



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

## **“CONTEXTO ESCOLAR BOGOTANO Y VIVENCIAS DE LA DISIDENCIA SEXUAL Y DE GÉNERO: PROFESORADO LGTBIQ Y COMUNIDAD EDUCATIVA”**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **MICHAEL EDUARDO RAMÍREZ RINCÓN**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ**

07 de diciembre de 2021. Aguascalientes, México.

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 07 de diciembre de 2021.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES

UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“Contexto escolar bogotano y vivencias de la disidencia sexual y de género:  
profesorado LGTBIQ y comunidad educativa”**

Elaborado por el Mtro. Michael Eduardo Ramírez Rincón, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo excepcional para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

Dra. Gloria Susana Velasco López

Directora de tesis



**Universidad Cuauhtémoc Plantel Aguascalientes**

**Educación a Distancia**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Con estudios reconocidos según ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**CONTEXTO ESCOLAR BOGOTANO Y VIVENCIAS DE LA DISIDENCIA SEXUAL Y DE GÉNERO: PROFESORADO LGTBIQ Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**MICHAEL EDUARDO RAMÍREZ RINCÓN**

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ**

**Bogotá D.C. Diciembre del 2021**

## Agradecimientos

Gracias al ser supremo, misterioso e ininteligible que me provee la vida y la fuerza, acompaña mi camino, siempre está presente.

Gracias a mi familia, incondicional y amorosa, por brindarme apoyo y paciencia en los momentos de duda, ansiedad y temor. Su cariño me sostiene.

Gracias a mis amigos del alma, a mis amigos de vida, quienes me escucharon tantas veces pronunciar la palabra tesis. Gracias por creer en mí, por sus ideas, consejos y expresiones de apoyo.

Gracias a la Universidad Cuauhtémoc por ofrecerme este valioso proceso de formación, crecimiento intelectual y cualificación profesional; gracias a los maestros por su exigencia y profesionalismo.

Gracias a la Dra. Gloria Susana Velasco López por asumir el reto de orientarme en el proceso de construir conocimiento. Gracias por estar dispuesta a problematizar realidades socioeducativas sensibles. Gracias por cada lectura, sugerencia, corrección y palabra de ánimo. Seguimos aprendiendo.

Gracias a cada estudiante, docente, madre o padre de familia del contexto escolar bogotano que amablemente se vinculó a la investigación y aportó su narrativa sin limitaciones. Gracias a los maestros de la población LGTBIQ que quisieron relatar su experiencia docente desde el lugar de la alteridad y en favor de escenarios escolares más hospitalarios, cuidadosos y respetuosos de la diferencia.

Gracias a la Secretaría de Educación de Bogotá por otorgarme la comisión de estudios para adelantar esta disertación doctoral.

Gracias al Otro, siempre inquietante, siempre difuso, siempre escurridizo. Gracias por conmoverme, por cuestionar mi identidad y ofrecerme un referente para comprender mi historia de vida.

### **Dedicatoria**

A quienes no han podido o nunca pudieron construir y disfrutar su identidad plenamente.

A quienes guardaron silencio o se anularon por temor a ser rechazados, agredidos y asesinados.

A quienes son violentados y discriminados por vivir su sexualidad en otras frecuencias.

A quienes con su existencia y activismo han deconstruido barreras discursivas y hegemónicas.

A quienes reconocen el lenguaje como ejercicio de resistencia que permite construir otras realidades e identidades.

A quienes tejen pluralidad y dan cabida a lo humano.

A cada persona sexualmente disidente o con una identidad de género no normativa.

A cada docente de la población LGTBIQ que encarna un fragmento de diversidad y transformación cultural en la escuela.

## Resumen

En el contexto escolar bogotano se producen discursos y prácticas fundamentados en imaginarios que capturan la diferencia sexual y de género como expresiones identitarias de anormalidad y afectan la experiencia de socialización y aprendizaje de las personas Lesbianas, Gais, Transgénero, Bisexuales, Intersexuales y Queer (LGTBIQ) a partir de acciones discriminatorias y violentas. El objetivo de la Tesis Doctoral es comprender la influencia de estas dinámicas escolares en las vivencias de la disidencia sexual y de género del profesorado mediante un enfoque cualitativo, fenomenológico y hermenéutico en el que se describen e interpretan las narrativas biográficas de nueve docentes de la población LGTBIQ vinculados laboralmente a colegios públicos o privados de Bogotá a propósito de sus vivencias de alteridad, y las narrativas grupales de 27 miembros de la comunidad educativa (padres, estudiantes y docentes) organizados en grupos focales por población cuya discusión se centró en las perspectivas de estos participantes en torno a las vivencias del profesorado LGTBIQ en el ámbito escolar. Los resultados evidencian que el contexto escolar bogotano influye las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes homosexuales, lesbianas y transgénero, lo que genera que estos profesionales de la educación oculten su identidad sexual o de género para evitar agresiones, acoso, discriminación, incluso, la pérdida del empleo, o asuman el riesgo de ser tratados con burlas, rumores y calumnias al expresar abiertamente su diferencia sexual o de género con la finalidad de plantear estrategias para formar en el respeto y el cuidado del otro.

Palabras clave: disidencia sexual, disidencia de género, contexto escolar, profesorado LGTBIQ, comunidad educativa.

## **Abstract**

In the Bogota school context, discourses and practices are produced based on imaginaries that capture sexual and gender difference as identity expressions of abnormality and affect the socialization and learning experience of Lesbian, Gay, Transgender, Bisexual, Intersex and Queer (LGTBIQ) people through discriminatory and violent actions. The objective of this doctoral thesis is to understand the influence of these school dynamics in the experiences of sexual and gender dissidence of teachers through a qualitative, phenomenological and hermeneutic approach in which the biographical narratives of nine teachers of the LGTBIQ population linked to public or private schools in Bogota are described and interpreted regarding their experiences of otherness, and the group narratives of 27 members of the educational community (parents, students and teachers) organized in focus groups by population whose discussion focused on the perspectives of these participants regarding the experiences of LGTBIQ teachers in the school context. The results show that the Bogota school context influences the experiences of sexual and gender dissidence of gay, lesbian and transgender teachers, which causes these education professionals to hide their sexual or gender identity to avoid aggression, bullying, discrimination, even job loss, or to assume the risk of being treated with ridicule, rumors and slander when openly expressing their sexual or gender difference in order to propose strategies to train in respect and care for the other.

**Key Words:** sexual dissidence, gender dissidence, school context, LGTBIQ teachers, educational community

## Índice

<b>Introducción .....</b>	13
<b>Capítulo I Planteamiento del problema.....</b>	17
1.1 Formulación del problema.....	17
1.1.1 Derechos humanos, educación y disidencia sexual y de género .....	17
1.1.2 Definición del problema .....	30
1.2 Pregunta de Investigación.....	35
1.3 Justificación.....	36
1.3.1 Conveniencia.....	36
1.3.2 Relevancia social .....	37
1.3.3 Implicaciones prácticas .....	38
1.3.4 Utilidad metodológica .....	39
1.3.5 Utilidad teórica .....	40
1.4 Supuestos teóricos .....	41
<b>Capítulo II. Marco teórico .....</b>	42
2. Marco Teórico .....	42
2.1 Teoría queer: del insulto al activismo y la academia. ....	42
2.1.1 Planteamientos de la teoría queer: la identidad bajo sospecha. ....	46
2.1.2 Teoría queer y educación: primeras alternativas de acción.....	50
2.2 Disidencia sexual y de género: de la anormalidad a la resistencia política. ....	51
2.2.1 Sexualidad: ¿hecho natural o construcción sociocultural? .....	52
2.2.2 El régimen de la sexualidad: saberes, discurso, poder y resistencia.....	57
2.2.3 Heteronormatividad: ¿puede ser la heterosexualidad una norma? .....	59
2.2.4 Género: actos discursivos ritualizados y materializados.....	61
2.2.5 Precisiones conceptuales: Orientación sexual, identidad de género y expresión de género. ....	64
2.3 Contexto escolar: escenario de reproducción social. ....	66
2.4 Contexto escolar y disidencia sexual y de género: acontecimientos y apuestas.....	69
2.5 Política educativa y diversidad sexual: un asunto de derechos humanos.....	74
2.6 Análisis referencial.....	79
2.6.1 Concepciones y percepciones sobre diversidad sexual en la escuela .....	79
2.6.2 Configuración identitaria de las personas LGTBIQ en el entorno educativo .....	86

2.6.3 Diversidad sexual y convivencia escolar .....	90
2.6.4 Políticas educativas y diversidad sexual .....	94
2.6.5 Experiencias del profesorado LGTBIQ .....	100
2.7 Contexto escolar bogotano .....	108
<b>Capítulo III. Diseño Metodológico .....</b>	<b>116</b>
3.1 Objetivos de investigación .....	116
3.1.1 Objetivo general .....	116
3.1.2 Objetivos específicos.....	116
3.2 Diseño del método.....	117
3.3 Participantes: descripción de la muestra .....	119
3.4 Escenario .....	123
3.5 Operacionalización de las categorías de estudio .....	125
3.6 Instrumentos para la recolección de información .....	128
3.6.1 Relatos de vida .....	128
3.6.2 Grupos Focales.....	131
3.7 Validación de instrumentos .....	133
3.8 Procedimiento .....	133
3.9 Análisis de datos: análisis de contenido .....	135
3.10 Consideraciones éticas.....	138
<b>Capítulo IV. Resultados de la investigación .....</b>	<b>140</b>
4.1 Dimensión categorial 1: Discursos, saberes e imaginarios escolares sobre disidencia sexual y disidencia de género en el contexto escolar bogotano - vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes. .....	141
4.1.1 Interpretaciones religiosas .....	142
4.1.2 Imaginarios socioculturales y saberes escolares .....	148
4.1.3 Discursos escolares.....	158
4.1.4 Aperturas del estudiantado .....	161
4.1.5 Influencia de los discursos, saberes e imaginarios escolares sobre las vivencias de docentes homosexuales, lesbianas y transgénero. .....	164
4.2 Dimensión categorial 2: Prácticas escolares ejercidas sobre la disidencia sexual y la disidencia de género en el contexto escolar bogotano: vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes. ....	170
4.2.1 Evasión de situaciones conflictivas relacionadas con la población LGTBIQ en el entorno escolar y aceptación condicionada de los docentes LGTBIQ .....	170
4.2.2 Agresiones, rechazo y normalización de la burla contra el profesorado LGTBIQ .....	177

4.2.3 Opiniones de la comunidad educativa frente a dos casos hipotéticos de discriminación y violencia dirigidos a docentes de la población LGTBIQ .....	182
4.2.4 Ocultar la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa: temores del profesorado LGTBIQ en el escenario escolar .....	195
4.2.5 Estrategias del profesorado LGTBIQ para afrontar las situaciones de acoso, violencia y discriminación en el escenario escolar .....	203
4.2.6 Aperturas del profesorado LGTBIQ respecto a su orientación sexual o identidad de género en el escenario escolar donde se desempeña profesionalmente .....	210
4.2.7 Avances frente al reconocimiento de la diversidad sexual y de género en el entorno escolar bogotano según el profesorado LGTBIQ y la comunidad educativa.....	215
4.2.8 Expectativas del profesorado LGTBIQ ante la posibilidad de ser públicamente homosexual, lesbiana y transgénero en el entorno escolar donde se labora.....	222
4.3 Dimensión categorial 3: Políticas educativas referidas a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano y educación para la sexualidad: vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes. ....	228
4.3.1 Resistencias y aperturas de la comunidad educativa frente al abordaje escolar de la diversidad sexual y de género y la atención de la población LGTBIQ en el marco de la política pública educativa sobre derechos y convivencia .....	228
4.3.2 Limitaciones de la política pública educativa referida a los derechos de las personas LGTBIQ y la atención del acoso escolar en la práctica .....	237
4.4 Dimensión categorial 4: Desempeño profesional de los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano: vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes. ....	245
4.4.1 Desempeño profesional del profesorado LGTBIQ en la escuela bogotana.....	245
4.4.2 Relaciones de la orientación sexual y la identidad de género con el desempeño profesional docente .....	251
<b>Capítulo V. Discusión.....</b>	<b>259</b>
5.1 Significados otorgados por los docentes de la población LGTBIQ a sus vivencias de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar bogotano .....	259
5.2 Perspectivas de la comunidad educativa en torno a las vivencias de la disidencia sexual y de género del profesorado LGTBIQ en el contexto escolar bogotano .....	268
5.3 Influencia de las dinámicas escolares sobre las vivencias de los docentes de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano .....	276
<b>Conclusiones .....</b>	<b>282</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>292</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>302</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Docentes sexualmente disidentes o con identidad de género no normativa que participan en los relatos de vida .....	121
<b>Tabla 2.</b> Estudiantes de grado décimo/undécimo o egresados que participan en el grupo focal de estudiantes .....	122
<b>Tabla 3.</b> Docentes que participan en el grupo focal de docentes.....	122
<b>Tabla 4.</b> Madres o padres de familia que participan en el grupo focal de acudientes .....	123
<b>Tabla 5.</b> Operacionalización de las categorías de estudio en coherencia con la entrevista biográfica – relatos de vida.....	126
<b>Tabla 6.</b> Operacionalización de las categorías de estudio en coherencia con la entrevista grupal - grupos focales.....	126

## Anexos

<b>Anexo 1.</b> Formato para validación de instrumento y guion de entrevista biográfica .....	302
<b>Anexo 2.</b> Formato para validación de instrumento y guion de grupos focales.....	309
<b>Anexo 3.</b> Validación entrevista biográfica y comentarios de los expertos .....	316
<b>Anexo 4.</b> Validación grupos focales y comentarios de los expertos .....	319
<b>Anexo 5.</b> Formato consentimiento informado sin diligenciar dirigido a los docentes de la población LGTBIQ.....	322
<b>Anexo 6.</b> Formato consentimiento informado sin diligenciar dirigido a la comunidad educativa .....	325

## Introducción

La homosexualidad, el lesbianismo, el bisexualismo, el transgenerismo y demás configuraciones identitarias que desestabilizan las fronteras de la heteronormatividad y la estructura binaria de género masculino/femenino se siguen representando desde el lugar de la rareza, la anormalidad y el peligro (Butler, 2017; Foucault, 2011), de ahí que, en instituciones sociales como la familia, la iglesia y la escuela, entre otras, se reproduzcan discursos y prácticas fundamentadas en prejuicios y sospechas sobre las personas de la población LGTBIQ (Flores 2008; Trujillo, 2015). Concretamente, en las escuelas se han identificado prácticas de discriminación, acoso escolar y violencia por homofobia y transfobia (Castelar, 2014; Colombia Diversa, 2016; UNESCO, 2017; CIDH, 2019), por lo que, tras la emisión de varias sentencias constitucionales referidas al libre desarrollo de la personalidad y el ejercicio de los derechos del estudiantado (Sánchez, 2017), para las autoridades educativas colombianas, es decir, las Secretarías de Educación Territoriales y el Ministerio de Educación Nacional ha sido imperativo el desarrollo de políticas que garanticen los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes y reduzcan las expresiones de acoso escolar.

Si bien, estas disposiciones se han ido vinculando a los manuales de convivencia y los desarrollos institucionales de los diferentes colegios públicos y privados de Bogotá, en la cotidianidad de estos entornos se siguen presentando situaciones de discriminación y violencia contra personas de la población LGTBIQ (Colombia Diversa, 2016; Cantor, 2009), acontecimientos que en ocasiones se invisibilizan o se atienden como un conflicto escolar general en el que no se cuestionan los imaginarios peyorativos de la comunidad en torno a la diferencia sexual y de género. Esto ha implicado, entre otras cosas, la realización de estudios para caracterizar el clima escolar que experimenta el estudiantado de la población LGTBIQ y la promoción de estrategias formativas que vinculen al currículo el estudio de temas sobre diversidad sexual y de

género, no obstante, las resistencias de padres de familia, docentes y directivos, al respecto, han generado tensiones y conflictos al interior de las instituciones educativas.

Con todo, dado que tales estudios han considerado principalmente la perspectiva de los estudiantes, toda vez que son el núcleo de la labor formativa en las escuelas y quienes más se ven afectados por el hostigamiento escolar, se estima necesario contemplar las experiencias de otros actores educativos que también socializan en la escuela y se identifican como personas sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa, a saber, los docentes de la población LGTBIQ, pues ellos, desde su ejercicio profesional y su condición humana pueden aportar conocimientos y experiencias relevantes sobre la manera como se vive la identidad sexual y de género en el contexto escolar bogotano. Además, el contraste de la imagen del docente como referente social y cultural con la imagen de la disidencia sexual y de género como expresión de lo abyecto y lo indeseable socialmente representa una oportunidad para construir conocimiento ideográfico que, a largo plazo, y junto a otras investigaciones permita dialogar y reflexionar sobre un tema que sigue siendo tabú para las comunidades educativas de la ciudad.

Por lo anterior, con este estudio doctoral se intenta comprender la influencia de las dinámicas escolares bogotanas en las vivencias de la disidencia sexual y de género del profesorado LGTBIQ vinculado laboralmente a colegios públicos o privados de la ciudad, desde el contraste entre sus narrativas biográficas y las perspectivas de padres de familia, estudiantes y docentes a propósito de la pregunta problema: ¿Cómo influye el contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los profesores que hacen parte de la población LGTBIQ? Para lograr el objetivo de investigación se asumió, de un lado, el referente teórico y conceptual derivado de la Teoría Queer, específicamente su crítica a los discursos y representaciones hegemónicas de la sexualidad y el género (Pérez, 2016; Spargo, 1999), su reflexión en torno al carácter construido de la identidad sobre la base de esquemas socioculturales que han privilegiado

la heterosexualidad y el binarismo de género como normas (Albarracín, 2013; Leal, 2016; Llamas, 1998) y la posibilidad de promover una perspectiva queer en las instituciones escolares, para el desarrollo de pensamiento crítico que ponga bajo sospecha las categorías que clasifican lo humano, restringen la pluralidad y estigmatizan la diferencia (Trujillo, 2015).

De otro lado, conforme a la naturaleza del problema de investigación y al propósito de comprender la realidad desde los sentidos y significados que le asignan sus propios participantes (Hernández et al., 2014; Monje, 2011; Ramos, 2015), se definió esta investigación desde el paradigma epistemológico naturalista, el enfoque cualitativo-hermenéutico y la aplicación de relatos de vida y grupos focales como técnicas para la construcción de narrativas sobre el objeto de estudio.

En coherencia con lo anterior, este documento de investigación se organiza en cinco capítulos, a saber, Capítulo I - Planteamiento del Problema cuyo contenido se refiere al contexto internacional, nacional y local en el que ocurre el fenómeno socioeducativo objeto de estudio, concretamente la disidencia sexual y de género en el ámbito escolar frente a la problemática de discriminación y acoso que sufren las personas de la población LGTBIQ; en este capítulo se enuncian las preguntas de investigación, el supuesto teórico y la justificación de la investigación. Capítulo II - Marco Teórico orientado al desarrollo teórico y conceptual de las categorías de estudio: disidencia sexual y de género y contexto escolar; en este se fundamenta la primera categoría a partir de los planteamientos de la Teoría Queer, y la segunda, desde la dimensión social de la escuela, es decir, en función de su apertura a la socialización, la reproducción social y su relación con la pluralidad. Sumado a esto, se presenta un análisis referencial de las investigaciones empíricas de los últimos cinco años que se encuentran en la literatura respecto a la diversidad sexual en la escuela y se consideran antecedentes representativos para esta disertación doctoral; también

se incluyen estudios adicionales de períodos más antiguos, en tanto, son necesarios para contextualizar el problema de investigación en Bogotá y otras regiones del mundo.

Capítulo III - Diseño Metodológico, en el que se presentan los objetivos de investigación, el paradigma epistemológico y enfoque metodológico que dan fundamento a este estudio cualitativo, asimismo la operacionalización de las categorías de estudio, el escenario, la muestra, los instrumentos para la recolección de información, su validación y la estrategia de análisis de la información, entre otros. Capítulo IV - Análisis de resultados, apartado en el que se describen, interpretan y triangulan los resultados obtenidos con la aplicación de los relatos de vida para el caso de los docentes de la población LGTBIQ y los grupos focales para el caso de la comunidad educativa; en este capítulo además del proceso analítico se presentan las narrativas más significativas que ofrecieron los participantes. Capítulo V – Discusión, dedicado al contraste de los resultados de investigación con el referente teórico, conceptual y empírico del estudio, asimismo, al establecimiento de conclusiones, recomendaciones, nuevas líneas de investigación y el análisis crítico del trabajo investigativo desarrollado. Finalmente, se encuentran las referencias y los anexos.

## **Capítulo I Planteamiento del problema**

### **1.1 Formulación del problema**

#### **1.1.1 Derechos humanos, educación y disidencia sexual y de género**

Crímenes de odio, violencia, discriminación, acoso escolar, entre otras prácticas dirigidas a las personas lesbianas, gais, transgénero, bisexuales, intersexuales y queer (LGTBIQ) siguen siendo evidencia de un fenómeno cotidiano, social y mundial que se sostiene sobre imaginarios, discursos y acciones cuyo contenido ratifica la naturaleza pecaminosa, indeseable, contagiosa y perversa de la diferencia sexual o de género (CIDH, 2019; Entenza, 2014; Lozano-García & Castelar, 2018). Así, para La Internacional de la Educación (2015) la homofobia y la transfobia se han constituido en acontecimientos que obstaculizan la construcción de relaciones sociales asertivas, el establecimiento de territorios de paz y el goce efectivo de los derechos humanos. De acuerdo con el Observatorio de Personas Trans Asesinadas, para el 2019 cerca del 80% de los crímenes de odio efectuados sobre personas transgénero se dieron en América Latina (ILGALAC, 2020), asimismo, conforme a las investigaciones de la UNESCO (2017), por lo menos, en los continentes americano, asiático, europeo y africano los estudiantes sexualmente disidentes manifestaron ser víctima de acoso por su orientación sexual, identidad de género o expresión de género; el 85% de estos estudiantes, en Estados Unidos, han sido violentados en las escuelas más que en sus hogares, sumado a esto, en Noruega y Nueva Zelanda existe una alta probabilidad de sufrir acoso escolar por homofobia.

Contrario a lo esperado y tras siete décadas de promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la que se legitima, de un lado, la libertad, la igualdad, la dignidad, el desarrollo de la personalidad del ser humano y, de otro lado, la independencia de los derechos humanos respecto a las diferencias de opinión, sexo, raza, religión, idioma, etc., (ONU, 1948) las sociedades, movidas por una cultura de rechazo y temor hacia lo diferente, siguen reproduciendo

prejuicios aprendidos en instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia, entre otras, lo que supone un reto enorme para las naciones y las organizaciones internacionales destinadas a la protección de los derechos humanos, en especial, los derechos a la vida, a la salud, a la educación y al trabajo.

Por consiguiente, desde la década de los 90 el tema de los derechos de las personas sexualmente disidentes ha sido tratado en la ONU a partir del reconocimiento de las libertades y derechos de las mujeres respecto a su sexualidad (Internacional de la Educación, 2007). Adicionalmente, en el año 2006 con la expedición de los Principios de Yogyakarta se estableció una línea de reflexión orientada a la visibilización de las poblaciones LGTBIQ, a la denuncia de las violencias que experimentan y a la solicitud de estrategias gubernamentales que atiendan sus necesidades en función de los derechos humanos. Concretamente, estipulan la obligación de los estados a garantizar el acceso a la educación, a eliminar la discriminación de estudiantes y docentes por homofobia y, a incluir herramientas educativas en el currículo para fomentar el respeto hacia las sexualidades no normativas (Entenza, 2014; Yogyakarta, 2007).

De la misma manera, en el año 2008, sesenta y ocho naciones adoptaron un manifiesto ante las Naciones Unidas para insistir en el cumplimiento de los derechos humanos de las personas LGTBIQ de cara a los continuos crímenes de odio, sanciones penales y arrestos injustificados que constituían violaciones a los derechos de esta población sobre la base del estigma y el prejuicio (Negro, 2010; ONU, 2008). Más tarde, según Entenza (2014) las Naciones Unidas emitieron un informe señalando la discriminación y el hostigamiento por orientación sexual e identidad de género como factor determinante en la exacerbación de la deserción escolar, el desarrollo de enfermedades mentales y la ideación suicida en niños, niñas y jóvenes de la población sexualmente disidente, acontecimiento que impulsó la emisión de resoluciones en los años 2011 y 2013 por parte de la ONU para solicitar a los gobiernos, a los sistemas educativos y los medios de

comunicación, erradicar los discursos prejuiciosos y estereotipados, condenar las expresiones de violencia y desmontar las barreras que impiden una experiencia educativa favorable para las personas cuya orientación sexual, identidad de género o expresión de género, no se corresponde con lo socialmente esperado.

Por su parte, La Internacional de la Educación, organización dedicada a la investigación en el ámbito educativo y a la defensa de los movimientos sindicales del magisterio en diferentes países del mundo ha manifestado su respaldo a la garantía de los derechos humanos de estudiantes y docentes, asimismo, a la mitigación del racismo, la xenofobia, la homofobia y demás fenómenos sociales que van en detrimento de lo humano (Internacional de la Educación, 2011). En sus congresos de 1998, 2011 y 2015 emitió resoluciones que abogan por los derechos de los docentes sexualmente disidentes, los derechos de la población diversa y los derechos de las poblaciones LGTBI respectivamente (Internacional de la Educación, 2017). Sus manifiestos señalan la urgencia de reconocer todo tipo de agresión, a causa de la homofobia y la transfobia, como violación de los pactos internacionales y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sobre todo, teniendo en cuenta que en más de setenta países se sigue criminalizando la disidencia sexual y de género, sumado a esto, muchos de los docentes LGTBIQ tienen que ocultar su identidad sexual en el trabajo, debido entre otros motivos, a que el registro de casos de discriminación es insuficiente y aunque el hostigamiento sigue afectando la cotidianidad de los sujetos en la escuela, la población LGTBIQ prefiere no denunciar por temor a la revictimización o las amenazas (Internacional de la Educación, 2015).

Adicionalmente, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en la búsqueda de mecanismos que impidan la vulneración de la niñez y la juventud, reconoce la educación como medio propicio e idóneo para deconstruir prejuicios o concepciones peyorativas sobre la diversidad sexual afincados en la cultura, de modo que, la formación escolar puede reducir la persecución

suscitada por la homofobia (Entenza, 2014). En consecuencia, como primera medida, esta comisión ha rechazado toda manifestación de violencia y acoso en los entornos educativos dado su impacto negativo sobre el desarrollo y crecimiento de los estudiantes, en segunda medida, ha instado a las naciones a crear e implementar estrategias significativas para la prevención de la violencia en la escuela y, para el desarrollo de un programa sobre educación sexual que además de abordar los aspectos tradicionales del cuerpo humano, las relaciones sexuales y la planificación, permitan hablar de diversidad sexual, en esa medida, eliminar cualquier tipo de discriminación o temor hacia el otro sexualmente disidente o con una identidad de género no normativa (CIDH, 2019).

Este avance internacional ha motivado a diferentes países, muchos de ellos latinoamericanos, a la formulación de políticas educativas y programas que fortalezcan la educación fundamentada en los derechos humanos, por ejemplo, en Argentina, a pesar de las exigencias del movimiento religioso católico respecto a la obligatoria enseñanza de la familia tradicional cristiana (Entenza, 2014), el estado posibilitó la creación e implementación de cuatro leyes para abordar la educación sexual integral, la identidad de género, los derechos de la infancia y la adolescencia y la convivencia escolar (RIELGBTI, 2016); sumado a esto, en dicho territorio, existen programas de educación y emprendimiento para mujeres trans que abandonaron la escuela regular (CIDH, 2019). Paralelamente, en Chile, Brasil, Costa Rica, México, Perú, El Salvador, Guatemala y Venezuela, en mayor o menor medida, se ha legislado contra la discriminación de la población lgtbi y la invisibilización de los crímenes de odio, además, se han desarrollado planes educativos para abordar el tema del acoso escolar por homofobia y transfobia, la inclusión educativa, la construcción de ambientes comprensivos con la diversidad y la educación sexual diversa y afectiva (CIDH, 2019; Entenza, 2014).

Cuba, Bolivia y Paraguay también han ocupado un lugar importante en la visibilización de la problemática referida al rechazo de la comunidad LGTBIQ. De acuerdo con Rodríguez (2018),

el territorio cubano se ha mostrado atento a las situaciones de discriminación por razones de orientación sexual o identidad de género, si bien, los datos derivados de la cotidianidad en dicho país respecto al acoso escolar no son de conocimiento público, han propiciado la definición de normativas antidiscriminación y en favor de la educación para los derechos humanos. Similarmente, en Bolivia, la Constitución Política contempla de manera explícita la discriminación de las sexualidades disidentes como acontecimiento que viola los derechos humanos y debe ser sancionado, lo que ha conllevado a que las autoridades educativas generen acciones para mitigar el riesgo de hostigamiento y fomentar el respeto por las diferencias (Entenza, 2014; RIELGBTI, 2016).

Por el contrario, según la OEA (2017), Paraguay se rehusó a desplegar una educación sexual coherente con la perspectiva de género arguyendo que ésta, en calidad de “ideología”, favorece a la población LGTBIQ mientras desintegra los valores y la estructura familiar convencional. Frente a este caso la CIDH (2019), hizo un llamado a la nación para señalar que, de un lado, hace parte de los tratados internacionales que protegen los derechos humanos y, de otro lado, la perspectiva de género, más que una ideología, es un mecanismo de denuncia que permite develar las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, las nociones limitadas desde las cuales se construye la sexualidad y la diferencia y, los discursos que materializan la discriminación, la homofobia y la violencia en el ámbito educativo y social.

Entre avances y retrocesos, encuentros y desencuentros, la comunidad internacional ha logrado visibilizar durante los últimos veinte años el fenómeno social de exclusión, rechazo y violencia contra la población LGTBIQ en diferentes escenarios, particularmente el de la educación. No obstante, además de las varias declaraciones, tratados, leyes y programas elaborados, siguen siendo retos para los territorios y sus sistemas educativos: la formación del profesorado frente a la detección, atención y solución de situaciones conflictivas en las que se reproduzca el acoso escolar

y la discriminación de estudiantes, docentes, familias y demás miembros de las comunidades educativas a causa de la orientación sexual y la identidad de género (UNESCO, 2017); el diseño y articulación de materiales pedagógicos y didácticos que trabajen la diversidad sexual, la perspectiva de género y la denuncia de prejuicios y actitudes propias de la homofobia y la transfobia (Rodríguez, 2018); el desarrollo de investigaciones educativas confiables que aborden esta problemática social-educativa y permitan evaluar el impacto de la educación sexual tradicional y la educación sexual desde la diversidad. Todo esto, teniendo en cuenta que, a pesar de los avances logrados en la materia, según el informe de la UNESCO (2017), las afectaciones educativas de la violencia contra las personas LGTBIQ siguen siendo preocupantes, sobre todo, en lo concerniente al rendimiento académico, las dificultades de aprendizaje, la sensación de seguridad en la escuela, la convivencia y la deserción.

Ahora bien, aunque el telos de la educación reside en el estudiante y su formación, razón por la cual se despliegan acciones para mejorar su experiencia de aprendizaje y convivencia en las escuelas, también resulta importante preguntarse por la experiencia del docente, en tanto, ser humano, ser sexuado, sujeto político, social y cultural que hace parte del entorno escolar y se construye desde allí. De la misma manera que en la realidad existen estudiantes sexualmente disidentes, al interior de las instituciones educativas existen profesionales de la educación, profesores, educadores de la población LGTBIQ cuya vivencia de la identidad, del ser y el hacer profesional está atravesada por los prejuicios y estereotipos que procesan la diferencia sexual y de género como algo a ser curado, corregido, evitado o erradicado. En un informe revelado por la Internacional de la educación para el año 2001, se detectaron manifestaciones de discriminación hacia el profesorado LGTBIQ materializadas en despidos injustificados, burlas por parte de colegas, directivos y estudiantes, suspensión o no renovación del contrato laboral, presión de los padres de familia, entre otros (Internacional de la Educación, 2007).

Asimismo, según la encuesta realizada por este Organismo Internacional en 2007, para evaluar la situación de los docentes mencionados, varios países americanos, europeos, asiáticos y africanos presentaron diferencias significativas en relación con el establecimiento de políticas públicas para garantizar la igualdad de condiciones laborales del profesorado LGTBIQ o, por lo menos, para proteger sus derechos; mientras en unos lugares se ha avanzado en el debate legal antidiscriminación como el caso de Australia, Nueva Zelanda, Japón y Canadá, en territorio africano, estadounidense y europeo la voluntad política para abordar el tema de la orientación sexual e identidad de género en los docentes no ha sido suficiente. Con todo, más allá de la legislación, el estudio concluyó que, en gran parte de los territorios mencionados, el prejuicio y las prácticas de discriminación en la cotidianidad escolar contra docentes sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa se mantiene, suceso que ha movilizado a varios sindicatos del magisterio a incluir dentro de sus temas de capacitación docente el tópico de la diferencia sexual y de género.

En Colombia específicamente, se identifica un avance sustancial en la definición de leyes, decretos y directrices que promueven la protección de los derechos humanos y sancionan la discriminación por orientación sexual o identidad de género, esto, teniendo en cuenta que desde el año 1991 con la aprobación de la nueva Constitución Política se dio plena cabida al reconocimiento de los derechos de la ciudadanía (Sánchez, 2017). En los artículos 1 y 2 de la Carta Magna se establece el territorio colombiano como un estado plural que garantiza el goce de los derechos, protege la dignidad humana y asegura la convivencia; asimismo en los artículos 13 y 16 se estipula que cada sujeto nace libre, e independientemente de factores como el sexo, la raza, la religión, entre otros, goza de los mismos derechos y protecciones, entre ellos, el libre desarrollo de la personalidad, siempre y cuando, no afecte los derechos de los otros (Corte Constitucional, 2016). Empero, estas directrices constitucionales no han sido suficientes para garantizar que, en lo local,

en las instituciones, se generen prácticas tendientes al respeto de los derechos de los grupos minoritarios y en general de toda la población (Colombia Diversa, 2016; Sánchez, 2017), por esto, el elemento clave para su garantía ha sido la acción de tutela contemplada en el artículo 86 de dicha constitución.

En 1998, dieciocho años después de la despenalización de la homosexualidad en Colombia, se logró, mediante la tutela presentada por un ciudadano, que en el antiguo decreto docente 2277 de 1979 se impugnara la homosexualidad como causal de mala conducta en el profesorado (Lozano-García & Castelar, 2018; Sánchez, 2017). De acuerdo con la sentencia C-481 de la Corte Constitucional (1998), la homosexualidad, además de no ser una enfermedad, hace parte del proceso autónomo y libre de construcción de la personalidad y la identidad, es un aspecto propio del sentido de vida del sujeto, de su existencia, por lo tanto, cualquier trato violento o discriminatorio hacia una persona por su orientación sexual es causa de control estatal, en tanto, vulnera el derecho constitucional al libre desarrollo de la personalidad. Sumado a esto, para la Corte, la existencia de diferentes orientaciones sexuales en el profesorado, en vez de ser un factor negativo dentro del desarrollo personal, moral y psicológico de los estudiantes, se constituye en una posibilidad de formación desde la pluralidad y para la pluralidad.

Similarmente, aunque la Ley General de Educación 115 de 1994 estipula, en su artículo 5, como uno de los fines de la educación en Colombia, el desarrollo de la personalidad desde la formación en el respeto a los derechos humanos, el pluralismo, la convivencia, etc., y, en al artículo 13, el desarrollo pleno de la sexualidad desde el autoconocimiento y la construcción de la identidad como objetivo de la educación en todos los niveles escolares (Congreso de la República de Colombia, 1994), lo que se evidencia en la realidad y en los fallos de la Corte Constitucional es que dichos propósitos siguen siendo una utopía para los colegios colombianos. Conforme al rastreo de Sánchez (2017) entre 1998 y 2016 se han emitido diecisiete sentencias de la Corte

Constitucional en defensa de los derechos de las personas LGTBIQ, tres de las cuales devienen del incumplimiento de las instituciones educativas en la tarea de proteger los derechos, libertades y dignidad de estudiantes sexualmente disidentes.

Una de ellas, la sentencia T-565 de 2013 sirvió como soporte y antecedente para la definición de la Ley 1620 y el Decreto 1965 del mismo año, en los que de manera urgente se exige a los colegios, de un lado, reformar sus manuales de convivencia para evitar cualquier acción o situación que discrimine a los estudiantes por causa de la orientación sexual o identidad de género, y por otro lado, consolidar el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, los Comités de Convivencia municipales, departamentales e institucionales, la ruta de atención integral para las situaciones de acoso escolar que interfieren en los procesos de convivencia y el Programa de Formación en Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos. A su vez, en la Ley del Ministerio de Educación y el decreto de la Presidencia de la República de Colombia evidencian que, por lo menos, para el año 2014 no habían sido implementados con suficiencia en los colegios.

Aunque el decreto 1965 de 2013 establece las pautas mínimas para poner en funcionamiento el Comité de Convivencia Escolar, la formación en derechos humanos y la ruta de atención para situaciones de conflicto, hostigamiento y ciberbullying, según la Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia adelantada por Colombia Diversa en los años 2015-2016, los estudiantes LGTBIQ siguen siendo víctimas de violencia y acoso por homofobia/transfobia, suceso que les hace sentirse inseguros en las instituciones y que además, afecta su rendimiento académico, su autoestima y sentido de pertenencia con el colegio. Aunado a lo anterior, cerca del 60% de los estudiantes de esta población manifiesta no haber denunciado la situación de hostigamiento escolar ante las autoridades educativas o la familia por temor a ser excluidos (RIELGBTI, 2016). Esto indica que, en Colombia, la definición de políticas públicas no ha sido suficiente para transformar las representaciones sociales, imaginarios y prácticas de los actores educativos frente a la diferencia

sexual y de género; y la disidencia sexual se sigue concibiendo como un asunto de peligro, caos y violación del modelo heterosexual al interior de los colegios (Lozano-García & Castelar, 2018).

Parte de esta problemática socioeducativa obedece a que, en primer lugar, se sigue pensando que los estudiantes no tienen la suficiente edad y capacidad para identificarse como LGTBIQ o, por lo menos, para concebirse como sujetos sexuados (Colombia Diversa, 2016), en segundo lugar, los docentes se ven retados a confrontar sus creencias, saberes y concepciones fundamentadas en la institucionalidad heterosexual con la jurisprudencia que les exige habilitar espacios para la diversidad (Lozano-García & Castelar, 2018), en tercer lugar, a través del currículo oculto se sigue implementando una educación sexual y, en general, una educación delimitada únicamente por el modelo de familia convencional, de la reproducción y los prejuicios en torno a la diversidad sexual (Sentiido, 2015). Para atender la problemática se promovió la implementación de la Ley 1620 de 2013, como una oportunidad para la vivencia plena de los derechos humanos en la escuela, que está vinculada a una cultura de cambio que acoja la pluralidad más allá de lo normativo.

Sin embargo, en la implementación de la cultura de cambio se han generado problemáticas, debido a que Colombia se ha caracterizado por ser un país conservador, religioso e intolerante (Sánchez, 2017), tanto así que en el año 2016 ante la solicitud del Ministerio de Educación Nacional de abordar una serie de preguntas orientadoras para la revisión y modificación de los manuales de convivencia escolar y la difusión de un material pedagógico en el que se hablaba de familias diversas, se desplegaron varias movilizaciones en el país, lideradas principalmente por grupos cristianos y movimientos políticos de derecha y, aunque el Ministerio de Educación y la Presidencia ratificaron que tales medidas estaban en correspondencia con los mandatos de la Corte Constitucional, y que el material pedagógico fue creado por la ONU, la UNFPA y la UNICEF, el conflicto mediático y social suscitado frenó la medida Ministerial bajo el supuesto de una ideología

de género con la que se pretendía “homosexualizar” a todos los niños, niñas y jóvenes de los colegios.

Pese a la normativa mencionada y la Ley Antidiscriminación 1482 de 2011, en las instituciones educativas el profesorado LGTBIQ también es víctima de discriminación y hostigamiento. Si bien, la Ley General de Educación 115 de 1994 contempla en su artículo 104 la no discriminación de los docentes por sus convicciones religiosas, políticas o filosóficas no hace referencia explícita a la orientación sexual e identidad de género. Aun así, puede ser que la Ley 1620 al proponer un marco general de aplicación en el que se contempla la participación de todos los actores educativos, incluya dentro de sus reflexiones, rutas de atención y modificaciones al manual de convivencia los derechos del profesorado LGTBIQ, toda vez que, los maestros son seres humanos que socializan y habitan la escuela. En cualquier caso, la tarea actual de Colombia frente a la protección de los derechos humanos en la escuela tiene que ver con la implementación real de la normativa, sobre todo, con la formación de las generaciones en torno a la cultura del cuidado del otro y del respeto por la diferencia, de modo que, cualquier estrategia pedagógica o programa de educación sexual esté libre de prejuicios, discriminación y violencia.

Por su parte, Bogotá, además de contemplar las disposiciones legales de la nación, ha formulado sus propias políticas públicas para la defensa de los derechos de las personas LGTBIQ, esto, teniendo en cuenta que es un reto para la Secretaría Distrital de Planeación y la Secretaría de Educación Distrital evidenciar que en las escuelas de la ciudad se sigue ignorando la existencia de niños, niñas, jóvenes, docentes, personal, etc., sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa, asimismo, se sigue asumiendo que la homofobia como factor de discriminación, hostigamiento y violencia no es real en estos entornos (Secretaría Distrital de Planeación, 2017). Tanto el acuerdo 371 de 2009 como el decreto 062 de 2014 del Distrito Capital implican el trabajo articulado de las entidades en mención para elaborar planes locales e

institucionales que permitan, en primer lugar, disminuir la discriminación de personas LGTBIQ, en segundo lugar, reducir la visión negativa que la sociedad tiene de la diversidad sexual y, en tercer lugar, vincular la perspectiva de género y orientación sexual en la formulación de políticas y programas educativos.

Estos avances normativos, en gran medida, son el resultado de la reflexión sobre los hallazgos de algunas encuestas de percepción, estudios e investigaciones realizadas en colegios bogotanos, por ejemplo, el estudio de Cantor (2009) muestra que los colegios de la ciudad privilegian implícitamente el modelo heterosexual de las relaciones humanas, suponiendo anticipadamente que todos los sujetos están plenamente ajustados a los binarismos de sexo y género varón/hembra, hombre/mujer o, en su defecto, se pueden corregir; al interior de las instituciones educativas bogotanas circulan discursos y prácticas tendientes a la homofobia, la discriminación y la representación negativa de la diferencia sexual. Estas investigaciones también permitieron revelar algunos de los imaginarios que subyacen a las actitudes de los actores educativos frente a las personas LGTBIQ, los cuales aseguran que la homosexualidad proviene de una alteración hormonal o genética que se le puede perdonar al sujeto, en tanto, la mantenga oculta; que la homosexualidad también puede ser causada por la violencia sexual, la ausencia de relaciones heterosexuales o el maltrato; que el ser gay implica, a su vez, ser mujer/débil, en consecuencia, ser lesbiana implica ser hombre/fuerte; y que abordar temas de sexualidad en la escuela incrementa la propensión a los embarazos en adolescentes y a la producción de homosexuales (Cantor, 2007; García, 2007).

Dentro de las acciones más recurrentes de la comunidad educativa hacia las personas lgtbi se encuentran el rechazo, la segregación, la agresión verbal o física, las acciones correctivas y terapéuticas, estas, a su vez, se relacionan con emociones y sensaciones representadas en el asco, el miedo, el temor, entre otros (Cantor, 2007; Cantor, 2009; García, 2007). Este conglomerado de

factores se suma a la perspectiva reducida desde la cual se aborda la educación sexual en las escuelas, pues con el ánimo de mantener un orden institucional, se estudian únicamente temas relacionados con los aparatos reproductores del cuerpo humano, las enfermedades de transmisión sexual y el modelo hegemónico de las relaciones heterosexuales. Expresiones, experiencias o tópicos relacionados con la diversidad sexual son vedados del discurso escolar, por lo menos, del institucional (García, 2007).

En las encuestas más recientes adelantadas por la Secretaría Distrital de Planeación durante los años 2014 y 2015 se encontró que casi la mitad de la población bogotana encuestada manifiesta no estar de acuerdo con que una persona homosexual ejerza la docencia. Este último dato coincide con el hallazgo del estudio de Cantor (2007), según el cual, la mitad de la población participante no permitiría que sus hijos recibieran clases de un profesor homosexual por temor a que interfiera en el desarrollo de estos, los conviertan en homosexuales o los acosen; este panorama ha obligado a los docentes LGTBIQ a mantener oculta su orientación sexual o identidad de género para evitar presiones, señalamientos o afectaciones sobre su integridad.

La realidad educativa y social expuesta supone para la ciudad y las escuelas bogotanas los retos de visibilizar la experiencia educativa de las personas LGTBIQ para detectar los modos en que opera la homofobia y desplegar estrategias que mitiguen su impacto sobre la vida de las personas, promover una educación sexual integral fundamentada en los derechos humanos y la diferencia sexual o de género, vincular a los padres de familia en la formación de los estudiantes hacia el respeto de la diversidad, capacitar a los docentes en temas de género y sexualidad no normativa (Cantor, 2009; García, 2007), vincular en el proyecto educativo institucional, el currículo y las áreas del conocimiento experiencias significativas y trabajos académicos de la comunidad LGTBIQ, fortalecer el observatorio de política pública lgtbi, difundir los fallos de la

Corte Constitucional respecto a los casos de discriminación, ajustar los manuales de convivencia según las orientaciones de la ley (Secretaría Distrital de Planeación, 2017).

### **1.1.2 Definición del problema**

La apertura social, cultural y educativa de los contextos, los territorios, los gobiernos y las instituciones hacia la diversidad sexual o de género sigue siendo un reto por alcanzar, de ahí que en la actualidad ocurran fenómenos como el acoso escolar, la violación de derechos humanos, la exclusión, la discriminación, los crímenes de odio, etc., fundamentados en homofobia y transfobia (CIDH, 2019; ONU, 2017; UNESCO, 2017). Las leyes y orientaciones ofrecidas a nivel mundial, nacional y local no han sido suficientes para generar un cambio definitivo en la manera de representar y tramitar la diferencia; existen tensiones vigentes entre las creencias-prejuicios de las comunidades y la existencia de personas lesbianas, gais, transgeneristas, bisexuales, intersexuales y que en la búsqueda de su reconocimiento interpelan las estructuras hegemónicas de la sexualidad y del género (Cantor, 2009; García, 2007). Si bien, la legislación ha minimizado el impacto de la violencia y ha posibilitado el debate sobre la inclusión de los otros sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa, es necesario trabajar sobre las concepciones, actitudes y acciones peyorativas que, a través de la familia, la iglesia, la escuela y la sociedad, han aprendido y están aprendiendo los sujetos (Ambrosy, 2012; Colombia Diversa, 2016; Lozano-García & Castelar, 2018).

Precisamente la escuela, aunque no es la única responsable en la construcción, reproducción y transmisión de discursos e imaginarios negativos sobre la sexualidad, ha sido mecanismo fundamental para formar a los niños, niñas y jóvenes según el modelo heterosexual, reproductivo y binario de los cuerpos (varón/hembra), asimismo, ha legitimado las posturas conservadoras de docentes y padres de familia frente al deber ser de la educación sexual. De este modo, como lo plantea Flores (2008) la escuela privilegia unos saberes sobre otros, en su propósito deliberado por

organizar la realidad desde lo heteronormativo, permite la ignorancia o el desconocimiento de lo diverso, esto, en gran medida, por su fijación al capital cultural de siglos pasados, mismo que con frecuencia la reduce a la mera transmisión de verdades absolutas sin contexto histórico. Conforme al desarrollo del apartado anterior, los pocos estudios realizados en el territorio bogotano muestran cómo los estudiantes sexualmente disidentes han sido vulnerados por los prejuicios de sus familiares, pares, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, afectando su rendimiento académico, su experiencia escolar, incluso, su salud y vida. Acontecimiento que sigue marcando la relevancia y urgencia del trabajo pedagógico en la escuela para garantizar el ejercicio de los derechos y la posibilidad de ser diferente, asimismo de la implementación efectiva de la ley, los decretos y el ajuste a los manuales de convivencia (Lozano-García & Castelar, 2018).

Ahora bien, el problema de la discriminación por orientación sexual e identidad de género, así como el proceso de transformación pedagógica y cultural requerido, también concierne a los docentes sexualmente disidentes (LGTBIQ), pues su propia experiencia puede revelar otras configuraciones de la homofobia y los procesos de resistencia en las instituciones educativas; la legislación colombiana en algún momento penalizó la homosexualidad en el magisterio, asimismo, algunas maestras trans que decidieron expresar de manera pública su identidad de género y orientación sexual en la escuela fueron víctimas de discriminación. Sin embargo, son escazas las investigaciones que problematizan la experiencia personal y laboral de los maestros con sexualidades o identidades de género no normativas (Ambrosy, 2012; Martínez, 2018; Torres, 2012). Lo anterior se podría generar debido a que en el contexto colombiano se considera que el maestro ya está formado y su ejercicio profesional, más su socialización en la escuela, no influyen significativamente en la vivencia de su identidad o, porque su labor se restringe a la promoción de los valores sociales convencionales y a la reproducción de conocimientos, en tanto, su subjetividad

y accionar crítico no son relevantes para una labor centrada únicamente en el progreso intelectual (Martínez, 2006).

La mayoría de las investigaciones relacionadas con diversidad sexual y educación se han centrado principalmente en la experiencia de los estudiantes LGTBIQ, en las percepciones y actitudes de los actores educativos frente a la homosexualidad, incluso, en la convivencia escolar y la disidencia sexual. Según Martínez (2018) en México y Estados Unidos se identifican estudios que abordan la vivencia del profesorado LGTBIQ en la universidad. Por ejemplo, según un estudio realizado en 2013 en una Universidad de Pennsylvania se encontró que varios de los educadores participantes tienen miedo de expresar su orientación sexual diversa por riesgo a perder su trabajo o el respeto de la comunidad. Asimismo, en México, Torres (2012) al analizar los significados que los docentes universitarios homosexuales le dan a su experiencia de diversidad en el ejercicio de la docencia, concluye, de un lado, que los entornos educativos no dan lugar a la homosexualidad del docente, pues esto implica transgredir la imagen normal, tradicional y positiva del ser maestro, de otro lado, los profesores gais mantienen en secreto su orientación sexual y la desvinculan por completo de su práctica docente, esto, para conservar su autoridad y credibilidad en la institución universitaria.

Para Martínez (2018) estas investigaciones son un primer avance en la construcción de conocimiento sobre la diversidad sexual y la educación desde la perspectiva del profesorado, sin embargo, no son suficientes si se considera que no problematizan la experiencia del docente LGTBIQ en los escenarios de educación inicial, básica y media. Frente a esto, la literatura reporta al menos tres investigaciones significativas realizadas en América Latina. En primer lugar, Osorio (2016) indagó sobre el proceso de construcción de las representaciones sociales que tanto maestros homosexuales como maestros heterosexuales tienen sobre las disidencias sexuales en los colegios de Medellín-Colombia. Según sus hallazgos, la familia y la escuela solo dan posibilidad de

existencia a lo heterosexual, al hombre y a la mujer, esto, en parte, obedece a que tanto los hogares como los colegios de Medellín están altamente influenciados por la religión, luego la homosexualidad se contempla como pecado y perversidad. Para los docentes heterosexuales, de un lado, la escuela no está habilitada para incluir en sus dinámicas curriculares y cotidianas el tema de la diversidad sexual por cuanto los prejuicios de la comunidad siguen vigentes y, de otro lado, sus colegas homosexuales no se ven afectados siempre y cuando mantengan en privado su orientación sexual.

En segundo lugar, Catalán (2018) se propuso investigar las significaciones dadas por los docentes homosexuales y las docentes lesbianas a su vivencia de la sexualidad, del género y del cuerpo al interior de las escuelas de Santiago de Chile, instituciones impregnadas por la estructura hegemónica de heteronormatividad. De acuerdo con los resultados, el profesorado sexualmente disidente tiene miedo de asumirse como persona homosexual o lesbiana públicamente, toda vez que, la sociedad sigue prohibiendo y sancionando la diversidad sexual, por cuanto, se considera peligrosa, contagiosa y sospechosa. Los maestros en mención tratan de sobrevivir en el entorno escolar mediante mecanismos de ocultamiento y silencio, se acoplan al esquema convencional de la escuela por decisión propia o por presión. No obstante, algunos docentes LGTBIQ han logrado visibilizarse en la comunidad educativa al percibir respaldo institucional, mínimas expresiones de discriminación y apertura a la inclusión de las diferencias. A manera de recomendaciones, este investigador considera necesario incluir el tema de la diversidad sexual en los programas de formación docente, permitir a la población LGTBIQ participar en la elaboración de los manuales de convivencia, hacer de la diferencia un asunto de reconocimiento público para denunciar casos de discriminación y llevar a la realidad el discurso sobre la tolerancia.

En tercer lugar, se encuentra la investigación desarrollada por De Oliveira (2020) cuyo objeto de estudio ataña a las prácticas exitosas de maestras transgénero en escuelas de Brasil.

Conforme a sus primeras indagaciones este contexto aún se mantiene hostil frente a las personas que desbordan o desafían los esquemas normativos de género, sexualidad, clase social, raza, entre otros. Pese al estigma social y cultural que promueve la burla, el acoso y el rechazo sobre las personas LGTBIQ en los escenarios educativos, las maestras entrevistadas narran cómo a través de su propia experiencia de crisis y confrontación han logrado visibilizar progresivamente la posibilidad de ejercer la docencia siendo públicamente transgénero y la urgencia de reflexionar sobre los discursos y prácticas que proliferan la exclusión, la discriminación, el rechazo y la violencia por homofobia y transfobia.

Particularmente, en Bogotá no se ha desarrollado una investigación que problematice directamente la experiencia o vivencia de los docentes sexualmente disidentes vinculados a los colegios públicos o privados de educación inicial, básica, secundaria y media, si bien, el estudio elaborado por García (2007) contempla las percepciones y actitudes de los docentes frente a la diversidad sexual de los estudiantes, no se refiere explícitamente a la orientación sexual o identidad de género del profesorado. Debido a esto y considerando que la labor docente implica la identidad de quien la ejerce y, los significados, discursos y prácticas culturales desde los cuales lee la realidad y se lee a sí mismo, es fundamental, por una parte, reconocer que el maestro no está en la escuela únicamente para enseñar, antes bien, se construye y se transforma en ella como profesional, como persona y cómo sujeto crítico (León, 2013; Martínez, 2006; Torres, 2012).

Por otra parte, revisar desde la investigación, la manera como viven los docentes con sexualidades e identidades de género no normativas su experiencia de alteridad al interior de los colegios de Bogotá, toda vez que, esto permitiría a largo plazo, identificar convergencias y divergencias entre los resultados de las investigaciones realizadas en Chile, México, Estados Unidos y los hallazgos de la investigación en Bogotá; ampliar el campo de conocimiento relacionado con la diversidad sexual en la escuela; evidenciar que la diversidad sexual no solo es

un acontecimiento en la vida de los estudiantes, sino de todos los actores educativos, de la humanidad; identificar los modos en que la homofobia y la transfobia se materializan en un contexto que no ha logrado separar por completo la educación de la religión (Osorio, 2016), pero que, motivado por los derechos humanos y la política pública está avanzando hacia la inclusión (Lozano-García & Castelar, 2018; Secretaría Distrital de Planeación, 2017); reconocer las estrategias desplegadas por los docentes LGTBIQ para posicionarse en la escuela como sujetos diversos dedicados a la educación o para mantenerse al margen de la visibilidad; descubrir espacios de acción para desmontar discursos y prácticas de discriminación.

## **1.2 Pregunta de Investigación**

Pregunta principal:

¿Cómo influye el contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ?

Preguntas secundarias:

1. ¿Cuáles son los significados que los docentes de la población LGTBIQ otorgan a sus vivencias de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar bogotano?
2. ¿Cuáles son las perspectivas de la comunidad educativa alrededor de las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano?
3. ¿Cuáles son las implicaciones de las dinámicas escolares en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano?

## 1.3 Justificación

### 1.3.1 Conveniencia

A pesar de la apertura normativa y progresiva de los escenarios educativos bogotanos al tema de las diferencias, la diversidad y la inclusión, las posturas y acciones del profesorado tienden a controlar, silenciar y encausar todo aquello que no se acopla al deber ser de la sociedad y la cultura colombiana (Lozano-García & Castelar, 2018), razón por la cual, se hace necesario dotar a los docentes de herramientas conceptuales y metodológicas referidas a la orientación sexual diversa y la perspectiva de género (García, 2007; Cantor, 2009; Trujillo, 2015), de modo que, logren transformar sus prácticas o, por lo menos, disponerse al diálogo. En este marco, resulta indispensable adelantar investigaciones en las que se problematice la experiencia de la disidencia sexual de los sujetos adscritos a los colegios para evidenciar las conductas actuales de los maestros y la comunidad educativa ante la diferencia sexual, sobre todo, después de la emisión de la ley 1620 de 2013 y la Sentencia T-478 de 2015 con las que se ha exigido cambios sustanciales en materia de derechos humanos, además, al problematizar la experiencia de los docentes sexualmente disidentes, se pueden detectar maneras alternativas de afrontar la discriminación o, identificar esas situaciones en las que más se vulneran los derechos, estos hallazgos, a su vez, pueden ser insumos clave para capacitar a todo el profesorado.

Conviene realizar esta investigación educativa, en tanto, la información actual sobre el problema de investigación no es suficiente para gestar un cambio significativo que redunde en la manera como la sociedad, específicamente la escuela, concibe y trata al otro sexualmente disidente. Las investigaciones realizadas en Colombia durante los últimos quince años a propósito del problema en mención muestran que existe una resistencia al cambio de pensamiento, a la aceptación de la pluralidad, pues los discursos de los docentes siguen arraigados en la creencia religiosa de la homosexualidad como pecado, de la educación como vía para transmitir los valores

del cristianismo (Osorio, 2016), luego el principio de la educación laica en el país sigue siendo un reto cotidiano. En la medida que se siga haciendo visible este problema de investigación, se podrán encontrar herramientas novedosas para formar a las nuevas generaciones desde la diversidad y para la diversidad, incluso, para aquellas formas del cuerpo, del género y de la orientación sexual que provocan una ruptura en los esquemas convencionales de la sexualidad.

### **1.3.2 Relevancia social**

Esta investigación doctoral junto con las realizadas en otros lugares del país y del mundo permiten mostrar a la sociedad que el tema de la diversidad sexual es una realidad que ha estado presente desde siempre en la humanidad, pero debido a representaciones sociales, culturales, médicas y políticas peyorativas se ha percibido como rareza, desviación y amenaza (Lozano-García & Castelar, 2018). Mostrar a la comunidad educativa que dentro del profesorado existe la diversidad sexual, es una manera de seguir avanzando en la apertura de los ciudadanos a la diferencia, a su visibilización y respeto. Los padres de familia y los estudiantes pueden encontrar un referente en los maestros LGTBIQ, para darse cuenta que no representa peligro y que, además, existen formas alternativas de ser y estar en el mundo, así, la escuela podrá consolidar espacios de aprendizaje seguros para todos (UNESCO, 2017), será un espacio de socialización que da lugar al pluralismo consagrado en la Constitución Política de 1991, se posicionará como institución que no espera que sus problemas sociales y educativos sean resueltos por terceros, sino que lidera estudios propios para enfrentar la discriminación, la homofobia y la transfobia (Trujillo, 2015), además que contribuye al diseño e implementación de políticas educativas más aterrizadas y ejecutables.

Sumado a esto, los hallazgos investigativos derivados de este estudio son insumos potenciales para el Observatorio de Convivencia de la Secretaría de Educación Distrital, en tanto, una de las problemáticas en los colegios bogotanos respecto a la convivencia escolar, es el hostigamiento y ciberbullying dirigido a las personas LGTBIQ (Secretaría Distrital de Planeación,

2017). Para la educación bogotana es imperativo garantizar, de un lado, que los colegios sean entornos de aprendizaje y entornos laborales seguros para los estudiantes y los docentes respectivamente, pues la orientación sexual e identidad de género no pueden seguir siendo factores de violencia, rechazo y vulneración de derechos. De otro lado, fortalecer el programa de educación sexual integral para toda la comunidad educativa en aras del despliegue continuo y sostenible de estrategias para proteger los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes, no solo desde la perspectiva preventiva y convencional del cuerpo, sino también desde la pluralidad.

Se espera que los resultados de la investigación sean motivo de acción política para los docentes LGTBIQ y los docentes heterosexuales, en la medida que, sus construcciones colectivas, discursivas y pedagógicas pueden tejer una realidad institucional favorable para que los estudiantes sexualmente disidentes y, en general, todos los estudiantes se sientan seguros de expresar su identidad sin agredir a otros y sin ser víctima del acoso escolar; lo que contribuirá a las condiciones de convivencia en los colegios de la ciudad, pues como lo han planteado Cantor (2009), García (2007), Sánchez (2017), entre otros, los estigmas homofóbicos siguen vigentes en la población, pero la crisis, a su vez, puede ser reconocida como una oportunidad educativa para elaborar nuevas relaciones con el otro (Lozano-García & Castelar, 2018).

### **1.3.3 Implicaciones prácticas**

El problema de investigación delimitado para este estudio doctoral puede arrojar información estrechamente vinculada a la cotidianidad del profesorado LGTBIQ en las instituciones educativas bogotanas, asimismo, sobre la perspectiva de estudiantes, padres de familia y docentes heterosexuales frente a la experiencia de dichos docentes, lo que permitiría tomar medidas organizacionales, administrativas y logísticas para mejorar el clima escolar y el clima laboral in situ, toda vez que, al ser visible los modos en que se ha vulnerado o, no, la libre expresión de las personas sexualmente disidentes, se podrán mitigar las acciones desfavorables y

fortalecer las acciones asertivas y propositivas. Sumado a esto, los resultados pueden dar orientaciones clave para reformular o fortalecer la política pública de la ciudad, principalmente los manuales de convivencia. En gran medida, la brecha existente entre las disposiciones normativas y la vivencia cotidiana de la escuela radica en que, la formulación de la legislación desconoce por completo las realidades particulares de los contextos, así, quienes a diario asisten a la escuela no logran resignificar plenamente los discursos políticos en su pensamiento y accionar.

La difusión de los resultados en mención hace parte de las recomendaciones dadas por la CIDH (2019), Colombia Diversa (2016), Entenza (2014), Sánchez (2017), entre otros, respecto a la visibilización del problema de discriminación de la población LGTBIQ en las instituciones educativas y la socialización de las sentencias de la Corte Constitucional que respaldan la garantía de Derechos Humanos, en consecuencia, es posible contribuir con la divulgación de situaciones comunes en las que se vulnera el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a la educación, el trabajo, etc., por causa de la orientación sexual o identidad de género y, de las decisiones judiciales que demandan promoción, prevención y atención del acoso escolar en consideración de la ley 1620 y el decreto 1965 de 2013.

### **1.3.4 Utilidad metodológica**

La estructura metodológica de la investigación contempla el uso de dos técnicas para la recolección de información en cuyo contraste se puede aportar confiabilidad y validez de los resultados, a saber, las historias de vida (entrevistas biográficas) y los grupos focales. Este planteamiento da apertura a la profundización en el conocimiento de las experiencias de una comunidad que no ha sido contemplada dentro de las investigaciones realizadas en Bogotá a propósito de la diversidad en la escuela, los profesores LGTBIQ. Más allá de resultados estadísticos que muestran el fenómeno de la violencia contra las personas LGTBIQ en los colegios o que ratifican los imaginarios negativos que sostienen una cultura del rechazo hacia el otro sexualmente

disidente, es posible encontrar en las narrativas de los participantes acontecimientos y experiencias significativas desde las cuales se configura la alteridad y se puede resistir o subvertir los esquemas normativos que quieren mutilarla. El desarrollo metodológico puede ser referente para futuras investigaciones proyectadas en otros territorios del país y en otros contextos como el universitario, incluso, para generar comparaciones con investigaciones realizadas anteriormente y en otros lugares del mundo.

### **1.3.5 Utilidad teórica**

Con la investigación propuesta se espera aportar nuevo conocimiento alrededor de la diversidad sexual en la escuela, específicamente desde la vivencia del docente LGTBIQ vinculado al magisterio bogotano, por lo tanto, aunque no se pretende la generalización de los resultados, toda vez que, el problema de investigación se ubica en un contexto particular y frente a unas experiencias singulares, es posible establecer resultados que posteriormente pueden ser contrastados con otras investigaciones para verificar si en la actualidad, el problema de la discriminación por homofobia al interior de las escuelas tiene las mismas características e impacto sobre las comunidades educativas como hace quince años, época en la que se realizan las primeras investigaciones a nivel local o si, por el contrario, la apertura derivada de los derechos humanos, la legislación y la movilización política de la comunidad LGTBIQ ha propiciado nuevas configuraciones, situaciones y experiencias útiles para resignificar el imaginario sociocultural negativo sobre la diferencia sexual y para mitigar la violencia en los contextos internacional, nacional y local. Adicionalmente, el desarrollo del estudio permitirá aportar reflexiones e ideas concernientes a la teoría queer y su proyección sobre las instituciones educativas y los programas de educación en las universidades.

#### **1.4 Supuestos teóricos**

En coherencia con los desarrollos presentados respecto al problema de investigación y su formulación, se plantea como supuesto teórico: el contexto escolar bogotano incide en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ.

Finalmente, para cerrar este capítulo, conviene resaltar que la problematización de las experiencias de alteridad de los docentes de la población LGTBIQ en sus entornos laborales, concretamente en los colegios públicos o privados de Bogotá, supone la posibilidad de ampliar el conocimiento existente en torno al impacto que un ambiente de socialización como la escuela puede generar sobre aquellos actores educativos que se suelen asumir como sujetos plenamente construidos, sin dilemas identitarios o conflictos personales, estos son, los docentes, pues realmente, desde su condición humana son vulnerables a las violencias y discriminaciones que con ocasión de la homofobia y la transfobia ocurren en el ámbito escolar. Las propuestas de atención y transformación de las organizaciones internacionales, los gobiernos y los entes educativos respecto a este problema social encontrarán mayor oportunidad de acción al considerar, no solo la emisión de políticas públicas, tratados o acuerdos, sino las experiencias concretas de todos los miembros de las comunidades escolares, es decir, de estudiantes, padres y madres de familia y docentes, pues el acoso no es experimentado exclusivamente por los estudiantes de la población LGTBIQ.

## Capítulo II. Marco teórico

### 2. Marco Teórico

En este apartado se presenta el desarrollo teórico-conceptual de la categoría disidencia sexual como entramado histórico, sociocultural y político desde el cual se instauran cuestionamientos, críticas yivismos frente a la perspectiva naturalista-esencialista que ha normatizado la sexualidad y el género. Con esto, más que definiciones concretas, se pretenden acontecimientos históricos-genealógicos, posicionamientos políticos y marcos de referencia académicos desde los cuales comprender las sexualidades periféricas (no normativas; por fuera del heterocentrismo) como subjetividades plurales y dinámicas que se construyen al interior de la cultura y, a su vez, son expresiones de resistencia en un entorno influenciado por la heteronormatividad, el machismo, el patriarcado, el racismo y otras manifestaciones de dominación relacionadas.

Para efectos de organización del contenido, se plantea la evolución histórica de la Teoría Queer como referente fundamental de la disidencia sexual y de género; se continúa con el desarrollo de sus planteamientos teórico-conceptuales y la descripción de algunas de sus conexiones con el ámbito educativo. Adicionalmente, se abordan las conceptualizaciones sobre sexualidad y género desde una perspectiva construcciónista articulada a los planteamientos del posestructuralismo y el feminismo. En cuanto a la categoría contexto educativo se enuncian planteamientos relacionados con sus funciones de reproducción social y socialización, asimismo, con los lugares de alteridad que han otorgado a las sexualidades periféricas. Finalmente se presenta el rastreo de antecedentes investigativos referidos a la diversidad sexual en la escuela, es decir, el análisis de referencia para la investigación.

#### 2.1 Teoría queer: del insulto al activismo y la academia.

La palabra *queer*, originaria del contexto inglés, existe como parte constitutiva de una estructura binaria cuyo opuesto es *straight* (Fonseca & Quintero, 2009). En principio, queer se

empleaba para nombrar lo raro, lo extraño, lo desviado, lo exótico (Albarracín, 2013; Sierra, 2009; Pérez, 2016), entre tanto, straight se refería a lo normal, lo derecho, lo conocido (Sierra, 2009). Este sistema dual es un mecanismo de clasificación para establecer cuáles sujetos están dentro del orden social construido y cuáles deben ser excluidos de este por ser “peligrosos”, “anormales”, “ininteligibles” (Pérez, 2016; Preciado, 2012). De acuerdo con este panorama, la palabra queer fue usada desde el siglo XVIII como injuria hacia los sujetos que no hacen parte del régimen de la sexualidad, es decir, de los sistemas identitarios sexo/género, hombre/mujer, masculino/femenino (Sierra, 2009; Pérez, 2016), Queer era la persona homosexual, lesbiana, bisexual, intersexual, transgénero o aquella identidad ajena a las prescripciones de la heterosexualidad obligatoria, la institución familiar tradicional y la monogamia (Preciado, 2012). En coherencia con los planteamientos de Albarracín (2013) y Sierra (2009) lo queer evocaba sospecha, culpa, repudio, rechazo, toda vez que fungía como enfermedad, delito o pecado.

En la década de los ochenta, el término queer fue subvertido por grupos activistas que hacían parte de las comunidades más vulnerables, discriminadas e invisibilizadas en Norteamérica y el Reino Unido, a saber, mujeres lesbianas y hombres gay afrodescendientes, personas trans, inmigrantes, enfermos, pobres, entre otros. Fueron las sexualidades no hegemónicas las que empezaron a enunciarse queer como ejercicio político y cultural de resistencia, con el fin de desestabilizar y cuestionar las bases estructurales de la heteronormatividad (Pérez, 2016; Preciado, 2012). La ejecución del insulto hacia lo “abyecto” se transformó en una estrategia lingüística de empoderamiento, de orgullo por la diferencia, de provocación ante los límites de la “normalidad” (Fonseca & Quintero, 2009; Sierra, 2009; Pérez, 2016).

Para estas poblaciones minoritarias, proclamarse a sí mismas como excepción a la norma, en otras palabras, autonombrarse queer, representó una oportunidad de cambio y visibilidad de cara a la proliferación del sida y su consecuente estigmatización de las subjetividades y prácticas sexuales

no convencionales (Llamas, 1998; Pérez, 2016; Sáez, 2005). Asimismo, implicó una crítica radical a los discursos conservadores y condescendientes de los movimientos homosexuales y lésbicos consolidados desde la revuelta en Stonewall (protestas y movilizaciones de la comunidad lgtbi en junio de 1969 en New York por la defensa de sus derechos) cuyos beneficios se materializaban en el reconocimiento, el respeto y la calidad de vida de las personas homosexuales, blancas y con poder adquisitivo al interior de la institución heterosexual (Sierra, 2009). Estos grupos se integraban al régimen de la sexualidad a expensas de la exclusión de los sectores LGBTI marcados por el prejuicio, el olvido, la pobreza y el rechazo social (Sáez, 2005).

Lo queer se transformó en activismo, en cuestionamiento permanente de los discursos universales y las prácticas normalizadoras de la sexualidad y el género (Pérez, 2016). De acuerdo con Fonseca y Quintero (2009), Morris (2005) y Rendón (2008), para la década de los noventa, el pensamiento queer adoptó el estatus de teoría y encontró sus fundamentos conceptuales en trabajos de corte posestructuralista y feminista como la Historia de la Sexualidad de Foucault (1976) y el Género en Disputa de Butler (1999), obras que interpelan la identidad sexual y el género como rasgos inherentes al ser humano. Para Pérez (2016) además de la lucha sociopolítica liderada por las sexualidades periféricas y las identidades borrosas, el carácter heterosexual del feminismo y la omisión de otras categorías de análisis como la etnia o el estatus social dentro de los estudios homosexuales de la época, propiciaron la construcción del discurso queer amparado en estudios filosóficos y políticos.

En calidad de teoría e impulsada por los trabajos de De Lauretis en 1990 (De Lauretis, 2015; Sierra, 2009), la perspectiva queer se dedicó a cuestionar las narrativas y prácticas culturales que promovían la heterosexualidad normativa, el patriarcado y el machismo, específicamente los esquemas binarios que contraponen identidades esencializadas como por ejemplo, heterosexual/homosexual, normal/anormal, en tanto la búsqueda de autonomía y resistencia frente

a esta maquinaria rígida y opresora de la sexualidad se instauró como proyecto político para hacer frente a las expresiones de violencia contra la diversidad y visibilizar los relatos singulares, incluso discontinuos, de las minorías (Fonseca & Quintero, 2009; Sierra, 2009; Llamas, 1998; Morris, 2005).

Dado que la palabra queer tuvo una transformación desde la ofensa hacia el activismo y la teoría, resulta importante señalar que dicho término, a pesar de no tener un nicho semántico delimitado y estable (Ceballos, 2005), podría entenderse en primer lugar como sustantivo porque remarca la existencia de una identidad esencialista, cosificada, abyecta que puede imponerse sobre el otro mediante el lenguaje despectivo, así, todo cuerpo no clasificable es garantía de la existencia de un estado normalizador regido por el heterosexismo (Fonseca & Quintero, 2009). En segundo lugar, como adjetivo, ya que califica las identidades periféricas en términos de raras, invertidas, indescifrables (Ceballos, 2005). En tercer lugar, como verbo, pues asume un reto político y crítico al perturbar, alterar y cuestionar las normas institucionales y universales sobre género y sexualidad (Fonseca & Quintero, 2009; Pérez, 2016). En cualquier caso, como sugiere Spargo (1999) la complejidad queer siempre estará en contravía de lo homogenizante, de lo normal.

En resumen, los planteamientos anteriores implican pensar lo queer en términos de su transformación lingüística y política, pues más que un término a definir, se constituye en un acontecimiento que cuestiona permanentemente el determinismo de la realidad social, es decir, no solo suscribe la lucha y los activismos de las disidencias sexuales, sino que también aboga por una manera alternativa y menos rígida de organizar la experiencia, de responder a la diversidad como hecho sociocultural que requiere un lugar legítimo en la humanidad, que debe ser vivido y no eliminado por representar una supuesta falla de lo normal, de lo binario, de lo que está calificado como moral o bueno al interior del paradigma heteronormativo.

### **2.1.1 Planteamientos de la teoría queer: la identidad bajo sospecha.**

De acuerdo con Spargo (1999) y Pérez (2016) la genealogía queer se constituye en el acto de cuestionar, sospechar, investigar y hasta deconstruir los discursos universales y normalizadores que van en detrimento de las subjetividades diversas, las realidades contextualizadas, los cuerpos ininteligibles. Esto es, entender lo queer no como simple devenir histórico, sino como andamiaje intencional, político y académico para denunciar los prejuicios, ejercicios de poder y violencias provocados por los esquemas socioculturales normativos referidos a la sexualidad y el género (Albarracín, 2013; Leal, 2016; Llamas, 1998; Maristany, 2008). Precisamente, Morris (2005) y Sierra (2009) consideran que la teoría queer no es solamente un conjunto de postulados y definiciones, sino la articulación compleja de dos aspectos importantes, por un lado, la lucha social de las comunidades activistas queer y, por otro lado, las posibilidades interpretativas de la teoría, en tanto, se instaura como medio para comprender la realidad.

De esta manera, la dimensión hermenéutica de la teoría queer problematiza el concepto de identidad y sus consecuentes categorías binarias, asimismo propende por la construcción de identidades difusas e inestables, en el mejor de los casos, por la no categorización del otro y su experiencia de la sexualidad (Sierra, 2009). Bajo este panorama, la identidad no se concibe como esencia que constituye al sujeto de manera estática y determinada (Rendón, 2008), es decir, como sustancia inherente al cuerpo (Fonseca & Quintero, 2009), sino como constructo soportado en procesos sociales, culturales, históricos y discursivos que han privilegiado la imagen del hombre heterosexual, fuerte, blanco y masculino (Morris, 2005; Preciado, 2012). La identidad se reconstruye, se retroalimenta, es dinámica (Rendón, 2008) y siempre está en sospecha, de modo que, si se consolida una identidad queer, esta también debe ser rebatida y analizada hasta que deje de ser sustantivo y se convierta en acción, en práctica (Preciado, 2012; Spargo, 1999; Talburt, 2005).

Según estos planteamientos, la homosexualidad y la heterosexualidad están lejos de ser identidades esencializadas, pues existen en la medida que la sociedad y la cultura les otorgan significados específicos y clasifican o tematizan sus prácticas sexuales, de ahí que estas categorías del régimen de la sexualidad no sean naturales (Fonseca & Quintero, 2009). El sujeto “heterosexual” existe como identidad legítima y privilegiada, siempre y cuando, se presenta una identidad rara, peligrosa y reprochable encarnada en el sujeto “homosexual” (Pérez, 2016). Esta relación de contrapartes no deviene naturalmente, sino que emerge como tecnología social para categorizar, regular y dominar el cuerpo, el deseo y las prácticas sexuales de los sujetos (Preciado, 2012). Al respecto, Sierra (2009) apoyándose en las interpretaciones de Butler y Foucault, concibe el binarismo natural/antinatural como categoría prescriptiva, es decir, como mandato que define atributos para cada sexo-género y califica las sexualidades periféricas de malas, anómalas y perversas.

Sumado a esto, para Pérez (2016) al ser necesario que las personas intenten encajar en los roles de género, en las expresiones de género y las prácticas convencionales de la sexualidad mediante sus discursos, acciones y conductas, se constata que las categorías normativas de sexo y género no hacen parte de un orden natural sino de un mecanismo institucional y disciplinante que obliga al sujeto a actuar según las reglas de la cultura. Por esta razón, la teoría queer considera que el cuerpo, el sexo y el género (rasgos identitarios) son producciones culturales cuyos significados se encuentran anclados a las representaciones sociales y saberes de un contexto específico en constante cambio (Leal, 2016; Sierra, 2009). Lo anterior sugiere la factibilidad de suscitar transformaciones en las mediaciones lingüísticas e imaginarios de la sociedad occidental para cuestionar y resignificar las estructuras binarias de la sexualidad, de modo que los sujetos no necesiten clasificarse como masculino o femenino, normal o anormal, heterosexual u homosexual

para ejercer su sexualidad a plenitud y, a su vez, no ser objeto de burlas, ofensas y agresiones (Fonseca & Quintero, 2009).

En su versión más utópica, la teoría queer intenta reivindicar otras posibilidades de vivir la sexualidad (Llamas, 1998), opciones plurales que deberían estar habilitadas en el entramado social, tanto para su discusión como para su materialización, incluso si son excéntricas, borrosas o exóticas (Morris, 2005). El pensamiento queer no pretende eliminar o destruir los esquemas heteronormativos, sino subvertirlos y resistirlos (Rendón, 2008; Sierra, 2009), ya que dichos sistemas de opresión, concretados en ejercicios de poder, tienen inconsistencias desde las cuales se pueden desmontar las ficciones identitarias (Sáez, 2005) y en lo concreto, pasar de la homofobia, los crímenes de odio y la intolerancia, hacia el reconocimiento de la diferencia como acontecimiento real que reta a vivir de forma creativa y respetuosa (Fonseca & Quintero, 2009; Morris, 2005; Preciado, 2012).

Ahora bien, el activismo queer, elemento constitutivo de la teoría, ha planteado sus propios objetivos y luchas con el ánimo de volcar los desarrollos teóricos y conceptuales disidentes sobre la vida de las comunidades en los sectores sociales y culturales (Morris, 2005; Sierra, 2009). En consecuencia, como movimiento y acontecimiento político ha denunciado el racismo, la globalización, la desigualdad, la pobreza y otros procesos totalizadores que violentan las diferencias (Ambrosy, 2012; Fonseca & Quintero, 2009), ha pensado y viabilizado procesos de convivencia con las diferencias (Pérez, 2016), ha impulsado el reconocimiento y la emancipación de los sujetos subalternizados u olvidados (Sierra, 2009), ha luchado por la conquista de espacios públicos en los que se escuche y se vea al sujeto queer (Llamas, 1998), ha liderado estrategias para deconstruir las representaciones tradicionales de las disidencias sexuales en el arte, la literatura, la música, la pintura y el cine (Spargo, 1999), ha participado en la formulación de programas que además de denunciar el problema del VIH-SIDA, facilitan la creación y aplicación de políticas

públicas en salud orientadas a la prevención y la protección (Llamas, 1998), todas estas, acciones que contribuyen a lo que Morris (2005) considera, desarticular los objetivos de normalización en el ámbito de la sexualidad.

Sin embargo, como cualquier teoría, construcción conceptual o propuesta, la perspectiva queer tiene sus limitaciones y puntos de quiebre (Trujillo, 2015). Específicamente, se le critica por no visibilizar a las personas transexuales y sus procesos de resistencia, cuando estas al buscar la correspondencia de su género con su sexo biológico, están legitimando o ratificando la existencia de una identidad esencializada y natural que mantiene vigente el sistema sexo-género y el esquema binario hombre/mujer (Nahir, 2013). Según los postulados queer, las subjetividades disidentes o subversivas son aquellas que cuestionan y transgreden la relación causal entre sexo biológico y género, este es el caso de los sujetos travestis, el hombre “afeminado”, la lesbiana “masculina”, entre otros, es decir, personas que complejizan la sexualidad y generan hibridaciones identitarias (Pérez, 2016). De acuerdo con los planteamientos de Nahir (2013) en el caso de las subjetividades transexuales, la búsqueda ingente por pertenecer al estatuto de la sexualidad y el heterosexismo les aleja de las movilizaciones. No obstante, esta misma autora considera que la teoría queer tiene espacio suficiente para reivindicar las luchas trans, toda vez que, en la misma línea de pensamiento de Butler, se desontologiza la identidad y cualquier identidad es un acto performativo, teatral, que categorizado o no como natural o abyecto, carece de privilegios jerárquicos.

Otro de los retos vigentes de la teoría queer es encontrar divergencias y convergencias con los movimientos LGBTI latinoamericanos (Maristany, 2008), pues, aunque en ambos casos se generan prácticas de resistencia, la emergencia de lo queer en el contexto histórico y político de Estados Unidos y el Reino Unido genera una brecha lingüística y cultural que incide sobre los alcances de la teoría en Latinoamérica. No obstante, como lo señala Leal (2016) son varias las coincidencias políticas e ideológicas que existen entre el movimiento queer y el movimiento

LGBTI latinoamericano, principalmente en lo referido a la lucha por los derechos civiles ante las instituciones y el reconocimiento de la disidencia sexual como un hecho social que no se puede obviar, patologizar y discriminar.

### **2.1.2 Teoría queer y educación: primeras alternativas de acción.**

El sistema educativo, concretamente la escuela se ha constituido en un espacio de socialización y difusión de la cultura, de ahí que, junto a los medios de comunicación y otras instituciones sociales como la familia, la iglesia, entre otros, sea factor determinante en la construcción de las subjetividades de estudiantes y docentes (Morris, 2005; Trujillo, 2015). Por lo anterior, es necesario reconsiderar los conocimientos que sobre la sexualidad y el género se han privilegiado en dicho contexto de aprendizaje, pues una formación pensada desde lo queer no puede fundamentarse en la reproducción de esquemas heteronormados, machistas y patriarcales (Talburt, 2005) como los que circulan en las instituciones educativas en favor de la normalización de la sexualidad del otro.

Sin embargo, Trujillo (2015) sugiere que la alternativa de transformación o deconstrucción de los discursos convencionales no estaría supeditada únicamente a la inclusión de contenidos temáticos homosexuales, intersexuales, bisexuales o transgénero en el currículo, pues esto, además de generar tensiones entre los miembros de la comunidad educativa, estaría reforzando los sistemas binarios heterosexual/homosexual, normal/anormal, masculino/femenino y reafirmando la existencia de identidades abyectas que se pueden normalizar y tolerar. Aunque esta estrategia, resultaría viable para la vinculación de nuevas representaciones de la sexualidad y el género en el ámbito escolar (Talburt, 2005), mitigando de este modo las prácticas de violencia, homofobia y rechazo, no estaría fortaleciendo el marco interpretativo queer, es decir, el cuestionamiento de las identidades normativas y los sistemas binarios, asimismo la construcción creativa de nuevas subjetividades o identidades menos esquematizadas y restrictivas.

Así pues, conforme a los planteamientos de Talburt (2005) y Trujillo (2015) es posible identificar dos retos para lograr un cambio progresivo en la formación de las nuevas generaciones frente al paradigma convencional de la sexualidad y el género, en otras palabras, para movilizar una pedagogía queer que permita a los sujetos vivir su identidad sin clasificaciones y juicios condenatorios, que fomente la empatía, la autoestima y el cuidado del otro entre los miembros de las comunidades educativas. De un lado, dejar de promover saberes socioculturales específicos e intencionados, esto es, no privilegiar conocimientos identitarios sobre otros, lo que implica, entre otras cosas, vincular nuevas representaciones de la diferencia sexual para que poco a poco estudiantes y docentes reconozcan y acojan subjetividades no normativas. De otro lado, promover el discurso de la pluralidad y la complejidad en todas las aristas educativas y desde el ciclo escolar inicial, pues es imperativo enseñar a los niños, niñas y jóvenes que existen múltiples maneras de concebir el mundo.

## **2.2 Disidencia sexual y de género: de la anormalidad a la resistencia política.**

Se comprenden las disidencias sexuales y de género como subjetividades que transgreden las fronteras de los esquemas normativos heterosexuales y el binarismo de género masculino/femenino (Fonseca & Quintero, 2009). Construcciones socioculturales e históricas que residen en la periferia del régimen de la sexualidad y son soporte de los procesos de resistencia y deconstrucción de los discursos sobre el sexo, la identidad, el deseo y el placer (Foucault, 2011; Rubin, 1989). Más que especies de humanos o identidades naturales inherentes al cuerpo del otro, del “raro”, del “exótico”, del “anormal”, son formas plurales de acontecer y de vivir las relaciones erótico-afectivas. En este sentido, las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, intersexuales, transgénero y queer son disidentes sexuales porque cuestionan, denuncian y desobedecen la heteronormatividad, porque revelan el carácter construido y no natural de los discursos hegemónicos que patologizan sus deseos y prácticas sexuales.

Conforme a los planteamientos de Fonseca y Quintero (2009), Pérez (2016) y Sierra (2009), es posible considerar que las sexualidades periféricas no son excepciones a la norma, toda vez que la norma no es legítima, universal y absoluta; no son perversiones o fallas de la naturaleza, en tanto, el hombre es plural, diverso, dinámico y no se le puede reducir únicamente a dos posibilidades de ser: homosexual/heterosexual, natural/antinatural, hombre/mujer, masculino/femenino, normal/anormal. De este modo, la disidencia sexual, además de representar subjetividades históricamente anuladas y violentadas, se constituye en un posicionamiento político ante el régimen de la sexualidad, no para derrocarlo y consolidar uno nuevo, sino para cuestionarlo, desnaturalizarlo y fomentar maneras alternativas de relacionarse con la diferencia (Rubin, 1989; Spargo, 1999).

Por lo anterior, reconocer la existencia de las disidencias sexuales es, a su vez, considerar que no existe una manera correcta o incorrecta de vivir la sexualidad, que la clasificación o categorización del otro según esquemas prescriptivos del sexo y el género, más que organizar la realidad, genera procesos de estigmatización, rechazo y violencia. Las disidencias sexuales no se imponen como una nueva normalidad, no pretenden reemplazar los paradigmas tradicionales porque esto supondría un nuevo ciclo de discriminación, por el contrario, suscitan la crítica, cuestionan las normas, subvierten los discursos peyorativos sobre la diferencia y ponen en tensión las verdades absolutas, pues reconocen que el mundo es plural, cambiante, dinámico y los seres humanos, pese a toda estrategia de homogenización, se destacan por su diversidad.

### **2.2.1 Sexualidad: ¿hecho natural o construcción sociocultural?**

Contrario a lo que sugiere la intuición, la sexualidad, más específicamente el sexo y el género, son producciones históricas, culturales y sociales cuya imposición o asignación sobre el otro se hace mediante el lenguaje (Costa, 2006), es decir, a través de los discursos normativos que han consolidado la ciencia de la sexualidad (Foucault, 2011) y han determinado una forma

específica de vivir las relaciones erótico-afectivas en función de la reproducción, la monogamia, el matrimonio y la erradicación de lo perverso o aberrante (Rubin, 1989; Spargo, 1999). La sexualidad no es un atributo de los cuerpos o los sujetos, no es algo previo al orden social, cultural y discursivo; más que una consecuencia del devenir natural funciona como estructura cognoscitiva, política y contingente que se fabrica para clasificar los cuerpos en función de objetivos reproductivos, relaciones y económicos (Córdoba, 2005; Rubin, 1989; Trujillo, 2015).

No obstante, según los planteamientos de Sierra (2009) la sexualidad se ha pensado históricamente como certeza ontológica, esto es, como hecho identitario del sujeto que permite encasillar su cuerpo y conducta sexual dentro del esquema binario natural/antinatural a manera de esencia innata que determina la subjetividad, pues reduce sus categorías de análisis al sexo biológico, a la orientación sexual y al binarismo de género masculino/femenino, elementos propios del modelo normativo y tradicional de la sexualidad (Ambrosy, 2012). Esta esencialización de lo sexual ha generado y naturalizado discursos sobre la existencia de identidades “normales” cuyo género se corresponde de manera causal con el sexo biológico y se ubica en el centro de la norma heterosexual, asimismo, de identidades “anormales” incommensurables que se localizan en la periferia de la norma sexual y en muchos casos transgreden la correspondencia sexo-género (Fonseca & Quintero, 2009; Pérez, 2016), por ejemplo, las personas intersexuales y transgénero.

Al respecto, Garaizabal (2009) considera que el sistema sexo-género se ha sostenido sobre la dupla naturaleza/cultura: naturaleza inmutable, dada, incuestionable versus cultura construida en el entramado social de un contexto específico, de modo que, durante mucho tiempo, el sexo se ha considerado un hecho de la naturaleza adherido al cuerpo e inmodificable, entre tanto, el género se ha pensado como conglomerado de significados que define la identidad y los comportamientos del individuo en correspondencia con las normativas sociales. La fuerza de este sistema radica en el poder del discurso, de lo simbólico, del pensamiento, toda vez que estos elementos configuran el

mundo real, se inscriben en el propio cuerpo, se materializan en la vida, tanto así que las personas intersexuales son sometidas a procesos quirúrgicos para la definición del sexo o se les obliga a asumir una de las dos identidades permitidas a saber, mujer u hombre (Costa, 2006).

Al interior del marco de ordenamiento humano y social definido por el sistema sexo-género, Fonseca y Quintero (2009) consideran que las identidades sexuales “normales” han gozado de reconocimiento y valoración positiva, mientras que las identidades sexuales “anormales” valoradas negativamente, han sido objeto de patologizaciones, correcciones y tratamientos, ya que, bajo la lógica heterosexual inserta en la cultura, lo anómalo es contagioso y peligroso. Adicionalmente, conforme a los planteamientos de Córdoba (2005), Foucault (2011), Rubin (1989) y Sáez (2005) la adjetivación de esta relación de opuestos (normal/anormal) ha sido producto de los discursos de saber sobre la sexualidad promovidos desde el siglo XVII por la religión y, en los siguientes siglos, por disciplinas como la jurisprudencia, la medicina y la psiquiatría. La mujer “marimacho”, el hombre “afeminado”, la persona intersexual, entre otras subjetividades se convirtieron en objeto de conocimiento, toda vez que, se comprendían como identidades abyertas y enfermas que debían curarse, medicalizarse, normalizarse o, en su defecto, eliminarse (Foucault, 2011).

Frente a esto, García-Granero (2017) considera inviable mantener una dicotomía entre lo natural y lo cultural del sexo, ya que tanto lo biológico (referido a los genitales) como lo social (referido a los roles de género) son saberes construidos y adheridos a la identidad del individuo; objetos de conocimiento normalizados o naturalizados (Gargallo, 2008). Desde esta perspectiva, la sexualidad y sus categorías asociadas hacen parte del acervo sociocultural de occidente (Rubin, 1989) como producciones y no como hechos naturales (Córdoba, 2005), pues si fuera de esta manera, las prácticas sexuales de todas las culturas serían idénticas (Gargallo, 2008) y el género, en contravía de su pluralidad cultural, se vería delimitado estrictamente por el sexo (Butler, 2017).

En realidad, lo natural y lo cultural no se contraponen, antes bien, se cruzan y enlazan, ya que están mediados por el lenguaje y la cultura (García-Granero, 2017; Rubin, 1989), de ahí que no sea posible hablar de la sexualidad, el cuerpo, el sexo y el género únicamente desde la anatomía, la fisiología o los estudios sobre el cerebro, porque incluso estos, existen en la medida que han sido construidos por el hombre. De hecho, para Foucault (2011) el sexo, sujeto a la aspiración constante de saber sobre sus manifestaciones de deseo-placer “perversas” y prohibidas, se constituye en la producción discursiva de un secreto que atenta contra la norma y, por tanto, autoriza la regulación de los cuerpos y las conductas sexuales.

Ratificando la idea de la sexualidad como construcción histórica, experiencial y social (Foucault, 2011; Gargallo, 2008; Spargo, 1999), es importante señalar que para llegar a dicha conceptualización han sido fundamentales los desarrollos del feminismo a propósito del concepto de género, en tanto, clave para deconstruir la naturalización del sexo (Sierra, 2009). De acuerdo con Ambrosy (2012), antes del nacimiento y en consideración con una serie de dictámenes médicos, la sociedad y la cultura le asignan al individuo un género que se debe asumir toda la vida; si es niño, debe ser masculino, si es niña, debe ser femenino y desde allí una serie de pautas, conductas y decisiones son desplegados como requisito para estar dentro del orden social siendo sujeto productivo, dispuesto a la procreación y garante de los valores tradicionales de la familia convencional. El género, cargado de creencias, discursos, imaginarios y prácticas construye al sexo y viceversa, siendo este último una elaboración social, binaria y productiva del cuerpo según la anatomía humana (García-Granero, 2017).

Cuerpo, sexo, género y sexualidad, aunque implican diferencias, tienen en común su producción discursiva, institucional y científica (Foucault, 2011; Morris, 2005). Fabricación que ha sido promovida por la iglesia, el hospital, la escuela, entre otras instituciones sociales influenciadas por un amplio grupo de prejuicios y conceptos articulados por el lenguaje, los

estudios clínicos, el conocimiento popular, las normas sociales y los ejercicios de poder localizados (Foucault, 2011; Rubin, 1989). Se organiza un universo de la sexualidad para definir, caracterizar, avalar o sancionar cualquier subjetividad sexual, sea esta legítima o ilegítima, heteronormada o periférica.

La homosexualidad, por ejemplo, en calidad de identidad fabricada por los discursos de la modernidad, es una categoría más o menos reciente, pues su tematización y patologización se dio entre los siglos XIX y XX (Córdoba, 2005), cuando las disciplinas médicas decidieron convertirla en un tipo de especie a estudiar. Antes de esto, existían prácticas sexuales entre personas del mismo sexo que eran sancionadas o castigadas (Moreno, 2010), pero nunca tomadas como esencia constitutiva de los sujetos (Foucault, 2011). De la misma manera que la sexualidad, lo homosexual ha sido disputado por el esencialismo y el construcciónismo, no obstante, es el carácter construido de la homosexualidad lo que revela su necesaria existencia para la norma heterosexual, pues culturalmente las personas homosexuales son la evidencia de lo externo, del lugar de la alteridad, de las falencias de la norma, de lo que la norma debe prohibir, solo existe lo heterosexual como identidad “legítima” si existe una identidad que se pueda restringir, de lo contrario, se debe producir junto con sus instrumentos de opresión (Moreno, 2010). Según Córdoba (2005) la homosexualidad, bajo estos planteamientos, no es un rasgo inherente a los cuerpos, sino una elaboración histórica y sociocultural impuesta sobre el otro.

Ahora bien y retomando las ideas generales, según De Lauretis (2015) la sexualidad es una categoría política, ya sea en su perspectiva esencialista o en su perspectiva construcciónista, pues siempre ha sido objeto de controles y regulaciones o posicionamientos críticos, genealogías y luchas sociales respectivamente. De la misma manera, Rubin (1989) considera que la naturaleza política de la sexualidad se evidencia en el privilegio otorgado a unas identidades sobre otras; el poder, en su manifestación más contextualizada y sobre la base de unos discursos de saber,

aparentemente universales, en torno al sexo permite que las identidades perversas sean castigadas y estigmatizadas, mientras las identidades normales gozan de legitimidad y calidad de vida. Todo lo anterior supone la posibilidad de deconstruir el pensamiento normativo que da sustento al sistema sexo-género (Costa, 2006), de entender el sexo como categoría de análisis disponible a la pluralidad del cuerpo, el género y las prácticas sexuales (Rubin, 1989), de rebatir las verdades absolutas históricamente elaboradas en torno a la vivencia de la sexualidad y de reducir el alcance del prejuicio y la violencia como modos de relación con las diferencias sexuales.

### **2.2.2 El régimen de la sexualidad: saberes, discurso, poder y resistencia.**

En el sentido más estricto, la sexualidad no solo ha sido objeto de debate entre posturas esencialistas y construcciónistas de la identidad, también se ha consolidado como estatuto que regula, prescribe y sanciona. De acuerdo con Llamas (1998) la sexualidad occidental es un modelo instaurado por la sociedad para determinar los roles de género que deben desempeñar los sujetos, este modelo desconoce múltiples posibilidades de la vida sexual y afectiva de los humanos. Similarmente, Rubin (1989) considera que la sexualidad funge como norma, toda vez que, valida unas maneras específicas de la práctica sexual y las relaciones humanas, además provoca injusticias u opresión sobre las sexualidades restringidas. Fonseca y Quintero (2009) por su parte, estiman la sexualidad como conjunto de representaciones e imaginarios fundamentados en el pensamiento heterosexual y las políticas de género cuyo propósito es por un lado, la normalización y el control de las relaciones sexuales dirigidas a la reproducción de la especie, la monogamia y el matrimonio, y, por otro lado, la prohibición, castigo y censura de las diferencias sexuales. En cualquier caso, la sexualidad deja de ser una vivencia libre y plural del sexo, para convertirse en un esquema conceptual y reglamentado sobre lo “bueno” y lo “malo” (Rubin, 1989; Spargo, 1999).

El estatuto en mención, vinculado a la heterosexualidad como único modelo viable de relación (Trujillo, 2015), proviene de una compleja e histórica articulación entre los discursos

proliferados durante los siglos XVIII y XIX alrededor del sexo, los efectos del poder sobre las prácticas sexuales y las maneras como se identifican los sujetos en relación con su sexualidad (Foucault, 2011; Sierra, 2009). Si bien, a finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII la aparición del estado victoriano consolidó una aparente represión del sexo, de modo que las prácticas sexuales estaban restringidas a la unión marital, a la reproducción de la especie humana y a lo privado, realmente hubo una multiplicación de los discursos sobre este (Rubin, 1989; Spargo, 1999) como verdades manifiestas durante los ritos religiosos o las consultas clínicas, los “secretos” de la sexualidad y el sexo se fueron configurando al interior de los contextos e instituciones sociales de occidente en conocimientos sobre el deseo, los placeres y las supuestas perversiones sexuales, conocimientos que, a su vez, permitían operar sobre el otro en aras de su control, curación o corrección (Foucault, 2011).

En la declaración de la sexualidad, durante los siglos XVIII, XIX y en la actualidad, el discurso se convierte en la principal vía de expansión a la manera de saberes religiosos y médicos, de identidades fijas, sobre todo como instrumento para mediar las relaciones humanas, pues en cualquier caso, existe un ejercicio de poder de la persona que escucha y condena hacia la persona que confiesa la “culpa” o revela su “esencia peligrosa” (Foucault, 2011), el sacerdote dictamina actos de penitencia, el psiquiatra medicaliza y ordena terapias, el padre corrige o encausa. A propósito de las ideas señaladas por Córdoba (2005) este tipo de situaciones muestran que no necesariamente hay un direccionamiento privilegiado y permanente del estado o las altas esferas institucionales sobre los sujetos, sino que la norma o el estatuto de la sexualidad se ha interiorizado culturalmente, haciendo posible que en los contextos más específicos y frente al accionar cotidiano se materialice el poder.

No obstante, para Foucault (2011) el poder tiene una dimensión productiva necesaria en los procesos de resistencia, así, los saberes sobre la sexualidad no solo son soporte de la represión, la

coerción y la violencia, también son puntos de apoyo para los discursos subversivos, las protestas sociales y todas aquellas acciones de denuncia y deconstrucción dirigidas al estatuto heterosexual; aunque en el siglo XIX la “ciencia” de la sexualidad logró configurar identidades anormales, patológicas y perversas controladas por la iglesia, la familia, el hospital o la escuela (Córdoba, 2005; Trujillo, 2015), los movimientos posestructuralistas y feministas del siglo XX lograron apropiarse de los saberes de la sexualidad para desnaturalizarlos y criticarlos en un acto de resistencia dentro de la académica y la vida. Precisamente, la resignificación del insulto queer se puede considerar un ejemplo en el que las relaciones entre poder, saber y resistencia están presentes, por lo que Spargo (1999) estima que no se trata de un acto de liberación ante el régimen del poder, pues desde fuera no habría manera de movilizar disidencias, sino que se trata de resistir desde la periferia de la heteronormatividad.

Para finalizar, resulta conveniente mencionar según los planteamientos de Rubin (1989) que durante el siglo XX los medios de comunicación fueron instrumento efectivo para la reproducción de los esquemas normativos de la sexualidad, acontecimiento vigente en la actualidad, y que las prácticas estigmatizadas por el estatuto en mención son el fetichismo, el sadomasoquismo, la masturbación, la promiscuidad, el sexo en público, etc., entre tanto, las identidades periféricas excluidas y violentadas son la lesbiana, la homosexual, la intersexual, la bisexual y la transgénero. Por lo demás, todo aquello que cumpla con las reglas de heterosexualidad, matrimonio conservador, reproducción y privacidad está legalizado, es decir, sin riesgo de perjuicio.

### **2.2.3 Heteronormatividad: ¿puede ser la heterosexualidad una norma?**

Se ha enfatizado en el carácter construido de la sexualidad, el sexo y el género, asimismo, se ha mencionado la existencia de un estatuto o normativa que regula las identidades, los deseos, los placeres y las prácticas sexuales de los sujetos. No obstante, y aunque se ha enunciado la

heterosexualidad como regla vinculada a dicho régimen, es importante reflexionar en qué medida esta puede ser una producción intencionada para significar la realidad y ordenar las sociedades. Conforme a Lerussi (2011) es posible identificar tres concepciones de la heterosexualidad con base en los trabajos feministas y posestructuralistas de la sexualidad, en primer lugar, como sistema obligatorio que delimita las relaciones entre hombres y mujeres, en segundo lugar, como pensamiento incuestionable que genera dominación de unas identidades sobre otras y, en tercer lugar, como matriz articulada por reflexiones y acciones que promueven la diferencia de sexos con fines reguladores y productivos.

Para Rich (1996) la heterosexualidad ha sido normalizada como establecimiento político sustentado en mecanismos coercitivos y violentos, de ahí que, toda perspectiva masculina por más específica que sea, termina siendo totalizadora e imperativa para cualquier otra identidad, especialmente la referida a la mujer, mediante herramientas discursivas inmersas en las relaciones idílicas de hombres y mujeres contadas por la literatura o el cine o acciones explícitas como la violencia física del esposo hacia su esposa, la heterosexualidad logra volverse obligatoria (Mateo, 2011). Sumado a esto, de acuerdo con Córdoba (2005) y Lerussi (2011) Wittig feminista del siglo XX, logró identificar la heterosexualidad como pacto social atravesado por el lenguaje, como pensamiento interiorizado que promueve la validación de supuestos universales en torno a la importancia del hombre y la inferioridad de la mujer y las identidades abyectas. Entonces, además de institucionalizar su obligatoriedad, el pensamiento heterosexual ha fortalecido estructuras binarias de organización social como hombre/mujer, heterosexual/homosexual, etc., ignorando sus limitaciones para representar otras relaciones e identidades que hacen parte del mundo real (Rendón, 2008).

El pensamiento heterosexual está naturalizado y afianzado en la cultura y la sociedad, por lo que escapa a cualquier intención reflexiva o evaluadora; no puede renunciar al ejercicio de la

dominación del cuerpo femenino y las disidencias sexuales, por ende, es poco habitual que los sujetos piensen lo heterosexual más allá de una identidad fija y natural que define el futuro, como algo aprendido y susceptible de cambio, asimismo, no es factible que cualquier trabajo académico o discursivo disidente esté libre de señalamientos sobre su validez y científicidad (Lerussi, 2011; Mateo, 2011). Según Rendón (2008) es difícil deconstruir y desaprender las estructuras binarias que han organizado la experiencia de la sexualidad, tanto así que en muchas culturas y sociedades existen atributos preestablecidos para cada sexo y género.

En su versión más compacta, la heterosexualidad se entiende como matriz o estructura de conocimiento que engrana modos absolutos de ser y hacer en torno al sexo; legitima la correspondencia irrefutable entre la naturaleza de los cuerpos y la vivencia de los dos únicos géneros: masculino/femenino (Córdoba, 2005; Lerussi, 2011; Rendón, 2008). Asimismo, reproduce procesos de exclusión sobre las minorías sexuales y sobre la mujer al caracterizar lo otro como extraño, al privilegiar unos cuerpos sobre otros, al promulgar un discurso en defensa del “bien común” referido al reconocimiento del hombre y de la heterosexualidad como maneras legítimas de suscribirse en la sexualidad, el cuerpo normal, el sexo productivo (Lerussi, 2011). Sin embargo, como cualquier ejercicio del saber fundamentado en el lenguaje, la matriz heterosexual ampliamente impugnada por Butler en sus estudios sobre el género es inconsistente, debatible y susceptible al cambio, pues no logra representar la existencia de otras sexualidades y géneros, de modo que sus categorías pueden ser transformadas, más bien significadas, en función de la pluralidad (Córdoba, 2005; Mateo, 2011).

#### **2.2.4 Género: actos discursivos ritualizados y materializados.**

Se ha mencionado el carácter construido del género, sin embargo, para comprender su dinamismo y fluidez, en tanto estructura contingente y contextual que no está fija en la identidad del sujeto a la manera de una esencia o atributo y qué, además ha sido impuesta socioculturalmente

(Fonseca & Quintero, 2009; Pérez, 2016), es necesario revisar esta categoría desde la perspectiva del lenguaje, es decir, desde el discurso y su impacto sobre la realidad. Por lo anterior, aunque el género en principio se estudió como sistema de opresión contra la mujer, por cuanto designaba todo lo particular, lo débil, lo dominable, lo manipulable (De Lauretis, 2015), similar al caso de la raza y sus implicaciones sobre las comunidades étnicas, su análisis se extendió a todos los cuerpos, pues al ser sexuados siempre han sido objeto de la clasificación del sistema sexo-género (Butler, 2017).

De acuerdo con De Lauretis (2015) el género puede entenderse como una elaboración derivada de las representaciones y los discursos que circulan en la familia, la escuela, la iglesia, la medicina, los medios de comunicación masiva, la literatura, entre otros, alrededor de lo masculino y lo femenino; estas representaciones se materializan en la realidad cuando los sujetos las apropián para cenirse al orden social. Lo anterior, de algún modo, implica que el género como construcción es variable y dinámico, pues está ligado a contextos y épocas en constante cambio, de esta manera, no puede entenderse como un atributo inmutable que depende únicamente de la anatomía o la biología (Morris, 2005; Negro, 2010), en otras palabras, el género, así como la identidad siempre están en construcción (Sierra, 2009).

Adicionalmente, para Butler (2017) el género en vez de ser una identidad fija, es decir, un sustantivo, incluso, un adjetivo, es una acción, un conjunto de actos discursivos y gestuales que se repiten a lo largo del tiempo y se convierten en un tipo de ritual sociocultural cuyo efecto es la generación de una identidad ficticia (concepto) que parece gozar de existencia propia y anterior a cualquier intervención lingüística o cognoscitiva humana. Dicha figura identitaria inexistente (materialmente hablando) que en términos concretos podría ser la de “hombre” o la de “mujer”, no es primaria, no es una entidad original que pueda ser copiada, pues cualquier acto de género, sea este referido a lo masculino, lo femenino o cualquier otra posibilidad, siempre es una actuación

performativa/teatral, una imitación que cobra existencia mientras se ejerce (Fonseca & Quintero, 2009; Nahir, 2013); ejemplo de ello puede ser el travestismo: el hombre que se viste con los atuendos socialmente designados para la mujer y personifica sus estilos corporales está reproduciendo un conjunto de significados culturales a los que se les ha denominado género femenino.

Ahora bien, las actuaciones performáticas públicas que dan existencia al género han sido naturalizadas en el marco de la heteronormatividad, de modo que, solo tiene legitimidad el binarismo masculino/femenino, debido a esto, el género se ha impuesto como esquema violento y coercitivo que no es de libre escogencia, sino que viene predispuesto, normatizado y listo para ser marcado sobre los cuerpos so pena de castigo, exclusión o sanción en caso de no correspondencia (Fonseca & Quintero, 2009; Pérez, 2016). En concordancia con estas ideas y conforme a los planteamientos de Butler (2017) resulta importante reconocer que el lenguaje tiene el poder para moldear la realidad, en tanto se ratifica con la repetición permanente de los discursos, de ahí que las estructuras hegemónicas del género y la sexualidad, de un lado, se hayan interiorizado hasta el punto de no ser cuestionadas o problematizadas y, de otro lado, sean esquemas de opresión al exigir que todos los sujetos se definan desde sus prescripciones.

Esta perspectiva del género como imitación modificable, está estrechamente relacionada con las disertaciones feministas de De Beauvoir y Wittig quienes respectivamente consideran que el género se adquiere, no es innato y, la necesidad de clasificar los cuerpos en categorías como hombre/mujer o masculino/femenino obedece prioritariamente a la economía heterosexual reproductiva (Butler, 2017). Con todo, si el género es una construcción dinámica derivada de actos, actuaciones o performances discursivos repetidos a lo largo del tiempo y concernientes a un contexto específico, puede ser modificado o resignificado, incluso, puede habilitarse a diferentes personificaciones que no necesariamente se corresponden con la dicotomía hegemónica de

másculinidad versus feminidad (Nahir, 2013). En consecuencia, existe un referente posestructuralista que revela cómo la construcción del género es inestable y no universal, por lo que no es suficiente pensar esta categoría como una traducción sociocultural exclusiva de los hombres y las mujeres, tal y como lo asumen Negro (2010) o la UNESCO (2017), sino que puede extenderse a otras figuras identitarias no binarias (Butler, 2017).

## **2.2.5 Precisiones conceptuales: Orientación sexual, identidad de género y expresión de género.**

Si bien, los planteamientos teóricos y conceptuales desarrollados hasta el momento promueven la deconstrucción y desnaturalización de identidades esencializadas y categorías que generan opresión sobre las disidencias sexuales y de género, es importante abordar de manera breve tres conceptos desde los cuales se puede comprender el lugar de alteridad que ocupan los participantes de la investigación, a saber, la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género. Esto, teniendo en cuenta que en la lucha de los movimientos LGTBIQ ha sido necesaria la identificación de tales categorías para hacer visible a la comunidad; si bien, la utopía de la teoría queer es prescindir de la categorización, este propósito sigue siendo un reto por alcanzar.

En primer lugar, la orientación sexual hace referencia a la atracción erótica, sexual y afectiva que experimenta una persona hacia otra, sea esta última del sexo opuesto o de su mismo sexo, incluso un sujeto puede sentir dicha atracción por ambos sexos (RIE, 2016; UNESCO, 2017), esta a su vez, no tiene una relación de dependencia con el sexo anatómico o la identidad de género (Entenza, 2014), por lo anterior, existen hombres que sienten atracción sexual por hombres (homosexuales), mujeres que sienten atracción sexual por mujeres (lesbianas), hombres que sienten atracción sexual por mujeres (heterosexuales), mujeres que sienten atracción sexual por hombres

(heterosexuales), hombres y mujeres que sienten atracción sexual por ambos sexos (bisexuales) (Negro, 2010).

En segundo lugar, la identidad de género corresponde a la autoconcepción del sujeto en relación con el género femenino, el género masculino u otro género como el no binario (Negro, 2010), esta identidad podría no corresponder con el sexo anatómico e involucrar vivencias específicas sobre el cuerpo, por ejemplo, tratamientos médicos o quirúrgicos en el caso de las personas transgénero e intersexuales (Entenza, 2014; UNESCO, 2017). De acuerdo con los planteamientos de la RIE (2016), aquellas personas cuya identidad de género se corresponde con el sexo anatómico son nombradas cisgénero, por el contrario, las personas que no se identifican con su sexo biológico y deciden modificar su cuerpo o adoptar los estilos corporales del género con el que se identifican se denominan transgénero. En cualquier caso, es importante destacar que la identidad de género no está supeditada a la orientación sexual (Entenza, 2014), de ahí que una mujer transgénero no necesariamente sienta atracción erótico-afectiva por un hombre o un hombre homosexual sienta la necesidad de identificarse como mujer.

En tercer lugar, la expresión de género se materializa en los modos, gestos, comportamientos, posturas, interacciones, atuendos, etc., mediante las cuales el sujeto manifiesta su identidad de género (Negro, 2010; UNESCO, 2017). Sin embargo, como las expresiones de género han sido clasificadas por el esquema social y cultural de masculinidad o feminidad, puede ser que algunas personas sean percibidas como femeninas o masculinas, sin que ellas se identifiquen con dicha categorización, por ejemplo, se puede percibir que un hombre expresa gestos y posturas “femeninas”, pero esto no significa necesariamente que él se identifique como mujer, incluso, como homosexual, asimismo, una mujer percibida con ademanes “masculinos” no necesariamente se identifica como hombre o como lesbiana (Entenza, 2014; RIE, 2016).

### **2.3 Contexto escolar: escenario de reproducción social.**

El contexto escolar no ha sido un escenario desprovisto de intencionalidad y parcialidad, desde la modernidad ha estado determinado por intereses sociales, culturales, económicos y políticos que no solo propendan por una apertura al conocimiento y a la instrucción, sino que garantizan la reproducción de esquemas sociales y referentes culturales arraigados en una sociedad (Pérez, 2002; Santos, 2015). Conforme a los planteamientos de Flores (2008) dicho proceso de reproducción sociocultural y transmisión de conocimientos se ha realizado bajo la omisión del componente histórico que atraviesa a los saberes y a la propia emergencia de la escuela, de modo que, los contenidos enseñados se presentan como hechos imparciales y totalizadores, en consecuencia, muchas de las estructuras normativas y hegemónicas de siglos pasados, como el sexismo, el androcentrismo, la heteronormatividad siguen vigentes en los entornos escolares, en calidad de verdades absolutas.

Bourdieu y Passeron tras el análisis crítico del sistema educativo lograron establecer que las escuelas han sido mecanismos efectivos para reproducir desigualdades culturales que favorecen los preceptos de las clases sociales (Ávila, 2005; Bartolucci, 1987; Castelar, 2014). En este sentido, las instituciones de educación inicial, primaria, secundaria y media han configurado una cultura específica y tradicional que codifica las conductas y los comportamientos de los actores educativos como aceptables o rechazables según los esquemas normativos legitimados por la sociedad (Santos, 2002). Por lo anterior, se han desplegado prácticas de homogenización y alienación sobre los estudiantes a través de exigencias institucionales como, por ejemplo, el uso de uniforme según el género, la organización de los estudiantes en el aula, la participación de las niñas en cursos de manualidades y de los niños en clases de fútbol, entre otras, que a su vez, se constituyen en formas de aprender a ser mujer u hombre según las convenciones de género (Santos, 2015; Vásquez & Lajud, 2016).

Si bien, la escuela no es la única institución destinada a la reproducción social, pues la familia, los medios de comunicación, entre otras, influyen de manera importante en dicho proceso, a esta se la ha conferido la responsabilidad específica de transmitir representaciones, costumbres, ideas, discursos y prácticas que deben adoptar las generaciones para sostener la estructura social a lo largo del tiempo (Ávila, 2005; Pérez, 2002). Por ende, según Santos (2015) la escuela no solo se ha dedicado a la educación, entendida como proceso de aproximación crítica y reflexiva al conocimiento, sino también a la socialización de los sujetos, es decir, a la interacción cultural, discursiva y cotidiana de estudiantes, docentes, directivos, administrativos, entre otros, quienes permanecen gran parte del tiempo en las instituciones y llevan consigo las creencias, imaginarios y valores que han ido interiorizando desde su formación familiar y social. Pero además de la confluencia de actitudes y comportamientos de todos los actores educativos, en este espacio de socialización se configuran subjetividades, competencias y habilidades que los sujetos requieren para afrontar la vida en coherencia con las prescripciones de la sociedad (Echavarría, 2003; Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Pérez, 2002).

Específicamente mediante el currículo explícito, sus contenidos y asignaturas, tanto docentes como estudiantes se apropián de un acervo científico y cultural que ha convenido el sistema educativo (Santos, 2002), así, por ejemplo, es en la clase de biología o de ciencias naturales donde se aborda el tema de la educación sexual desde una perspectiva biológica, reproductiva y para la prevención; los estudiantes reciben esta información como parte de su proceso formativo y, los docentes legitiman dichos contenidos desde su práctica (Morgade, 2006; Vásquez & Lajud, 2016). No obstante, ha sido a través de las intervenciones educativas no explícitas, sobre todo, mediante los procesos de socialización soterrados que las normas sociales y culturales se diseminan en las aulas y fuera de ellas para ordenar el mundo y mantener el modelo social hegemónico (Pérez, 2002; Santos, 2015).

De manera inconsciente y sutil, las pautas sociales, actitudes, dogmas y comportamientos normativos se van incorporando en la vida y el pensamiento de los miembros de las comunidades educativas a través de rituales, relaciones, instrucciones, discursos y exigencias cotidianas que hacen parte del currículo oculto cuyo impacto sobre los procesos formativos de los estudiantes, las prácticas pedagógicas de los docentes y, en general, todos los ámbitos concernientes a la dinámica escolar y educativa es de gran envergadura (Santos, 2002). Para Pérez (2002) parte de los valores que ha transmitido la escuela tanto en las acciones visibles como en las ocultas corresponden con la competitividad y el individualismo, pues se supone que la escuela brinda condiciones de igualdad para cada sujeto y es este último que de acuerdo a sus capacidades logra o no, alcanzar los estándares establecidos y se fomenta la discriminación y estigmatización de las diferencias, especialmente de aquellos individuos que no se ajustan al modelo educativo y sus exigencias, sobre la base de unos discursos y planteamientos que se muestran a los estudiantes como condiciones que no se pueden rehusar o cambiar y hacen parte de un aparente determinismo de la realidad.

Santos (2015) considera importante analizar los procesos de discriminación que se dan a propósito del género, pues cada vez son menos explícitos y sus modos de reproducción son tan tenues que implican un ejercicio profundo de detección, reflexión y crítica frente a los procesos educativos y de socialización que se materializan con el currículo oficial y el currículo oculto, sobre todo, al reconocer que en medio de los avances relacionados con la educación sexual en las escuelas, sigue existiendo un mutismo institucional referido a la posibilidad de hablar sobre la sexualidad y el género como elementos vinculados al carácter sexuado de los cuerpos que habitan la escuela y la existencia de estereotipos de género que deberían ser cuestionados.

Con todo, si la escuela es un escenario de reproducción sociocultural en el que las interacciones y relaciones humanas además de estar mediadas por el conflicto, las contradicciones y las negociaciones (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Pérez, 2002) representan un capital

importante para suscitar nuevas realidades, es decir, para transformar o cuestionar la manera como se ha ido construyendo sociedad (Pérez, 2002), es necesario considerarla el espacio propicio para gestar nuevas estrategias de relación con la diferencia, con el otro que no se define por normativas sociales y culturales hegemónicas, con aquellas prácticas culturales alternativas que resignifican el pensamiento, los modos de ser y estar en la sociedad, incluso, la propia subjetividad (Echavarría, 2003). Reto que implica, en primer término, renunciar a las verdades absolutas para comprender el mundo desde perspectivas coherentes con la realidad actual y su diversidad (Echavarría, 2003), sobre todo, con los significados que los propios actores educativos dan a su experiencia escolar (Ávila, 2005). En segundo término, deconstruir y deshabilitar aquellos discursos escolares que se mantienen a través del tiempo y logran reproducir estereotipos y desigualdades culturales (Molina, 2016). En tercer término, de acuerdo con Santos (2002) revisar las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en tanto, pueden estar vinculadas a procesos de discriminación y propender por la reelaboración de concepciones, prácticas y actitudes.

#### **2.4 Contexto escolar y disidencia sexual y de género: acontecimientos y apuestas.**

En este sentido, la escuela es un escenario de interacción social (Trujillo, 2015) en el que de manera arbitraria los sujetos aprenden a configurar su subjetividad en coherencia con el rol de género asignado (hombre/mujer), lo que implica reconocer que el contexto escolar no es imparcial (Vásquez & Lajud, 2016) y en su intención de reproducir los modelos socioculturales hegemónicos de sexualidad y género ha desplegado estrategias de homogenización, disciplinamiento y poder (Lopes, 2012) para legitimar unas identidades sobre otras, la heterosexualidad sobre la homosexualidad, lo masculino y lo femenino sobre lo no binario, lo “raro”, lo “exótico”, lo normal sobre lo anormal, de este modo, logra el dominio de los cuerpos uniformizados e intenta la corrección oportuna de los sujetos abyectos (Castelar, 2014). En términos de Butler, las verdades aparentes que circulan por las escuelas en relación con el sexo y el género, a la manera de discursos

normativos, han hecho visibles a los cuerpos heterosexuales y binarios e invisibles a los cuerpos que no pueden ser representados desde lo prescrito, los cuales tienden a ser borrados (Giuliano, 2015).

La presunción institucionalizada de que todos los actores educativos son heterosexuales y, con esta, el régimen heteronormativo que regula la construcción del cuerpo, de la identidad y el deseo en los entornos escolares han logrado apropiarse de comportamientos, discursos, rutinas y expresiones cotidianas sutil e implícitamente, hasta convertir las identidades heterosexuales como lo normal y acallar las identidades divergentes desde la omisión, el insulto, el chiste, la difusión del romance heterosexual, etc. (Flores, 2008; Vásquez & Lajud, 2016). Considerando los planteamientos de Castelar (2014), Morgade (2006) y Morgade et al. (2011) se ha consolidado un discurso escolar fundamentado en el conocimiento privilegiado de la heterosexualidad y el desconocimiento o ignorancia del otro sexualmente disidente, del otro ininteligible y desobediente, de alguna manera, en la escuela ha existido una política de la ignorancia sobre lo que no se puede ajustar a la norma, se habla de lo normal y existe un silencio frente a lo catalogado como anormal.

En esta vía, la organización del espacio escolar, la división de tareas o responsabilidades según los roles de género, la expectativa de comportamientos plenamente diferenciados entre niños y niñas, la exigencia de feminidad en las jovencitas y de masculinidad en los jóvenes son evidencia de las prácticas institucionales que logran trasladar los imaginarios y discursos sociales sobre lo que significa ser un “verdadero” hombre o mujer a la cotidianidad de la escuela (Bracchi & Melo, 2016; Vásquez & Lajud, 2016). En consecuencia, si la escuela es concebida como un entorno de gran influencia sobre la configuración de identidades y subjetividades, al privilegiar un único modelo identitario en términos de sexualidad y género está mutilando otras identidades que hacen parte de la realidad como las sexualidades periféricas (Vila & Martín, 2015). Sumado a esto, los esquemas binarios hombre/mujer, masculino/femenino, heterosexual/homosexual, normal/anormal

habitan las instituciones educativas como referentes universales y generan tratamientos jerárquicos, en tanto, la primera opción siempre goza de aceptación y reconocimiento, mientras la segunda es subalternizada o expulsada en el marco de las relaciones de poder que se dan entre los actores educativos (Castelar, 2014; Vásquez & Lajud, 2016).

Este acontecimiento escolar no solo está relacionado con las representaciones familiares que se transmiten a los estudiantes respecto a lo “bueno” y lo “malo” de la sexualidad, sino también, con los propios imaginarios estereotipados del profesorado en torno a la sexualidad y el género y su poca formación en el tema (Morgade et al., 2011), con el temor instaurado frente a la homosexualidad como factor de peligro y contagio (Castelar, 2014), con el impacto del lenguaje escolar sobre la realidad (Vásquez & Lajud, 2016) y con lo que Butler enuncia como la productividad del docente en cuanto al control de los cuerpos de cara a las exigencias institucionales y la constante insistencia de representar al otro dentro de una estructura limitada que coarta las posibilidades de ser y existir (Giuliano, 2015).

Ahora bien, el esquema heterosexual desde el cual se leen los acontecimientos escolares, las subjetividades, los comportamientos, etc. (Castelar, 2014) ha establecido dos acciones específicas de la escuela frente a la posibilidad de abordar el asunto de la sexualidad dentro del currículo oficial y la práctica docente, de un lado, traducir toda experiencia y saber de la sexualidad en términos de la biología, la medicina y la prevención, pues se considera que esta solo concierne a la posibilidad del embarazo en la adolescencia, a la propagación de enfermedades de transmisión sexual y la constitución del cuerpo y las relaciones íntimas como terrenos exclusivos del orden privado (Vásquez & Lajud, 2016), de otro lado, sostener un silencio educativo, toda vez que, la sexualidad se asume como un tema cargado de tabúes y difícil de abordar en las aulas; en cualquier caso, la sexualidad representa peligro para la comunidad educativa en tanto puede ocasionar problemas para los estudiantes (Morgade, 2006).

Si bien, el reconocimiento de los derechos humanos, a través de políticas y programas, dio apertura a la educación para la sexualidad en los escenarios educativos de cara a la proliferación de enfermedades y embarazos a temprana edad (Morgade, 2006), las escuelas han tenido que lidiar con la necesidad de abordar este tema desde la prevención y la restricción, mientras al mismo tiempo deben garantizar la reproducción de los roles de género convencionales en los estudiantes (Castelar, 2014), asimismo, han encontrado que hablar o informar sobre temas como los anticonceptivos, los métodos de planificación, entre otros, no son garantía de una transformación efectiva en los imaginarios y prácticas de los sujetos frente a la experiencia de la sexualidad (Morgade et al., 2011).

Ante este panorama reduccionista de la sexualidad, Butler (2015) considera que la escuela podría percibir la sexualidad más allá de lo referido al sexo y la reproducción, para encontrarla manifiesta en otros lugares y formas, por ejemplo, en el libre movimiento del cuerpo, en la danza (Giuliano, 2015), esto implica, en primer lugar, reconocer que los rasgos identitarios de la sexualidad y el género atraviesan todas las dimensiones del ser humano, su accionar cotidiano en el aprendizaje y en la enseñanza, sus áreas de desarrollo, tanto así que todo acto educativo, todo encuentro escolar, toda vivencia o experiencia de aprendizaje son sexuales, es decir, están dotados de sentidos y significados propios de cuerpos sexuados que socializan o interactúan en los entornos educativos (Morgade et al., 2011; Vásquez & Lajud, 2016). En segundo lugar, propender por una educación sexual que admita la crítica a la heteronormatividad, al sexismio, a la censura y la imposibilidad de hablar sobre los deseos, las experiencias y cuestiones que desbordan la perspectiva tradicional de la sexualidad (Morgade, 2006).

Sumado a esto, para Pichardo (2009) otra de las consecuencias evidentes de la socialización heteronormada en la realidad de la escuela es la homofobia, ya que en esta se ha asumido la homosexualidad y la diversidad de género como acontecimientos indebidos que deben ser

invisibilizados, ignorados y rechazados. Según este autor, los sujetos que no se corresponden con el modelo de género hombre/mujer o de heterosexualidad pueden llegar a ser víctimas de agresiones verbales, físicas, psicológicas, entre otras, al ser catalogados como peligrosos por parte de los demás miembros de la comunidad educativa y, como resultado, desarrollar problemas de autoestima, ansiedad y depresión. Es por esto por lo que, los sujetos sexualmente disidentes se ven obligados a reprimir o dejar fuera del contexto escolar parte de su identidad (Vila & Martín, 2015), incluso, que los docentes deben mantenerse adheridos a los esquemas normativos so pena de ser estigmatizados por la comunidad escolar (Castelar, 2014).

Con todo, al considerar, según Butler (2015), que pese a las intenciones reduccionistas de la escuela sobre la sexualidad, esta última no puede ser del todo dominada o gobernada por los esquemas normativos y hegemónicos, pues siempre hay una parte de esta que se rebela, además de que existen cuerpos escolarizados que se resisten a la homogenización, transgreden las reglas y luchan por el cambio (Giuliano, 2015), concurre la posibilidad de dinamizar los contextos escolares para que cuestionen el aparente determinismo que circula con los discursos y las prácticas tradicionales en torno a la identidad sexual y de género (Morgade, 2006). Desde la perspectiva de Castelar (2014) y Lopes (2012) la transformación puede ser consecuencia de una apertura escolar hacia la perspectiva queer, no como si se estuviera incluyendo una nueva identidad (homosexual, lesbiana, bisexual, transgénero, intersexual, queer) que merece atención especial desde el currículo y la cotidianidad, sino como un movimiento político y subversivo que es capaz de poner en cuestión todas las aristas educativas, sus discursos de verdad y su relación directa con la construcción binaria y heteronormativa de la sexualidad y el género de los actores educativos.

Por su parte, Morgade et al. (2011) estiman que el cambio sobre la educación sexual radica en el ejercicio permanente de vincular en las discusiones, los interrogantes de los estudiantes respecto a sus deseos y experiencias, no en lo que concierne a sus vivencias íntimas, sino en lo referido a

las emociones, afectividades y dilemas que dichas experiencias les suscitan; conforme a la postura queer, denunciar las injusticias y opresiones que respecto a la sexualidad y el género se generan en los entornos escolares y, promover en el profesorado el aprendizaje de la sexualidad como algo inestable, que no está determinado y puede dar cabida a formas no convencionales de ser. Similarmente, Flores (2008) menciona dos aspectos fundamentales a tener en cuenta para gestionar un contexto educativo que no castigue la diferencia, a saber, evitar la ignorancia intencionada sobre lo que no se acopla al orden social y cultural establecido, es decir, reconocer que en el mundo existen personas diversas que no pueden ser representadas y controladas desde la normativa convencional, además, habilitar la conversación sobre las experiencias reales de los actores educativos sexualmente disidentes que han sido víctima de la estigmatización, la discriminación, la violencia, la homofobia, esto implica, escuchar al otro.

Finalmente, para Vila y Martín (2015) también es importante deconstruir el referente hegemónico masculino que permea todo el ámbito escolar, con miras a la reducción de las prácticas discriminatorias que generan una lectura netamente masculina de la realidad, dejando por fuera a las mujeres y otras identidades de género. Como señalan Pichardo (2009), Vásquez y Lajud (2016) esto exige por un lado, fomentar la educación sexual con perspectiva de género para enunciar los factores sociales, emocionales y afectivos de la diversidad sexualidad y, desde allí, visibilizar las desigualdades de género que se han dado en la escuela, por otro lado, exhortar a la comunidad docente a revisar sus imaginarios, discursos y prácticas, pues estos pueden ser factores potenciales para la reproducción de injusticias y discriminación.

## **2.5 Política educativa y diversidad sexual: un asunto de derechos humanos.**

Según la UNESCO (2017), en gran parte de los continentes, los entornos educativos son escenarios sociales donde se reproduce la discriminación y la violencia por homofobia y transfobia, de ahí que siga siendo un reto pendiente garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos de

la población LGTBIQ. Adicionalmente, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2019) reconoce que el hostigamiento escolar dirigido a personas sexualmente disidentes debe ser prevenido y atendido desde la política y los programas educativos destinados a la educación sexual comprensiva. Este panorama, sumado a los casos recurrentes de asesinato, agresiones físicas, verbales y psicológicas contra la comunidad LGTBIQ ha propiciado el diseño e implementación de normativas para el reconocimiento, inclusión y protección de las disidencias sexuales en varias naciones latinoamericanas y otros lugares del planeta (Entenza, 2014).

En otras palabras, la política antidiscriminación tiene su emergencia en el contexto de los derechos humanos y la denuncia de los crímenes de odio contra las personas LGTBIQ; sin embargo, ha sido la lucha de los movimientos sociales LGTBIQ el principal factor de visibilización, resistencia y construcción de normativas referidas a la reparación de las víctimas y el acceso a servicios de salud, educación, empleo, entre otros (Entenza, 2014; Sánchez, 2017). Con todo, aunque las personas sexualmente disidentes han podido acceder a los programas de educación regular, sus derechos a la educación y al libre desarrollo de la personalidad han sido vulnerados por las dinámicas socioculturales de discriminación, exclusión y violencia que se reproducen de manera sistemática en los ámbitos escolares (Entenza, 2014; RIELGBTI, 2016; Colombia Diversa, 2016), de modo que, las políticas no solo hacen mención al acceso y permanencia de la población LGTBIQ en las diferentes instituciones sociales y educativas, sino que abordan problemáticas como el acoso, los conflictos de convivencia, la discriminación y la violencia, pues estos aspectos se convierten en obstáculos para el desarrollo integral de la persona con sexualidad periférica o identidad de género no normativa (Sánchez, 2017).

De acuerdo con esto, en varios países se han desarrollado leyes, decretos, acuerdos, entre otros instrumentos para mitigar la vulneración de derechos humanos y prevenir la discriminación, el hostigamiento y la violencia contra la comunidad LGTBIQ (Entenza, 2014; Rodríguez, 2018),

principalmente en lo concerniente al ámbito educativo, ya que allí circulan patrones culturales, discursos, actitudes y acciones que estigmatizan la diversidad sexual (Colombia Diversa, 2016; Lozano-García & Castelar, 2018). En Chile, Bolivia, Brasil, Argentina, Cuba, entre otras naciones latinoamericanas existen marcos de referencia constitucionales que amparan a la comunidad LGTBIQ, asimismo legislación que prohíbe la discriminación por orientación sexual o identidad de género, programas educativos orientados a la educación sexual y los estudios de género, incluso, alternativas educativas para la población sexualmente disidente que abandona el sistema educativo regular (CIDH, 2019; RIELGBTI, 2016), sin embargo, de acuerdo con Rodríguez (2018) esto no ha sido suficiente para generar una transformación cultural respecto a la manera como se representa la diferencia, ya que se requieren acciones complementarias como la formación del profesorado y el estudiantado en temas relacionados con la diversidad.

Particularmente en el contexto colombiano se aprobó la Ley Antidiscriminación 1482 de 2011 mediante la cual se adiciona al Código Penal un artículo que tipifica como delito el racismo y la discriminación por orientación sexual, delito que se agrava cuando es ejercido por un servidor público, cuando se ejecuta en un espacio público o se dirige a niños, niñas, adolescentes y adultos mayores (RIELGBTI, 2016). Sumado a esto, existe la Ley 1620 y el decreto 1965 de 2013 con los cuales se dan orientaciones normativas para trabajar al interior de las instituciones educativas las situaciones de conflicto que generan afectación en el clima y la convivencia escolar, se promueve la educación para la sexualidad, se configuran los comités de convivencia escolar y se solicita la reformulación de los manuales de convivencia en aras del respeto a la diferencia y la garantía de los derechos humanos (Colombia Diversa, 2016; Lozano-García & Castelar, 2018).

Ahora bien, aunque esta normativa reciente ha sido de gran importancia para la reducción de expresiones homofóbicas y violentas en la escuela, el país cuenta con un marco de referencia legal que, por lo menos en el discurso, ampara el respeto a las diferencias y el ejercicio de los derechos

humanos sin distinciones de raza, sexo, condición socioeconómica, etnia, entre otros factores (Colombia Diversa, 2016). La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994 estipulan con claridad el compromiso de garantizar y fomentar el libre desarrollo de la personalidad de las personas que acceden al sistema educativo, no obstante, en la cotidianidad de las escuelas se evidencia una omisión de dichas disposiciones, en tanto, las comunidades educativas reproducen discursos y prácticas que afectan a la comunidad LGTBIQ, de ahí que sea necesario el desarrollo de la ley 1620 y la exigencia de programas educativos para la convivencia y el ejercicio de los derechos (Lozano-García & Castelar, 2018).

Concretamente, las instituciones educativas han tenido que realizar un abordaje permanente de las orientaciones dispuestas en la norma para formar al profesorado, el estudiantado y los padres de familia respecto a las situaciones de conflicto que se presentan regularmente en los colegios, sus protocolos de prevención y atención, las sanciones consecuentes, los sistemas de alarma institucionales, la consolidación de los comités de convivencia, sus integrantes y responsabilidades. Aspectos que no solo se enuncian en la ley 1620 y el decreto 1965 de 2013 sino que reposan de manera contextualizada en los manuales de convivencia de los colegios, según la exigencia ministerial de ajuste a dichos documentos. Pese a lo anterior, en coherencia con los planteamientos de Colombia Diversa (2016) y Lozano-García y Castelar (2018) el discurso legal desarrollado en las disposiciones normativas del Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación Territoriales, incluso, en los manuales de convivencia es general, es decir, se refiere específicamente al acoso escolar, al ciberacoso y la violencia, de modo que acontecimientos relacionados con la discriminación por homofobia o transfobia quedan sujetos al análisis de los hechos, las versiones de los sujetos implicados y la interpretación de la autoridad competente.

En resumen, existe un amplio registro normativo internacional y nacional que reconoce a la comunidad LGTBIQ y propende por la garantía de sus derechos en instituciones sociales como la

escuela, no obstante, considerando que las leyes, decretos, acuerdos y programas educativos son implementados por seres humanos que llevan consigo una herencia cultural y social prioritariamente influenciada por estigmas, prejuicios y estructuras heteronormativas, su efectividad en la reducción de acciones discriminatorias contra las personas LGTBIQ sigue siendo un reto por cumplir, sobre todo, si la legislación no se apoya en programas educativos permanentes que favorezcan la formación de las comunidades educativas respecto a la diversidad sexual y la identidad de género.

Para finalizar, el análisis conceptual sugiere pensar la sexualidad, el género, el sexo y el cuerpo desde una perspectiva posestructuralista queer, pues esto implica reconocer que la identidad sexual se construye, se transforma y está influenciada por las estructuras socioculturales que definen los contextos donde se desarrolla el sujeto, es decir, la identidad sexual no puede ser definida como una esencia invariable, determinada únicamente por factores biológicos o genéticos que omiten formas alternativas de ser y estar en el mundo. Los saberes hegemónicos de la sexualidad han sido el resultado de tecnologías de poder que circulan en las instituciones sociales mediante discursos establecidos como verdades absolutas, así, tras la repetición lingüística de actuaciones de género lo femenino y lo masculino se instituyen en formas hegemónicas de vivir la sexualidad; cualquier otra expresión o vivencia se tipifica como anormal y se vuelve objeto de censura o exclusión.

Por el contrario la disidencia sexual, desde el referente queer, se puede comprender como un posicionamiento político de resistencia que revela los efectos negativos de la heteronormatividad sobre las personas, sus maneras de pensar y sus experiencias respecto al cuerpo y la sexualidad; la disidencia sexual se manifiesta como crítica a los procesos de discriminación por homofobia y transfobia, es una alternativa para representar la realidad desde la pluralidad y la posibilidad de ser más allá de la figura convencional de mujer u hombre y de las relaciones heterosexuales. Con este panorama y reconociendo que las instituciones educativas son ambientes de reproducción social y

socialización, es necesario, en primer lugar, considerar que allí circulan prejuicios sobre la diversidad sexual, en segundo lugar, que las experiencias educativas de la población sexualmente diversa han estado influenciadas por situaciones de conflicto, acoso y violencia, por lo que la política pública y los programas de educación sexual y derechos humanos se han vuelto indispensables para mitigar la discriminación.

## **2.6 Análisis referencial**

La revisión de la literatura referida al problema de investigación y sus categorías de análisis (disidencia sexual/género y contexto escolar) permite establecer al menos cinco ejes de estudio en los que se han desarrollado investigaciones, a saber, los modos en que las comunidades educativas han representado o concebido a las personas sexualmente disidentes, principalmente a los estudiantes LGTBIQ; la influencia de las instituciones educativas en la construcción de las identidades LGTBIQ; las relaciones entre acoso escolar, homofobia y diversidad sexual; el desarrollo de políticas educativas para garantizar los derechos de las personas LGTBIQ en la escuela y, finalmente, las experiencias del profesorado sexualmente disidente en el marco de su ejercicio profesional, aun así, respecto a este último tópico son pocos los estudios que existen a la fecha. Ahora bien, la mayoría de las indagaciones revisadas datan de los últimos cinco años, otras, de la última década; sin embargo, al menos tres de ellas se adelantaron entre el 2006 y el 2009 y su mención obedece a que son los únicos antecedentes investigativos contextualizados en la ciudad de Bogotá.

### **2.6.1 Concepciones y percepciones sobre diversidad sexual en la escuela**

Conocer las concepciones, imaginarios y representaciones sociales que las comunidades educativas han construido en torno a las personas sexualmente disidentes al interior de las instituciones educativas ha sido uno de los propósitos recurrentes en las investigaciones que problematizan la diversidad sexual, así Ramírez y Contreras (2012) al indagar las concepciones de

los niños alrededor de categorías como la masculinidad, el género y las relaciones entre mujeres y hombres en una escuela rural de Chile determinaron que en dicho escenario circulan prejuicios e imaginarios reproductores de relaciones desiguales entre los géneros; los niños evidenciaron, a través de grupos de discusión y entrevistas, que han interiorizado roles hegemónicos de género, considerando que las niñas deben dedicarse a tareas dóciles, especialmente referidas al cuidado, mientras los niños deben asumir trabajos rígidos, agotadores y protagónicos, incluso, en los discursos infantiles se evidenció la subalternización de la mujer a través del uso de expresiones peyorativas, la subvaloración de las expresiones afectivas y la sobrevaloración de la figura masculina en el territorio rural.

La investigación mencionada resulta relevante para el presente estudio en la medida que problematiza los roles de género hegemónicos en un contexto específico y, sin la pretensión de generalizar, identifica la escuela como escenario de reproducción social donde las expresiones convencionales de género son aprendidas y ejercidas por la población estudiantil, idea que hace parte de los desarrollos teóricos y conceptuales referidos al género y la educación. Sumado a esto, en tanto, ofrece orientaciones metodológicas para recopilar información relevante sobre discursos e imaginarios de los participantes en torno a los sentidos de masculinidad y feminidad que configuran las relaciones de género en un entorno rural, mediante la aplicación de grupos de discusión.

Similarmente, en el contexto municipal de Chile, Julio et al. (2016) desarrollaron un estudio que problematiza los saberes del cuerpo docente de primera infancia en torno a la identidad sexual en tres instituciones escolares diferentes, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y considerando como referentes teóricos la perspectiva esencialista y la perspectiva construcciónista de la identidad establecieron que los docentes de dichos contextos conciben la identidad sexual como una propiedad inherente al cuerpo y comprensible únicamente desde lo

biológico y lo genético, aspecto que les lleva a pensar también que indiscutiblemente debe existir una correspondencia entre el sexo biológico y el género, asimismo, que las relaciones afectivas y eróticas solo pueden ser pensadas en términos de la heterosexualidad; para los maestros participantes todo lo que no se corresponde con dicha estructura es antinatural. De acuerdo con estos investigadores, aunque en Chile existen normativas que abogan por el reconocimiento de la población LGTBIQ, en las instituciones educativas faltan herramientas conceptuales y alternativas para que los profesores puedan abordar el tema de la sexualidad desde la complejidad, es decir, más allá del cuidado del cuerpo.

Si bien, la investigación se ubica en Chile, sus hallazgos aportan ideas que han sido contempladas en el abordaje teórico de esta tesis doctoral y que podrían detectarse, o no, en el contexto colombiano, a saber, la tensión vigente entre la perspectiva esencialista y la perspectiva construcionista de la identidad sexual, el predominio de las concepciones deterministas del profesorado respecto a la orientación sexual y, en general, la sexualidad como asuntos definidos únicamente por la genética y la biología, finalmente, la necesidad de apoyar la legislación fundamentada en derechos humanos, con acciones pedagógicas que verdaderamente erradiquen los prejuicios socioculturales sobre la diversidad sexual.

En Colombia, Liscano (2016) se propuso adelantar una investigación doctoral al interior de la Universidad Santo Tomás para identificar las representaciones sociales que maestros y estudiantes han construido alrededor de la población sexualmente disidente, esto frente a su preocupación por las mediaciones hegemónicas de la sexualidad que regulan las relaciones o interacciones de tales actores educativos. Según los hallazgos logrados mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas a 364 estudiantes de tres programas académicos distintos, 35 docentes y 4 directivos, existe un conocimiento sobre la diversidad sexual por parte de la población participante. Para el caso de los estudiantes esta se refiere principalmente a la existencia de

personas homosexuales con quienes consideran que la interacción es difícil debido a sus expresiones exageradas y anormalidad, es decir, sus representaciones sociales están marcadas por rasgos de la homofobia.

Para el caso de los docentes y directivos, según Liscano (2016), la diversidad sexual se asume como un acontecimiento de la realidad que debe ser incluido de manera propositiva en los procesos de formación, pues en su experiencia, los colegas y estudiantes homosexuales se destacan por la excelencia académica, no obstante, aunque sus representaciones sociales demuestran apertura y aceptación, también evidencian cierta renuencia a la manifestación pública de la orientación sexual diversa, de las expresiones de afecto o a la interacción cercana con personas sexualmente disidentes. Para el profesorado este aspecto de la sexualidad debe mantenerse en lo privado, pues a pesar de los avances en el reconocimiento de la comunidad LGTBIQ, faltan directrices y estrategias concretas para resolver situaciones de conflicto y discriminación por orientación sexual o diversidad de género en la universidad.

El estudio de Liscano (2016) es significativo como referente de investigación doctoral, por cuanto, se desarrolla en Colombia, es decir, a pesar de ubicarse en el contexto universitario, cuenta con la participación de personas, estudiantes y docentes, que han sido parte de la propuesta educativa nacional delimitada por la Ley 115 General de Educación de 1994. Adicionalmente, sostiene como uno de sus resultados, la persistencia de la concepción negativa y peyorativa que los actores educativos tienen sobre la homosexualidad y su consecuente conflictividad en las interacciones humanas, a pesar de la apertura académica dada a la diversidad sexual; aspecto que ha sido expuesto en referentes teóricos e investigativos. En cuanto a lo metodológico, sugiere la favorabilidad de usar entrevistas para recopilar información cualitativa de relevancia y profundidad en la comprensión del fenómeno de estudio.

Por su parte, Castelar y Lozano (2018) elaboraron un estudio cualitativo para conocer los supuestos que el profesorado de una institución educativa pública de Cali-Colombia han planteado respecto a la diversidad sexual; mediante la aplicación de entrevistas e interpretación de datos, los investigadores lograron establecer que los docentes involucrados en la investigación, de un lado, identifican un avance en el reconocimiento de las disidencias sexuales a partir de la emisión de políticas públicas educativas sobre convivencia y derechos humanos, aunque esto ha generado tensiones en las comunidades escolares, de otro lado, piensan que la orientación sexual y la identidad de género están vinculadas a procesos de ajuste del pensamiento de los estudiantes, del desarrollo cerebral, por lo que dichas categorías son susceptibles de ser aprendidas y modificadas, de ahí que tipifiquen la diversidad sexual desde lo patológico y contemplen la posibilidad de corregir o encausar al estudiantado que no se suscribe al modelo heteronormativo de la sexualidad. Por lo menos, en la institución abordada se detectan prácticas de control, censura y exclusión sobre la población LGTBIQ.

Esta investigación resulta importante para el presente estudio porque establece la incidencia del pensamiento heterosexual en la representación de identidades patológicas referidas a la sexualidad dentro de un contexto educativo colombiano, esto sugiere que la escuela colombiana no ha sido ajena a los prejuicios construidos en torno a la disidencia sexual. Si bien, la política educativa ha jugado un papel fundamental para la garantía de los derechos de las personas LGTBIQ, las prácticas escolares de discriminación siguen vigentes. De otro lado, el estudio presenta un elemento de análisis que no ha sido contemplado plenamente en otras investigaciones, este es, la incidencia de la dimensión psíquica en la configuración de la identidad. Si bien, tiene sentido dar un lugar a la mente en dicha configuración, habría que revisar en detalle los alcances y límites de los procesos cerebrales en el tema de la orientación sexual y la identidad de género, sobre todo, cuando los estudios del cerebro, como otros estudios clínicos, se pueden convertir en una

nueva estrategia discursiva para fomentar procesos de exclusión y discriminación hacia las personas de la comunidad LGTBIQ.

Otra indagación cualitativa realizada en Cali-Colombia por Guayara et al. (2017) a propósito de la influencia de las representaciones sociales de las familias sobre el proceso de reconocimiento de sus hijos sexualmente disidentes reveló un cambio leve en el significado que los participantes entrevistados han dado a la homosexualidad. Si bien, las familias expresaron un fuerte arraigo en creencias e imaginarios imperantes sobre la sexualidad, específicamente frente a los roles de género convencionales (masculino/femenino) y las relaciones heterosexuales debido su formación familiar o, en algunos casos, religiosa, con el tiempo han logrado considerar la homosexualidad como algo natural en su hijo, no obstante, siguen asociando esta orientación sexual con expresiones exclusivas de la feminidad en el caso de los hombres y reducen el género a la categoría del sexo, por lo anterior los investigadores recomiendan adelantar programas de formación para las familias en temas de diversidad sexual y desarrollar más investigaciones al respecto.

La indagación de Guayara et al. (2017) señala dos aspectos importantes a considerar en esta dissertación doctoral, de un lado, el papel fundamental de la familia en el proceso de construcción identitaria de los estudiantes sexualmente disidentes, pues esta puede convertirse en un agente que favorece u obstaculiza el desarrollo del sujeto, de ahí que, al proyectar un estudio referido a la diversidad sexual en la escuela, sea necesario contemplar la perspectiva de esta población respecto al género y la orientación sexual. De otro lado, la relevancia de la psicología en los procesos de reconocimiento del otro; más que en la comprensión clínica y mental de la disidencia sexual, en el acompañamiento que padres de familia y estudiantes requieren para habilitar relaciones alternativas con la diferencia y eliminar prejuicios.

Entre tanto, Arrial y Neves (2015) abordaron las perspectivas de algunas docentes orientadoras y madres de familia de escuelas en Brasil alrededor de las relaciones y tensiones suscitadas entre familias homomateriales y los escenarios educativos. El estudio adelantado en cuatro instituciones educativas con estudiantes cuyo núcleo familiar estaba compuesto por dos madres logró establecer mediante la aplicación de entrevistas y el análisis narrativo que existe una brecha entre los discursos y prácticas escolares respecto al reconocimiento de la diversidad sexual, pues aunque se evidencia una retórica de defensa y respeto para las identidades LGTBIQ, en la cotidianidad se observan acciones excluyentes que, en primer término, sostienen el modelo convencional de familia según el cual solo existe núcleo familiar legítimo con la figura paterna, en segundo término, revelan los prejuicios sociales y culturales que permanecen activos en algunos padres de familia y docentes respecto a la sexualidad.

El estudio en mención es relevante para la presente investigación, toda vez que, refuerza el planteamiento sobre la insuficiencia de la política educativa referida a la población LGTBIQ frente al reto de mitigar los paradigmas socioculturales que generan prácticas de violencia y discriminación sobre las personas sexualmente disidentes en la escuela. Situación presente tanto en Brasil como en Colombia y que no es irrelevante en la medida que la legislación favorece la garantía de los derechos humanos y la lucha social, pero requiere acciones pedagógicas complementarias para proporcionar nuevas maneras de pensar la sexualidad. Adicionalmente, la indagación llama la atención sobre el riesgo de implementar cursos temáticos o estrategias curriculares en torno a la diversidad sexual que, a la manera de la educación sexual convencional, se conviertan en herramientas de exclusión sobre las personas que no pertenecen a la comunidad LGTBIQ.

En síntesis, se puede evidenciar, a partir de los estudios relacionados, que las escuelas de diferentes contextos y niveles educativos están influenciadas por el esquema heteronormativo y

binario de la sexualidad y el género, de ahí que, la población estudiantil, los padres de familia y el profesorado, a pesar de identificar un discurso legislativo y cotidiano sobre el respeto por la diferencia y la garantía de los derechos humanos sin distinción por orientación sexual e identidad de género, sigan pensando o, más bien, representando al sujeto LGTBIQ como alguien indeseable, peligroso o sospechoso que debe ser tolerado, en tanto, se mantenga al margen de la expresión pública de su sexualidad y no se involucre en situaciones de conflicto que superen las estrategias de atención diseñadas por las instituciones. Estas investigaciones coinciden en el hallazgo del prejuicio sobre la homosexualidad al interior de los colegios, en consecuencia, conviene seguir investigando al respecto, para establecer si en la actualidad se presentan algunos cambios sociales y culturales tras la insistencia de los gobiernos en la legislación educativa sobre derechos humanos y la lucha permanente del movimiento social LGTBIQ.

### **2.6.2 Configuración identitaria de las personas LGTBIQ en el entorno educativo**

En cuanto a la influencia de los entornos educativos sobre los procesos de construcción de la identidad en personas sexualmente disidentes se detectan tres investigaciones realizadas en diferentes territorios, estos son, Colombia, España y Chile. Colmenares (2017) problematizó el impacto de la educación para el trabajo ofrecida por el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA sobre la consolidación de la identidad sexual de las personas LGTBIQ colombianas que hacen parte del programa de manufactura textil; con la aplicación de entrevistas biográficas y el análisis de la narrativa experiencial de los aprendices participantes encontró que la configuración identitaria de las personas sexualmente disidentes se inicia desde el entorno familiar y se ve influida principalmente por discursos, actitudes y acciones discriminatorias que son cotidianas en los centros de formación por parte de compañeros y profesores, acontecimiento que contradice algunos de los principios institucionales del SENA referidos a la formación humana. Según la investigación, esta institución educativa cuenta con una filosofía de formación integral que no solo

propende por el desarrollo de competencias laborales, sino también de la dignidad, por lo que el reto es garantizar que en la praxis se vincule de manera activa a los sujetos LGTBIQ en los procesos académicos y convivenciales para reducir las prácticas de exclusión que afectan su identidad.

Esta investigación, además de problematizar la diversidad sexual en un escenario educativo colombiano, concluir que los procesos de discriminación por homofobia son habituales en dicho escenario y que la identidad sexual es influenciada por las dinámicas institucionales, aporta elementos metodológicos relevantes a considerar en el marco de esta disertación doctoral, en primer término, el uso de los relatos de vida como alternativa pertinente para ahondar en la comprensión de la realidad desde los sentidos y significados que le otorgan los sujetos involucrados. En segundo término, la pertinencia de investigar un problema educativo desde lo singular y lo contextual, pues hablar de manera general sobre la población LGTBIQ impide reconocer las experiencias de vida particulares de las personas que han sido violentadas por su orientación sexual e identidad de género.

Con un propósito de investigación similar, Ramírez y Contreras (2016) elaboraron un estudio cualitativo en España para reconocer los modos en que la escuela intervino la construcción de la identidad lgbt en estudiantes egresados. Asumiendo el ámbito escolar como contexto en el que predominan las relaciones de poder y los saberes hegemónicos, asimismo, la necesidad de las personas sexualmente disidentes de encontrar bienestar y reconocimiento frente al otro sin ser víctimas de acoso, violencia o exclusión, las investigadoras aplicaron entrevistas a profundidad a 26 personas lgbt egresadas del sistema escolar español. A partir del estudio se determinó que en el proceso de construcción de la identidad sexual de estas personas fue indispensable el momento de su reconocimiento como sujeto de alteridad durante la adolescencia, es decir, como persona sexualmente disidente cuyo cuerpo experimenta la sexualidad por fuera de los esquemas socialmente aceptados; este acontecimiento, dado mayoritariamente durante la estancia de los

participantes en la escuela, estuvo marcado por la cultura binaria de lo normal y lo anormal, de los discursos peyorativos y violentos promulgados por miembros de las comunidades educativas.

Ramírez y Contreras (2016) también identificaron que debido a los esquemas normativos escolares que promovían un ideal de sujeto heterosexual las personas lgtb, en su proceso de identificación, experimentaron un periodo de negación en el que asumían su disidencia sexual como una fase de vida que se podía superar, incluso, optaron por la estrategia del silencio o el secreto, es decir, mantener fuera de la esfera pública su orientación sexual o identidad de género y sortear aquellas interacciones del contexto sobre su sexualidad. No obstante, algunos participantes decidieron hacer pública su disidencia sexual durante la escolarización y esto implicó un proceso complejo de mostrarse ante al otro tratando de justificar su presencia y humanidad, de afrontar los discursos y prácticas homofóbicas que circulan en las escuelas. Según las investigadoras, estas instituciones no están preparadas para garantizar una experiencia educativa dirigida al bienestar y crecimiento personal de las personas lgtb; todavía están impregnadas de las estructuras imperantes que determinan la sexualidad.

Si bien, esta investigación establece una afectación negativa de las dinámicas escolares heteronormadas sobre la construcción de la identidad sexual de las personas lgtb en un contexto español, hallazgo que ha sido recurrente en varios estudios problematizadores de la diversidad sexual en las escuelas, su aporte para este estudio concierne a la inevitable influencia de los entornos escolares sobre los procesos de configuración identitaria de las personas, no solo en lo que atañe a la sexualidad, sino en general al desarrollo humano; sean efectos negativos o positivos sobre la vida de los actores educativos, resulta pertinente cuestionar cómo ocurren estos procesos dentro de las instituciones, cómo un ambiente de socialización y reproducción social de esta importancia puede incidir sobre la experiencia de ser un sujeto sexualmente disidente, no solo para el caso del estudiantado, sino también del profesorado.

En chile, Barrientos et al. (2016) realizaron una investigación cualitativa para establecer los aspectos significativos en la construcción de la identidad homosexual en hombres jóvenes. Mediante el análisis de la información recopilada con entrevistas semiestructuradas establecieron como ejes determinantes en la configuración de la identidad gay, a saber, la manifestación pública de la orientación sexual disidente, la vivencia de la discriminación en un territorio influenciado por el paradigma patriarcal y, el reto de interactuar con los otros siendo sujetos homosexuales. Dentro de los hallazgos más importantes se destaca la configuración identitaria de los hombres jóvenes homosexuales en el ámbito privado y restringido a causa del miedo a ser objeto de rechazo, violencia y estigmatización.

El trabajo de Barrientos et al. (2016) a pesar de no ubicarse concretamente en el ámbito educativo, es de relevancia para este estudio, ya que permite identificar como consecuencias evidentes de la discriminación sobre la población homosexual la constante necesidad de ocultamiento y la evasión de relaciones o discusiones que pongan de manifiesto la orientación sexual diversa en un ambiente delimitado por prejuicios y estigmas socioculturales. Estas consecuencias podrían detectarse, o no, en el desarrollo de la investigación doctoral propuesta respecto a las experiencias de los docentes sexualmente disidentes, sobre todo, si algunos de ellos han decidido mantener su orientación sexual en el ámbito privado.

En conclusión, las investigaciones mencionadas, además de señalar la influencia de los escenarios escolares, incluso, de la sociedad en el proceso de identificación de las personas LGTBIQ, reconoce como aspecto significativo dentro de dicho proceso, la decisión personal de hacer pública o privada la orientación sexual y la identidad de género no normativas de cara a la homofobia, la discriminación y la violencia experimentadas. De acuerdo con algunas de las investigaciones rastreadas, mientras gran parte de la población heterosexual considera que no es necesario manifestar la disidencia sexual en lugares como las instituciones educativas, según los

investigadores, para las personas LGTBIQ, la posibilidad de expresar libremente su identidad sexual es un factor determinante en el desarrollo de la personalidad.

### **2.6.3 Diversidad sexual y convivencia escolar**

Acontecimientos como el acoso escolar, la violencia y el conflicto en los entornos escolares han sido objeto de estudio en relación con la diversidad sexual, por ejemplo, Kolbert et al. (2015) identificaron en los colegios de algunos distritos de Pensilvania en Estados Unidos, prácticas de hostigamiento contra estudiantes LGTBIQ materializadas en insultos y amenazas, debido a esto desarrollaron una investigación para establecer las percepciones del profesorado de tales instituciones educativas respecto al abordaje del acoso escolar por orientación sexual e identidad de género. Tras la aplicación de una encuesta a 217 docentes de diferentes establecimientos educativos se encontró que existe una percepción positiva de los profesores heterosexuales frente a las respuestas o acciones ofrecidas por el personal y las autoridades educativas a propósito del acoso escolar por homofobia, sin embargo, en el caso de los profesores sexualmente disidentes se detectó una percepción menos favorable que, según los investigadores, puede estar asociada a la experiencia vivida por estos educadores durante su etapa escolar. Adicionalmente, se determinó una diferencia significativa entre la percepción de los maestros que conocen la política estatal anti-acoso y quienes la desconocen; los primeros perciben un alto índice de agresión física sobre la población estudiantil LGTBIQ en comparación con los segundos.

La investigación de Kolbert et al. (2015) es importante para este estudio porque establece, según sus resultados, una diferencia importante entre conocer y desconocer la legislación contra el acoso escolar, mientras el desconocimiento de la normativa puede incrementar la percepción del hostigamiento en los colegios, el conocimiento de esta puede disminuir dicha percepción en el profesorado. Si bien la política educativa no garantiza un cambio en las representaciones sociales construidas alrededor de la diferencia, si pueden restringir, en la práctica, el ejercicio de

manifestaciones violentas contra el otro. Asimismo, la indagación expone una diferencia relevante entre la percepción del acoso escolar desde los docentes LGTBIQ y los docentes heterosexuales, dadas sus experiencias como profesionales y como estudiantes, aspecto que podría ser un eje de análisis para los hallazgos de la disertación doctoral propuesta en el contexto bogotano.

En el Reino Unido, López (2015) también adelantó un estudio que problematiza las percepciones de los maestros en formación y en ejercicio alrededor del acoso escolar y la diversidad sexual al interior de las escuelas primarias. Con la aplicación de entrevistas a 11 profesores en formación y 3 profesores titulados, más el desarrollo de un cuestionario dirigido a 198 profesores de 21 universidades ubicadas en el territorio mencionado, este investigador recopiló información cuyo análisis concluyó que un alto porcentaje de los docentes en formación tienen una percepción positiva de la diversidad sexual, de ahí que estimen necesario la implementación de programas académicos para abordar conocimientos y desarrollar estrategias que permitan estudiar la disidencia sexual en las escuelas de manera propositiva ante el hostigamiento y la falta de formación profesional. Sumado a esto, la investigación mostró que en la escuela primaria existen rasgos de homofobia y discriminación debido a los modelos hegemónicos de la sexualidad que se aprenden en la familia y a través de los medios de comunicación, y que existe una predisposición normativa e institucional al abordaje de la sexualidad en la escuela primaria, toda vez que se asume al niño como un sujeto desprovisto de orientación sexual o identidad de género.

Este estudio no solo se vincula a varias de las investigaciones que señalan como hallazgo relevante la inmersión del pensamiento heteronormado en las escuelas y sus consecuentes discursos y prácticas institucionales, también resalta la importancia de la formación docente a propósito de los estudios de género y la orientación sexual, pues no es suficiente la apertura al tema de la diversidad sexual si no se cuenta con herramientas cognoscitivas y pedagógicas para formar al estudiantado y atender las situaciones de conflicto escolar que se presentan a propósito del rechazo

a la diferencia sexual. Esta idea es importante para la investigación doctoral propuesta, en la medida que las vivencias del profesorado LGTBIQ pueden arrojar información importante sobre los procesos de formación docente y su articulación con temas concernientes a la diversidad.

Por su parte, Colombia Diversa (2016) realizó un estudio de clima escolar LGTBIQ en Colombia a propósito del caso del estudiante Sergio Urrego quien se suicidó en agosto de 2014, tras ser víctima de acoso y discriminación sistemática a causa de su orientación sexual por parte de algunos docentes y directivos de la institución donde estudiaba. Este acontecimiento puso bajo análisis la aplicación efectiva de la ley 1620 de 2013 en la que se establecen lineamientos conceptuales y prácticos para abordar la convivencia escolar, la educación sexual, la garantía de los derechos humanos y la reformulación de los manuales de convivencia. De acuerdo con los datos recolectados a través de las encuestas realizadas a 581 estudiantes de secundaria, la escuela se configura como un lugar inseguro para las personas sexualmente disidentes, principalmente porque en ella se experimenta discriminación, acoso, agresiones verbales, burlas e invisibilización. Varios de los estudiantes que percibieron dichas violencias dejaron de asistir a la escuela o presentaron bajo rendimiento académico. De acuerdo con el estudio, la ley no ha sido suficiente para transformar las prácticas institucionales desplegadas hacia las personas LGTBIQ; se requiere formación docente, apertura del currículo a temas de diversidad sexual y la reformulación oportuna de las normas de convivencia que sancionan la alteridad.

La Encuesta de Clima Escolar LGTBIQ se constituye en referente indispensable para este estudio doctoral, en la medida que explora y describe características del clima escolar que perciben los estudiantes LGTBIQ en el contexto colombiano, ambiente que, según los hallazgos, repercute de manera negativa sobre la experiencia escolar de la población sexualmente disidente. Este hecho debe contemplarse como antecedente investigativo, en tanto, podría emerger en las narrativas de los docentes LGTBIQ como factor de incidencia sobre sus experiencias al interior de la escuela.

Adicionalmente, Colombia Diversa (2016) señala que, en Colombia, la política educativa, si bien ha progresado significativamente, no ha logrado ser contundente en la transformación de los pensamientos y actitudes que violentan la diferencia sexual, de ahí que, la presente investigación deba considerar este aspecto como otro antecedente del contexto objeto de estudio.

Previamente, Cantor (2009) publicó un artículo sobre la investigación mixta desarrollada en los colegios distritales de Bogotá respecto a la convivencia escolar, la homofobia y el reconocimiento del estudiantado sexualmente disidente. Después del análisis de la información compilada mediante la aplicación de entrevistas grupales, entrevistas a profundidad dirigidas a estudiantes LGTBIQ y encuestas a 433 estudiantes heterosexuales, el investigador pudo establecer que en los contextos escolares públicos de Bogotá existe una percepción desfavorable de la homosexualidad, por cuanto se concibe como pecado y anormalidad y, a su vez, suscita miedo, asco y rabia entre algunos estudiantes heterosexuales, sensaciones que en ocasiones se materializan en agresiones físicas o verbales; sin embargo, también se identifican grupos de estudiantes que tienen una percepción positiva de las personas sexualmente disidentes. Adicionalmente, la investigación señala que los estudiantes LGTBIQ prefieren mantener oculta su orientación sexual o identidad de género para no ser víctima de acoso escolar, asimismo, que en la escuela urge transformar los discursos y prácticas que enrarecen la diversidad sexual.

La indagación de Cantor (2009) a pesar de su antigüedad es una de las pocas investigaciones que ha explorado el tema de la diversidad sexual en los entornos escolares de Bogotá, empleando técnicas cuantitativas y cualitativas logra caracterizar las instituciones educativas como espacios donde circulan discursos y prácticas homofóbicas, por lo menos, antes de la formulación de la Ley 1620 de 2013 y la emisión de algunas Sentencias Constitucionales que ratifican el derecho al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes LGTBIQ. Sus resultados configuran un panorama escolar en el que son habituales las agresiones contra las personas sexualmente disidentes, similar

a como lo plantea la Encuesta de Clima Escolar realizada por Colombia Diversa en el año 2016, en consecuencia, la investigación doctoral propuesta se elabora sobre la base de contexto local que ha sido permeado por esquemas binarios y heteronormativos, pero que podría estar generando nuevos modos de relación con la disidencia sexual a propósito de las exigencias normativas y los discursos sobre derechos humanos.

Finalmente, es posible señalar que las investigaciones enunciadas proyectan una relación importante entre la convivencia escolar y la disidencia sexual; habitualmente, la imagen sociocultural negativa que se ha construido alrededor de las sexualidades periféricas genera tensiones y conflictos entre los actores educativos; conflictos que suelen ser abordadas desde la agresión, la violencia o el rechazo, por lo anterior, la investigación educativa ha sido clave para revelar estas dinámicas escolares, legitimar el desarrollo de normativas que mejoren el clima institucional o garanticen los derechos humanos, además, promover el desarrollo de estrategias pedagógicas y educativas que gestionen formas alternativas de representar la diferencia y convivir con la diferencia.

#### **2.6.4 Políticas educativas y diversidad sexual**

Las políticas públicas educativas han representado un avance importante en la defensa de los derechos de las personas LGTBIQ, sin embargo, su análisis desde la investigación ha sido necesario para comprender por qué no son suficientes a la hora de gestar un cambio cultural y social sobre las concepciones y prácticas escolares que afectan la dignidad de las personas sexualmente disidentes, al respecto, Pereira (2015) indagó las relaciones establecidas entre el gobierno brasileño, los movimientos lgbt y las políticas educativas desplegadas para tratar el tema de la identidad de género y diversidad sexual en los colegios. Según sus hallazgos, los movimientos sociales lgbt en Brasil han sido fundamentales para la gestión y promoción de políticas educativas referidas a la diversidad sexual en los contextos educativos, no obstante, todavía se requiere la

participación de los entornos escolares en la construcción de las normativas, toda vez que, hablar de diversidad en general puede invisibilizar situaciones concretas de desigualdad experimentadas en la cotidianidad por las personas sexualmente disidentes. Ahora bien, en la praxis diaria de la escuela, la investigadora detecta que las políticas en mención no han sido apropiadas por los diferentes actores escolares, en tanto, se sigue considerando que la sexualidad es un asunto netamente privado y la infancia es ajena a esta.

Este estudio, aunque fue desarrollado en otro contexto latinoamericano, es de importancia para la investigación doctoral propuesta, pues enuncia acontecimientos que también han tenido lugar en Colombia, a saber, el desarrollo de política educativa a partir de casos particulares que se han presentado en las instituciones escolares. Ha sido mediante la expedición de sentencias constitucionales que se han reestablecido los derechos de las personas LGTBIQ vulneradas en los colegios y que se exige a los entes de control como el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Territoriales garantizar el pleno ejercicio de los derechos sin restricciones por causa de la orientación sexual o identidad de género. Sumado a esto, la movilización social y política de la comunidad LGTBIQ ha sido clave para la visibilización de la diferencia como hecho real que merece atención y respeto.

Villareal y Vallejos (2015) por su parte, establecieron la pertinencia de reestructurar la legislación chilena y transformar la cultura en favor de los derechos humanos de las personas LGTBIQ, especialmente de los niños y los jóvenes sexualmente disidentes, pues según sus rastreos investigativos, esta comunidad ha sido propensa al suicidio por homofobia y la discriminación en los contextos educativos. Entre otras conclusiones del estudio, los investigadores mencionan que la política educativa debe propender por el bienestar de los educandos, por el desarrollo pleno de su identidad y la libre expresión, propósitos legislativos que implican inversión económica y programas de formación en derechos humanos, orientación sexual e identidad de género.

La investigación es importante por cuanto establece un panorama de la situación que viven los niños, las niñas y los adolescentes sexualmente disidentes en el territorio chileno. Dicha situación no dista mucho de la realidad colombiana, en estos dos contextos, tanto la política pública como la cultura, son los mayores retos para configurar un espacio de seguridad, de desarrollo personal, de ejercicio de los derechos y de aprendizaje; las investigaciones desarrolladas en torno a la diversidad sexual en la escuela, siguen problematizando las manifestaciones de violencia y discriminación por homofobia, en tanto, estas limitan la vivencia del proceso educativo y el crecimiento personal óptimo de las personas LGTBIQ.

En el contexto colombiano, la Secretaría Distrital de Educación y Colombia Diversa (2006) adelantaron una investigación sobre los manuales de convivencia escolares y las concepciones y prácticas institucionales relacionadas con las personas lgtb en los colegios bogotanos. A través de grupos focales, revisión documental, entrevistas semiestructuradas y test recolectaron información en cuatro instituciones educativas de la ciudad cuyas fuentes fueron padres de familia, docentes, estudiantes y administrativos. Dentro de los resultados del estudio se destaca la ausencia de sanciones explícitas en los manuales de convivencia hacia el estudiantado sexualmente diverso, al mismo tiempo, la carencia de orientaciones o directrices que garanticen el ejercicio de los derechos de esta población. De otro lado, en las comunidades educativas circulan imaginarios que reducen la sexualidad a los encuentros sexuales por lo que es un tema generalmente vetado, asimismo, solo se da cabida a las relaciones heterosexuales. Los modos de relación con la diversidad sexual en estos escenarios de aprendizaje y socialización han sido el rechazo y la tolerancia.

Esta indagación es importante para el análisis referencial del presente estudio, en la medida que elabora una caracterización de la convivencia escolar con las personas sexualmente disidentes a propósito del principio de inclusión educativa en Bogotá, específicamente en lo concerniente a los manuales de convivencia de las instituciones; documentos normativos que han sido objeto de

discusión, pues han generado situaciones que vulneran los derechos civiles del estudiantado. Adicionalmente, la metodología y la muestra representativa son referentes para delimitar la estructura del trabajo de campo de esta disertación doctoral, sobre todo, al considerar la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, ya que las interacciones escolares no solo involucran a los estudiantes sino también a los padres de familia, los docentes, etc.

Empleando la revisión documental y el análisis de discurso, Forero y Patarroyo (2015) estudiaron el impacto de las políticas educativas sobre la experiencia escolar de los estudiantes LGTBIQ teniendo como eje de análisis la tensión entre una normativa que al ser específica puede reproducir acciones discriminatorias y al ser general puede ser poco eficiente en la garantía de los derechos de poblaciones minoritarias como la LGTBIQ. Conforme al proceso de investigación jurídica los académicos encontraron que la Constitución Política de Colombia y la Ley 115 de Educación de 1994 cuentan con un marco amplio para la garantía de los derechos humanos y el derecho a la educación sin distinciones de raza, sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias, etc. Sin embargo, la vigencia de esta legislación no ha sido determinante en la visibilización de las personas LGTBIQ como ciudadanos y miembros activos de las escuelas, sobre todo porque aunque los decretos que penalizaban la homosexualidad en Colombia fueron abolidos, en los escenarios escolares se sigue creyendo que la diversidad sexual es una amenaza y debe ser exterminada, tanto así, que solo mediante las tutelas y los fallos de la Corte Constitucional se han restituido derechos que fueron vulnerados al interior de algunas instituciones educativas del país.

El estudio en mención es importante para esta investigación doctoral, ya que expone la evolución de la política pública y el discurso jurídico referido a la diversidad sexual en Colombia como asunto de derechos humanos y educación. De la misma manera que se ha reconocido en otras investigaciones, la nación cuenta con un amplio referente constitucional y normativo que acoge la

diferencia, sin embargo, son las prácticas culturales y los prejuicios sociales los que impiden en la realidad garantizar el libre desarrollo de la personalidad y de la identidad sexual. Según esto, es imperativo que la investigación educativa tenga en cuenta la brecha existente entre el discurso legal y la cotidianidad de las escuelas para, de este modo, identificar los factores que generan tal distanciamiento o, por el contrario, detectar experiencias novedosas en las que se procure la implementación efectiva de la política al interior de la cultura escolar.

Precisamente Ramírez (2017) desarrolló una tesis doctoral para analizar, desde el ámbito pedagógico, las sentencias de la Corte Constitucional del periodo 2000 a 2015 concernientes a la inclusión educativa de los estudiantes LGTBIQ en las escuelas colombianas, esto, debido a la insuficiencia de los avances jurídicos en la transformación de prácticas discriminatorias y homofóbicas efectuadas por la sociedad y las comunidades educativas. El investigador encuentra en los documentos jurídicos un cambio significativo en el discurso referido a la diversidad en la escuela, no solo respecto a la inclusión de estudiantes sexualmente disidentes, sino a la importancia de valorar y reconocer la diferencia sexual y de género como rasgos propios de la sociedad que pueden aportar a la democracia y la convivencia. Las sentencias han legitimado los derechos a la libre expresión, el libre desarrollo de la personalidad, asimismo, han reconocido la orientación sexual y el género como aspectos identitarios que no se pueden coartar o vulnerar en los escenarios escolares. Con todo, estas disposiciones legales y sus consecuentes implicaciones en la reformulación de los manuales de convivencia y el diseño e implementación de programas educativos para abordar la diversidad sexual no han logrado deconstruir los paradigmas socioculturales, incluso, religiosos que orientan los discursos y prácticas normalizadoras en los colegios colombianos.

La investigación de Ramírez (2017) es relevante para este estudio doctoral porque permite corroborar, tras la revisión sistemática de las sentencias constitucionales emitidas por la Corte, que

en Colombia no se ha logrado el desarrollo óptimo de una cultura garante de los derechos humanos y civiles, en consecuencia, ha sido mediante la vía jurídica y el uso de la tutela que se han restaurado los derechos de la población LGTBIQ en las escuelas del país y otros escenarios sociales. Este acontecimiento recurrente en la investigación pone de manifiesto la ausencia de programas educativos que, en primer lugar, orienten el pensamiento de las comunidades escolares hacia el respeto de la diferencia y, en segundo lugar, dejen de reforzar la vía jurídica o normativa como como única alternativa para el goce de los derechos sin que esto represente un cambio de actitud hacia el otro.

Sumado a esto, Morales (2016) desarrolló un estudio documental para analizar los contenidos dispuestos en dos propuestas educativas sobre diversidad sexual y en la ley 1620 de 2013, tras su análisis encontró que la política educativa colombiana sigue privilegiando el enfoque de salud en los programas de educación sexual, es decir, se centra únicamente en el abordaje de las enfermedades de transmisión sexual y omite la posibilidad de estudiar la sexualidad como un asunto anclado a la construcción identitaria. De otra parte, las propuestas educativas hacen hincapié en la inclusión de temas relacionados con la orientación sexual y la identidad de género en el currículo, para que, por ejemplo, en el ejercicio de aprender terminología y conceptos asociados, los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa puedan habilitar representaciones alternativas de la disidencia sexual.

Esta investigación es importante por cuanto aporta elementos legislativos y pedagógicos que caracterizan el entorno escolar bogotano a propósito de la inclusión de personas LGTBIQ en las aulas regulares. Específicamente, permite identificar que la educación sexual en dicho contexto también se ha enfocado prioritariamente en la dimensión biológica del cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual, tópicos que son necesarios, pero que no solo desconocen otras aristas de la sexualidad, sino que pueden generar acciones sutiles de discriminación al reforzar

imaginarios sociales de la heteronormatividad y el binarismo de género. De ahí que, existan guías orientadoras para incluir la diversidad sexual y los estudios de género en las instituciones educativas de la ciudad. En la escuela bogotana, existe una tensión vigente entre la discriminación por homofobia y las estrategias normativas y pedagógicas que buscan mitigar el impacto de la violencia sobre las personas con sexualidades periféricas.

En resumen, los estudios relacionados llaman la atención sobre el trasfondo de la política pública, ya que esta no se refiere únicamente a las disposiciones normativas que deben asumir las escuelas, sino a al posicionamiento político que las comunidades LGTBIQ de América Latina y otros continentes han asumido en los últimos años para minimizar el fenómeno de desigualdad, discriminación y exclusión. Asimismo, argumentan la insuficiencia de la política en cuanto a la creación de espacios educativos libres de prejuicios y estereotipos que fortalezcan los programas curriculares de educación sexual desde los estudios de género y la diversidad; acontecimiento que atañe al contexto colombiano, pues la movilización de la población LGTBIQ ha fomentado el desarrollo de políticas, pero en la cotidianidad de las escuelas se mantienen los esquemas hegemónicos que rigen la sexualidad y generan desigualdad.

### **2.6.5 Experiencias del profesorado LGTBIQ**

Las vivencias de los docentes sexualmente disidentes al interior de la escuela, en tanto sujetos de alteridad que, de un lado, desbordan los esquemas culturales imperantes de la sexualidad y de otro lado, tienen la responsabilidad de dar continuidad a la estructura social mediante la formación de las nuevas generaciones han sido objeto de estudio de algunas investigaciones, en su mayoría internacionales. Stones y Glazzar (2020) entrevistaron a cuatro docentes británicos homosexuales para encontrar los rasgos más significativos de su experiencia profesional en la escuela y encontraron, a través del uso del método biográfico, que el cambio progresivo de la legislación pública inglesa en torno a la diversidad sexual posibilitó que al menos tres de los maestros lograran

hacer pública su orientación sexual en el lugar de trabajo y desde allí promover acciones de lucha contra la homofobia y en favor del cambio de paradigmas culturales, según los investigadores, esto en gran medida está relacionado con que las escuelas donde laboran los docentes son públicas; entre tanto, uno de los maestros mantiene su orientación sexual oculta, ya que la institución educativa donde se desempeña es religiosa y no acepta expresiones de diversidad. Ahora bien, el proceso de apertura personal de los docentes a propósito de su sexualidad diversa ha sido complejo, pues han tenido que lidiar con resistencias de sus colegas o de los padres de familia; sin embargo, de acuerdo con la investigación estos maestros se han caracterizado por ser resilientes.

La investigación mencionada es relevante para este estudio doctoral, ya que, de un lado, presenta una diferencia importante entre los contextos educativos públicos y privados en el Reino Unido respecto a la aceptación de la disidencia sexual del profesorado. Aunque este es un contexto diferente al colombiano, la distinción que se menciona puede ser referente de análisis para los resultados obtenidos en el ámbito escolar bogotano. De otro lado, los investigadores reconocen que no necesariamente todas las experiencias del profesorado LGTBIQ terminan con resultados negativos como el rechazo, la discriminación o la violencia por homofobia, aunque estos actores educativos deben negociar con las comunidades educativas los sentidos otorgados a la diferencia, asimismo, vivir algunas tensiones institucionales, han logrado posicionarse como docentes empoderados que forman desde la diferencia y para la diferencia. Estas experiencias también podrían detectarse en contextos latinoamericanos.

Con un alcance poblacional más amplio, Ferfolja y Stavrou (2015) estudiaron las experiencias de docentes gais y lesbianas de diferentes instituciones educativas australianas en correspondencia con la política de protección a la comunidad LGTBIQ y los discursos escolares que dan lugar a la diversidad sexual o, por el contrario, la censuran. Los investigadores emplearon una metodología mixta sustentada en la recolección de información a 160 docentes mediante la aplicación de

encuestas digitales y entrevistas a profundidad. De acuerdo con los resultados del estudio, varias escuelas evidencian un avance significativo en el respeto y acogida del profesorado sexualmente disidente, no obstante, en otros entornos de aprendizaje se mantienen prácticas discriminatorias y excluyentes, asimismo, existe una ausencia de formación permanente del estudiantado en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Respecto a la legislación educativa, se encontró que en los colegios donde se han diseñado políticas institucionales contextualizadas el ambiente laboral de los docentes ha sido favorable, en comparación con aquellas instituciones donde no se han explicitado estrategias para abordar la diversidad sexual.

Este estudio es significativo para la disertación doctoral, en cuanto, señala como factor diferencial para la gestión de entornos educativos y laborales seguros y respetuosos de la diversidad sexual, el diseño e implementación de estrategias locales que no solo se articulen a la política educativa general, sino que se ajusten a las características particulares del contexto. En la medida que la comunidad educativa se dispone a establecer sus propias herramientas para la reducción de la discriminación por orientación sexual o identidad de género, es posible responder con mayor efectividad a las situaciones de conflicto. Es fundamental considerar que la política concerniente a la inclusión educativa de la población LGTBIQ y la protección de sus derechos no solo debe emerger de las instancias gubernamentales, sino que puede surgir de las iniciativas escolares.

En un ámbito más específico, Palkki (2015) problematizó la negociación de la identidad de dos maestros de música homosexuales en la escuela estadounidense. Durante cuatro meses aplicó entrevistas en línea a los participantes para recopilar información relevante sobre el proceso de manifestación pública de la orientación sexual de estos docentes en sus lugares de trabajo. Según los resultados del estudio, expresar en la escuela la orientación sexual diversa, desde el lugar del maestro, resulta complejo y requiere estrategias de negociación, por ejemplo, identificar con antelación los imaginarios y percepciones de colegas, padres de familia y directivos, pues el miedo

a la discriminación siempre está vigente y, solo en la medida que se conoce el contexto laboral, se comparte con la comunidad y se muestran otras facetas de la subjetividad, del ejercicio profesional el docente siente la seguridad y la confianza para expresar su identidad sexual. Adicionalmente, para los profesores participantes fue indispensable contar con el apoyo del directivo escolar, pues esto disminuyó la preocupación de perder el empleo a causa de su disidencia sexual. Según el investigador, la posibilidad de ser completamente transparente en la escuela, incluso en lo concerniente a la sexualidad, reduce la sospecha sobre la peligrosidad de la diversidad sexual.

Para Haddad (2019), dentro de un amplio grupo de posibilidades, la expresión pública de la orientación sexual diversa del docente en la escuela puede conducir al ocultamiento de su vida personal o al activismo social, político y pedagógico para subvertir los esquemas heteronormativos que circulan en los escenarios de aprendizaje. A partir de este planteamiento, el investigador desarrolló un estudio con cuatro docentes homosexuales estadounidenses para determinar si la manifestación pública de la identidad sexual no normativa del profesorado en la escuela genera cuestionamientos sobre la heteronormatividad institucional. Según los resultados de indagación, el conocimiento escolar de la orientación sexual de los maestros homosexuales puede aportar al cuestionamiento y deconstrucción de la estructura heteronormativa siempre y cuando exista apoyo institucional, principalmente de las autoridades educativas, toda vez que, estas tienen la capacidad de desarrollar programas para el desarrollo intrapersonal de los docentes y, esto, a su vez, repercute en las interacciones del profesorado sexualmente disidente con los demás miembros de la comunidad educativa.

Las indagaciones de Palkki (2015) y Haddad (2019) aportan dos elementos interesantes a considerar en esta tesis doctoral, de un lado, la relevancia que tiene para la población LGTBIQ, en este caso, para los docentes sexualmente disidentes la posibilidad de manifestar públicamente su orientación sexual o identidad de género en el colegio donde se desempeñan laboralmente, esto,

como signo de apertura identitaria y de transformación cultural sobre los prejuicios existentes en torno a la diferencia sexual. De otro lado, la necesaria disposición institucional y comunitaria para abordar temas relacionados con la diversidad sexual, en tanto, la consolidación de ambientes educativos seguros posibilita la expresión de la identidad sin el temor a ser víctima de discriminación o violencia. Estas ideas pueden ser contrastadas con los resultados del contexto bogotano.

Por su parte, Conrad (2018) adelantó una investigación cualitativa para revisar los efectos de la narrativa docente durante la participación de profesores sexualmente disidentes en el Día del Silencio conmemorado por comunidades educativas norteamericanas para denunciar la invisibilización de las personas LGTBIQ en el sistema educativo. Tras la aplicación de cuatro entrevistas semiestructuradas, en diferentes fases, a los docentes LGTBIQ participantes, el estudio mostró que el proceso de socialización de estos profesores con los 150 estudiantes que asistieron al evento programado fue de gran alcance, en tanto, generó confianza, sentido de pertenencia comunitario y narrativas constructivas sobre la diversidad sexual en la escuela. De acuerdo con la investigadora, la planeación del Día del Silencio representa una crítica a la manera soterrada y casi imperceptible en que opera la heteronormatividad en las escuelas, de ahí que, tanto para los docentes como para los estudiantes involucrados en su realización, este día se consideró una acción educativa de transformación y participación colectiva; principalmente para los docentes sexualmente disidentes significó la oportunidad de emplear sus experiencias de discriminación como insumo pedagógico orientado al cambio de discursos y actitudes escolares.

El estudio de Conrad (2018) es relevante para esta investigación, por cuanto, expone una experiencia alternativa de los docentes sexualmente disidentes en el contexto escolar norteamericano. La mayoría de las investigaciones referidas a las experiencias de docentes LGTBIQ en sus lugares de trabajo señalan como hallazgos experiencias negativas derivadas de los

esquemas heteronormativos instaurados en las instituciones, no obstante, la investigación educativa también puede identificar y documentar casos en los que se ha avanzado, no solo desde el discurso y la legislación, sino desde la práctica y la cultura escolar hacia el reconocimiento y acogida de la diferencia sexual. Esta perspectiva de investigación resulta favorable para el estudio doctoral ante la posibilidad de encontrar experiencias positivas de los docentes con sexualidades periféricas en el ámbito educativo colombiano.

Catalán (2018) adelantó una investigación fundamentada en el paradigma epistemológico feminista y queer para establecer cómo los docentes sexualmente diversos de las escuelas de Santiago de Chile significan sus vivencias de género, cuerpo y sexualidad; mediante la aplicación de entrevistas biográficas a diez profesores de la comunidad LGTBIQ logró determinar que en las instituciones educativas existen prejuicios y referentes heteronormativos que limitan la vida y el ejercicio profesional de los participantes. Los docentes en mención habitualmente lidian con el temor o la incertidumbre de ser discriminados o despedidos de sus lugares de trabajo si expresan públicamente su orientación sexual no normativa, en consecuencia, utilizan como mecanismo de protección el ocultamiento de su sexualidad, sobre todo, cuando la escuela y sus miembros esperan que el docente, símbolo de decoro y rectitud, sea heterosexual. Entre otros hallazgos, el investigador encontró que, a pesar de existir una apertura discursiva hacia la diferencia sexual en el contexto chileno, al interior de las escuelas se siguen reproduciendo prácticas discriminatorias contra la población LGTBIQ. No obstante, se identifican algunos procesos de resistencia liderados por docentes homosexuales empoderados que han reconocido en su lugar de trabajo un espacio seguro para la libre expresión.

Esta indagación es de gran importancia para el presente estudio doctoral, toda vez que problematiza las vivencias de los docentes con sexualidades periféricas en entornos educativos de formación secundaria y, a partir del reconocimiento del carácter heteronormativo de tales entornos,

encuentra narrativas de resistencia que se convierten en una posibilidad de transformación educativa. La narrativa de los docentes LGTBIQ a propósito de sus luchas, resistencias y posicionamientos políticos en las escuelas representa un aspecto de interés para la investigación, por cuanto, en ella se pueden encontrar mecanismos de subversión y desnaturalización de patrones hegemónicos sobre la sexualidad.

En Colombia, se reporta un solo estudio desarrollado por Osorio (2016) a propósito de las representaciones que tanto los docentes homosexuales como los docentes heterosexuales de algunas instituciones educativas en Medellín han construido frente a la diversidad sexual. Conforme a los resultados de investigación, las representaciones sociales existentes en torno al profesorado LGTBIQ están marcadas por prejuicios, imaginarios peyorativos y creencias que asumen la homosexualidad como una amenaza; en gran medida estos factores se mantienen vigentes en la estructura familiar y, de un lado, están soportados en un fuerte dogmatismo religioso católico, de otro lado, son reflejados en los escenarios escolares de Medellín. Por lo anterior, la investigadora señala la importancia de garantizar que el carácter laico de la educación, contemplado en la legislación colombiana, sea llevado a la práctica de manera efectiva para evitar que los referentes religiosos sigan reproduciendo acciones de violencia y discriminación contra la comunidad sexualmente disidente, asimismo, la urgencia de formar a los docentes en temas de diversidad sexual para que agencien la transformación de referentes hegemónicos sobre la sexualidad.

El estudio de Osorio (2016) se constituye en un antecedente importante porque, en primer lugar, expone el vacío de conocimiento que existe en el tema de la diversidad sexual referida al profesorado. Los estudios principalmente se centran en el estudiantado y escasamente problematizan la experiencia de los maestros en el ejercicio de su profesión. De algún modo, se piensa que su rol implica el hermetismo de su condición humana y esto afecta de manera radical

su crecimiento personal y profesional. En segundo lugar, recomienda la realización de investigaciones que resalten el valor de la profesión docente en términos del cambio social y cultural que se requiere para reducir las prácticas de discriminación por homofobia en las escuelas. En tercer lugar, señala la pertinencia de utilizar la entrevista semiestructurada como un recurso apropiado para profundizar en la comprensión del fenómeno social objeto de estudio, ya que facilita la comunicación con los actores involucrados y permite develar cuestiones que no son detectables con instrumentos como las encuestas.

Estas investigaciones evidencian las limitaciones vividas por los docentes LGTBIQ en sus escenarios laborales a causa de las representaciones sociales que siguen tramitando la diferencia como un riesgo para la cultura, para el orden institucional y para la figura tradicional del maestro. Aunque ha sido habitual que estos actores educativos mantengan oculta su orientación sexual o identidad de género para evitar tensiones o conflictos con la comunidad educativa, se reconocen experiencias de educadores que han logrado, desde su ejercicio profesional destacado y el conocimiento paulatino del contexto escolar, expresar libremente su identidad sexual y, a partir de ello, configurar estrategias de resistencia para la desnaturalización de los prejuicios escolares sobre la diferencia sexual. Por lo anterior, es importante considerar el desarrollo de investigaciones similares que permitan identificar experiencias positivas del profesorado LGTBIQ.

Finalmente, cabe señalar que el análisis referencial desarrollado expone un interés investigativo en varios contextos del mundo referido a las problemáticas escolares que viven las personas sexualmente disidentes en las instituciones educativas, principalmente respecto a la vulneración de derechos humanos y la violencia por homofobia, pues estos acontecimientos dificultan significativamente el proceso formativo del estudiantado y el ejercicio laboral de los docentes. Problematicar las concepciones, discursos y prácticas que circulan en los colegios a propósito de la diversidad sexual y la identidad de género, las implicaciones y alcances de la política educativa

LGTBIQ, el clima escolar, entre otros aspectos, sigue siendo pertinente si se tiene en cuenta que un ambiente educativo propicio para todos los seres humanos debe estar desprovisto de referentes culturales que normatizan la sexualidad y la restringen a un modelo hegemónico que desconoce la pluralidad.

## **2.7 Contexto escolar bogotano**

La ciudad de Bogotá está organizada en veinte localidades y en todas ellas hay instituciones educativas de formación inicial, básica, secundaria y media. Sin embargo, solo en cinco localidades se concentra más del 60% de la población estudiantil de la ciudad: Engativá, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy y Suba, adicionalmente Usme, Ciudad Bolívar y Sumapaz tienen zonas y escuelas rurales administradas por el gobierno distrital. Conforme a la caracterización más reciente del ámbito educativo, elaborada por la Secretaría de Educación Distrital (SED) para el año 2019, en la capital funcionan 363 colegios públicos con más de 700 sedes, 28 instituciones escolares en concesión, 31 instituciones educativas por contrato y más de 1800 colegios privados, asimismo, tiene ocho millones de habitantes de los cuales aproximadamente un millón cuatrocientos sesenta mil se encuentran en edad escolar, es decir, requieren la garantía del derecho a la educación.

Estas personas que están en el rango de 5 a 16 años deben vincularse al sistema educativo público o privado, cuyo funcionamiento está delimitado por la Ley General de Educación 115 de 1994 y la Constitución Política de 1991. Con todo, el gobierno de la ciudad ha contemplado dentro de sus propósitos estratégicos la cobertura y la reducción de la deserción escolar, pues a pesar de los esfuerzos por garantizar la educación de los niños, niñas y jóvenes, existe una parte de la población que se encuentra desescolarizada y, en algunos casos, ejerciendo el trabajo infantil. De acuerdo con la última caracterización socioeconómica consolidada para el año 2015 por parte de la Secretaría Distrital de Planeación (SDP) a través de la encuesta Sisbén III, en ninguna de las localidades de la ciudad se detecta el 100% de asistencia de las personas en edad escolar a las

instituciones educativas, así, por ejemplo, solo el 89,1 % de los encuestados con edades entre 12 y 17 años cursaban la educación secundaria y media.

Ahora bien, gran parte de la matrícula escolar se encuentra ubicada en el sector oficial (SED, 2019) y son principalmente los estudiantes de estrato socioeconómico 1, 2 y 3 quienes requieren asistencia del gobierno distrital para poder cursar la educación básica, secundaria y media, pues no cuentan con recursos económicos suficientes para ingresar a una institución educativa privada y responder con sus respectivas demandas de sostenimiento; sin embargo, algunas familias de estrato 3 logran acceder a estos programas no públicos. Según el Departamento Nacional de Planeación DNP (2020) los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6 son los que menos asistencia gubernamental requieren, de ahí que la población estudiantil se encuentre matriculada en colegios privados, incluso, en programas de educación internacional.

Las familias de los estudiantes inscritos a los colegios públicos y privados de Bogotá desempeñan diferentes actividades laborales y económicas, a saber, el comercio, las ventas informales, el ejercicio técnico, tecnológico o profesional en empresas estatales o privadas, la educación, el transporte público, la salud, la gastronomía, entre otros, en su mayoría, de carácter independiente, esto conforme a las oportunidades de estudio y laborales que han tenido los jefes del hogar. Muchas familias ubicadas en los estratos 1, 2 y 3 no tienen ingresos económicos permanentes, trabajo formal o formación laboral, por lo que deben acudir a la asistencia del gobierno. Más del 60% de los hogares bogotanos están constituidos por familias nucleares completas o incompletas, es decir, por la madre, el padre y los hijos o, la madre o el padre y los hijos, entre tanto, cerca del 22% de las familias son extensas, es decir, incluyen otros parientes (SDP, 2015), en cualquier caso, existen hogares con diversas estructuras, tanto así, que varios de los estudiantes no necesariamente viven con sus padres, por el contrario están bajo la tutela de otros miembros de la familia como los abuelos, los tíos, los primos, etc., incluso, pueden permanecer

solos en sus lugares de residencia gran parte del tiempo no escolar, ya que sus parientes trabajan durante todo el día.

Por otro lado, dentro de los servicios ofertados por las escuelas públicas se encuentran, la formación académica, la formación ciudadana y para la convivencia, la formación ambiental y artística, la formación técnica y superior en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA o universidades públicas y privadas de la ciudad, alimentación escolar, escuelas de padres, orientación escolar, bilingüismo, entre otros, que también son ofrecidos por la mayoría de los colegios privados junto con la educación religiosa. La administración pública además desarrolla programas de educación acelerada, educación para adultos y educación para estudiantes con necesidades educativas especiales según las orientaciones del Decreto 1075 de 2015 en el que, entre otros aspectos, se explicita la necesidad de promover una educación con enfoque diferencial en la ciudad.

Precisamente, la convivencia y el clima escolar representan ejes fundamentales de estudio para la Secretaría de Educación Distrital, en tanto, la formación para la paz y la solución propositiva de los conflictos son aspectos educativos necesarios en el desarrollo integral de los estudiantes y el manejo adecuado de las situaciones cotidianas que se presentan en los entornos escolares (SED; 2015). De acuerdo con los resultados de la Encuesta de Clima Escolar realizada por la misma entidad en 2015, factores comparativos como la dicotomía público/privado, la localidad o los estratos socioeconómicos no son suficientes para comprender a profundidad la complejidad del clima escolar en las instituciones educativas, pues cada una, a pesar de las condiciones sociales y económicas homogéneas que pueda presentar con otras, maneja lógicas de funcionamiento particulares que conducen a resultados específicos en la convivencia.

Por lo anterior, el estudio en mención identifica como aspectos relevantes para el clima institucional: la ubicación del entorno escolar, el ambiente familiar de los estudiantes y el género

(SED, 2015), así, por ejemplo, el que exista un mayor porcentaje de venta de sustancias psicoactivas en instituciones educativas públicas obedece a que estas se ubican en zonas con problemáticas sociales álgidas como el pandillismo, el hurto y la violencia en comparación con colegios privados que residen en zonas más seguras de Bogotá; la ausencia de los padres en el hogar, la falta de acompañamiento, entre otras realidades familiares afectan el comportamiento escolar de los estudiantes, adicionalmente, las mujeres manifiestan una mayor contribución con la convivencia, invierten su tiempo libre en el hogar y el cuidado de la familia, mientras los hombres se dedican a actividades laborales o de ocio.

Adicionalmente, Villacorta et al. (2012) tras la caracterización de la población estudiantil bogotana encontró que en las instituciones escolares se presentan altos índices de agresión verbal y física entre los estudiantes, principalmente desde grado sexto hasta grado undécimo; los jóvenes manifiestan haber participado en peleas o haber golpeado a algún compañero de clase. Este acontecimiento conflictivo, materializado en agresiones verbales, también involucra las interacciones entre docentes y estudiantes. Según los investigadores, ante las conductas violentas de los estudiantes, los padres de familia recurren al diálogo, los llamados de atención o las prohibiciones. Otro hallazgo relevante del estudio es el alto riesgo de embarazos en adolescentes, ya que los jóvenes no usan preservativo o recurren a métodos anticonceptivos no funcionales.

Respecto al acoso escolar, un estudio comparativo realizado por la UNESCO en 2015 señala que Colombia presenta uno de los mayores índices de bullying percibido por los estudiantes (SED, 2015), de ahí que dentro de las políticas públicas y los programas del Ministerio de Educación Nacional se conceptualice y normatice alrededor de los conflictos escolares y sus protocolos de atención. En el año 2013 se emitió la ley 1620 y el decreto reglamentario 1965 con los que se instauran los comités de convivencia escolar, se tipifican las situaciones de conflicto según los perjuicios causados sobre el otro, se promueve la educación en derechos humanos y para la

sexualidad, se exige la reformulación de los manuales de convivencia para que no vulneren los derechos constitucionales y civiles de los actores educativos y se dan herramientas de acción para mitigar las situaciones que desfavorecen la convivencia y el clima escolar.

Sumado a esto, la Cámara de Comercio de Bogotá lidera el proyecto Hermes para la resolución pacífica de los conflictos en las instituciones escolares, si bien, su participación ha sido en sectores específicos de la ciudad, se ha destacado por los procesos de formación estudiantil y del profesorado en cuestiones como el manejo de las emociones, la conciliación y el seguimiento de acuerdos. Su propósito implica el fortalecimiento de un equipo de conciliación liderado por los estudiantes para tratar situaciones de conflicto tipo I, es decir, aquellas que no han generado grandes afectaciones psicológicas o físicas sobre una persona y se pueden resolver desde el diálogo y la negociación. Las demás situaciones referidas a vulneración de derechos son atendidas por el comité de convivencia de la institución y, si es el caso, se remiten a instituciones con facultades judiciales, legales o de familia como el Bienestar Familiar y la Policía de infancia y adolescencia. Con todo, estos protocolos de atención del conflicto son cuestionados al interior de las escuelas, en la medida que priorizan la sanción sobre la formación pedagógica y humana.

Específicamente los manuales de convivencia escolares han sido sometidos a reformulación desde el año 2013 a propósito de la ley 1620, sin embargo, su proceso de cambio ha sido lento e insuficiente, sobre todo en lo referido al seguimiento y verificación que la Corte Constitucional ha exigido al Ministerio de Educación Nacional sobre dichos documentos. Dentro de las acciones más significativas que han trabajado las escuelas bogotanas al respecto, se encuentran la inclusión de las situaciones de conflicto tipo I, II, III no solo en torno a los procesos académicos como, por ejemplo, el plagio o el fraude, sino también a procesos convivenciales; el desarrollo de protocolos de atención y registro de alertas ante la Secretaría de Educación en caso de violencia, acoso sexual, violación, consumo de sustancias psicoactivas, ideación suicida, entre otros.

Si bien, las sentencias de la Corte Constitucional legitiman los derechos al libre desarrollo de la personalidad, de la identidad sexual, la libre expresión, entre otros, que conciernen a las experiencias de la comunidad estudiantil LGTBIQ, en los manuales de convivencia se expresa de manera general el respeto a la diversidad, mas no se explicitan situaciones de discriminación y violencia por homofobia, pues se considera que hablar de acoso escolar involucra esta posibilidad. Aunque los manuales son resultado de un proceso de construcción colectiva que involucra a toda la comunidad escolar, por lo menos, en lo referido a la convivencia, estos contienen una narrativa que interpela principalmente al estudiantado y a los padres de familia, en tanto, se asume que los maestros, más que destinatarios, son garantes de los pactos o acuerdos convivenciales.

De otra parte, la SED (2019) estableció que la planta de personal docente está conformada por 35.190 servidores públicos, de los cuales cerca del 50% se desempeñan en los niveles de educación secundaria y media, entre tanto, son 30.676 los docentes que laboran en colegios privados de Bogotá. De acuerdo con estas cifras se estima que un docente de escuela pública acompaña en promedio 22 estudiantes por grupo, mientras un profesor de escuela privada tiene a cargo 18 estudiantes por grupo. La carrera docente en Colombia está normativizada por los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, el primer decreto sigue vigente para los docentes que ingresaron al sistema oficial antes del año 2002, por el contrario, todos los docentes que han ingresado mediante concurso de méritos adelantado por la Comisión Nacional del Servicio Civil después de dicho año se rigen por el segundo decreto. Estos decretos contemplan diferencias significativas en términos de los mecanismos de ascenso en el escalafón docente, los ingresos salariales y el proceso de evaluación docente.

De acuerdo con Tognato y Sanandres (2016) más del 80% del profesorado bogotano suscrito al decreto 1278 de 2002 proviene de territorio urbano, principalmente de Bogotá y otros departamentos como Cundinamarca, Boyacá y Santander. Adicionalmente, el 63% de la población

docente es mujer; los rangos de edad predominantes en el grupo docente son 41 a 50 años y 51 años en adelante; el 44% de los hogares de los docentes son nucleares, es decir, están constituidos por padre, madre e hijos, el 29 % por docentes solteros y sin hijos, el 18 % solo con la presencia del padre o la madre y los hijos y el 9 % en pareja sin hijos. Los ingresos salariales de los docentes, según el escalafón estipulado en los decretos puede ir de 1 a 3 salarios mínimos legales vigentes hasta más de 9 salarios mínimos legales vigentes. El 96 % del profesorado tiene formación superior universitaria y el 73 % ha recibido formación posgradual, principalmente especialización y maestría.

Otros aspectos significativos para tener en cuenta sobre los docentes bogotanos según el estudio de Londoño (2010) son: el porcentaje significativo de docentes con nombramiento provisional que se movilizan entre instituciones educativas según los requerimientos del servicio, novedades, licencias, etc.; la imagen social de los maestros que es favorable entre padres de familia y estudiantes, mientras es desfavorable para los medios de comunicación y los empresarios, asimismo, la discriminación que algunos docentes manifiestan haber experimentado a causa de su posición social, política, religiosa o de género. Por ejemplo, en relación con este último aspecto, la investigadora encontró que el 57 % de los docentes bogotanos encuestados considera desfavorable permitir a los homosexuales ejercer la docencia.

En cuanto a los programas vigentes de la Secretaría de Educación Distrital, resulta conveniente señalar que en el año 2019 se nombró por elección popular una nueva administración cuyo Plan Sectorial de Educación se definió para el periodo 2020 – 2024 bajo la consigna “La educación en Primer Lugar”. De acuerdo con este plan, son propósitos de la educación bogotana ampliar la oferta educativa para la primera infancia, implementar la jornada única para garantizar la formación integral de los estudiantes, desarrollar un modelo de evaluación que no solo contemple el progreso intelectual y académico de la población, cualificar a docentes y directivos docentes, favorecer la

formación ciudadana, la innovación y la gestión de oportunidades de educación superior para los jóvenes, asimismo, habilitar en las comunidades escolares procesos de inclusión, cuidado y reconciliación (SED, 2020).

En síntesis, la demanda educativa en el contexto bogotano es de gran amplitud debido al número de ciudadanos que se encuentran en edad escolar y al derecho constitucional que estipula la educación inicial, básica, secundaria y media como obligatorias. Si bien, la mayor parte de la población bogotana acude a las instituciones de educación pública debido a su condición socioeconómica, en la capital existen colegios de carácter privado que ofrecen servicio educativo a familias con recursos económicos suficientes para sostener a los estudiantes en dichos establecimientos. Esto indica, tal y como se postula en la Constitución Política de Colombia, que la educación tiene un carácter dual: es asumida como derecho y, a su vez, como servicio. De otro lado, en este contexto se reconoce como problemática social relevante la convivencia escolar, toda vez que, los estudios realizados por la Secretaría de Educación Distrital y otros investigadores evidencian manifestaciones recurrentes de violencia y hostigamiento ante las situaciones de conflicto, por lo anterior, es un propósito fundamental de la administración educativa distrital gestionar, desde la ley y los programas educativos, la formación ciudadana, el ajuste de los manuales de convivencia y la atención de situaciones que ponen en riesgo el clima escolar de las instituciones.

### **Capítulo III. Diseño Metodológico**

En este capítulo se presentan los objetivos de investigación en coherencia con el planteamiento del problema y el supuesto teórico presentados en el Capítulo I, asimismo, se desarrollan los aspectos metodológicos definidos para el trabajo de campo y el análisis de la información recopilada. Específicamente se mencionan: el paradigma epistemológico que fundamental la investigación, el tipo de estudio, los datos sociodemográficos de la muestra poblacional, las características del escenario de aplicación, la operacionalización de las categorías de estudio y su relación con los instrumentos para la recolección de información (relatos de vida/entrevista biográfica y grupos focales/entrevista grupal), el proceso de validación de los instrumentos, la técnica para el análisis de la información, las consideraciones éticas, entre otros.

#### **3.1 Objetivos de investigación**

##### **3.1.1 Objetivo general**

- Comprender la influencia del contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ.

##### **3.1.2 Objetivos específicos**

- Interpretar los significados que los docentes de la población LGTBIQ otorgan a sus vivencias de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar bogotano.
- Describir las perspectivas de la comunidad educativa alrededor de las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.
- Identificar las implicaciones de las dinámicas escolares en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.

### 3.2 Diseño del método

Problematizar las vivencias de los docentes LGTBIQ en el contexto escolar y, a su vez, indagar las perspectivas de la comunidad educativa frente a tales vivencias implica ubicar esta disertación doctoral en el paradigma epistemológico naturalista, toda vez que, la pretensión del estudio no es fragmentar la realidad y controlar variables, tampoco comprobar hipótesis y generalizar los resultados obtenidos (Sánchez, 2013; Vega-Malagón et al., 2014), sino que consiste en la comprensión e interpretación de los significados y sentidos que configuran la realidad de los participantes en un contexto específico de ocurrencia (Hernández et al., 2014; Monje, 2011; Ramos, 2015). Desde este referente y en términos ontológicos, se considera que tanto las vivencias de los docentes LGTBIQ como las perspectivas de la comunidad educativa, dan lugar a la construcción de múltiples realidades (Dobles et al., 1996; Hernández et al., 2014) y dinámicas cambiantes y subjetivas (Sánchez, 2013), vinculadas a los sujetos que cobran sentido por sus representaciones simbólicas e interacciones (Dobles et al., 1996; Hernández et al., 2014; Martínez, 2013).

Es así como la Tesis Doctoral aborda las interpretaciones que los sujetos de estudio han construido en torno a los acontecimientos socioeducativos que viven (Monje, 2011), por esto, desde una perspectiva epistemológica, el conocimiento se deriva de la interacción entre los sujetos participantes, el contexto, el investigador y el objeto de estudio (Cornejo et al., 2008). A su vez, los saberes establecidos son idiográficos, es decir, están localizados, involucran subjetividades y valores, dan sentido a la realidad de la población implicada, tienen una dimensión histórica y no se consideran verdades absolutas o expresiones nomotéticas (Dobles et al., 1996; Sánchez, 2013). Su principal propósito es favorecer la comprensión del mundo, tal y como es vivido por las personas (Hernández et al., 2014; Martínez, 2013), en este caso, comprender cómo las dinámicas del

contexto escolar bogotano han influido en las vivencias de la disidencia sexual del profesorado LGTBIQ.

Tal enfoque paradigmático define este estudio doctoral como una investigación cualitativa, es decir, como un proceso de construcción de conocimiento flexible, complejo, no estandarizado, orientado principalmente a la descripción y la interpretación, enfocado en las cualidades de la información recopilada, sean estas experiencias, sentimientos, emociones, narrativas, vivencias, perspectivas (Hernández et al., 2014; Monje, 2011). De ahí que, el investigador, además de implicar sus valores y conocimientos en el proceso de indagación (Dobles et al., 1996; Martínez, 2013), tenga la responsabilidad de diseñar los instrumentos para la recolección de información sobre las vivencias de los docentes LGTBIQ y las perspectivas de la comunidad educativa en coherencia con los desarrollos teóricos, el análisis referencial y los objetivos de investigación. Si bien, la investigación cualitativa propone varios métodos para el abordaje de la realidad (Martínez, 2013; Ramos, 2015), en este caso, se elige el método fenomenológico/hermenéutico, en tanto, las vivencias del profesorado LGTBIQ y las perspectivas de la comunidad educativa son documentadas mediante narraciones biográficas y discusiones grupales que pueden ser organizadas en unidades textuales de análisis sobre las cuales se aplican procesos de descripción e interpretación sistemáticos.

El método hermenéutico permite revelar, mediante la interpretación del lenguaje (Dobles et al., 1996), los significados ocultos en las narrativas cotidianas y subjetivas de los docentes LGTBIQ y en los discursos de la comunidad educativa respecto a las vivencias del profesorado sexualmente disidente en el contexto escolar bogotano, significados que permiten al investigador comprender la realidad según la viven los participantes (Monje, 2011) y, elaborar conocimiento relativo a un contexto y sus interacciones subjetivas (Dobles et al., 1996). De acuerdo con Páramo y Gómez (2017) interpretar implica más que el simple registro de la información, esto es, identificar y

analizar los significados que se derivan de la información y, a partir de estos, señalar avances investigativos de relevancia para el campo de conocimiento, e incluso plantear nuevos problemas de indagación, en este caso, referidos a la diversidad sexual en la escuela.

En el marco de este método interpretativo, se estima conveniente abordar el problema de estudio desde los relatos de vida, los grupos focales y la triangulación de resultados, ya que las vivencias de los docentes LGTBIQ atanen a la experiencia personal (Chárriez, 2012; Monje, 2011) del profesorado, los grupos focales permiten mediante la discusión grupal (Páramo, 2017), identificar perspectivas, imaginarios y representaciones de las comunidades educativas ante las vivencias del profesorado LGTBIQ y, la triangulación posibilita el ejercicio comparativo de los resultados en aras de la credibilidad, la transferibilidad y la confirmación de hallazgos, criterios necesarios para dar validez y confiabilidad a esta investigación cualitativa (Páramo & Gómez, 2017; Sánchez, 2013).

### **3.3 Participantes: descripción de la muestra**

Puesto que el problema de investigación atañe a las vivencias del profesorado LGTBIQ en el contexto escolar bogotano y a las perspectivas que la comunidad educativa tiene sobre tales vivencias, se recurre a lo que Hernández et al. (2014), Monje (2011) y Rincón y Barreto (2011) denominan muestreo por conveniencia y muestreo en cadena, toda vez que, según estos autores, para la investigación cualitativa la muestra es relevante por la profundidad y calidad de la información que pueden aportar los participantes y no por la cantidad de informantes. En consecuencia, se requieren sujetos que estén dispuestos a conversar ampliamente con el investigador a propósito del objeto de estudio.

En este caso, se cuenta con la participación de un grupo de nueve docentes que cumplen con al menos dos características fundamentales, en primer lugar, identificarse como personas sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa y, en segundo lugar, ejercer la

profesión docente en colegios públicos o privados de la ciudad de Bogotá (con antigüedad mínima de dos años en la institución educativa). Este grupo fue consolidado mediante el contacto de docentes que el investigador conocía con estas características (muestreo por conveniencia) y la conexión que se estableció con otros docentes a través de un directivo sindical del magisterio bogotano (muestreo en cadena). A estos docentes se les informó en detalle la estructura de la investigación y manifestaron su deseo de participar voluntariamente.

Para el caso de los grupos focales se consolidaron grupos de tres personas de acuerdo con algunos de los criterios de composición propuestos por Páramo (2017), a saber, similitud en el ciclo y estilo de vida, similitud en las condiciones socioeconómicas y mismo género, sumado a esto, y dada la naturaleza del problema de investigación, se adicionó como criterio, que los participantes tuvieran el mismo rol dentro de la comunidad educativa. Por lo anterior, se establecieron tres grupos focales de distinta población: grupo focal de estudiantes, grupo focal de docentes y grupo focal de familias, considerando que, el tema de la diversidad sexual en la escuela es complejo de abordar y que la organización mixta de la población puede generar inhibición en el planteamiento de las opiniones o perspectivas de los participantes durante una conversación a causa de diferencias en la formación, la edad o el género. El muestreo se desarrolló en cadena a través de docentes y acudientes que el investigador conocía.

Para la elección de los estudiantes se consideró que cursaran grado décimo o undécimo, es decir, que tuviesen edades entre los 15 y 19 años o que hubiesen egresado de la formación secundaria en los últimos tres años, que estuviesen vinculados o hubiesen asistido a colegios públicos o privados de Bogotá ubicados en zonas con condiciones socioeconómicas similares, y que estuviesen interesados en conversar sobre el objeto de estudio y contaran con la autorización del acudiente en caso de ser menores de edad. Se estimó necesario trabajar con estudiantes de dichas edades o niveles de formación, en tanto pueden aportar desde su experiencia, opiniones

complejas alrededor de la convivencia con la diversidad en la escuela. Respecto al grupo de profesores, se tuvo en cuenta que estuvieran en ejercicio al interior de alguna institución educativa pública o privada de Bogotá con condiciones socioeconómicas similares. En el caso de los acudientes, se consideró necesario que tuvieran un hijo, hija o hijos estudiando en el contexto escolar bogotano y tuviesen condiciones socioeconómicas similares. Finalmente, se desarrollaron tres réplicas de grupos focales por población para un total de nueve estudiantes, nueve docentes y nueve acudientes. A continuación, se presentan las tablas 1, 2, 3 y 4 con datos básicos de las muestras poblacionales que participaron en la investigación doctoral.

**Tabla 1. Docentes sexualmente disidentes o con identidad de género no normativa que participan en los relatos de vida**

Participante – Código análisis	Edad	Identidad de género/Orientación Sexual	Formación académica o área de desempeño	Tipo de institución educativa	Años de ejercicio docente	Estrato socioeconómico
Docente 1 (D5)	38	Hombre - gay	Licenciatura en humanidades e inglés	Pública	11	3
Docente 2 (D6)	27	Hombre - gay	Licenciatura en Lengua Castellana-Magíster en Literatura	Privada	7	3
Docente 3 (D8)	40	Hombre - gay	Licenciatura en Lengua Castellana-Magíster en Educación	Pública	7	3
Docente 4 (D1)	39	Mujer Trans - lesbiana	Licenciada en Biología- Máster en Desarrollo Social-Magíster en didáctica de las Ciencias Naturales	Pública	20	2
Docente 5 (D3)	33	Mujer - lesbiana	Licenciada en Informática y Medios Audiovisuales	Pública	6	3
Docente 6 (D2)	40	Mujer - lesbiana	Artes Plásticas	Pública	11	3

Docente 7 (D4)	42	Hombre - gay	Filósofo-Magíster en Educación	Pública	20	4
Docente 8 (D9)	26	Hombre - gay	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	Privada	2	3
Docente 9 (D7)	37	Hombre - gay	Licenciatura en Física-Magíster en Educación	Pública	15	3

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Estudiantes de grado décimo/undécimo o egresados que participan en el grupo focal de estudiantes**

Participante	Edad/Género	Grado que cursa	Tipo de institución educativa	Estrato socioeconómico
Replica 1 – Grupo focal estudiantes				
Estudiante 1	17/femenino	Undécimo	Privada	4
Estudiante 2	15/femenino	Décimo	Privada	4
Estudiante 3	15/femenino	Décimo	Pública	3
Replica 2 – Grupo focal estudiantes				
Estudiante 1	19/masculino	Egresado 2018	Privada	3
Estudiante 2	18/masculino	Undécimo	Pública	3
Estudiante 3	15/masculino	Décimo	Pública	3
Replica 3 – Grupo focal estudiantes				
Estudiante 1	18/femenino	Egresada 2018	Privada	2
Estudiante 2	19/femenino	Egresada 2018	Público	3
Estudiante 3	19/femenino	Egresada 2019	Privada	2

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3. Docentes que participan en el grupo focal de docentes**

Participante	Edad/Género	Formación académica y área de desempeño	Tipo institución educativa	de Años ejercicio docente	de	Estrato socioeconómico
Replica 2 – Grupo focal docentes						
Docente 1	57/femenino	Especialista Filosofía e Historia	Pública	39	4	
Docente 2	61/femenino	Magíster en Educación – Ciencias Sociales	Pública	24	3	
Docente 3	64/femenino	Magíster en Educación – Ciencias Naturales	Pública	35	3	

Replica 2 – Grupo focal docentes

Docente 1	36/femenino	Biología – Magíster en Educación	Pública	10	3
Docente 2	50/femenino	Maestría Educación con Énfasis en lo Social y Político	Pública	36	3
Docente 3	43/femenino	Magíster en Educación con énfasis en Tecnología Educativa	Pública	20	3

Replica 3 – Grupo focal docentes

Docente 1	35/masculino	Licenciatura en Biología	Pública	5	2
Docente 2	42/masculino	Licenciatura en Biología – Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales	Pública	19	3
Docente 3	45/masculino	Historiados – Magíster en Educación	Pública	11	3

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4. Madres o padres de familia que participan en el grupo focal de acudientes**

Participante	Edad/Género	Hijos estudiantes	Tipo de institución educativa	Estrato socioeconómico
Replica 1 – Grupo focal madres y padres de familia				
Madre de familia 1	49/femenino	2	Privada	4
Madre de familia 2	49/femenino	2	Privada	4
Madre de familia 3	31/femenino	1	Privada	3
Replica 2 – Grupo focal madres y padres de familia				
Madre de familia 1	46/femenino	1	Pública	3
Madre de familia 2	57/femenino	1	Pública	3
Madre de familia 3	38/femenino	2	Pública	3
Replica 3 – Grupo focal madres y padres de familia				
Padre de familia 1	55/masculino	1	Pública	2
Padre de familia 2	41/masculino	1	Privada	3
Padre de familia 3	38/masculino	2	Pública	3

Fuente: elaboración propia.

### 3.4 Escenario

Esta investigación doctoral se desarrolló en el contexto escolar bogotano, entendido como un ambiente de aprendizaje escolarizado en el que confluyen dinámicas sociales, culturales, familiares, económicas y políticas de las personas que viven en la ciudad de Bogotá, Distrito

Capital de Colombia. Con lo anterior, se quiere decir que no hay una elección predeterminada de instituciones educativas, sino que la selección de la muestra poblacional es la que trae como consecuencia el tipo de colegio, privado o público, en el que se desarrollan procesos de formación secundaria y media según lo estipula la Ley 115 Ley General de Educación de 1994 y, se problematiza el objeto de estudio. Se asume entonces, que cualquier institución escolar a la que pertenezcan los participantes, si bien, tiene características, dinámicas y un proyecto educativo particulares, obedece a un modelo de educación nacional regido por las mismas normativas y los mismos propósitos del Plan Decenal de Educación vigente, por lo que, los colegios a los que se encuentran vinculados los participantes de este estudio doctoral conforman una muestra significativa del escenario escolar bogotano.

En concreto, es importante señalar que el contexto escolar bogotano tiene aproximadamente 1800 colegios de los cuales 363 son de carácter público y se encuentran bajo la administración de la Secretaría de Educación de Bogotá (apartado 2.7). Estos colegios están ubicados en veinte localidades cuyos estratos socioeconómicos varían del 1 a 6, siendo los estratos 1, 2 y 3, según el Departamento Nacional de Planeación de Colombia, los que presentan mayores condiciones de vulnerabilidad, de ahí que, su población requiera apoyo gubernamental para acceder al sistema educativo y satisfacer otras necesidades básicas. Por su parte, las instituciones educativas privadas son administradas por personas independientes, comunidades religiosas u otras organizaciones, de las cuales algunas se encuentran en convenio con la Secretaría de Educación Distrital.

Aunque son propósitos de la Administración Distrital garantizar la cobertura y el acceso a la educación básica, secundaria y media y, de otro lado, existe una alta demanda de cupos en los colegios públicos por parte de la población en edad escolar, sigue siendo una problemática recurrente del contexto escolar bogotano la deserción y el trabajo infantil. Sumado esto, ha sido necesario el desarrollo de programas formativos para abordar las problemáticas convivenciales que

se presentan constantemente en los entornos educativos a causa de los conflictos interpersonales, el pandillismo, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas, entre otros. Por su parte, los profesores vinculados a la carrera docente en la ciudad de Bogotá están organizados en dos grupos según los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, normativas que tiene implicaciones laborales distintas, por lo que se han desplegado movimientos sindicales para garantizar los derechos de los servidores públicos dedicados a la docencia. Incluso, una parte del profesorado se encuentra en nombramiento provisional y los docentes que se desempeñan en instituciones educativas privadas afrontan, en algunos casos, salarios bajos y jornadas laborales extensas.

### **3.5 Operacionalización de las categorías de estudio**

En esta investigación doctoral se aborda la relación entre ambas categorías de estudio, toda vez que no conviene revisar cada categoría por separado, es decir, no se asume la disidencia sexual y de género (categoría principal) de los docentes al margen del contexto escolar (categoría secundaria), así como tampoco se piensa el contexto escolar sin las vivencias del profesorado LGTBIQ y su interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa. De este modo, la operacionalización de dicha relación categorial solo tiene como factores diferenciales, la población objeto de estudio y su consecuente instrumento para la recolección de información.

Conforme al desarrollo teórico-conceptual y el análisis referencial, se plantean como dimensiones de las categorías: 1. los discursos y saberes escolares sobre disidencia sexual y de género, 2. las prácticas escolares aplicadas sobre la disidencia sexual y de género, 3. la política educativa sobre disidencia sexual/género y educación para la sexualidad y, para el caso, de los relatos de vida se añade explícitamente, 4. el ejercicio profesional docente, aspecto que se trabaja implícitamente dentro de la primera dimensión en lo que respecta a los grupos focales. Tanto subdimensiones como indicadores se articulan al tipo de población e instrumento para la recolección de información.

**Tabla 5. Operacionalización de las categorías de estudio en coherencia con la entrevista biográfica – relatos de vida.**

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
1. Disidencia sexual/género y contexto escolar bogotano.	1.1. Discursos y saberes escolares sobre disidencia sexual y de género.	1.1.1. Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ en torno a los <i>discursos y saberes escolares</i> sobre disidencia sexual y de género.	1.1.1.1 Acontecimientos significativos. 1.1.1.2 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.1.1.3 Acciones o estrategias de respuesta. 1.1.1.4. Personas significativas. 1.1.1.5. Consecuencias evidentes.
	1.2. Prácticas escolares aplicadas sobre la disidencia sexual y de género.	1.2.1 Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ respecto a las <i>prácticas escolares</i> dadas a la disidencia sexual y de género en el contexto bogotano.	1.2.1.1 Acontecimientos significativos. 1.2.1.2 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.2.1.3 Acciones o estrategias de respuesta. 1.2.1.4. Personas significativas. 1.2.1.5. Consecuencias evidentes.
	1.3. Política educativa sobre disidencia sexual/género y educación para la sexualidad.	1.3.1. Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ a propósito de la <i>política educativa internacional, nacional y local</i> sobre disidencia sexual/género y educación sexual.	1.3.1.1 Conocimientos sobre leyes, decretos, sentencias, acuerdos, manual de convivencia, etc. 1.3.1.2 Acontecimientos significativos. 1.3.1.3 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.3.1.4 Acciones o estrategias de respuesta. 1.3.1.5 Personas significativas. 1.3.1.6 Consecuencias evidentes
	1.4. Ejercicio profesional de los docentes de la población LGTBIQ en la escuela bogotana.	1.4.1 Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ respecto a su <i>ejercicio profesional</i> en la escuela bogotana.	1.4.1.1 Auto representación y posicionamientos de los docentes de la población LGTBIQ. 1.4.1.2 Relaciones interpersonales con la comunidad educativa. 1.4.1.3 Desempeño profesional. 1.4.1.4 Expectativas del docente de la población LGTBIQ 1.4.1.5 Acontecimientos significativos. 1.4.1.6 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.4.1.7 Acciones o estrategias de respuesta. 1.4.1.8 Personas significativas. 1.4.1.9 Consecuencias evidentes.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6. Operacionalización de las categorías de estudio en coherencia con la entrevista grupal - grupos focales.**

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
2. Disidencia sexual/género y contexto escolar	2.1. Discursos y saberes escolares sobre	2.1.1. <i>Saberes, opiniones y discursos</i> del profesorado, el estudiantado y los padres	2.1.1.1 Creencias, supuestos e imaginarios de la comunidad educativa.

bogotano.	disidencia sexual y de género.	de familia sobre la disidencia sexual y de género.	2.1.1.2 Expresiones y discursos de la comunidad educativa. 2.1.1.3. Actitudes de la comunidad educativa. 2.1.2.1 Creencias, supuestos e imaginarios de la comunidad educativa. 2.1.2.2 Expresiones y discursos de la comunidad educativa. 2.1.2.3. Actitudes de la comunidad educativa.
	2.1.2 <i>Imaginarios y percepciones</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia respecto a los docentes de la población LGTBIQ, sus vivencias y desempeño profesional en la escuela bogotana.		
	2.2. Prácticas escolares aplicadas sobre la disidencia sexual y de género.	2.2.1 <i>Decisiones y actuaciones</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia frente a la presencia de un docente de la población LGTBIQ en la escuela bogotana.	2.2.1.1 Acciones materializadas o hipotéticas de la comunidad educativa. 2.2.1.2 Consecuencias.
		2.2.2. <i>Relaciones interpersonales</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia con los docentes de la población LGTBIQ.	2.2.2.1 Interacciones materializadas o hipotéticas de la comunidad educativa. 2.2.2.2 Consecuencias.
	2.3. Política educativa sobre disidencia sexual/género y educación para la sexualidad.	2.3.1. <i>Conocimientos, percepciones y posturas</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia en torno a la política educativa sobre disidencia sexual y de género en el contexto bogotano.	2.3.1.1 Enunciados de la comunidad educativa sobre política educativa LGTBIQ. 2.3.1.2 Opiniones de la comunidad educativa sobre la política educativa LGTBIQ. 2.3.1.3. Actitudes de la comunidad educativa frente a la política educativa LGTBIQ.
		2.3.2. <i>Conocimientos, percepciones y posturas</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia en torno a la política educativa sobre derechos humanos y educación para la sexualidad en el contexto bogotano.	2.3.2.1 Enunciados de la comunidad educativa sobre política educativa LGTBIQ. 2.3.2.2 Opiniones de la comunidad educativa sobre la política educativa LGTBIQ. 2.3.2.3. Actitudes de la comunidad educativa frente a la política educativa LGTBIQ.

Fuente: elaboración propia.

La disidencia sexual históricamente se ha tramitado como acontecimiento peligroso y antinatural que pone en riesgo las estructuras socioculturales hegemónicas de la sexualidad y el género, si la sexualidad no tiene como propósito fundamental la reproducción de la especie y, a su vez, el género no se encasilla dos formas únicas de ser (femenino/masculino), se consideran expresiones de lo abyecto, lo incomprensible, lo anormal y lo que se debe erradicar. Estas maneras de concebir la sexualidad y el género se han constituido en discursos y prácticas que repercuten sobre la vida de las personas LGTBIQ en las diferentes instituciones sociales. Es así como en el contexto escolar, las representaciones negativas sobre la diversidad sexual han generado acciones de discriminación, acoso y violencia sobre estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad escolar cuya orientación sexual, identidad de género o expresión de género no se suscriben a la norma heterosexual. Por lo anterior, el abordaje de la experiencia del profesorado LGTBIQ y las perspectivas de la comunidad educativa implica operacionalizar las categorías de estudio en dimensiones, subdimensiones e indicadores referidos a los discursos, prácticas y políticas educativas que se han desplegado en los entornos escolares respecto a la disidencia sexual.

### **3.6 Instrumentos para la recolección de información**

A continuación, se describen las principales características y especificidades adoptadas para los dos instrumentos de recolección de la información formulados a partir de la problemática de investigación, los objetivos propuestos, la operacionalización de las categorías de estudio y el grupo de participantes, estos son, los relatos de vida elaborados mediante la aplicación de una entrevista biográfica y los grupos focales desarrollados con la implementación de una entrevista grupal.

#### **3.6.1 Relatos de vida**

El relato de vida, en tanto ejercicio de narrativa y memoria, se consolida como técnica de investigación favorable para conocer e interpretar los modos en que las personas significan su

propia experiencia vital y el mundo en el que viven (Chárriez, 2012). De ahí que sea importante reconocer en esta narrativa aspectos como las emociones, los afectos, los sentimientos, los recuerdos, las interacciones con personas significativas, entre otros rasgos de subjetividad implicados en acontecimientos relevantes y demás elementos constitutivos de la historia de vida personal (Monje, 2011). Ahora bien, como sugiere Hernández et al. (2014), los relatos no pueden reducirse a la recolección de información importante, por el contrario, deben implicar un ejercicio de interpretación que permita elaborar una imagen clara de aquellos aspectos de vida y tiempo que son fundamentales para el participante y para la investigación.

Específicamente, se trata de generar un segundo nivel de interpretación sobre las narrativas, toda vez que el relato de vida expresado por el participante, al ser una reconstrucción oral de sucesos vividos, es dinámico y cambiante, no porque se puedan modificar los hechos pasados, sino porque la interpretación que el sujeto hace de su propia experiencia vital cambia, en tanto, su identidad, subjetividad y pensamiento están en permanente transformación (Cornejo et al., 2008). En otras palabras, el relato de vida, más que un discurso organizado sobre las vivencias es una interpretación personal sobre la propia vida, cuyo estudio implica un ejercicio adicional de interpretación por parte del investigador. De acuerdo con Chárriez (2012), la narrativa biográfica depende de la interpretación y los significados que el sujeto otorga a su vida e interacciones sociales, asimismo, según Cornejo et al. (2008) este relato nunca está acabado, de un lado porque responde a un momento y contexto de vida específicos, de otro lado, porque como sugiere Monje (2011), esta narrativa es sometida a procesos de análisis que le complementan.

Conforme a lo anterior y en coherencia con la naturaleza del problema de indagación, el objetivo general y el primer objetivo específico, a saber, interpretar los significados que los docentes LGTBIQ otorgan a sus vivencias de la disidencia sexual en el contexto escolar bogotano, se decide el diseño e implementación de relatos de vida temáticos (Cornejo et al., 2008), pues en

este estudio doctoral no se pretende recopilar toda la experiencia vital de los participantes, sino las vivencias concretas al interior del contexto escolar bogotano, respecto a su disidencia sexual y desde el rol docente. Esta elección se realiza porque según Chárriez (2012) los relatos de vida ofrecen información relevante sobre las tensiones y negociaciones de vida que se dan entre la subjetividad y las demandas del entorno y permiten comprender acontecimientos sociales que solo cobran sentido desde la experiencia del sujeto.

Para generar los relatos de vida como primera fuente de información, se establece el diseño de una entrevista biográfica a profundidad que facilite la narración en primera persona de la experiencia vital del participante (Páramo, 2017), es decir, que permita recolectar información relevante sobre las vivencias de la disidencia sexual de los docentes LGTBIQ en el contexto escolar bogotano a través de la narrativa personal. Por lo anterior, las preguntas de la entrevista, además de tener una formulación abierta y concerniente a un tema específico de la vida de los docentes mencionados, se organizan en torno a las cuatro dimensiones propuestas en la Tabla 5, estas son, los discursos escolares sobre la diversidad sexual, las prácticas escolares ejercidas sobre la población LGTBIQ, la política pública educativa referida a la disidencia sexual y la educación sexual y, el ejercicio profesional del docente LGTBIQ en el contexto escolar bogotano. Con todo, se contempla la posibilidad de encontrar dimensiones emergentes conforme al análisis de los relatos de vida elaborados durante el trabajo de campo.

Considerando que la entrevista biográfica se plantea como una conversación entre el investigador y el participante, a través de la cual se produce una memoria de vida, es factible evidenciar en las narrativas personales, acontecimientos importantes, sentimientos, emociones, personas que han sido significativas para la vida del participante, estrategias o acciones de respuesta ante las situaciones vividas, consecuencias experimentadas (Hernández et al., 2014; Páramo, 2017), entre otros aspectos, que se proyectan como posibles indicadores a ser detectados.

Esta organización de dimensiones e indicadores se establece en función de las dos categorías de estudio: disidencia sexual y contexto escolar.

La pregunta principal del protocolo de entrevista biográfica es: ¿Cómo ha vivido su identidad sexual disidente (orientación sexual e identidad de género no normativas) al interior de la institución educativa donde labora y desde su rol docente? No obstante, por cada dimensión se plantean preguntas orientadoras para que el investigador pueda profundizar en las narrativas del docente LGTBIQ, sobre todo, en caso de que el participante no haga referencia explícita a elementos fundamentales relacionados con su vivencia de la disidencia sexual en el ámbito escolar o señale información no asociada al objeto de estudio.

### **3.6.2 Grupos Focales**

Dando continuidad al enfoque interpretativo y cualitativo de la investigación, y ante la necesidad de contrastar las vivencias del profesorado LGTBIQ con la perspectiva de la comunidad educativa, se corresponde con el segundo objetivo específico enfocado en describir las perspectivas de la comunidad educativa alrededor de las vivencias de la disidencia sexual de los docentes LGTBIQ en el contexto escolar bogotano. En este sentido, se plantean los grupos focales como técnica complementaria para propiciar narrativas y discursos colectivos que permitan obtener información adicional sobre el problema objeto de estudio, sobre todo, teniendo en cuenta que no es favorable pensar las vivencias del profesorado LGTBIQ al margen de sus interacciones con el estudiantado, los docentes, los directivos y las familias. Conforme los planteamientos de Hernández et al. (2014) los grupos focales son útiles para la construcción colectiva de significados sobre la realidad, pues no se limitan a la solución individual de preguntas, sino que permiten la discusión e interacción de los participantes gestionando información profunda y compleja respecto a creencias, categorías, experiencias, entre otras.

Páramo (2017) señala que los grupos focales aportan información cualitativa respecto a las interacciones de los participantes durante la discusión y en relación con el objeto de estudio problematizado, propiciando una mayor conciencia de los sujetos sobre sus opiniones al confrontarlas con otras perspectivas del colectivo. Debido a lo anterior, se determina conformarlos por una cantidad pequeña de personas debido a que el tema a tratar es polémico o sensible y se debe asegurar que todos los participantes tengan la misma oportunidad de participación dentro de la conversación (Hernández et al., 2014). De esta manera, se estima el desarrollo de tres réplicas de grupos focales organizados por población, a saber, grupos de estudiantes, grupos de madres y padres de familia y, grupos de docentes (que pueden incluir, o no, la participación de directivos u orientadores escolares).

Por otra parte, los grupos focales, implican el diseño de un protocolo de entrevista grupal organizado según las primeras tres dimensiones señaladas para los relatos de vida, es decir, preguntas de discusión formuladas respecto a los discursos escolares sobre la diversidad sexual, las prácticas escolares ejercidas sobre la población LGTBIQ y la política pública educativa referida a la disidencia sexual y la educación sexual, entre tanto, la perspectiva sobre el desempeño docente se aborda dentro de la primera dimensión con interrogantes que implican la perspectiva de los participantes al respecto. Si bien, se elabora un protocolo de entrevista grupal general, las preguntas formuladas se ajustan teniendo en cuenta el tipo de población que conforma el grupo focal, sea este, de estudiantes, acudientes o docentes. Los grupos focales se desarrollan por separado según la población participante, en el caso del profesorado se considera la participación de directivos docentes y, en el caso de los estudiantes, se considera la participación de egresados. Se realizan tres réplicas de los grupos focales por población y cada grupo está conformado por tres participantes.

### **3.7 Validación de instrumentos**

Tanto la entrevista biográfica, como el guion para el desarrollo de los grupos focales fueron sometidos a la validación de tres expertos con título de doctorado y trayectoria investigativa en los ámbitos de la educación y la diversidad sexual. Doctores que se desempeñan como docentes investigadores en una de las siguientes universidades: Universidad Santiago de Chile (Chile), Universidad Santo Tomás (Bogotá), Universidad de Antioquia (Medellín). De acuerdo con sus observaciones generales las preguntas formuladas para ambos instrumentos son coherentes con los objetivos de investigación y permiten la recolección de información cuyo análisis representa un aporte significativo para la ciencia. Frente a la entrevista biográfica uno de los expertos señala que, pese a la extensión del guion, la formulación de preguntas orientadoras resulta favorable para profundizar en la obtención de información cuando el participante es poco expresivo. Respecto al guion de los grupos focales, otro experto considera que, si bien, la formulación de preguntas previas es importante, la discusión se debe desarrollar espontáneamente. Los documentos de validación se pueden revisar en los anexos 1, 2, 3 y 4.

### **3.8 Procedimiento**

Durante los últimos meses, el escenario escolar bogotano ha funcionado bajo las estrategias de aprendizaje en casa (modalidades: remota o virtual) y alternancia educativa (modalidades: virtual y presencial con condiciones de bioseguridad) debido a la pandemia del COVID-19, por esta razón, para el desarrollo del presente estudio doctoral y en aras de proteger la salud de los participantes y del investigador, se privilegió el uso de herramientas digitales como Teams, Meet, Zoom o Skype para efectuar los encuentros y procesos de entrevista biográfica o grupal; herramientas que, a su vez, permiten un mayor nivel de organización logística para las reuniones y la recolección de información. Por lo anterior, a los docentes LGTBIQ se les contactó inicialmente mediante una aplicación de mensajería digital para socializarles la infografía con los aspectos centrales de la

investigación y la invitación a participar. Después se amplió, vía llamada telefónica, los detalles del estudio, sus implicaciones, posibles riesgos, beneficios y la necesidad de revisar, diligenciar y firmar un consentimiento informado que se envió a través de correo electrónico. Con la aceptación del consentimiento y la solución de inquietudes presentadas, se procedió a concertar la fecha y hora de los encuentros virtuales, según la disponibilidad de los docentes mencionados.

Las entrevistas biográficas fueron grabadas en formato de audio previa autorización de los participantes, asimismo, se tomaron notas de campo sobre aspectos relevantes a considerar durante el análisis de la información recopilada. Las entrevistas fueron transcritas y organizadas en documentos. Ahora bien, para complementar la riqueza informativa (Hernández et al., 2014), se envió a los docentes vía correo electrónico sus relatos de vida para que pudieran realizar ajustes, ampliar detalles, incluso ofrecer una opinión o interpretación adicional sobre lo que narraron. Estos documentos se recibieron mediante el correo electrónico y fueron sometidos al proceso de descripción e interpretación sobre sus unidades de análisis. Adicionalmente, se solicitó la autorización a los docentes LGTBIQ participantes para reformular alguna de sus anécdotas y convertirla en un caso hipotético que se pudiera poner a discusión de los grupos focales. Caso que no tenía ninguna referencia a datos específicos o personales de estos docentes, para proteger su identidad.

Finalizada la fase de los relatos de vida, se realizó la búsqueda de los participantes de la comunidad educativa para los grupos focales, dicho contacto se hizo a través de docentes conocidos por el investigador. La conexión se estableció mediante mensajería de texto, llamadas telefónicas y correo electrónico. Se informó a cada participante la naturaleza e implicaciones de la investigación, se les invitó a participar y tras su aceptación del consentimiento informado, se les envío un formulario digital para registrar datos básicos y demográficos. En el caso de los estudiantes menores de edad, se estableció diálogo con el acudiente y se solicitó la respectiva

autorización de participación. Los encuentros con cada grupo focal se desarrollaron a través de las aplicaciones disponibles para videoconferencia y previo acuerdo de tiempos con los participantes. Las discusiones fueron grabadas en audio con autorización de los informantes y se registraron notas de campo para complementar el análisis de la información. Este procedimiento se realizó para las tres réplicas de grupos focales. La narrativa colectiva que se obtuvo fue transcrita y organizada en documentos sometidos a procesos sistemáticos de descripción e interpretación.

### **3.9 Análisis de datos: análisis de contenido**

De acuerdo con los planteamientos de Cornejo et al. (2008), los relatos de vida, desde una perspectiva hermenéutica, ofrecen información subjetiva que es susceptible de reinterpretarse a partir de referentes teóricos, conceptuales y contextuales adoptados por el investigador. De este modo, se considera viable aplicar el análisis de contenido para el tratamiento e interpretación de las narraciones biográficas sobre las vivencias de la disidencia sexual de los docentes LGTBIQ, por cuanto permite develar rigurosa y sistemáticamente los significados ocultos en las narraciones manifiestas de los participantes (Valbuena, 2011) a partir del contraste con los referentes mencionados. De acuerdo con este autor, el método en mención permite, entre otras cosas, agrupar la información en unidades de análisis con contenido similar según las categorías de estudio y formular proposiciones que sintetizan las narrativas y facilitan la labor de interpretación.

Ahora bien, en coherencia con las ideas de Gallego (2014) y Bolívar (2012) el análisis de los relatos de vida se puede realizar en dos niveles, primero, organizar e interpretar cada relato según las categorías de estudio y, segundo, complementar ese análisis con la interpretación colectiva de todos los relatos, de este modo, el contraste de narrativas pone en evidencia contradicciones, similitudes y otros elementos significativos que permiten responder a la pregunta problema y los objetivos de investigación. Este proceso se contempla como ejercicio inicial de triangulación entre

los hallazgos de los relatos para la construcción de conocimiento confiable, válido y profundo sobre el objeto de estudio. Teniendo en cuenta que el análisis se realiza sobre la información del relato (Cornejo et al., 2008), este se asume como abordaje exclusivo del contenido textual y no de su estructura, es decir, como análisis de contenido temático (Bolívar, 2012).

Para lograr este propósito Valbuena (2011) considera como pasos fundamentales del análisis de contenido: 1. identificar las categorías de investigación, pues de acuerdo con estas se clasifica la información; 2. depurar los textos, en tanto, se debe privilegiar la información relevante para el propósito y problema de investigación; 3. definir las unidades de análisis, codificarlas y ubicarlas en las respectivas categorías de estudio; 4. agrupar y sintetizar unidades de análisis similares sin que esto represente un primer nivel de interpretación; finalmente, 5. interpretar los enunciados según los planteamientos conceptuales y teóricos de la investigación. Este método de análisis también se aplica a las narrativas colectivas derivadas de los grupos focales, ya que, de un lado, la investigación propende por la interpretación de la información recolectada y, de otro lado, el formato final de las discusiones es textual. Los datos cualitativos de los grupos focales también se organizan en unidades de análisis conforme a las categorías de estudio y se comparan con el referente teórico-conceptual. Concluidos los procesos de análisis de contenido de los relatos de vida y las discusiones de los grupos focales, se desarrolla un segundo ejercicio de triangulación de resultados a partir de la comparación de las interpretaciones establecidas para las vivencias del profesorado LGTBIQ y las interpretaciones para las perspectivas de la comunidad educativa respecto a tales vivencias.

Para Sánchez (2013) los criterios que definen la calidad de una investigación cualitativa son la credibilidad, la transferibilidad y la confirmación, en tanto, la naturaleza del problema de estudio y su información recopilada con el trabajo de campo dan apertura a la subjetividad, a las relaciones epistemológicas sujeto-investigador, sujeto-realidad, investigador-realidad. Factores que según

Castillo y Vásquez (2003) están fundamentados en la necesidad de validar con los propios participantes la precisión y veracidad de la información recolectada en coherencia con la manera como ellos piensan o perciben la realidad, en el registro y desarrollo de información completa sobre el problema de investigación, la muestra y el escenario de aplicación para que los resultados puedan ser corroborados por otro investigador, si es el caso, y, finalmente, la posibilidad de encontrar hallazgos similares en otro escenario de estudio. Con todo, la acción más importante para confrontar la información obtenida y propiciar la confiabilidad del estudio es la triangulación de resultados (Betrián et al., 2013).

La triangulación es un proceso metodológico de contraste, comparación o combinación de fuentes, datos, técnicas de análisis, teorías e investigadores (Aguilar & Barroso, 2015) aras de una perspectiva compleja, complementaria, válida y rigurosa de la realidad problematizada en la investigación. Si bien, el conocimiento científico propende por la objetividad, la investigación, al ser desarrollada por sujetos, implica subjetividad, en consecuencia, es necesario acceder al conocimiento más válido, coherente y riguroso, sin desconocer la incidencia de los significados, experiencias, valores, creencias y posturas de quienes investigan o participan en la investigación (Betrián et al., 2013). De acuerdo con esto, uno de los retos de la triangulación resulta ser la identificación de sesgos o vacíos en los que una u otra técnica metodológica pueda ofrecer explicaciones coherentes con la realidad. A partir de la triangulación se pretende el alcance interpretativo, comprensivo y fiable de los resultados y conclusiones a partir de la contrastación de datos (Betrián et al., 2013), obtenidos en los relatos de vida y los grupos focales para asegurar la validez y comprender el problema en su complejidad, y con ello, dar alcance al tercer objetivo específico de investigación que consiste en identificar las implicaciones de las dinámicas escolares en las vivencias de la disidencia sexual de un docente LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.

Por último, es importante indicar que debido al volumen de información y los pasos requeridos para el proceso de análisis es necesario emplear el software de investigación Atlas.ti, pues ofrece herramientas digitales para crear unidades hermenéuticas en las que se almacenan los relatos de vida y las narraciones colectivas, se codifican las unidades de análisis, se organiza la información según las categorías, se establecen redes de información, se contrastan los datos cualitativos con los referentes teóricos y conceptuales, entre otras funcionalidades que facilitan el análisis riguroso y sistemático de la información.

### **3.10 Consideraciones éticas**

Atendiendo las recomendaciones de Páramo et al. (2017) y Cornejo et al. (2008) para garantizar la confidencialidad de la información recolectada en la investigación, sobre todo, para proteger la dignidad y el bienestar de los participantes, esto es, evitar cualquier tipo de afectación sobre los docentes LGTBIQ y los miembros de la comunidad educativa con el desarrollo del estudio, se estableció un acercamiento a los informantes en aras de exponer claramente el objetivo de la investigación, sus riesgos y beneficios, las acciones implicadas en su participación, el destino y uso de la información recopilada, entre otros aspectos éticos de importancia que fueron presentados de manera verbal y por escrito en un consentimiento informado. Se ratificó el carácter voluntario de la participación, por lo que no representaba ningún costo o reconocimiento económico y material, asimismo, se indicó a los participantes que podían desistir en cualquier momento de su participación y solicitar que la información recopilada no fuese utilizada.

El anonimato de los participantes se garantizó a través del uso de seudónimos y la modificación de datos personales o específicos que dieran indicios de la identidad real. Se solicitó autorización para la grabación en audio de las narraciones de los participantes, la toma de notas de campo y el uso de los relatos de vida para recrear casos hipotéticos de discusión a desarrollar en los grupos focales. La participación de los estudiantes menores de edad se concertó con los padres de familia

correspondientes. Todos los participantes vinculados al estudio firmaron el consentimiento informado cuyo contenido se presenta en los anexos 5 y 6.

En resumen, con esta disertación doctoral de naturaleza cualitativa, fenomenológica y hermenéutica se propuso la comprensión de las vivencias de la disidencia sexual y de género de nueve profesores de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano a partir de la descripción, interpretación y triangulación de las narrativas biográficas de este profesorado y las narrativas grupales de 27 participantes de la comunidad educativa (padres y madres de familia, estudiantes y docentes) al respecto, relatos obtenidos mediante el diseño, validación de expertos e implementación de dos instrumentos cualitativos (entrevista biográfica y grupos focales) cuyos resultados se estudiaron mediante el análisis de contenido. Respecto a este panorama, es importante mencionar que para los encuentros de entrevista se privilegiaron las reuniones virtuales debido a la pandemia del COVID-19 y todos los participantes fueron informados oportunamente sobre las condiciones del estudio, asimismo, diligenciaron el consentimiento informado.

## **Capítulo IV. Resultados de la investigación**

Con el trabajo de campo desarrollado se obtuvieron nueve relatos de vida de los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ, asimismo, se consolidaron nueve entrevistas grupales tras la implementación de las tres réplicas de grupos focales por población (Docentes/Familias/Estudiantes), estos datos cualitativos fueron compilados en documentos de texto que se sistematizaron a través del programa Atlas.ti. Siguiendo los planteamientos de Valbuena (2011) respecto al análisis de contenido, se procedió a organizar la narrativa de vida y la narrativa grupal en las dimensiones categoriales formuladas para las categorías de estudio disidencia sexual y contexto escolar, a saber, 1. Discursos, saberes e imaginarios escolares sobre disidencia sexual y disidencia de género en el contexto escolar bogotano, 2. Prácticas escolares ejercidas sobre la disidencia sexual y la disidencia de género en el contexto escolar bogotano, 3. Políticas educativas referidas a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano y educación para la sexualidad, 4. Desempeño profesional de los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.

Estas dimensiones fueron establecidas como códigos en el programa Atlas.ti al interior de una unidad hermenéutica, en consecuencia, las unidades de análisis se fueron clasificando según estos códigos tras la lectura y relectura de las narrativas. Para diferenciar las unidades de análisis según su fuente, relatos de vida o grupos focales, se organizaron los siguientes esquemas de codificación: RV.#-D# (RV: Relato de vida. #: Número de la unidad de análisis - D: Docente #: número del docente participante que hace parte de la población LGTBIQ) y GF.#-D/PF/MF/E# (GF: Grupo Focal. #: Número de la unidad de análisis - D: Docente/PF: Padre de Familia/MF: Madre de Familia/E: Estudiante #: número del participante). En total se obtuvieron 443 unidades de análisis, 201 correspondientes a los relatos de vida y 242 de los grupos focales.

Terminado el proceso de codificación se solicitó al programa Atlas.ti la emisión de los documentos de unidades de análisis por dimensión y con estos se adelantó el proceso de descripción e interpretación que se presenta en este capítulo. Al igual que el esquema de codificación propuesto, la descripción y el primer nivel de interpretación dado a las unidades de análisis se hizo bajo la propuesta de Valbuena (2011), principalmente en lo que respecta a la síntesis de la información. En este proceso de análisis también se desarrolla la triangulación de resultados, es decir, se contrastan las narrativas de vida de los docentes sexualmente diversos con las narrativas grupales de la comunidad educativa en el marco de las dimensiones categoriales definidas.

Si bien, estas cuatro dimensiones se plantean de forma general frente al problema de la diversidad sexual en el ámbito escolar bogotano, dentro de cada apartado se establece de manera específica la influencia que tienen sobre las vivencias del profesorado LGTBIQ, teniendo en cuenta que la pregunta y objetivo de investigación problematizan dichas experiencias. Para comprender la influencia del contexto escolar bogotano sobre las vivencias de los docentes sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa es necesario conocer aspectos generales sobre cómo la escuela asume desde el discurso, la práctica y la política este fenómeno socioeducativo, por esto, antes de exponer tal influencia se presenta un panorama de dichos aspectos a partir de la información recopilada.

#### **4.1 Dimensión categorial 1: Discursos, saberes e imaginarios escolares sobre disidencia sexual y disidencia de género en el contexto escolar bogotano - vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes.**

De acuerdo con la información cualitativa obtenida para esta dimensión, se identifican cinco ejes de análisis: 1. Interpretaciones religiosas, 2. Imaginarios socioculturales y saberes escolares, 3. Discursos escolares, 4. Aperturas del estudiantado, 5. Influencia de los discursos, saberes e imaginarios escolares sobre las vivencias de docentes homosexuales, lesbianas y transgénero.

#### 4.1.1 Interpretaciones religiosas

En el contexto escolar bogotano se identifican discursos, saberes e imaginarios sobre disidencia sexual e identidad de género fundamentados en creencias religiosas, específicamente cristianas y adscritas a la iglesia católica. Tanto las narrativas de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ como las narrativas de la comunidad educativa exponen un vínculo entre las perspectivas construidas alrededor de la homosexualidad, el lesbianismo, el transgenerismo y los referentes religiosos que instituyen la heterosexualidad y el binarismo hombre/mujer como los modos naturales y aceptados de interacción sexual humana, de este modo, para algunas familias y miembros del profesorado, la homosexualidad se debe a la acción de una entidad demoniaca o malévola, por lo que, las personas con orientación sexual e identidad de género no normativas merecen la compasión divina porque están alejadas de dios o no creen en él, ya que la diferencia sexual es mala porque no se corresponde con las disposiciones bíblicas y eclesiásticas: “como que una no está con Dios, que lo va a cargar el diablo, tratan como si una fuera una persona que no cree en nada y se sorprenden mucho cuando uno dice que yo creo en Dios” (RV.4-D1. Docente transgénero), “pero a veces los tabús de las otras personas, los abuelos dicen, no, pero como así, se les metió el diablo, eso se les pegó, es que cogieron esas mañas” (GF.153-MF5. Madre de familia).

Al interior del primer grupo focal de docentes se comentó la influencia de la tradición cristiana en la configuración de estereotipos y modelos sobre la familia convencional, los roles de género y las relaciones sexuales, según la narrativa grupal, antes de la aparición del cristianismo, los marcos de referencia religiosos no clasificaban ni estigmatizaban la pluralidad de identidades sexogenéricas, como tampoco las formas de relación sexual entre las personas, acontecimiento que cambió drásticamente con el discurso religioso sobre Adán y Eva, quienes más allá de representar personajes históricos de gran relevancia para la cultura cristiana, se convirtieron en elementos simbólicos de categorización sobre los cuerpos humanos (hombre/mujer), las expresiones de

género (masculino/femenino), y las prácticas sexuales para la reproducción (heterosexual). Esto, de un lado, estipuló una jerarquía entre los sujetos, dando al hombre el lugar privilegiado dentro del orden socioreligioso y, de otro lado, señaló la disidencia sexual y la disidencia de género como manifestaciones pecaminosas, condenables, objeto del rechazo divino.

La religión politeísta de los griegos y romanos era una religión muy abierta frente a la sexualidad, pero viene la iglesia cristiana en todo su furor con la edad media y dios es el creador de Adán y de Eva y lo separan muy bien, Eva a las mujeres, lo femenino, la fémina y Adán que es lo masculino, entonces quedó una dupla y nadie, absolutamente nadie se puede salir de esa dupla, entonces qué hace la religión cristiana, ustedes son sodomitas, ustedes vienen de Sodoma y Gomorra y empieza a condenarlos, como hay tantas creencias, tantas sectas religiosas, la secta religiosa es homófoba por naturaleza, entonces todas esas identidades que acabo de nombrar, a todos nos mete dentro del homo, a las mujeres las llaman marimachos, eso es propio de las religiones, las etiquetas, quien se salga de Adán, quien se salga de Eva, a todos entonces los pone en un solo conjunto (GF.2-D2. Docente).

Según los relatos de vida de dos docentes sexualmente diversos y un docente del tercer grupo focal, estas creencias religiosas son visibles en la interacción cotidiana con estudiantes, docentes, madres o padres de familia y, en algunos casos, se convierten en factores de conflicto que complejizan la convivencia u obligan a los actores educativos a ocultar sus dogmas, flexibilizar sus discursos y negar públicamente expresiones homofóbicas cuando se les interpela: “esas juventudes estaban siendo expuestas a un discurso que se estaba divulgando en términos de inclusión, pero finalmente en términos de las prácticas sociales, nuestra cultura siempre está acompañada de todo su aspecto religioso” (GF.222-D8. Docente).

Yo tenía en ese curso una mamá lesbiana, esa profesora muy cristiana, dijo en mi salón, en clase de ciencias naturales, que la mujeres que querían a otras mujeres diosito no las quería, listo, pero el lío sí fue que estaba en clases esta niña con una mamá lesbiana y apenas entro yo al salón nuevamente esta niña se me acerca al puesto y me dice, profe cierto que diosito no quiere a las mujeres que quieren otras mujeres, ya yo sabía, no porque la mamá me lo hubiera dicho, sino porque me había dado cuenta de diferentes formas y le dije no, no, diosito quiere a todo el mundo, yo no soy creyente, pero igual le sigo las creencias a ellos, te quiere a ti si te gusta la sopa, si no te gusta la sopa y listo, seguí dando mi clase (RV.79-D3. Docente lesbiana).

Las interpretaciones religiosas otorgadas a la diversidad sexual y de género en el entorno escolar emergen de la formación cultural, familiar y mediática recibida por los padres de familia y el profesorado a lo largo de la vida, de ahí que, para estos actores educativos sea un conflicto comprender y aceptar formas distintas de relación erótico-afectiva o de género, sobre todo, cuando estas se vuelven explícitas en un contexto social y educativo donde han imperado las manifestaciones heterosexuales, masculinas, femeninas y se ha asumido la homosexualidad como un pecado, una anormalidad o una enfermedad que se contagia: “por mi religiosidad, el tema de mi familia, ningún miembro es diferente a lo que nos enseñaron en nuestra religión, mamá y papá; entendí la situación de estas personas por mi hija; es que son mañas, era mi juzgamiento” (GF.35-MF3. Madre de Familia).

Bueno, en mi caso digamos que uno ha visto como el pasar del tiempo y ve que ya todo no es igual, si esas preguntas se las hicieramos a mi abuelita yo digo “Dios mío”, ella mejor dicho, yo creo que se echa la bendición, mientras que hoy por hoy uno tiene que aceptar todos los cambios, hoy en día digo bueno, gracias a Dios

porque de todas maneras conozco personas que también son de un género diferente al que siempre conocimos desde que estábamos pequeños, que masculino o femenino y les cuento que tienen un corazón muy grande, siento que el único que tiene derecho para juzgar es Dios (GF.148-MF4. Madre de Familia).

Entre tanto, las narrativas colectivas de docentes y familias, incluso las narrativas biográficas del profesorado LGTBIQ reflejan una perspectiva favorable de las generaciones recientes hacia la diversidad sexual y de género, tanto así que estos participantes consideran que la juventud, principalmente el estudiantado y los docentes jóvenes han sido parte de una experiencia más abierta y comprensiva frente a la disidencia sexual y de género, por lo que, no manifiestan discursos o posturas fundamentadas en ideas religiosas, antes bien, están en la capacidad de generar perspectivas más empáticas y afirmativas sobre la población LGTBIQ: “puede ser problemático en cuanto a la percepción de padres de familia, porque en la percepción de jóvenes – maestra no me causa preocupación, conozco las dinámicas que ellos manejan, chicos que pertenecen al sector LGTBI, no veo mucho conflicto allí” (RV.55-D2. Docente lesbiana).

Yo observo que de toda la vida ha existido esto de la homosexualidad, solo que en esas épocas y el rigor y esa fundamentación religioso cristiana hacía que las personas no lo pudieran expresar porque en esa medida eran juzgados y todo era pecado, en mi generación eso era tabú, cuando yo estudiaba, yo estudié en colegio femenino, cuando se sabía y estoy hablando año 60, 70 y 80, en todas esas décadas cuando se sabía que alguien tenía una de esas tendencias y no solo hablo de homosexualismo y del lesbianismo, eso era juzgado de qué manera y había escarnio público porque las demás no teníamos para nada, es decir, que si nosotros hubiésemos tenido esa, para ellos, debilidad, defecto o enfermedad, porque todavía así se considera para algunos retrógrados, entonces nosotros teníamos un freno y no podíamos expresar

eso, yo diría que esto es más de posmodernismo, porque es aquí donde estas generaciones fueron más fuertes que nosotros, tuvieron la capacidad de emanciparse en ese sentido que no lo tuvimos nosotros (GF.4-D3. Docente).

Sumado a esto, las comunidades religiosas han proferido un discurso negativo sobre la disidencia sexual y de género, argumentando que las personas de la población LGTBIQ representan un peligro para las infancias y la juventud, toda vez que deslegitiman o contradicen la estructura familiar convencional y sus valores, sobre todo, en tanto pueden incidir en la construcción identitaria del estudiantado provocando en este, la necesidad de experimentar anticipada y equívocamente su sexualidad; esta idea ha sido apropiada principalmente por las familias y los docentes que se oponen a la posibilidad de contemplar dentro del currículo escolar, temáticas concernientes a la diversidad sexual y la identidad de género:

Yo creo que cuando estaba esta ministra pues se vino también lo de Sergio Urrego y que el cambio también en los manuales de convivencia, las comunidades religiosas fueron muy fuertes, negándose a todo esto e insistiendo en que esto iba a convertir a sus hijos en gais y lesbianas entonces de una u otra manera todos los medios de comunicación entraron al imaginario de las personas con estos discursos y como te digo también la comunidad educativa del colegio asiste mucho a grupos religiosos entonces es un grupo que también marcan y marcan sobre estos temas como algo negativo (RV.93-D3. Docente lesbiana).

Con todo, el rechazo religioso a la diferencia sexogenérica y sus consecuentes manifestaciones homofóbicas, lesbofóbicas y transfóbicas tienden a circular de manera oculta o camuflada en discursos de aceptación y tolerancia que se hacen públicos como atributos propios del cristianismo, pero no reflejan las opiniones reales de algunos docentes y padres de familia que

fundamentan su moral y bienestar familiar en preceptos religiosos cuyo impacto sobre las configuraciones identitarias no normativas, en términos de sexualidad y género, es discriminatorio.

La escuela donde yo trabajo le juega a un discurso de la doble moral que es muy típico de la población colombiana, los habitantes de Colombia le juegan al discurso de como yo soy buen cristiano, buena cristiana, entonces yo debo permitir todo tipo de actitudes en las personas, con el respeto a la diferencia, pero es solo el discurso, cuando se enfrentan a lo práctico, entonces: “que eso a mí no me toque de ninguna manera”, yo me atrevería a decir que el 99% de la población de la que estoy hablando es creyente, el creyente fácilmente cae en la intolerancia, precisamente por lo que estaba hablando anteriormente y es que si yo considero que vengo de Eva, mis primeros padres, padre, ni siquiera se habla de la madre porque a Eva no la llaman como madre, mis primeros padres fueron Adán y Eva, entonces yo por supuesto que tengo que ser homófoba si yo soy coherente con mis creencias (GF.11-D2. Docente).

En el discurso de los docentes homosexuales, lesbianas y transgénero, principalmente en el discurso de la comunidad educativa, se detecta una referencia explícita a las creencias religiosas para explicar la diferencia sexual y de género como algo que está en contra de dios, que ofende a dios, o para argumentar, al menos desde lo narrativo, que dios promueve la aceptación del otro a pesar de su diferencia. Las perspectivas de padres de familia y profesores respecto al tema de la diversidad sexual y de género están influidas por una amplia tradición religiosa que se formó en el ámbito familiar y eclesiástico. Los estudiantes, por su parte, han elaborado una perspectiva más comprensiva en torno a los temas de diversidad a propósito de su interacción con personas sexualmente diversas que en la actualidad viven la identidad sexual y la identidad de género públicamente.

#### 4.1.2 Imaginarios socioculturales y saberes escolares

Junto a estas interpretaciones religiosas, en las narrativas biográficas de los docentes sexualmente disidentes se identifican imaginarios escolares que valoran frecuentemente la diferencia sexual y de género como acontecimientos incomprensibles, extraños y anormales, por cuanto, se les intenta organizar en los esquemas convencionales de la sexualidad y el género, así, es común hallar expresiones de la comunidad educativa como: el hombre gay es afeminado, la mujer lesbiana es marimacho, a las mujeres transgénero le atraen sexualmente los hombres: soy lesbiana, me gustan las mujeres, no cumple con ese rol de mujer trans que piensa la gente, que las mujeres trans andamos detrás de los tipos, eso no es cierto, no a todas nos gustan los tipos” (RV.14-D1. “Docente transgénero), todo hombre gay quiere ser mujer, toda mujer lesbiana quiere ser hombre, las personas homosexuales no tienen hijos: “había otra estudiante declarada lesbiana y había una cosa con los profesores, profesores mayores que decían “¿cómo se le ocurre?, si tuvo una hija a los 14 años y ahorita a los 16 dice que es lesbiana, ¿cómo así?” (RV.81-D3. Docente lesbiana), la homosexualidad es una enfermedad mental, la homosexualidad se contagia, entre otros.

En el caso cuando el niño se sabe que es gay o es lesbiana, no se junte con esa niña, está mal esa niña, esa niña tiene problemas mentales; esa es la otra, es a pensar que una tiene problemas de salud mental porque cómo así, cómo es que se convirtió y yo no me convertí, es que siempre fui una mujer, ¿yo qué hago? que es que esto fue un capricho y entonces llegó a joder a todo mundo y no fue un capricho, es que yo soy así y no sé cómo más ser (RV.11-D1. Docente transgénero).

He oído de compañeros que dicen que la homosexualidad es una enfermedad mental, pero eso también tu aprendes a reconocerlo dentro de un ambiente educativo que todos tenemos opiniones porque, así como hay profes que creen que es una

enfermedad mental, tengo profesores que creen que nosotros nunca hemos ido a la Luna, que no creen en las vacunas ¿sí? (RV.103-D4. Docente gay).

Similarmente, la comunidad educativa estima que la disidencia sexual y la disidencia de género son producto de las decisiones de vida de los sujetos, es decir, que cada persona tiene la posibilidad de elegir ser homosexual, lesbiana, transgénero, bisexual, etc., o de ser heterosexual, bajo esta idea, las orientaciones sexuales diversas y las identidades de género no normativas son susceptibles de ser corregidas, y, en la misma vía, el estudiantado heterosexual sería propenso a desviar sus intereses sexuales, a ser influenciado o seducido por el mundo LGTBIQ, por lo menos, así lo sugiere uno de los docentes homosexuales que participó en los relatos de vida cuando se refiere a sus colegas: “ellos no comparten porque creen que eso es una elección, que un día dije “ay, voy a ser homosexual”, en su imaginario, la homosexualidad es una enfermedad mental; el chico necesita terapia porque no tiene afecto” (RV.116-D4. Docente gay).

Adicionalmente es usual que las personas traten de organizar sus imaginarios sobre la homosexualidad desde las prácticas sexuales entre parejas de sexos opuestos y los roles asignados al binarismo de género masculino/femenino, pues siguen considerando, en primer término, que el referente normal y correcto de comprender las relaciones erótico-afectivas de los humanos es la heterosexualidad y, en segundo término, que la única clasificación posible de las personas se da en términos de hombres y mujeres con comportamientos, expresiones y tareas específicas que los tipifican como tales; las mujeres cuidan del hogar, los hombres trabajan y dan sustento. En consecuencia, es común encontrar que algunos sujetos consideran que en la relación de dos hombres uno de ellos asume las características, gestos y conductas del género femenino, es decir, de una mujer, mientras, en el caso de una pareja de mujeres, al menos una de ellas, asume los rasgos, expresiones y conductas masculinas, de un hombre, no solo en lo referido a las prácticas

sexuales, sino también en los aspectos sociales, emocionales, económicos, etc., que hacen parte de una relación de pareja convencional.

El imaginario que tienen del homosexualismo es que hay una persona que asume ser hombre y una que asume ser mujer por el acto sexual, que una pareja homosexual se comporta como las heterosexuales al asumir que una de las dos personas asume los roles de la casa y que la otra persona, por ejemplo, va a salir a trabajar y, por ejemplo, en el caso del lesbianismo ellos tienen el imaginario de que es un placer principalmente para los hombres verlas, no es para el placer mutuo de las mujeres, sino que es para el placer de un tercero que las está observando, entonces está el imaginario, como el fetiche, principalmente es eso (RV.195-D9. Docente gay).

Precisamente, los estereotipos asignados a las dicotomías masculino/femenino, hombre/mujer, son marcos de referencia comúnmente empleados por la comunidad escolar, principalmente por miembros del profesorado y de las directivas docentes para tipificar la apariencia física, los comportamientos, las expresiones y las interacciones de los estudiantes, tanto así, que una de las docentes sexualmente disidentes identifica en el uniforme escolar, un mecanismo simbólico que ha diferenciado a los hombres de las mujeres en los colegios y, que al desconocer otras posibilidades de configuración identitaria, ha sido objeto de debates constitucionales con repercusiones directas en la formulación de los manuales de convivencia, por cuanto, su imposición coarta el desarrollo a la libre expresión de los niños, niñas y jóvenes: “el uniforme encasilla, inclusive fue un debate en la Corte, hay ganancias de los derechos de la persona a utilizar uniforme del género con el que se identifique, el género es instrumento de encasillar y reafirmar imaginarios de género” (RV.63-D2. Docente lesbiana).

Había una niña muy buena en el fútbol, y el profesor de educación física refiriéndose que esa niña era machorra; había un niño de primer grado con el cabello rizado más

largo que el mío, y el mismo profesor, “ese niño ¿por qué no le cortaran el pelo?, no va a saber si es niño o es niña” (RV.84-D3. Docente lesbiana).

RV.64-D2 esta misma profe directiva que tenía un familiar de la comunidad

De acuerdo con las vivencias de un docente sexualmente diverso, este tipo de imaginarios socioculturales generan una mayor afectación sobre las personas transgénero, ya que su proceso de construcción identitaria es visible ante la comunidad y esto puede exacerbar las expresiones discriminatorias y violentas al no corresponderse con los esquemas normativos de la sexualidad y el género, por el contrario, para una persona homosexual, lesbiana o bisexual, al no ser frecuentemente explícita su experiencia de disidencia sexual, las interacciones con la comunidad escolar suelen ser menos conflictivas: “para los gais las cosas son más sencillas, para un chico trans tiene doble discriminación, la primera por su biología femenina, y dos, tratar de ser reconocido en una masculinidad ante personas que no entienden ni respetan la diferencia” (RV.138-D5. Docente gay). Sumado a esto, la influencia de las representaciones negativas sobre la diferencia sexual es más visible en el discurso de algunos estudiantes de secundaria que en el de la población estudiantil de primaria.

Los niños no le ven lo malo a la homosexualidad o comportarse de cierta manera o por fuera del estatus quo, mientras tanto que, al trabajar con adolescentes en bachillerato, ellos sí conciben la homosexualidad como algo, bueno, no la mayoría, algunos, como algo malo, algo que no está bien y esto queda principalmente para el modelo educativo (RV.191-D9. Docente gay).

Por su parte, docentes, estudiantes y familias, al cuestionarse sobre la manera como entienden la diversidad sexual y la identidad de género tienden a emplear confusamente la terminología, mencionan factores como el sexo biológico y los roles de género masculino/femenino para profundizar en sus ideas, nombran identidades que hacen parte del colectivo LGTBIQ; algunos

participantes, en su mayoría estudiantes, establecen la diferencia entre orientación sexual e identidad de género: “La primera se refiere a cómo se identifica una persona en el ámbito sexual, y la identidad de género es como se identifica la persona: hombre, mujer o transgénero, transexual” (GF.166-E7, Estudiante), “para mi identidad de género es cómo se siente la persona, o sea, nació siendo hombre, pero se siente como una mujer y la diversidad pienso que es como los diferentes gustos que se sientan a nivel sexual” (GF.167-E8. Estudiante), aspecto que, en contraste con las ideas expuestas anteriormente sobre las narrativas biográficas del profesorado LGTBIQ no implica necesariamente una representación favorable o afirmativa de la disidencia sexual y la diversidad de género en el entorno escolar bogotano, es decir, tener conocimientos al respecto no supone renunciar al prejuicio.

La cantidad de probabilidades que existen de relacionarse las personas a nivel sexual, eso es como la diversidad. Uno tenía claro, papá o mamá, la figura paterna, materna y digamos que ese es un espejo por el cual uno creció, pero puede pasar que la persona psicológicamente tenga una situación interna que lo haga sentir una mujer y de pronto está en el cuerpo de hombre y empiezan a generar otras tendencias, por ejemplo, como travestis que se visten como mujeres, pero son hombres, se declaran oficialmente homosexuales porque les gustan son hombres, mujeres que se consideran hombres por su rudeza o su forma de ser, no les gustan los hombres biológicamente, pero le gustan son mujeres que sean femeninas, hoy día es una situación para la sociedad, normal, usted ve niños, niñas y llega un punto donde dice hombres con hombres y mujeres con mujeres, pero bueno, hoy en día es una mezcla y una explosión de muchas cosas donde hasta una persona se puede enamorar de un gato, del perro, del pez o del árbol o del poliamor, o los bisexuales, los LGBTI,

finalmente eso podría pensar yo que es la diversidad de género, hay una base, pero se ha ido ramificando a muchas combinaciones (GF.33-MF2. Madre de familia).

Concretamente, para padres o madres de familia, estudiantes y docentes la identidad de género es, por un lado, un asunto de elección personal, hallazgo que también se evidenció en los relatos de vida, una decisión que no necesariamente corresponde con la disposición biológica del cuerpo: “para mí la identidad de género es como se siente la persona, como se quiere identificar, como quiere ser, los distintos géneros hombre, mujer, hombre trans, hermafrodita, los dos géneros” (GF.54-E1. Estudiante), por otro lado, un proceso externo de categorización impuesto sobre el sujeto: “quien dio la concepción de diversidad, varios, poli, está externo a la persona que tiene su identidad sexual, el niño nace sexuado, pero no puede expresar su sexualidad, es el adulto el que lo identifica como un ser sexual” (GF.1-D2. Docente), mientras que la diversidad sexual es vinculada a la pluralidad de gustos erótico-afectivos y la vivencia de las prácticas sexuales.

La identidad de género va directamente relacionada a como cada individuo, a nivel muy personal se identifica y se desarrolla, con el paso del tiempo hemos ido encontrando que hay personas que no se identifican y que no se sienten cómodos siendo encasillados en género femenino o género masculino. Ya existe una gran diversidad, y por eso hablamos de las mujeres lesbianas, hombres homosexuales, de travesti, transgénero, entonces yo creo que estos términos están relacionados a la identidad de una persona a nivel muy individual consigo misma, con su cuerpo, con sus deseos, con sus necesidades (GF.86-D5. Docente).

La identidad de género es como esa persona se identifica más allá del género con el cual haya nacido, digamos si biológicamente nació siendo hombre, pero se identifica como mujer, se identifica con el género femenino, es una persona que trata de verse y comportarse como una mujer porque se identifica como tal, lo mismo con una

mujer que haya nacido con el género femenino y se identifica como un hombre, prefiere que la llamen o se dirijan hacia ella como un hombre y se identifica como tal, están los heterosexuales que es aquella persona que le gusta el sexo opuesto, el homosexual que le gusta el mismo sexo y hay personas bisexuales (GF.190-PF8. Padre de familia).

La diversidad sexual en términos generales habla de las diferentes orientaciones que puedan tener las personas, no solamente la heterosexual y la identidad cisgénero, sino que existen más, ya lo de la identidad de género, entonces la forma en cómo la persona se percibe a sí mismo dentro del género femenino, masculino, un intermedio o ninguno de los dos, ya eso para las personas que son transgénero, que no corresponde como a su parte biológica o parte genital (GF.218-D7. Docente).

En las narrativas grupales de la comunidad educativa también se encontró una referencia importante a la dicotomía biológico/social para explicar la identidad de género, algunos docentes y estudiantes consideran que el género, como rasgo identitario, está determinado por los genes y, con estos, por el sexo biológico, es decir, los genitales: “en la naturaleza se presentan dos géneros desde el punto de vista genético, el macho y la hembra, una cosa es cómo uno nace desde el punto de vista de los genes, yo entiendo eso como diversidad de género” (GF.85-D4. Docente), “me paro desde la biología, ¿Cómo nacen los seres humanos?, con unos órganos biológicamente masculinos o femeninos, en lo biológico es así” (GF.4-D3. Docente).

Otros actores educativos consideran que el género está determinado por las interacciones sociales, por la forma en que el sujeto se presenta al mundo y se relaciona con los otros: “diría que identidad sexual vendría siendo la identificación del ser humano dentro de su sexualidad, desde sí mismo, y la identidad de género ya sería como nos vendrían sintiendo las otras personas o dándonos a conocer a los demás” (GF.117-E5. Estudiante): “concibo la diversidad sexual como las

interacciones que hay entre los humanos basadas en su genitalidad y el actuar de su corporeidad; la identidad de género es la forma en la que intentamos categorizar esas interacciones a nivel ecológico” (GF.219-D8. Docente).

Cuando este ser que biológicamente tiene órgano masculino o femenino no se identifica en cuanto su actuar y pensar, a mi parecer hay un conflicto, pero dependiendo de él con quien esto lo comente o interactúe, le pueden ocurrir muchas cosas y entre esas muchas cosas puede considerarse que es raro, diferente (GF.4-D3. Docente).

Una participante de los grupos focales docentes comenta que la identidad sexual, términos que utiliza para referirse principalmente al género, también es una construcción mental de las personas, que no siempre coincide con la disposición genética del cuerpo, esto implica considerar, en primer término, que no es posible desconocer el determinismo biológico del cuerpo humano y, desde allí, una clasificación de género natural y científica (macho/hembra), en segundo término, que el ser mujer u hombre, desde un punto de vista psicológico, va más allá de la genética y obedece a las construcciones psíquicas de los sujetos, en este sentido, el género no se define por un único rasgo humano, incluso, puede resultar contradictorio para la comprensión cuando no muestra una correspondencia entre lo corpóreo y lo mental.

Cuando se habla de identidad sexual, ahí ya es como una persona se define, como se siente y quiere sentirse, entonces ahí viene la gama que se desprende y hace parte de nuestra humanidad, por ejemplo, mujeres que se identifican como hombre, de acuerdo a ese sentimiento se visten y actúan, también hay personas que no se identifican, no sienten ninguna inclinación hacia algún lado, yo percibo que una cosa es como uno se construye mentalmente y otra diferente es como son nuestros genes (GF.85-D4. Docente).

Es frecuente, por lo menos, en el caso del profesorado, explicar el acontecimiento de la sexualidad y del género a partir de los postulados científicos y biológicos que existen sobre el cuerpo y la evolución humana, por lo anterior, una de las docentes considera que en efecto la homosexualidad puede ser transmitida de unas personas a otras a través de un mecanismo denominado fenocopia, entendido este como un aspecto externo a la biología/genética del sujeto cuya reproducción se va dando en las generaciones a través de la imitación, mismo argumento que utiliza otra docente del grupo focal para considerar que la homofobia también puede ser una conducta apropiada a través de la reproducción de estereotipos aprendidos en el hogar:

La fenocopia no hace parte inicial del cromosoma ni de los genes, resulta que si en una generación algo que es tendencia y externo a mi organismo y se repite con mucha frecuencia, en últimas termina a la siguientes generaciones incorporándose, es como yo imitarlas a ustedes en un comportamiento y se queda allí, biológicamente se queda allí, entonces se mantiene, es cultural y se mantiene; algunos jóvenes por su cabeza no les pasaba ser ni homosexuales ni lesbianas, pero estar inmersos a veces entre tantos compañeros que sí, ellos dicen, “oiga ¿por qué no ensayar?”, pero hay otros que no solo tienen la curiosidad sino que ya vienen así, pero no lo manifiestan, nacen (GF.7-D3. Docente).

Yo ahí te daría otro ejemplo y es que un niño de ver que el papá discrimina a los homosexuales, de pronto una le dice, oiga papi usted ¿por qué detesta a los homosexuales?, “ay no profe es que mi papá me dice que con ellos no me debo juntar”, entonces se aprende un prototipo de comportamiento del papá, eso lo asumo como fenocopia. (GF.8-D1. Docente).

En las narrativas grupales de docentes, estudiantes y padres de familia se evidencia una aproximación al conocimiento de las construcciones conceptuales que se han desarrollado en torno

a la diversidad sexual y la identidad de género. En su mayoría, estos participantes manejan nociones que vinculan la primera categoría con la orientación sexual, es decir, con los intereses erótico-afectivos de los sujetos y nociones que relacionan el género con la identificación de la persona en términos de los binarismos masculino/femenino, hombre/mujer u otras posibilidades que se han hecho públicas recientemente como el género fluido, no binario. No obstante, el uso indistinto de la terminología, las características de los argumentos que presentan en sus explicaciones, sobre todo, la vinculación de las orientaciones sexuales e identidades de género en un mismo grupo, exponen también ciertos niveles de confusión y desconocimiento respecto al tema, pues sigue siendo más sencillo para la experiencia y la comprensión humana de los participantes, organizar la sexualidad en términos de relaciones heterosexuales y el género en dos posibilidades únicas de ser: hombre/mujer.

Los imaginarios socioculturales que circulan recurrentemente en la comunidad educativa del contexto escolar bogotano ubican la diferencia sexual y de género en el lugar de lo raro, de lo anormal, de modo que, la homosexualidad, el lesbianismo y el transgenerismo se consideran patologías mentales o desviaciones humanas que, de un lado, pueden contagiarse y, de otro lado, son susceptibles de eliminarse o corregirse mediante tratamientos psicológicos. Otros actores educativos, consideran que estas expresiones identitarias no normativas son producto de las decisiones de vida de los sujetos, decisiones que pueden estar influenciadas por los comportamientos o actuaciones de personas que hacen parte de la población LGTBIQ. Sumado a esto, se identifica una necesidad frecuente de los participantes de comprender las relaciones homosexuales desde el esquema heterosexual y el binarismo convencional de género, en consecuencia, asumen que en las parejas del mismo sexo siempre debe existir una persona que asume el rol masculino y otra que asume el rol femenino.

Frente a esto, es importante señalar que los imaginarios socioculturales con contenido peyorativo explícito o implícito a propósito de las personas LGTBIQ se identifican mayoritariamente en los discursos de padres de familia y docentes, asimismo, que uno de los imaginarios más perjudiciales para quienes no se ubican en el marco heterosexual y de género binario, sobre todo, cuando se ejerce una labor social como la docencia, es la equiparación de la diversidad sexual con la pedofilia, en otras palabras, pensar que las personas de la población LGTBIQ son proclives al abuso sexual de menores.

Finalmente, es posible señalar, a partir de los relatos de vida del profesorado LGTBIQ, que cuatro de los seis docentes homosexuales y dos de las tres profesoras lesbianas que participaron en el estudio reflejan en su discurso una apropiación de los conceptos diversidad sexual e identidad de género, es decir, saben que hablar de diversidad sexual concierne a las diferentes posibilidades de vivir la sexualidad, de responder a los gustos erótico afectivos, mientras la identidad de género se relaciona con la construcción del sujeto en términos del binarismo masculino/femenino o fuera de este, aspecto que obedece en gran medida, a dos factores, primero, a su interés por estudiar los desarrollos académicos existentes sobre la sexualidad y el género, segundo, a sus activismos LGTBIQ o sus conexiones con grupos culturales que luchan por los derechos de las personas sexualmente diversas desde el arte. De los tres docentes sexualmente diversos que manifestaron no tener claridad sobre los conceptos mencionados, dos argumentan que no han tenido intención de profundizar en el tema por cuanto consideran que precisamente el reto de la sociedad implica suprimir las etiquetas y las casillas, es decir, desean vivir su experiencia de alteridad sin necesidad de tematizarla.

#### **4.1.3 Discursos escolares**

Ahora bien, las vivencias del profesorado sexualmente diverso o con identidad de género no normativa, así como las perspectivas de las familias, el estudiantado y los docentes revelan una

tendencia del entorno escolar bogotano a la omisión o invisibilización de los acontecimientos relacionados con la diferencia sexual y de género, en tanto, las discusiones y contenidos referentes al homosexualismo, el lesbianismo, el transgenerismo y otro tipo de configuraciones identitarias se evaden: “más allá de la difusión que se ha tenido en los medios y las redes, pensaría que en el ámbito escolar no se habla abiertamente o no se abren espacios de discusión frente a eso ¿no?” (GF.192-PF8. Padre de familia), “creo que es un tema vetado, de eso no se habla, por lo menos no públicamente, creo que son cosas que, si se detectan, vamos a decirlo así, se hablan por debajo de cuerda” (GF.223-D9. Docente), “en la escuela se habla poco o se evade, no enfrentamos un discurso de altura para que aclaremos, para que entre todos construyamos; se tiende al secreto porque nuestros estudiantes se avergüenzan o no quieren ser juzgados” (GF.9-D3. Docente).

A lo sumo, estas temáticas socioeducativas se abordan de manera clandestina, tácita, o desde discursos explícitos indirectos que, en la mayoría de los casos, aluden a la broma, al chiste o la burla y, a su vez, evidencian, según los participantes, discursos de doble moral, “en el colegio hay una doble moral que es “yo te apoyo”, “yo estoy súper de acuerdo con la comunidad”, pero hago los chistes, “ay no, muy gay de tu parte”; se maneja una doble moral en general” (GF.57-E1. Estudiante). Este hallazgo se observa principalmente en los padres de familia y los docentes, pues para el caso de los estudiantes, existe una apertura al diálogo y la vivencia de estas temáticas en los colegios.

Cuando yo ingreso a la institución que es en la escuelita antigua, estas temáticas no se hablaban para nada, se veían chicos que tenían tendencias, así como uno dice, delicados y ahí es cuando viene un discurso de rechazo, de exclusión frente a los estudiantes, entonces el discurso que por mucho tiempo se manejó fue muy conservador, excluyente, de doble moral, de ocultar las cosas y para nosotros los docentes fue un aprendizaje muy poderoso porque los mismos chicos como en la

experiencias que nos contaban, nos han venido cambiando esa visión que se tiene frente a las comunidades LGTBI (GF.92-D6. Docente).

Toca salón abierto, nadie me lo está exigiendo, pero yo misma me hice la exigencia al ver la chispa de rumores en los pasillos de que yo los estaba volviendo gais, los estaba homosexualizando, las estaba volviendo hombres a las niñas y cosas así tan absurdas, entonces yo decidí salón de puertas abiertas (RV.23-D1. Docente transgénero).

De acuerdo con las narrativas de dos docentes sexualmente diversos, los comentarios que concretamente expresan los profesores contienen, en algunos casos, lenguaje despectivo con el que se generan afectaciones sobre la población LGTBIQ “ay es un marimacho”, “se mueve muy grotesco”, “se ve es como un hombre”, he escuchado más comentarios cuando son de mujeres lesbianas” (RV.68-D2. Docente lesbiana), “cuando hay un encuentro informal a nivel de compañeros docentes, entonces comienzan como, por ejemplo, “deje la maricada”, “severa flor”, “yo sé que a usted le gustan otras cosas”, intentan no hablar de señoritas” (RV.156-D6. Docente gay). Con todo, frente a este silencio reiterado, y ante los comentarios peyorativos, discriminatorios y jocosos que se perciben en los colegios bogotanos varios padres y madres de familia, como también docentes estiman favorable y pedagógico abordar temáticas de disidencia sexual y de género para habilitar nuevos marcos de referencia desde los cuales construir representaciones más respetuosas y afirmativas sobre las personas homosexuales, bisexuales y transgénero.

Sigue siendo una visión muy callada y silenciosa y mucho más con los docentes, ese discurso no lo damos entre nosotros, no tenemos aún la madurez suficiente para entender este tipo de situaciones y tomarlo de manera muy normal, pienso que estamos en un proceso de aprendizaje, los chicos se han impuesto, eso ha sido muy bonito, pero falta mucho; yo he venido tratando de manejar otra serie de cosas y se

burlan algunos profes, pero que es eso de “las, los, les” ¿sí?, es ese discurso, porque aún no lo hemos abordado bien, falta de conocimiento (GF.96-D6. Docente).

Considerando la información obtenida es posible señalar que, en el ámbito escolar bogotano, el tema de la diversidad sexual y de género sigue ocupando el lugar del tabú, del prejuicio y del silencio. El desconocimiento y los imaginarios negativos sobre la diferencia sexual configuran discursos ocultos en los diferentes actores educativos respecto a las personas de la población LGTBIQ que hacen parte de las instituciones educativas dentro de sus interacciones cotidianas privadas, estos participantes reconocen en la burla y las referencias despectivas formas de calificar, describir o encasillar a las personas que no se ajustan al modelo heterosexual y los roles de género masculino, femenino. Ahora bien, este acontecimiento es visible para padres de familia, docentes y estudiantes, quienes estiman que el entorno escolar debería posibilitar diálogos y reflexiones para transformar los discursos e imaginarios que existen al respecto.

#### **4.1.4 Aperturas del estudiantado**

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la comunidad educativa y los profesores de la población LGTBIQ identifican procesos de apertura y comprensión hacia las personas sexualmente diversas o con una identidad de género no normativa por parte de los estudiantes, quienes en sus discursos reflejan una aceptación de la diferencia sexual y de género como acontecimientos positivos que devienen de la diversidad humana y que, a su vez, no se deben convertir en factores de discriminación, violencia o sanción social: “después entendimos que no era nada del otro mundo, no era cosa extraña, es algo muy natural dentro de esta sociedad y que teníamos que aceptarlo tal y como estuviera” (GF.122-E5. Estudiante). Los estudiantes interactúan con sus compañeros diversos, les acogen, les respetan y les consideran como iguales, en tanto, seres humanos y personas que hacen parte de la sociedad y del entorno escolar. Estos estudiantes están dispuestos a conversar sobre cuestiones de género y sexualidad desde una perspectiva diversa.

Si bien, los participantes no generalizan estos hechos a todo el estudiantado, reconocen que un alto porcentaje de los niños, niñas y jóvenes están dispuestos a convivir con personas de la población LGTBIQ, “entre los estudiantes el tema es muy abierto y es más trabajado, más normalizado” (RV.65-D2. Docente lesbiana), “escucho a los chicos, gran parte de ellos consideran que las personas que pertenecen a la comunidad LGBTIQ son iguales que ellos, los apoyan y ven absurdo en algunas personas que discrepan frente a este pensamiento” (RV.157-D6. Docente gay), “los estudiantes en este momento, no todos, pero siento que la gran mayoría ha ido normalizando la situación” (RV.172-D7. Docente gay), “hay una aceptación ejemplar de la diferencia, de la diversidad, de la homosexualidad, yo no he escuchado de niños que juzguen al compañero porque es homosexual” (GF.10-D1. Docente), “nuestros hijos han sido nuestros profesores en esto, la juventud es la que nos ha hecho entender y abrir un poquito más frente a la diversidad” (GF.36-MF1. Madre de familia).

Tuve una práctica en una institución comenzando 2012 más o menos, y allá en ese colegio había varios chicos que habían definido sus identidades e incluso sus orientaciones, sostenían sus relaciones de pareja con los mismos chicos digamos del mismo colegio y pues como lo decía el profe, dentro de los límites que permiten los manuales, los chicos tenían una posición mucho más construida sobre sí mismos y sobre cómo ellos se podrían relacionar o cómo los estaban apreciando (GF.222-D8. Docente).

Esta apertura del estudiantado, según la narrativa de los docentes sexualmente diversos, podría obedecer a tres acontecimientos importantes que se han venido dando en los colegios bogotanos durante los últimos años, en primer término, la manifestación pública de la orientación sexual e identidad de género diversas de estudiantes, quienes en el ejercicio de su derecho al desarrollo libre de la personalidad han propiciado debates constitucionales y han obligado a las

instituciones educativas a reformular los manuales de convivencia a propósito de los uniformes escolares y otros aspectos referidos a la identidad, en segundo término, la disponibilidad del estudiantado al diálogo sobre temas de diversidad sexual y de género de cara a la información que permanentemente reciben de los medios masivos de comunicación y las redes sociales al respecto, en tercer lugar, las estrategias discursivas o lingüísticas que lideran algunos docentes para evidenciar que el homosexualismo, el lesbianismo, el transgenerismo, etc., son hechos reales en la cotidianidad escolar y no hay razón para categorizarlos como peligrosos o alarmantes.

Siento que ahorita eso es muy normal, yo tengo estudiantes que son abiertamente con sus compañeros y sus compañeros los molestan, pero no en el sentido ofensivo sino es “cómo estás de rico”, ese tipo de cosas, no digo que es al 100% el respeto que uno esperaría, pero se da, pero por el contrario siento que con los muchachos y muchachas que no son abiertamente o están en ese proceso de intentar asumirse y que los demás empiecen a percibir eso que pueden llegar a reflejar, siento que hay muchos más tabúes en ellos que en sus compañeros y siento que son ellos mismos los que se prestan para que sus compañeros los molesten y demás, entonces y que los molestan en tono feo, pero cuando eso ocurre, se empieza el espacio para la reflexión y ese tipo de cosas, “¿cuál es la casilla?, está bien, está enamorado, yo, por ejemplo, amo a Camilo, amo a Andrés, amo a tal, esto es un poliamor”, entonces ellos empiezan a ver que esto no es un tabú, es una situación que hay que normalizar, no hay por qué escandalizarse (RV.171-D7. Docente gay).

El día de ayer estaban hablando de una pareja que ambos decidieron cambiar de sexo, la chica se pasó a ser hombre y el hombre pasó a ser mujer y ellos estaban hablando de que cómo podría resultar después de la operación para volverse del sexo contrario para que la chica resultara embarazada, entonces que no entendían

cómo era que funcionaba el proceso de hacerlo y no entendían cómo es que un hombre que había pasado por una cirugía, que ahora era mujer, había resultado embarazada de una mujer que había hecho el cambio de sexo a hombre (RV.194-D9. Docente gay).

El contraste de discursos e imaginarios de los diferentes actores educativos expone un avance significativo en la eliminación de prejuicios referidos a la población LGTBIQ para el caso de los estudiantes, por el contrario, en miembros del profesorado y de las familias, se identifican imaginarios y discursos que estigmatizan la diversidad sexual y de género, que generan conflicto y tienden a exigir comportamientos afines a los esquemas normativos de la sexualidad.

#### **4.1.5 Influencia de los discursos, saberes e imaginarios escolares sobre las vivencias de docentes homosexuales, lesbianas y transgénero.**

Estas perspectivas y discursos del contexto escolar bogotano repercuten negativamente sobre la imagen del docente sexualmente diverso o del docente con una identidad de género no normativa, en especial, sobre su función formadora, pues considerar que la homosexualidad, el lesbianismo y el transgenerismo son rasgos de identidad peligrosos, contagiosos y pecaminosos, implica, a su vez, asumir que el ejercicio social de la docencia se ve afectado y la población estudiantil se expone a una situación de riesgo ante la presencia de un docente o una docente que haga parte de la población LGTBIQ y asuma su sexualidad como acontecimiento público y político en el marco del ejercicio profesional y la misión de educar.

Principalmente, los padres de familia manifiestan temor ante la posibilidad que rasgos identitarios como los gestos, las posturas corporales, los discursos y los pensamientos de un profesor o una profesora sexualmente diversa puedan inducir a los estudiantes a querer modificar sus intereses y sus comportamientos, a desarrollar una “inclinación” o “tendencia” hacia la homosexualidad, el transgenerismo, etc., siendo estas posibilidades, expresiones de lo abyecto e

indeseable en un discurso aparentemente tolerante. Esto, teniendo en cuenta que el maestro representa, en el ámbito educativo y, en la sociedad, un modelo de rectitud, un ejemplo de decoro, respeto y moralidad que se suele seguir o imitar: “habría muchas bromas entre estudiantes, profesores y si el profesor nos habla del tema mis papás dirían: “no me gusta ese profesor”, normalmente se piensa que, si te hablan de eso, te quieren inclinar hacia la comunidad” (GF.67-E1. Estudiante).

A mí me genera un poco de incertidumbre porque no lo entiendo bien, no me he documentado bien y unas personas dicen que la persona se hace y en el trascurrir de su vida le gustaron los hombres o las mujeres o que nace, entonces yo digo, si mi hija tiene un profesor que se manifiesta y dice que es gay pues no sé qué pueda pensar, un día mi hija me dijo “mamá, ella por qué se viste como mujer, pero habla como hombre”, entonces queda uno como, qué le explico, qué le digo o si de pronto ella el día de mañana me dice, yo también quiero hablar como niña, pero vestirme como niño, entonces yo personalmente manifiesto que no tendría ningún inconveniente si decide hacerlo o quiere hacerlo, desde que sea feliz, pero entonces digo, no sé qué tanto puede incidir de pronto el docente para los niños; mi hija siempre me dice, “es que yo quiero ser como mi profe y lo que diga la profe, mi profe es linda” y es el ejemplo, así como uno de mamá es el ejemplo de los hijos, entonces así como ella imita mis acciones, podría imitar la de los docentes, no sé qué pueda pasar, entonces es mi incertidumbre, mi temor (GF.49-MF1. Madre de familia).

Toda la población que pertenece a LGTBI ha venido adquiriendo un espacio, han ido ganando espacios, derechos, como cualquier ciudadano y eso me parece que está bien, pero me parece que está bien en la medida que tampoco se pase por encima de

los derechos de los otros, en la escuela, pues nosotros tenemos niños adolescentes que son maleables, que son fáciles de influenciar, entonces pues todo esto viene a ser complicado frente a la visión de un padre de familia en el momento de aceptar la situación ¿sí? (GF.89-D5. Docente).

Según lo anterior, se piensa, por ejemplo, que un docente o una docente transgénero puede ser mal ejemplo para el estudiantado: “Los padres y docentes empiezan con comentarios como que retirarán a su hijo del colegio porque hay riesgo de que tu presencia lo vuelva gay” (RV.27-D1. Docente transgénero), que los niños, niñas y jóvenes podrían ser víctimas de abuso sexual: “interpretan también que una les va a violar los hijos, que una es pedófila” (RV.6-D1. Docente transgénero), que podrían transformarse en homosexuales o iniciarían sus prácticas sexuales de manera libertina: “un compañero de educación física empezó a decir que no iba a meter a su hijo porque yo lo iba a volver marica, que mal yo llegar marica así, que ya no podía meter a su hijo ahí” (RV.9-D1. Docente transgénero). En el peor de los casos, estas perspectivas se concretan en discursos de odio y amenazas contra el profesorado, principalmente, cuando es transgénero.

Ya no volví a la sede de primaria porque el decir de los papás es que yo voy allá a violar los niños ¿sí?, me acuerdo que hubo una reunión con padres para tratar estos temas diversos y llegó un papá que trabajaba en el INPEC y que básicamente a él le valía huevo todo eso que estaban diciendo, que él sí sabía cómo se arreglaban las personas y que donde se lo encontrara a ese marica, refiriéndose a mí, y yo si le voy es dando piso y mostraba ahí donde tenía el revólver, entonces son cosas fuertes (RV.12-D1. Docente transgénero).

Como se observa, las expresiones más recurrentes de rechazo y temor hacia la diferencia sexual y de género son declaradas por colegas docentes y acudientes de los estudiantes, no obstante, para el profesorado LGTBIQ implica mayor asombro y oportunidad de crítica el que un profesional

de la educación dedicado a la academia, a la transformación social y la formación socioemocional de las infancias y las juventudes, un educador que ha vivido procesos formativos rigurosos, sociales y humanos conserve en su estructura de pensamiento prejuicios sobre la sexualidad diversa y las identidades de género disidentes, sobre todo, manifieste, mediante la violencia y la agresión, su imposibilidad de reconocer y respetar a una persona de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano. Aunque no es una pretensión de los docentes que se identifican con una orientación sexual o identidad de género no normativas que sus colegas abandonen sus creencias o perspectivas de la realidad, esperan que la formación profesional en el ámbito de la docencia les permita desarrollar empatía, respeto y modos alternativos de relación con la diferencia:

Los ambientes laborales para los maestros homosexuales son duros porque están rodeados todavía del prejuicio, de un sistema educativo donde le hacían matoneo al maricón de la clase, yo les contaba a mis estudiantes mis experiencias, cuando yo estaba en bachillerato, a mí me hacían matoneo, me rayaban los cuadernos y me escribían en todas las hojas maricón y loca, yo les decía, yo no quisiera que nadie pasara por esa experiencia, pero estando con adultos que han pasado por una universidad, que están educados, que hagan ese tipo de cosas, para mí, ahí es donde está fallando el sistema, entonces cuando tú hablas con los profesores, coordinadores, rectores, los escuchas, tú detectas en ellos ese discurso donde está el prejuicio, para el adulto docente todavía es difícil, hay muchos maestros que todavía no pueden reconocerse porque viven en esos mismos prejuicios (RV.127-D4. Docente gay).

Estas narrativas suscitan reflexiones importantes en los propios docentes ante la ausencia de formación en temáticas de diversidad sexual y de género al interior de los pregrados y posgrados en el área de educación, sobre todo, frente a la insuficiencia de la educación superior en términos

de formación humana y social que les permita ser cuidadosos, éticos y responsables con el otro desde su desempeño profesional. Para los participantes docentes de los grupos focales, la obtención de un título en educación no es garantía de la apertura hacia la diversidad y son pocas las herramientas conceptuales y metodológicas con las que cuenta el profesorado para atender situaciones de conflicto a causa de la discriminación por homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia en el entorno escolar: “cada uno de nosotros es licenciado, magister, algunos con doctorado, pero, pese a esos estudios, no tenemos claridad sobre cómo manejar estas situaciones en la escuela, falta que una entidad tome la vocería y nos ayude a los docentes” (GF.100-D5. Docente).

El panorama descrito genera afectaciones emocionales sobre los docentes sexualmente diversos, incluso dificulta su desempeño profesional al configurar un ambiente laboral hostil en el que estos educadores se ven obligados a estar en constante alerta frente a posibles ataques, comentarios o discursos que ponen en duda su integridad, reputación e idoneidad como docentes y seres humanos, en los relatos de vida del profesorado LGTBIQ se identificaron estados de frustración, decepción, angustia, enojo y tristeza por parte de estos docentes ante situaciones en las que la orientación sexual y la identidad de género de otros actores educativos y las suyas se vieron vulneradas por acciones discriminatorias: “para padres y docentes soy una mala influencia, la aberración homosexual, el adoctrinamiento, la ideología de género, un pervertido que toca sacar. Tus compañeras maestras dicen que preferirían un hijo ladrón o drogadicto, en vez de algo como tú” (RV.26-D1. Docente transgénero).

Si ser maestra o maestro es difícil, porque estás formando para que estos chicos sean profesionales o puedan devengar su sustento, cuestión política por la cual te pueden matar, ahora imagínese llegar una persona como yo y la gente con esas concepciones en la cabeza que por una presencia como la mía, la gente se les va a volver gay, mi

papá fue una persona muy bonita conmigo, mi mamá, una mujer decente, de casa, un matrimonio común, ningún primo me violó como para echarle la cuestión a eso, “ay si ve, ella se volvió así fue por eso”, no, yo no me volví así, yo estaba así por dentro, estaba así por dentro y yo ya era mujer y es algo de lo que estaba muy orgullosa (RV.25-D1. Docente transgénero).

Aunque la narrativa biográfica más explícita en cuanto a la vivencia de manifestaciones violentas y discriminatorias fundamentadas en prejuicios y transfobia ha sido el caso de la docente transgénero que participó en el estudio, las narrativas de los demás docentes sexualmente diversos demuestran, en experiencias ajenas (de estudiantes) y propias, la afectación de los discursos e imaginarios peyorativos que aún circulan en el entorno escolar bogotano respecto a la homosexualidad, el lesbianismo, la bisexualidad, el transgenerismo, etc. Afectaciones emocionales y también simbólicas, en tanto, enrarecen la imagen social del maestro y lo ubican como un sujeto sospechoso que puede interferir en la formación del estudiantado a causa de su diversidad: “en últimas es para decir que una no está en capacidad de enseñar y si por muchos compañeros fuera, que a una la despidieran sin causa justa, solo por el hecho de que ya usted no sirve para esto” (RV.11-D1. Docente transgénero).

Frente a este acontecimiento, tres de los maestros homosexuales comentaron que su estrategia de respuesta ante las expresiones discriminatorias o prejuiciosas ha sido la omisión, la subvaloración de los comentarios o su abordaje jocoso, hecho que, de algún modo, amortigua el impacto de las agresiones, pero no garantiza su eliminación de las interacciones cotidianas en los colegios.

#### **4.2 Dimensión categorial 2: Prácticas escolares ejercidas sobre la disidencia sexual y la disidencia de género en el contexto escolar bogotano: vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes.**

De acuerdo con la información cualitativa obtenida para esta dimensión, se identifican ocho ejes de análisis: 1. Evasión de situaciones conflictivas relacionadas con la población LGTBIQ en el entorno escolar y aceptación condicionada de los docentes LGTBIQ, 2. Agresiones, rechazo y normalización de la burla contra el profesorado LGTBIQ, 3. Opiniones de la comunidad educativa frente a dos casos hipotéticos de discriminación y violencia dirigidos a docentes de la población LGTBIQ, 4. Ocultar la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa: temores del profesorado LGTBIQ en el escenario escolar, 5. Estrategias del profesorado LGTBIQ para afrontar las situaciones de acoso, violencia y discriminación en el escenario escolar, 6. Aperturas del profesorado LGTBIQ respecto a su orientación sexual o identidad de género en el escenario escolar donde se desempeña profesionalmente, 7. Avances frente al reconocimiento de la diversidad sexual y de género en el entorno escolar bogotano según el profesorado LGTBIQ y la comunidad educativa, 8. Expectativas del profesorado LGTBIQ ante la posibilidad de ser públicamente homosexual, lesbiana y transgénero en el entorno escolar donde se labora.

##### **4.2.1 Evasión de situaciones conflictivas relacionadas con la población LGTBIQ en el entorno escolar y aceptación condicionada de los docentes LGTBIQ**

Los relatos biográficos del profesorado LGTBIQ y las narrativas grupales de la comunidad educativa sugieren que una de las prácticas recurrentes desplegadas en el entorno escolar bogotano frente a las situaciones cotidianas de agresión y conflicto que experimentan las personas sexualmente diversas o con una identidad de género no normativa, es la evasión del acontecimiento y la minimización de su impacto sobre los actores educativos involucrados, pues al ser un tema polémico en el que intervienen las creencias/prejuicios de padres de familia, docentes, directivos y

estudiantes y, al no contar con herramientas conceptuales y metodológicas para el manejo adecuado de este tipo de sucesos conflictivos, es preferible ignorar que el problema obedece a manifestaciones homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, etc., es preferible ocultar, trasladar u olvidar el conflicto, es menos problemático que las personas LGTBIQ mantengan en lo privado su disidencia sexual o de género, sobre todo, cuando se es docente, es más fácil considerar que la violencia tiene otros orígenes y que la comunidad escolar no violenta a las personas por su orientación sexual o identidad de género.

En ese colegio una denuncia, pero nunca pasa nada, ahora dicen, llegue de cero a otro colegio y no la van a molestar tanto, puede que sí, pero la gente sigue molestando, tus directivos y las compañeras que aún te dirigen la palabra, te dicen que les des tiempo y que pases de largo las agresiones verbales y físicas que te buscaste por ser así: un problema (RV.15-D1. Docente transgénero).

Mientras no lo digas, no lo comentes, no hay problemas, si ya usted lo comenta, lo dice o llega a hacer comentarios, que estoy casado con un hombre o una profesora dijera que está casada con una mujer, ahí si por parte de unos padres muy conservadores tomarían que, hacer público ese tipo de situaciones sería una militancia o adoctrinamiento, sobre todo aquellos que tienen un background religioso muy fuerte (GF.225-D7. Docente).

Mario me nombró a mí y la rectora me dijo que quería tenerme como intermediario porque Mario estaba buscando unas organizaciones trans que le estaban lavando la cabeza, él quería que lo llamaran Mario, entonces yo expuse lo que hice, dije, yo lo llamo así porque él me lo pidió y yo le digo el, porque me dijo que lo trate con ese pronombre y yo no le veo ningún problema, se siente cómodo porque no lo estoy discriminando y tampoco fue que yo le dijera haga esto, pero hubo un profesor de

filosofía que era religioso y decía que por su religión no iba llamar a esta persona como el, porque iba en contra de sus creencias, entonces se llegó al acuerdo que lo llamaría simplemente por el apellido; había un aspecto que era que la mamá no lo apoyaba, la mamá no quería reconocerlo como una persona diversa, no aceptaba eso, el colegio averiguó esas cosas y se basaba en eso para no obligar a nadie: “como su mamá hace eso, no vamos a avanzar en este proceso de que todos le digan así” y ya, ahí se acaba todo y así se lavó el colegio las manos (RV.137-D5. Docente gay).

En algunos casos, las situaciones de conflicto con la población LGTBIQ son trasladadas por los directivos de la institución escolar a los docentes sexualmente diversos para que actúen como intermediarios en su atención y solución, hecho que, si bien, representa una oportunidad para que el profesorado sexualmente diverso apoye los procesos de construcción identitaria de los estudiantes a propósito de la diferencia sexual y de género, también puede generar un impacto negativo sobre los docentes, en tanto, sienten vulnerada su propia identidad con las expresiones discriminatorias y violentas que circulan.

La mamá le preguntó a la niña “¿qué fue lo que dijo la profesora?” y la niña repitió lo que le había dicho: “diosito no quiere a las mujeres que quieren mujeres” y la profesora vino y se puso como una gallina y dijo “¿yo?, si hasta tengo amigos gais, yo no he dicho eso”, antes de eso, le comenté a la coordinadora, la coordinadora me dijo “habla tú con la profesora” y yo dije no, yo no hablé con ella porque era algo que también me tocaba a mí de forma personal y que si no lo hizo por la niña, ni por la mamá de la niña, lo hizo por mí, porque ella sí conoce todo, por lo que te digo, soy abiertamente lesbiana con todos los profesores y los directivos del colegio (RV.79-D3. Docente lesbiana).

Ignorar el conflicto, silenciar o guardar silencio ante las expresiones de la diversidad sexual y de género se han convertido en estrategias permanentes para evitar que las prácticas discriminatorias o violentas contra la población LGTBIQ de los colegios bogotanos se conviertan en un problema de alto impacto y difícil manejo ante las posibles quejas de los padres de familia y los docentes, incluso, frente a las denuncias públicas que deriven en sanciones o problemas legales para la institución escolar y sus miembros: “la rectora es una señora de una edad avanzada, es muy conservadora, a ella no le gustaron muchas de las cosas que planteaba la orientadora, sobre diversidad sexual, y al siguiente año la entregó” (GF.101-D6. Docente).

En un punto de la ruta, hay un profesor que asumió ser mujer, se viste y se maquilla como mujer y vemos que es de otro colegio y ella está ahí en el paradero y nosotras la miramos desde afuera y lo que dice uno o los compañeros, “¿cómo será la vida de este profesor?” porque él llega ya maquillado, nosotros no alcanzamos a ver cómo sería esa dinámica porque en nuestro colegio no pasa eso, no se da eso y algo pasaría, sería un caos completo si se diera eso, es por ese silencio, por no querer generar conflicto, por esa no aceptación, por esa doble moral que manejamos muchos de los profesores frente al no entender esta situación, uno desde la apariencia dice, como docente uno debe ser tolerante, respetar, pero en el momento que se dé la situación es complicado, sale una serie de cosas, de juzgar, de señalar (GF.105-D6. Docente).

Los maestros que participaron en las discusiones grupales argumentan que esta modalidad de actuación escolar, frente a las situaciones conflictivas con las personas LGTBIQ en los colegios, obedece en gran medida, a la falta de formación profesional en temas de diversidad sexual, al desconocimiento y la emergencia de prejuicios en la cotidianidad. Para estos docentes se requiere preparación y herramientas que permitan entender que la disidencia sexual y de género no es tan

problemática como se cree y que los conflictos deben ser abordados como oportunidades para, de un lado, dialogar con los actores educativos sobre estos temas y, de otro lado, transformar los imaginarios negativos que conducen a la discriminación por orientación sexual e identidad de género: “nunca nos prepararon para ello, uno, abierto o cerrado, no tiene herramientas para orientar y decirle, puedes enamorarte, el hecho de que biológicamente seas masculino o femenino no da para que tú te amarres una camisa de fuerza” (GF.5-D3. Docente): “yo, modelo 50, me ocurrió en la escuela lo siguiente, yo dije en un año, “uy, ojalá no me toque con ese estudiante que lo veía lo más homosexual”, se maquillaba, yo no sabía cómo tratarlo, estábamos en blanco” (GF.13-D3. Docente), “desafortunadamente a nosotros como docentes no nos prepararon para eso” (GF.99-D5. Docente).

Hay un miedo, nosotros tenemos miedo para un lado y para el otro porque uno no sabe cómo puede herir susceptibilidades, ya sea al estudiantado, las directivas o padres de familia, entonces uno trata de manejar situaciones de la manera más neutra que se pueda, una vez estábamos cuidando unas pruebas en el colegio y entonces el estudiante que era mujer y se transformó en hombre se sentó y cuando llegó otro estudiante le dije, “siéntate detrás de ella”, entonces él o ella, no sabía y dije ojalá no me vaya a demandar porque pues lo hice de manera inconsciente (GF.97-D4. Docente).

Otra práctica que se identificó de manera recurrente en las narrativas recopiladas fue la aceptación del profesorado LGTBIQ bajo el supuesto de padres de familia y maestros, según el cual el docente sexualmente diverso o transgénero no influirá con su desempeño profesional e interacción social en la construcción identitaria, desarrollo, afectividad y sexualidad del estudiantado. Supuesto que refleja una fuerte vinculación de los participantes con el imaginario negativo que construye la diferencia sexual y de género como algo malo, peligroso, como algo que

no se quiere en la sociedad y menos en las infancias y las juventudes. En consecuencia, para los participantes no habría problema en que un maestro gay, una maestra lesbiana, un maestro bisexual, una maestra transgénero se desempeñe profesionalmente en la institución educativa siempre y cuando tenga claro que no debe interferir en el crecimiento del estudiante desde su identidad, que su función es estrictamente laboral y profesional, que no debe promover activismos LGTBIQ, ni superar las barreras interpersonales con los estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar, mismo aspecto que se considera para el caso de los profesores heterosexuales: “hace poco llegó un profe bisexual y la gente lo ha tomado con naturalidad, “ah bueno, desde que no nos afecte todo está bien, él puede vivir su vida desde que no se meta conmigo, no transgreda esos límites” (RV.116-D4. Docente gay).

Yo creo que para esa persona en un comienzo no sería fácil, pienso que será estigmatizada o rechazada; que sea un caballero biológicamente, pero que su identidad de género sea femenina y se reconozca como mujer, teniendo unos fenotipos muy marcados masculinos, eso en primera instancia va a chocar con las personas y un temor que van a tener los padres, muy seguramente por desconocimiento o por la sensibilidad del tema es que bueno, ¿qué influencia va a tener él en mis hijos?, ¿hasta qué punto va a tener su orientación o identidad de manera personal?, ese pensamiento lo vamos a tener muchos padres ya que en cierto momento se crea una barrera con ese ser humano, siendo realistas, la respuesta es cruda y real, los padres van a esperar, bueno, “él allá con sus cosas, pero que a mis hijos no me los toque”, la reacción sería compleja, en el colegio de mi hija, no sé hasta qué punto la comunidad religiosa sea tan flexible frente a eso, permitirle a un ser humano que abiertamente reconoce tener una diversidad de género desarrollarse como maestro, no sé si sería fácil, en un principio se generaría esa atmósfera de

incertidumbre, “yo lo respeto, pero cuidado con mi hijo”, no tenemos todavía esos espacios de diálogo o de conocer esa persona, los seres humanos estamos muy dados a juzgar y rechazar de primera intención sin conocer (GF.199-PF8. Padre de familia).

Según las narrativas grupales, este proceso de aceptación condicionada puede ser entendido como ejercicio de evasión u omisión de la diversidad sexual y de género en el profesorado, pues para los padres de familia y los docentes conviene ignorar este hecho de la realidad en virtud de un estado protector que evite en el estudiantado una proliferación de conductas homosexuales o no normativas. De algún modo, se reduce la imagen del maestro al marco laboral, desconociendo su dimensión humana, su carácter social y la posibilidad de que en la cotidianidad escolar manifieste de alguna manera su orientación sexual diversa o su identidad de género no normativa, aspectos que, según los participantes, no deberían tener ningún tipo de incidencia sobre el acto de enseñar.

En resumen, para la comunidad educativa resulta más sencillo evadir las situaciones y las discusiones relacionadas con la diversidad sexual y de género, en tanto, este es un tema polémico que puede herir susceptibilidades de los padres de familia, los estudiantes y el profesorado, que puede poner en tensión creencias, intereses y posturas, que puede ocasionar problemas de trascendencia legal y que implica recurrir a estrategias y herramientas con las que no cuentan los profesionales de la educación en los colegios. En este sentido, se sabe que existen personas de la población LGTBIQ en las instituciones educativas, que existen profesores sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa, pero entre menos se hable de ello, entre más ocultos estén estos actores educativos y sus expresiones, más sencillo es sostener una normalidad escolar en la que predominan las interacciones heterosexuales y los roles de género masculino/femenino. Esto, a su vez, garantiza, por lo menos en lo visible, que las agresiones o actos discriminatorios no se den con ocasión de la orientación sexual o la identidad de género.

#### **4.2.2 Agresiones, rechazo y normalización de la burla contra el profesorado LGTBIQ**

De acuerdo con los relatos del profesorado LGTBIQ, en el entorno escolar bogotano, escenario laboral docente, se experimentan prácticas de agresión verbal y psicológica dirigida hacia las personas sexualmente diversas y transgénero, incluso, hacia los docentes que hacen pública su orientación sexual/identidad de género no normativas o son percibidos como personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, etc., el caso más evidente ha sido el de la maestra transgénero que participó en el estudio: “el profesor de artes te dice que pareces un hombre escocés con falda, el de educación física te grita delante de los estudiantes, y cuando te quejas, hace como si te fuera a pegar y te trata de marica” (RV.35-D1. Docente transgénero). Si bien, los demás docentes vinculados a la investigación no manifiestan en sus narrativas biográficas agresiones explícitas dirigidas hacia ellos, reconocen que entre el estudiantado y el profesorado se dan expresiones despectivas o peyorativas contra la diversidad sexual y de género que generan efectos colaterales sobre sus propias vivencias e identidades, de ahí que identifiquen los colegios de la ciudad como espacios donde se violenta la diferencia sexual.

Ese chico ya estaba en décimo cuando yo llegué, pues ya de mujer, y entonces empezó: “ay profe, usted ¿por qué se viste así?” y yo le decía, porque me gusta, “¿por qué se puso maquillaje?”, porque me gusta, remata diciendo, “ah, o sea que le gusta que le den por el culo”, una situación que me dijo a mí, a usted no la van a respetar, usted va a tener que luchar por su respeto (RV.7-D1. Docente transgénero).

Ahora bien, aunque no se encontraron narrativas relacionadas con agresiones físicas efectuadas sobre la población LGTBIQ en el ámbito escolar bogotano, la profesora transgénero que participó en los relatos de vida comenta que ha vivenciado situaciones en las que percibe que su integridad física puede ser vulnerada por un parente de familia o un estudiante: “he estado en peligro, en el colegio, de que me golpeen, entonces normalice que una sea golpeada, ¡para qué es

trans!, lo tiene merecido, es el tipo de cosas que una persona diversa va a encontrar en un colegio” (RV.15-D1. Docente transgénero). Esta misma percepción la expone una maestra que participó en la primera réplica de los grupos focales de docentes: “a él lo pueden golpear en la calle, lo pueden apuñalar, lo pueden escupir en la clase, le pueden decir “allá va el marica, él es el profesor marica”, “miren es mi profesor marica”, esta sociedad es peligrosa” (GF.31-D2. Docente), narrativa que, en contraste con los resultados que se han venido presentando, sugiere el insulto homofóbico y la agresión física como acontecimientos latentes en el contexto escolar bogotano, es decir, aunque no sean explícitos cotidianamente y, aunque no todas las personas de la población LGTBIQ los experimenten de manera constante, son formas probables de actuación de los actores educativos ante la imposibilidad de reconocer y acoger la diversidad sexual y de género. Este hecho indica también que, pese a la apertura del estudiantado frente a las temáticas identitarias, no todos los estudiantes están dispuestos a aceptar y respetar.

Se usaría el insulto de que es un marica o es un roscón, ese es el más común entre estudiantes, diría que por el lado de profesores serían un poco más tolerantes ya que tienen conciencia y ruta dentro de la vida, pero diría que por el lado de los estudiantes vendrían más insultos (GF.125-E5. Estudiante). Los profesores inclusive llegan a promover eso, en el colegio donde estuve, había un estudiante que es homosexual abiertamente y era el único del salón y siempre se escuchaban comentarios de docentes, por ejemplo, que “la loquita”, entonces yo creo que a veces depende también de qué tan madura es la mentalidad de una persona y qué tan abierta sea y no solo depende de si es joven, adolescente, adulto, siempre va haber una persona que va a llegar con esos comentarios para querer herir, insultar a una persona distinta (GF.127-E4. Estudiante).

Según la información recopilada con las entrevistas biográficas y los grupos focales, otra práctica aplicada frecuentemente sobre los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ en el ámbito escolar bogotano es la generación de rumores y burlas, principalmente, al interior de grupos privados y respecto a las expresiones y comportamientos de los profesores homosexuales: “cuando llega un colega homosexual hombre, los hombres no se acercan a ese colega, lo evitan la mayor parte del tiempo y como ellos se reúnen solamente los hombres, entonces van con el chiste y con la bobada” (GF.21-D3. Docente), “los demás hombres en la institución dicen, “el por eso es que es delicado”, “por eso es que mantiene solo con viejas”, “por eso nunca se le ha visto una mujer”, esos son los comentarios de los compañeros homófobos” (GF.19-D2. Docente), “cuando se sospechaba que alguien fuese así, entonces, uno, detrás de ese colega hablaba, no directamente a él le decían las cosas, sacan chistes, pero todo a espaldas de él, es decir, son como chismes de corillo” (GF.18-D3. Docente).

Al respecto, es importante indicar que la burla contra la población LGTBIQ se ha normalizado como práctica inofensiva, aceptable y poco reprochable en las interacciones cotidianas de los actores educativos, en consecuencia, el sujeto que profiere un broma homofóbica o un comentario jocoso referido a la diversidad sexual y de género no es acreedor de una sanción y, en la misma vía, quién es objeto de la mofa no debe sentirse vulnerado o violentado: “existe una tendencia al manejo humorístico del tema, es una manera de afrontar o suavizar para cuando la gente no quiere abordarlo, el humor es una manera de abordar temas difíciles y creo que eso se da mucho” (GF.223-D9. Docente), “yo creo que como tal los chistes, las bromas entre los mismos compañeros, también las bromitas entre los profesores, ellos empiezan a hablar entre ellos de esa persona y lo empiezan a discriminar” (GF.68-E2. Estudiante).

Este acuerdo tácito ha funcionado para algunos de los docentes sexualmente diversos, pero para otros miembros de la comunidad educativa resultan ofensivos, incómodos, hirientes, sobre

todo, teniendo en cuenta en primer término, que la población LGTBIQ históricamente ha sido violentada con distintas formas del discurso y, en segundo término, que los sujetos responden de formas distintas ante los hechos de discriminación o violencia según sus experiencias de vida, personalidades y construcciones identitarias: “una de las condiciones por las que busqué un traslado es porque el coordinador del colegio en el que estaba, declarado homofóbico, aunque no discriminaba apuntando con el dedo, sí aprovechaba la oportunidad para mofarse” (RV.172-D7. Docente gay):

He tenido profesores homosexuales, profesoras y profesores, un profesor incluso que lo percibíamos homosexual, en una reunión lo dijo frente a todos, desde ahí empezaron los insultos hasta que el profesor decidió irse de la institución, precisamente por las burlas, las clases de él las tomaban de recocha (GF.122-E5. Estudiante).

Por otra parte, el rechazo y la exclusión también son prácticas que algunos actores educativos generan sobre el profesorado sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa, acciones que obedecen al imaginario de la homosexualidad como enfermedad que se contagia, como rasgo que deshumaniza al sujeto, como atributo que genera sanción social y, por tanto, es indeseable, por lo menos, en algunas unidades de análisis de los grupos focales y los relatos de vida se identifica este aspecto: “los excluyen mucho, los rechazan, los miran como los raros o los inadaptados” (GF.59-E2. Estudiante), “se habla mucho de la diferencia, pero cuando yo llegué, una persona diferente, era como, “no le vamos a hablar más” y me quitaron el saludo, esa tal diferencia es más de palabras que de sentimiento (RV.29-D1. Docente transgénero).

A veces ni siquiera llego a ser interpretada como hombre sino como una cosa, entonces me han dicho padres: “la cosa esa y lo que usted sea, eso que usted sea”, y eso es todavía más cruel que ni siquiera ser hombre, o sea no te respetan como la

mujer que eres, pero tampoco eres hombre y eres una cosa, ya pierdes el sentido del ser humano, pero bueno, esas son las condiciones de seguir adelante, a veces hay que llorar y ya, seguir adelante, continuar. En mi caso más que ira ha sido transformar el miedo, porque ira no, ira cuando todo el mundo está encima de ti como que sentir ira, no, tú sientes miedo, sientes ganas de salir corriendo (RV.24-D1. Docente transgénero).

La burla, los rumores y el rechazo son prácticas escolares que generan afectaciones emocionales sobre el profesorado LGTBIQ; aunque varias de las narrativas biográficas exponen adaptación, resiliencia y comprensión de los docentes sexualmente diversos ante las situaciones de conflicto donde se agrede la diferencia sexual y de género, ya sea por su personalidad, por su inteligencia emocional u otro factor, estos docentes reconocen que en los colegios bogotanos efectivamente se presentan situaciones de conflicto en las que se genera violencia sobre las personas LGTBIQ y como consecuencia se producen afectaciones psicológicas sobre las personas sexualmente diversas o con una identidad de género no normativa. Por lo menos dos docentes comentan en sus relatos de vida que han acudido a medicina laboral, a psicología y psiquiatría para tratar los efectos de las situaciones adversas que han vivido en su entorno laboral (colegios bogotanos) a causa del acoso por homofobia y transfobia.

En ese momento el acoso fue incómodo, como yo les decía, listo, digan que yo no soy idóneo porque soy mal profe, pero por mi orientación sexual, no me parece, me sentí un poco decepcionado; yo tomo la iniciativa apoyado por la rectora de empezar un acompañamiento por medicina laboral, un acompañamiento por psicólogo, psiquiatra porque en su momento sí llegó a afectarme, pero fue algo de lo que pude salir (RV.111-D4. Docente gay).

En síntesis, al interior de los colegios bogotanos se reproducen prácticas de violencia verbal y psicológica contra las personas de la población LGTBIQ, acontecimiento que genera afectaciones sobre el profesorado sexualmente diverso, en tanto, les segregan del colectivo docente, les vuelve objeto de burlas y rumores, les obliga a desarrollar mecanismos de defensa fundamentados en la omisión y subvaloración de comentarios peyorativos y, en ciertos casos, les exige denunciar y solicitar apoyo psicológico.

#### **4.2.3 Opiniones de la comunidad educativa frente a dos casos hipotéticos de discriminación y violencia dirigidos a docentes de la población LGTBIQ**

En el desarrollo de las tres réplicas de grupos focales por población, a saber, estudiantes, padres de familia y docentes, se presentaron dos casos hipotéticos de discriminación y violencia dirigidos a docentes de la población LGTBIQ, casos reconstruidos a partir de los relatos de vida en los que se mencionaron situaciones de tensión vividas por estos docentes. En primer término, se planteó la experiencia de una maestra transgénero que evidencia su tránsito identitario al interior de la institución educativa donde se desempeña profesionalmente y es víctima de un insulto transfóbico proferido por un colega frente a varios estudiantes. En segundo término, se propuso el caso de un maestro que se ve obligado a manifestar públicamente su orientación sexual durante una clase y ante un grupo de estudiantes para frenar la circulación de rumores sobre su vida privada; este maestro vive en la misma localidad donde trabaja, de ahí que, frecuentemente se cruce con miembros de la comunidad escolar fuera del colegio. Frente a estos casos relatados, se consultó a los participantes su opinión y posible actuación, en el caso hipotético de presenciarlo, esto teniendo en cuenta su respectivo rol al interior de la institución educativa.

De acuerdo con la narrativa grupal de docentes, ocho de los nueve participantes manifestaron de forma enfática estar en desacuerdo con el acto discriminatorio en contra de la maestra transgénero, sobre todo, cuando dicho acto es ejercido por un colega. Según estos actores

educativos, en primer lugar, se está atentando contra la dignidad humana, en segundo lugar, se está promoviendo el odio y la homofobia en el contexto escolar, en tercer lugar, se está desdibujando la imagen social del docente como sujeto ejemplar dado al respeto y la tolerancia, en cuarto lugar, se está reflejando la imposibilidad de los adultos para resolver sus diferencias mediante estrategias dialógicas que no conduzcan a la violencia: “es una falta contra la persona humana, si fue la decisión de la profe, como personas adultas y profesionales, se debe respetar; al profe que insultó lo cuestionaría: ¿Qué ejemplo da a los jóvenes con ese acto homofóbico?” (GF.23-D1. Docente).

Lo ideal sería que se maneje de manera interna, uno no puede generar polémica en torno a esa situación y sobre todo en ese momento, yo si considero que, entre profesores, como un diálogo y que se llegue a la conclusión de pedir disculpas frente a la comunidad educativa, pero con esas situaciones generalmente no pasa nada, desafortunadamente siento que de alguna manera los estudiantes están acostumbrados a esos conflictos inmanejables que tenemos entre profesores, a veces la incapacidad de hablar las cosas y de poderlas solucionar (GF.108-D4. Docente).

Precisamente, para varios docentes es imperativo que tras lo acaecido se haga un ejercicio de reparación pública a la maestra transgénero y a la comunidad educativa en general, asimismo, que se desarrollos talleres o ejercicios de diálogo con estudiantes para reflexionar sobre la situación y formar en el respeto a las diferencias, incluso, asumir el acontecimiento como una situación de conflicto que debe ser atendida mediante la conciliación de las partes involucradas: “en el momento, le pediría de forma abierta al docente agresor que respete a la persona y a los estudiantes; es necesario hablarlo con los chicos, resaltar el respeto por el otro” (GF.109-D5. Docente).

Habría que hacer una serie de talleres que nos permitieran respetar y asumir esto como docentes y con los mismos estudiantes; creo que hay que asumir esa situación como los conflictos que se dan en la institución en donde hay que llamar a los dos

personajes a la mesa de conciliación, habría que abrir un espacio en el aula como una acción pedagógica para dar discusión (GF.107-D6. Docente).

Otros docentes consideran que además de estas acciones pedagógicas, reflexivas y de reparación es necesario acudir al debido proceso para denunciar la agresión como asunto de acoso laboral, sobre todo, teniendo en cuenta que los docentes, al ser servidores públicos están en la obligación de conocer las disposiciones constitucionales en materia de derechos humanos y civiles, asimismo, de hacer veeduría sobre su cumplimiento en el entorno escolar, de lo contrario, se podrían generar nuevas expresiones de violencia sobre la maestra transgénero y otras personas de la población LGTBIQ, expresiones que al ser sistemáticas pueden naturalizarse en la cotidianidad escolar y, por ende, dejar de ser reprochables socialmente: “debe haber respeto de la dignidad de una persona, si esa fuese la primera situación, sería el soporte, la base, en términos de un proceso digamos de demanda, para reclamar la dignidad” (GF.229-D8. Docente).

Hace unos siete años ocurrió eso con un estudiante que estaba en once, el chico empezó a hacer su tránsito para ser chica y lo que hizo la coordinadora y el rector fue decirle, “hazlo y cámbiate de colegio”, probablemente con el maestro lo que harían sería exactamente lo mismo, hágalo y cámbiese de colegio porque eso generaría un choque para las estructuras y los discursos que tienen padres y estudiantes, si estuviese presente miraría la forma como lo tomó la profesora para tratar de darle apoyo y acto seguido pondría directamente la queja, así la maestra no la colocara, por discriminación, por acoso laboral y este empieza a funcionar porque tiene una connotación mayor, estamos llamados a ser garantes de la Constitución y las leyes, en especial los funcionarios públicos; si lo dejo pasar o solo lo voy a comentar con mis colegas en el pasillo, es dar espacio para que eso se siga dando (GF.228-D7. Docente).

Estas perspectivas del profesorado coinciden con la narrativa biográfica de la docente transgénero vinculada a la investigación, de acuerdo con su experiencia al interior de la institución educativa, después de soportar agresiones verbales, discriminatorias y transfóbicas de un colega sin que esto generara una atención oportuna por parte de la institución escolar, se vio obligada a acudir a un estamento externo al colegio, incluso a la vía judicial para que se le reconociera como mujer y se mitigaran las manifestaciones discriminatorias. Con todo, pese al efecto favorable de las normativas y las denuncias de la docente en términos de la protección de sus derechos, el comportamiento de sus colegas sigue evidenciando rechazo y exclusión.

Con este profesor que me estuvo acosando durante el 2019, él no podía entender por qué hice esto y bueno, dele y dele, nunca dejaron constancia de las reuniones, nunca hicieron acta, nadie hizo acta de eso y ya cuando yo me fui con el comité de convivencia local, ahí si él se pudo comprometer sin poner ningún tipo de excusa a llamarlo por mi nombre, pero yo lo logré obligándolo, lo logré a través de esa función del comité y entonces ya después de eso sí me pudo tratar: profesora, pero fue dentro de la reunión porque ya después, he notado a él y otros compañeros a desaparecerla a una, entonces hablan del área de ciencias, ni siquiera a la profesora de ciencias, lo que hacen es como que no existo (RV.19-D1. Docente transgénero).

Similarmente, madres y padres de familia, en su mayoría, estiman que la actuación homófoba del docente agresor es indebida y sancionable, toda vez que, el profesor está llamado a promover el respeto y la convivencia entre los actores educativos de la escuela, por lo que, sus acciones deben ser ejemplares, decorosas y tolerantes, en especial, cuando una persona, además colega, está viviendo una experiencia identitaria compleja que supone retos personales y colectivos: “sería triste porque si es complejo arriesgarse y ser lo que uno siente y llegar a la escuela y que un docente que dice hay que respetarse los unos con los otros, llegue a hacer eso, le quita

autoridad” (GF.45-MF1 Madre de familia), “me parecería una falta de respeto porque es la personalidad de él, no tengo por qué juzgarlo, no tengo por qué sentir rabia, es la vida de él, hay mucha persona homofóbica, esas son las personas explosivas” (GF.203-PF7. Padre de familia).

Estos miembros de la comunidad educativa comentan que el insulto desplegado contra la maestra transgénero, además de ser una falta de respeto hacia la persona, es un ejemplo negativo para el estudiantado, ya que habilita la posibilidad de reproducir agresiones contra la población LGTBIQ dentro y fuera de la escuela, para los padres de familia es de suma importancia formar a sus hijos en aspectos como la tolerancia y el respeto, en consecuencia, consideran que dicha situación debe ser atendida por la institución educativa y se debe ratificar a los estudiantes que estas conductas no son correctas: “hay que respetarle esa actitud a la persona, nosotros no somos quien, para juzgar, cada uno decide qué pensar, mas no ser groseros ante esa persona, no hay que hacer esos comentarios a los alumnos para infundirles mala formación” (GF.205-PF9. Padre de familia).

Mi hija va a estar afectada en el momento y tengo que reforzarle el tema de la solidaridad, está muy mal hecho que la persona agrede de esa manera y sabiendo que es un colega, porque el tema de la ética debe prevalecer, siento que los estudiantes van a rechazar a la otra persona por haber agredido porque hoy día los muchachos defienden mucho las posturas de la diversidad (GF.46-MF2. Madre de familia).

Como estrategias de acción frente a lo ocurrido, dos padres de familia estiman viable, por un lado, exhortar a la docente transgénero a realizar su tránsito y cambiar de institución educativa para reducir el impacto negativo de la comunidad escolar sobre su decisión identitaria, medida que posiblemente subyace a la necesidad escolar de evadir el conflicto, de ignorar la existencia de personas sexualmente diversas o con identidad de género no normativa y, con esto, minimizar las

tensiones que se generan en la cotidianidad de los colegios debido a la transfobia: “es poner en ridículo a una persona; un hombre que hace ese cambio físico y sale con su identidad femenina no vuelve al entorno que lo conoció como hombre, buscaría trabajo en otra institución para no exponerse al escarnio público” (GF.44-MF3. Madre de familia). Por otro lado, generar una solicitud escrita que suscite el diálogo entre los maestros y permita resolver el conflicto: “no estaría de acuerdo con esa agresión, tal vez haría un escrito, hay mecanismos de escucha en las instituciones para que haya un espacio de diálogo entre los maestros y los puedan escuchar bajo las normas del respeto” (GF.204-PF8. Padre de familia).

Aunque las madres y padres de familia no fueron enfáticos en la oportunidad de formar a sus hijos a propósito del respeto a la diferencia sexual y de género con ocasión del suceso ocurrido, en sus narrativas insisten, al igual que el profesorado de los grupos focales docentes, que la agresión experimentada por la docente transgénero se constituye en un mensaje perjudicial para el estudiantado, cuya evasión podría fomentar la indiferencia ante estos actos y, en consecuencia, permitir que se vuelvan sistemáticos.

Por su parte, los jóvenes que participaron en los grupos focales de estudiantes, además de considerar la acción violenta del profesor como una manifestación de irrespeto contra la profesora transgénero y una contradicción frente a los atributos morales del ser docente, muestran apertura hacia la transformación identitaria de la docente, hecho que supone, no solo un reproche hacia los actos transfóbicos y discriminatorios, sino también una aceptación del otro desde su diferencia y su necesidad ser feliz consigo mismo: “por mi parte generaría disgusto, sería malo de un docente escuchar eso porque promocionaría el irrespeto en contra de lo que tanto nos han infundido a nosotros” (GF.131-E5. Estudiante): “no sería lo adecuado porque pues se daría mucho el irrespeto, uno quedaría en shock en ese tipo de situaciones y supongo que ahí debería meterse orientación” (GF.132-E6. Estudiante).

Siento que genera un pensamiento negativo frente a lo que un docente representa en una institución, porque yo creería que el hecho de ser docente es promover ese respeto y basarse en los valores que la misma institución prolifera, entonces el hecho de que un docente irrespete a otro docente teniendo en cuenta que son las insignias de una institución educativa, me parece que es un acto que generaría mucho impacto en los estudiantes (GF.130-E4. Estudiante).

Para estos miembros de la comunidad educativa resulta incomprensible que un maestro transgreda en el discurso y en la práctica los principios de respeto y tolerancia que son parte fundamental de la formación escolar, desde su perspectiva, si un docente fomenta la agresión verbal contra una persona de la población LGTBIQ, se corre el riesgo de normalizar o naturalizar estas conductas en el ámbito educativo, ahora bien, mientras un estudiante considera que el insulto homofóbico proferido por el docente en contra de su colega es indignante y va en contravía de la formación profesional recibida por este, otro estudiante estima que para los adultos es más difícil comprender las situaciones relacionadas con la diversidad sexual y de género a diferencia de los jóvenes quienes son cercanos a la convivencia con personas de la población sexualmente diversa, de ahí que para el docente agresor sea complicado comprender el tránsito identitario de la maestra transgénero. En cualquier caso, estos aspectos coinciden con los hallazgos derivados de las narrativas grupales de docentes y padres de familia.

Me parecería una falta total de respeto y de responsabilidad con los estudiantes, porque siendo él, como alguien de ejemplo, hace esas cosas, estaría influenciando a los estudiantes como a “yo también puedo”, “eso es normal”, “si él lo hizo, yo puedo”, seríamos tan capaces de recolectar firmas para mandar a ese profesor al consejo estudiantil (GF.75-E1. Estudiante).

El problema es que un colega ¿cómo se sentiría?, de pronto sería algo más impactante y depende de cómo lo manejen, pero digamos como estudiante entraría a defenderla y no apoyaría el trato que le están dando solo por haber cambiado de género. Nosotros somos más abiertos de mente frente a estos cambios (GF.178-E8. Estudiante).

En resumen, según la información recopilada con el desarrollo de los grupos focales, la comunidad educativa rechaza las manifestaciones discriminatorias y transfóbicas, en tanto, vulneran la dignidad humana y fomentan en el entorno escolar bogotano un ambiente de inseguridad, irrespeto y violencia para las personas de la población LGTBIQ, en este caso, para aquellos docentes que deciden hacer visible su tránsito de género y este coincide con el ejercicio cotidiano de su profesión, debido a esto, los participantes consideran imperativo desarrollar procesos formativos destinados a la eliminación de prejuicios y la promoción del respeto por el otro. No obstante, a excepción del estudiantado que ratifica explícitamente su aprobación de la diferencia sexual y de género, para el caso de docentes y padres de familia, el rechazo a las acciones discriminatorias no necesariamente indica una apertura de estos actores, a la posibilidad de que el otro viva públicamente su identidad sexual y de género diversa en el escenario escolar.

Respecto a la situación del maestro que se ve obligado a manifestar públicamente su orientación sexual diversa ante el estudiantado, tras la generación de rumores por parte de una estudiante, los docentes vinculados a las discusiones focales indicaron que la actuación del docente fue apropiada porque, de un lado, responde a su condición humana, es decir, muestra que además de ser un profesor, es un ser humano, y esto implica tener una vida privada: “independientemente de gustos yo tengo derecho a una vida privada y tengo derecho a ser respetado, el docente está pidiendo respeto por su vida privada, la reflexión a nivel grupal creo que deja más enseñanza frente a la situación” (GF.111-D5. Docente), “me parece muy honesto, la forma como él resuelve esa

situación con la estudiante, porque él es consciente de que está en el mismo territorio con los estudiantes y necesariamente ahí está su vida personal expuesta” (GF.112-D6. Docente), “el profesor no es un robot, es una persona y si él evidencia un señalamiento es porque dentro de los niños están esos rumores flotando, entonces es preferible aclarar la situación” (GF.110-D4. Docente), “lo que hace el docente es lo que debe hacer, me parece que es pedagógico, oportuno, es trabajar con el contexto, es humano” (GF.233-D9. Docente).

De otro lado, porque el manejo reflexivo y pedagógico que dio a nivel general, sin hacer énfasis en detalles de su vida personal y sin estigmatizar a la estudiante que generó el rumor sobre su orientación sexual, se constituye en un ejemplo afirmativo para el estudiantado respecto a la posibilidad de ser diferente, a la importancia de respetar al otro y al impacto negativo que los rumores pueden generar en la vida de una persona.

La forma como actuó el maestro es adecuada, estoy asumiendo que no se salió de casillas, porque existen diferentes niveles de violencia, entonces ese fue un nivel de violencia muy leve, simplemente señalar o tachar como diferente al docente con el fin de generar un reproche; me parece que estos espacios son importantes para generar la reflexión y poder notar que hay una violencia allí e incluso puede que la chica no sea consciente de esa violencia o que está generando algún tipo de discriminación, el término general de mencionar o hacer la salida del closet delante del grupo en ningún momento es negativo a pesar de que algunos padres lo puedan ver así, considero que es positivo porque en ese grupo pueden haber chicos que hayan sido víctimas por una situación de matoneo y el hecho de que vean que su maestro se muestra abiertamente, es un referente positivo (GF.231-D7. Docente).

Varios docentes también consideran que la respuesta del profesor refleja valentía, pues manifestar públicamente la orientación sexual diversa en un entorno socioeducativo afectado por

los prejuicios, la homofobia y la violencia, requiere valor, especialmente, cuando sobre él recae la responsabilidad social de formar a las futuras generaciones. Conforme a la perspectiva de una docente, este gesto de valentía se debe a la formación familiar que recibió el docente y a su inmersión en el campo del conocimiento y la cultura, según ella, tener conocimiento permite encontrar herramientas para afrontar situaciones de tensión en las que se interpela la identidad: “ese es el hombre que tuvo una condición familiar que lo fortaleció, la familia fortalece a un chico homosexual para que de forma madura e inteligente pueda enfrentar su situación, no es fácil, el conocimiento da esa valentía” (GF.25-D2. Docente).

En relación con las posibles reacciones de los padres de familia ante el acontecimiento propuesto, los docentes consideran que el profesor debe atender las inquietudes de los acudientes y generar con ellos la misma reflexión aun sabiendo que sus posturas no se flexibilizarán debido a los valores, creencias y experiencias que configuran su perspectiva sobre la diferencia sexual y de género: “pues mamá, ellos tenían dudas y yo se las aclaré”, a los niños también hay que enseñarles que en la vida se van a topar con diferentes tipos de personas y eso no tiene nada (GF.110-D4. Docente), “es una posibilidad para hablar del tema con los padres, sin embargo, seguramente no avance porque los padres formaron sus opiniones, si confrontan la situación es porque su postura es bastante ortodoxa, otros verán esa situación y aprenderán” (GF.233-D9. Docente).

Los docentes muestran empatía y apoyo frente a la vivencia de los profesores involucrados en las situaciones de discriminación expuestas, estos actores educativos reconocen la importancia de formar en el respeto por la diferencia y la dignidad humana al interior de los colegios bogotanos, de ahí que, además de atender la situación presentada consideren necesario implementar procesos de reflexión permanentes con estudiantes y padres de familia en torno a la violencia y la discriminación como actos que no deben ser ejercidos en ningún contexto. Ahora bien, esta postura, en contraste con los resultados que se han venido presentando, no necesariamente implica que los

profesores tengan una concepción favorable de la diversidad sexual y de género o que acepten la presencia de población LGTBIQ en los colegios.

Por su parte, seis de los nueve participantes de los grupos focales padres/madres de familia manifiestan, en primer término, que la actuación de la estudiante al generar el rumor sobre la orientación sexual diversa del docente es inadecuada, pues puede generar un ambiente adverso en el aula y afectar emocionalmente al maestro, en segundo término, que la estrategia empleada por el docente es acertada ya que, sin generar algún tipo de sanción sobre la estudiante, habla con los estudiantes sobre su diversidad sexual de forma asertiva; estos participantes consideran que el profesor fue valiente, sobre todo, teniendo en cuenta que una situación de tales características puede provocar temor: “se puede deprimir el profesor, una persona que no lo tome bien la coge contra el profesor, los alumnos van a cambiar; lo que hizo el docente estuvo bien porque no la tomó personal” (GF.162-MF5. Madre de familia). Estas apreciaciones coinciden con la perspectiva de los profesores frente al caso mencionado.

Es mucha gallardía la de ese profesor, otro se moriría del miedo, “me descubrieron”, “mejor renuncio”, pienso yo que eso haría una persona, huir, se necesita una valentía que no la tiene todo mundo y creo que está bien, le diría a mi hija, chévere lo que hizo su profesor, no tengo porque decir si eso es bueno, regular o malo, desde que eso no interfiera en el proceso educativo, si eso hubiese pasado cuando éramos nosotros estudiantes, posiblemente ese profesor hubiese salido despedido (GF.47-MF2. Madre de familia).

Yo me hubiera puesto a llorar y pido traslado, debemos concientizarnos y decirles a nuestros hijos la importancia del respeto, yo estudié en un colegio de monjas y el profesor de religión un día dijo, “escríbanme un piropo, soy gay, pero quiero un piropo de mujeres”, una mamá vino y habló con él, le dijo que a ella no le parecía

que tuvieran en ese colegio un profesor gay y sacaron al profesor (GF.48-MF1. Madre de familia).

En la tercera replica de los grupos focales de madres/padres de familia, los participantes expresaron su desacuerdo ante a la conducta de la estudiante y también frente a la manera como el docente abordó la situación, de acuerdo con sus narrativas, es necesario seguir el debido proceso y llevar el conflicto a estamentos institucionales que atiendan de manera aislada lo ocurrido, involucrando a los padres de familia de la estudiante, en consecuencia, para estos padres no es acertado que el maestro exponga a los estudiantes que es homosexual como estrategia de respuesta a un acontecimiento que involucra solo a una estudiante: “el procedimiento del docente no fue el adecuado, usted tiene que pensar en la autoridad mayor, llamar a los padres implicados, obviamente le tocan su parte personal, él interviene directamente con los estudiantes y ahí está la falla” (GF.207-PF7. Padre de familia), “debería tener profesionalismo, es un centro educativo, se debería llevar un conducto regular, la actitud no es propia de la alumna, pero debería haber otra forma de hacerle entender” (GF.208-PF9. Padre de familia).

Uno de los padres de familia estima necesario acudir a la institución educativa para hablar con el docente y conocer las circunstancias del hecho, pues una aproximación incipiente a lo ocurrido puede suscitar imaginarios desfavorables como: el docente, al hacer pública su orientación sexual diversa quiere influenciar a los estudiantes: “dependería de la versión que trae mi hija porque en el camino se va tergiversando, acudiría a la institución para escucharlo, porque lo que se tiende a pensar es que ese docente está influenciando a los estudiantes” (GF.206-PF8. Padre de familia), esta narrativa coincide con el planteamiento expuesto anteriormente, de un docente según el cual, la manifestación pública de la homosexualidad de un profesor al interior del colegio y frente al estudiantado, puede ser interpretada por los padres de familia como una estrategia de adoctrinamiento.

Precisamente las aportaciones grupales de los estudiantes muestran una posible reacción adversa por parte de los padres de familia en caso de que un miembro del profesorado que educa a sus hijos decida hacer pública su diversidad sexual o de género al interior del colegio: “hay padres estrictos que no aceptan eso y van con la religión, uno puede creer en Dios, pero tampoco cerrarse porque hay más géneros; hay gente que lo aceptaría y hay otra gente que no lo va a aceptar” (GF.79-E2. Estudiante), “lo que hizo el maestro está bien para decir esas bromas no son buenas, abran su mente, unos dirán “ah genial, les enseñan cosas diversas” otros dirán, “no me gusta ese profesor y voy a intentar que lo saquen” (GF.77-E1. Estudiante), “puede haber un padre que diga, que chévere que les hayan informado, enseñado la diversidad, pero hay papás que dicen lo voy a sacar del colegio, usted o el profesor, uno de los dos se va” (GF.78-E3. Estudiante).

Sumado a esto, los jóvenes consideran que los estudiantes deben respetar la vida privada del profesor y no generar rumores sobre su sexualidad, de ahí que, al menos uno de los participantes estime que lo ocurrido fue un acto de presión ejercido por la estudiante sobre el docente para que hiciera pública su homosexualidad: “es una situación compleja porque prima la privacidad del docente, es un acto más de presión que ejerce la estudiante sobre él y no un acto de libertad por dar a conocer su orientación sexual” (GF.135-E4. Estudiante). Si bien, para los jóvenes, el abordaje que el profesor le dio a la situación fue apropiado, esta situación no debió darse, por cuanto la sexualidad de este actor educativo no debe ser objeto de conocimiento y discusión, a menos que el docente, de manera libre, quiera expresarlo, “los estudiantes no se deberían involucrar con temas personales del profesor, por respeto a una comunidad y por respeto a mi profesor que es quien me enseña” (GF.180-E7. Estudiante), “como persona el docente se debe sentir ofendido, esto es algo que atenta contra él, va a ser de pronto hasta frustrante” (GF.181-E8. Estudiante).

Estos estudiantes valoran positivamente la respuesta del profesor ante la situación vivida en el aula respecto a su diversidad sexual, en tanto, evita la proliferación de los rumores y, con

esto, la configuración de un ambiente tenso en las clases, asimismo, por cuanto muestra que su vida personal y su identidad no interfieren de manera perjudicial en su labor educativa: “me gustó lo que hizo porque pues así tal vez algunos estudiantes dejarán de rumorear y dejarán de criticarlo y le brindarían más respeto” (GF.134-E6. Estudiante), “el profesor actuó de manera correcta al explicarles que su vida personal no influye en la forma en que les va a enseñar, educar, ese tipo de cosas pueden generar confianza con un estudiante” (GF.182-E9. Estudiante), “generó pensamiento crítico dentro de los estudiantes respecto a la orientación sexual sobre él” (GF.133-E5. Estudiante).

En las narrativas de la comunidad educativa se observa comprensión y empatía ante las situaciones de discriminación y violencia experimentadas por el profesorado de la población LGTBIQ, situaciones materializadas con insultos y rumores en torno a la orientación sexual e identidad de género diversas y su supuesta influencia en la formación y desarrollo del estudiantado, si bien, existe una diferencia en la manera como docentes/padres de familia y estudiantes asumen los dos casos hipotéticos mencionados, respecto a la aceptación de la diversidad sexual y de género como acontecimiento real cuya carga de valor no debe ser negativa o prejuiciosa, estos actores educativos estiman que la dignidad humana y su protección en el ámbito escolar debe ser una prioridad de todos los sujetos, en especial, de los adultos, pues son estos quienes con sus acciones forman comportamientos de respeto o violencia en los estudiantes a propósito de la diferencia.

#### **4.2.4 Ocultar la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa: temores del profesorado LGTBIQ en el escenario escolar**

Los relatos de vida muestran que, por lo menos, cuatro docentes sexualmente diversos no consideran necesario hacer pública su orientación sexual en el lugar de trabajo, es decir, en el contexto escolar bogotano, ya que es irrelevante para el ejercicio de educar y enseñar, además, en este contexto deben predominar las relaciones estrictamente laborales y educativas, de ahí que, el ámbito personal no sea objeto de conocimiento o discusión entre colegas, directivos, padres de

familia y estudiantes. Algunos de estos actores educativos enfatizan que, en el ámbito escolar, su única función es compartir conocimientos y acompañar procesos formativos, esto quiere decir que, para ellos, las dinámicas de socialización al interior de las instituciones educativas deben ser limitadas: “no soy abiertamente gay, no me interesa que me encasillen en el rol de “ahí va el docente gay”, no me interesa que la gente me acepte como gay porque mi rol es docente no de ejercer otra figura” (RV.181-D8. Docente gay), “en mi trabajo por qué tengo que andar contando que soy gay, no soy pedófila, no me gustan las niñas, no voy detrás de mis compañeras docentes, no entiendo entonces por qué tengo que estar diciendo miren soy lesbiana” (RV.14-D1. Docente transgénero), “en lo personal no lo he confiado ni he visto digamos el momento ni la situación” (RV.58-D2. Docente lesbiana).

Considero que al ser compañeros de trabajo no deben saber muchas cosas de mi vida, en ese orden de ideas no solamente la implicación en cuanto a la orientación sexual, sino a mi estilo de vida, veo el entorno laboral más como una concepción entre colegas que de amigos (RV.160-D6. Docente gay).

Ahora bien, esta postura de los profesores está relacionada con la seguridad y la tranquilidad que genera el no comentar un rasgo identitario que puede generar polémicas, tensiones y conflictos en el ámbito escolar donde se labora, planteamiento que se infiere al analizar la mayoría de las narrativas biográficas en las que los maestros de la población LGTBIQ exponen un temor permanente a ser víctima de discriminación, agresiones, calumnias e inestabilidad laboral.

No he podido ser quien realmente soy porque ellos tienen el imaginativo de que un profesor es alguien perfecto, que tiene que seguir al pie de la letra lo que la gente percibe que está correcto, para las instituciones no es bien visto que un profesor sea abiertamente gay, me ha tocado ocultarme por miedo a perder el trabajo (RV.190-D9. Docente gay).

Según la docente transgénero vinculada al estudio, esta posibilidad de mantener oculta la identidad sexual diversa es más sencillo para los docentes que se identifican como homosexuales y lesbianas, en tanto, su orientación no es evidente la mayor parte del tiempo, a diferencia de una persona transgénero cuyos cambios físicos son visibles permanentemente: “pensaría que, si no es un hombre gay muy afeminado, no va a encontrar mayor problema, no falta el que odie eso, el ser homosexual, pero el decir de la gente es de que no se metan conmigo” (RV.15-D1. Docente transgénero).

Atendiendo al hallazgo del temor que el profesorado LGTBIQ tiene de ser víctima sistemática de exclusión, discriminación y violencia en el escenario escolar bogotano, es importante señalar que no solo los maestros en mención hicieron alusión a este aspecto, sino que la comunidad educativa, es decir, padres de familia, estudiantes y colegas docentes reconocieron que en los colegios bogotanos pueden ocurrir situaciones de agresión, burla, rechazo, difamaciones y despidos en caso que un docente se manifieste públicamente homosexual, lesbiana, bisexual, transgénero, etc.: “puede generar problemáticas, hasta que esté en juego su trabajo en ese momento, no tanto desde los estudiantes sino más desde los adultos” (RV.62-D2. Docente lesbiana), “los padres de familia buscarme para pegarme, lo he vivido, tuve que salir corriendo, escuché las cosas que me iban a hacer” (RV.32-D1. Docente transgénero), “depende del colegio, si está muy basado en la religión y es muy estricto con esas normas, creo que no lo aprobarían y lo sacarían y si no es tan estricto, le darían ciertas reglas” (GF.73-E2. Estudiante).

Habría un choque fuerte en un primer momento, una no aceptación, pero eso es parte de un proceso de formación tanto para nosotros los docentes como para los estudiantes, existe mucho miedo frente a eso, si hay un compañero o una compañera, no lo dice, no lo manifiesta o como dicen tradicionalmente “no ha salido del closet”,

es porque existe un temor muy fuerte frente a estas primeras agresiones que se puedan dar (GF.104-D6. Docente).

Como se ha venido exponiendo a lo largo de este capítulo, la información recolectada mediante las entrevistas biográficas y los grupos focales indica que los principales actores educativos que generarían rechazo, discriminación y violencia sobre las personas sexualmente diversas o con una identidad de género no normativa son los adultos, específicamente, madres o padres de familia y docentes cuyo acervo cultural está altamente influenciado por dogmas religiosos, tradiciones familiares y prejuicios sobre la diferencia sexual y de género y lo que esta podría ocasionar en los estudiantes, en consecuencia, no es extraño que los relatos de vida de la mayoría de los profesores que hacen parte de la población LGTBIQ se refieran explícitamente a la reacción adversa que se podría generar en los padres de familia al exponer su identidad sexual y de género diversa: “no lo he dicho directamente, no por los estudiantes, sino por la forma en que lo van a tomar los padres de familia, me da miedo, sobre todo porque yo soy una persona muy afectuosa” (RV.78-D3. Docente lesbiana), “por la parte directiva se da un machismo muy fuerte con sus comentarios homofóbicos” (RV.181-D8. Docente gay).

El problema para mí siempre ha sido la visión de los padres de familia porque hay una visión ingenua de que uno, el profesor, es el ejemplo y, como eres el ejemplo, si vas con arete o piercing y estás con el pelo pintado entonces el estudiante lo quiere hacer; como si se activara algo mágico, espiritual, externo y entonces “por tal profesor usted se puede volver gay”, cuando la discusión sería, “estoy dispuesto a aceptar a mi hijo y amarlo sea lo que sea”, es la única razón por la cual no soy explícito respecto a mi sexualidad, pero tampoco me pongo a formar un muro de heterosexualidad sobre mí para que no sea cuestionado (RV.132-D5. Docente gay).

Mi disidencia sexual no es abierta hacia el colegio y su población, pero pues digamos que a algunos colegas les he compartido; he decidió no estar en el marco público porque tengo la percepción de que puede ser problemático en cuanto a la percepción de los padres de familia, en cuanto a los jóvenes no me causa preocupación porque conozco sus dinámicas, chicos que pertenecen al sector LGTBI públicamente (RV.55-D2. Docente lesbiana).

Me parece que el lugar más difícil para salir del closet es la comunidad educativa por los padres y madres de familia que todavía tienen cosas muy marcadas sobre cómo es una mujer lesbiana, cómo es un hombre gay, una persona trans y cómo asocian todas estas otras identidades de género con algo negativo hacia lo sexual, que pueden ser violadores, creo que sí afecta negativamente y conozco a otras profes y orientadoras que han dejado de ejercer la docencia por ese temor, porque les parece difícil ser dentro de una institución educativa (RV.88-D3. Docente lesbiana).

Estas narrativas también llaman la atención sobre tres aspectos importantes a considerar, en primer lugar, los docentes LGTBIQ son conscientes que en el ámbito escolar circula el imaginario según el cual un docente homosexual, bisexual, transgénero, etc., puede dar mal ejemplo a los estudiantes, incluso, puede influenciarlos para que cambien su orientación sexual e identidad de género, de ahí que, prefieran mantener oculto ese rasgo de su identidad: “nuestros papás serían muy conservadores por el miedo de que un hijo se vuelva parte de la comunidad, se preocuparían más con lo que hace ese profesor y juzgarían muchas de sus acciones como anormales” (GF.74-E1. Estudiante). En segundo lugar, estos maestros desarrollan un ejercicio selectivo de apertura frente a su sexualidad en función de las relaciones de confianza que construyen con los sujetos al interior de los colegios, de esta manera, aunque algunos docentes no han hecho pública su diversidad sexual o de género ante estudiantes y padres de familia, sí lo han hecho con algunos de

sus colegas docentes, incluso con directivos de la institución educativa donde laboran. En tercer lugar, pese a que existe un temor del profesorado LGTBIQ a manifestar públicamente su identidad diversa, no necesariamente invisibilizan aquellos gestos, expresiones y comportamientos identitarios que los puedan identificar como personas de la población LGTBIQ.

Con todo, más allá de proyectar posibles actuaciones de la comunidad escolar ante la expresión de un docente LGTBIQ en el entorno escolar bogotano, los docentes que participaron en las narrativas biográficas mencionan situaciones que han ocurrido en los colegios y se convierten en razones para no exponerse públicamente como un sujeto sexualmente diverso: “lo mío es visible y al ser visible la gente lo ataca más, por la ropa, porque antes nos vestíamos así, creería que ser lesbiana o ser gay es más fácil” (RV.14-D1. Docente transgénero), “me siento vulnerada cuando escucho ese tipo de señalamientos o de discursos violentos, vulnerada en mi ser y en lo que soy, en mi integridad” (RV.69-D2. Docente lesbiana).

Por muy fuerte que uno se quiera mostrar, sí siente que la comunidad educativa no es el mejor espacio para salir del closet porque si hay agresiones contra los estudiantes que están con todas las garantías de sus derechos y la libre expresión, uno dice juepucha, si salgo del closet yo sé que el rector y toda esta gente no puede hacer nada, pero si los papás y las mamás se comienzan a quejar sería muy fuerte para mí, soy profe en realidad porque me gusta, me encanta ser profe (RV.83-D3. Docente lesbiana).

Precisamente frente al tema de ser maestro, específicamente, de ejercer la docencia siendo una persona públicamente gay en el contexto escolar, uno de los maestros comenta en su relato de vida que, a pesar de llevar varios años en el colegio y no verse afectado significativamente por hacer pública su diversidad sexual, en una oportunidad vivenció un acontecimiento en el que algunos directivos de la institución usaron como pretexto su orientación sexual para poner en duda

su idoneidad como maestro, si bien, para el profesor fue claro que el problema no concernía principalmente a su homosexualidad, sino a las críticas que realizó sobre la gestión de los directivos, observa con decepción que en el entorno escolar bogotano público, se utilice este aspecto de la identidad para generar sospechas sobre el desempeño laboral y la idoneidad profesional de una persona: “durante una época trataron de utilizar esa orientación sexual como algo que me hacía una persona no idónea para trabajar en educación, utilizaron mi página de Facebook y mis publicaciones personales para generar un mal ambiente contra mí” (RV.98-D4. Docente gay), “pensé que pasando al sector público donde entras por un concurso de méritos, no por recomendación personal sería diferente, pero utilizaron la excusa de mi orientación sexual para considerarme una persona no idónea, esa fue la decepción que sentí” (RV.113-D4. Docente gay).

En coherencia con lo anterior, una docente de los grupos focales estima que efectivamente en los colegios públicos de Bogotá, más que en las instituciones educativas privadas, es riesgoso que un profesor se declare públicamente homosexual, lesbiana, bisexual o transgénero debido a las posturas conservadoras de varios miembros de la comunidad escolar, pues aunque el maestro no pierda su empleo, si puede ser víctima de hostigamiento permanente, enfermarse, incluso, ser trasladado en repetidas ocasiones, perspectiva que en el caso de un docente de colegio privado podría reflejarse en su despido o terminación del contrato. La narrativa de esta participante coincide con algunos de los hechos presentados anteriormente, que fueron vividos por una docente transgénero: “no se imagina cómo me ha tocado defender este trabajo, que no me vayan a botar, enfrentando papás y me afecta negativamente, siento en momentos que esto me va a volver loca, no puedo estar defendiéndome de acusaciones infundadas” (RV.13-D1. Docente transgénero), “la solución que me ofrecieron al principio, “profe trasládese”, dije sí, empezar una nueva vida, luego dije, no, ¿qué estoy haciendo mal? me quedo acá; tienes que estar en lugares visibles y el apoyo de los directivos es importante” (RV.52-D1. Docente transgénero).

Por supuesto hay un miedo y más por la causal de que yo tengo un tipo de contrato a término fijo, mi colegio es de carácter privado, entonces simplemente puede que ellos no terminen un contrato por ese tipo de cuestiones, pero sí como se renueva cada año pues decidan no continuar el próximo año, entonces sí hay un miedo presente (RV.160-D6. Docente gay).

Un compañero se tiene que trasladar del colegio; cuando empiezo a hablar con los estudiantes involucrados en el problema me decían, es que usted acepta quién es de frente, usted no se oculta ante nosotros, pero este profesor en sus clases hacía comentarios homofóbicos, era de un modelo muy tradicional y cuando lo descubren lo ponen en ridículo, ellos me decían, es que nosotros no es porque sea homosexual el profesor, es por ser doble moralista, no se muestra como es realmente y hace comentarios de ese tipo, pero él en realidad es homosexual, con su conducta generó rechazo en los estudiantes, lo veían como una persona no digna de respeto, ni de confianza, el profesor no generaba esa empatía con los chicos, al punto que él finalmente se tiene que trasladar (RV.107-D4. Docente gay).

Respecto a esta apreciación de la docente y en contraste con la irrelevancia que algunos docentes sexualmente diversos expresan en torno a la posibilidad de hacer pública su orientación sexual en el lugar de trabajo, conviene señalar que la problematización del hacer público o privado un rasgo identitario de la sexualidad de un docente no concierne exclusivamente a que dicho actor educativo quiera o decida comunicarlo a los demás miembros de la comunidad educativa, sino también a la posibilidad de que este sea presionado a confesarlo en una interacción cotidiana con otras personas del colegio o que sea cuestionado directamente sobre sus relaciones interpersonales y amorosas y este deba decidir entre mentir y ocultar su orientación sexual o confesar y asumir las consecuencias: “en los docentes, como todo gremio, existe la necesidad de que una persona sea

clara con la otra, que todos nos conozcamos y se podría ver como una traición, una falta de transparencia que alguien no lo revelara” (GF.235-D9. Docente). Suceso que le ocurrió a uno de los docentes homosexuales que participó en los relatos de vida y cuyo caso fue reconstruido para trabajar con los grupos focales según lo dispuesto en el apartado 4.2.3.

Para finalizar, conviene señalar a partir de la narrativa biográfica de una docente, que frente al temor de expresar públicamente la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa en el colegio donde se ejerce la docencia, el respaldo de las directivas docentes o de algunos colegas y estudiantes, puede convertirse en un factor de empoderamiento que impulsa al profesorado LGTBIQ a compartir ese rasgo identitario de su vida y, desde allí, liderar procesos de apertura hacia la diversidad sexual y de género en el ámbito escolar bogotano: “se celebraba el día de la diversidad de género, entonces estábamos resolviendo hacer una conmemoración, yo era una de las que la impulsaban y esta directiva también dijo sí, entonces hicimos una marcha alrededor del colegio” (RV.58-D2. Docente lesbiana). Este aspecto también es mencionado por algunos docentes de los grupos focales, quienes consideran que para un trabajo efectivo en materia de Derechos Humanos y reconocimiento de la población LGTBIQ en los colegios, se requiere voluntad y liderazgo desde las directivas institucionales. En cualquier caso, según los datos cualitativos recopilados, para varios de los docentes sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa seguirá siendo más seguro y menos problemático, mantener oculto este aspecto de su identidad en la institución educativa donde labora.

#### **4.2.5 Estrategias del profesorado LGTBIQ para afrontar las situaciones de acoso, violencia y discriminación en el escenario escolar**

Un hallazgo importante encontrado en los relatos de vida obedece a la relación entre las estrategias de respuesta del profesorado LGTBIQ ante las situaciones de conflicto, violencia y discriminación por su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa en el entorno

escolar bogotano y su personalidad, su inteligencia emocional, su capacidad de resiliencia y su habilidad para atender conversaciones sobre su sexualidad a propósito de preguntas o comentarios realizados por algunos miembros de la comunidad educativa. Para algunos docentes de la población LGTBIQ resulta incómodo y difícil responder preguntas concernientes a su sexualidad y vida personal, de ahí que utilicen estrategias de respuesta como la evasión de conversaciones, la omisión de preguntas y personas, las denuncias y procesos legales en caso de que la situación afecte su integridad emocional, física y mental. Otros docentes LGTBIQ asumen que las preguntas o conversaciones sobre su sexualidad son muy probables en un contexto de socialización como la escuela, en donde el deseo de conocer al otro es inevitable, por lo que, emplean estrategias de respuesta como el humor, el diálogo franco y tranquilo, la subvaloración de comentarios discriminatorios y la reflexión ante situaciones de hostigamiento.

De acuerdo con las narrativas biográficas, varios docentes sexualmente diversos consideran que tener plena claridad sobre su vínculo laboral con el colegio y sus obligaciones restringidas a la enseñanza de conocimientos, es el principal argumento para no atender inquietudes del estudiantado y el profesorado frente a su sexualidad, en consecuencia, su vida privada nunca es objeto de conversación y, cuando alguien les interpela al respecto, deciden evadir las preguntas o dejar claro que no es su función tocar ese tipo de temas al interior de la escuela: “una cosa es mi rol en la institución como maestro, sé cuáles son mis funciones y lo que haga en el colegio me impacta, pero son cosas de mi trabajo, compartimos un espacio de trabajo y ya” (RV.172-D7. Docente gay), los chicos piensan que soy heterosexual, no les voy a decir no, ni sí, nunca les digo mayores detalles, si hay preguntas muy personales les digo no, estamos viendo este tema, no estamos hablando de mí y ya (RV.133-D5. Docente gay).

Con los estudiantes manejo cierto distanciamiento, evito de cierta forma responder ese tipo de preguntas personales porque siento que no debo ser permisivo a que ellos

conozcan tanto de mi vida, entre colegas a pesar de que directamente ellos no lo sepan, si lo sospechan, porque soy una persona muy recatada, no salía casi, pero empecé a tener un poco más de contacto con mis colegas y ellos empezaron a hacer una serie de comentarios que uno sabe que son para uno mismo (RV.155-D6. Docente gay).

Cuando las inquietudes de la comunidad educativa en relación con la orientación sexual o identidad de género de un maestro superan las intenciones de conocer y se convierten en acciones de ofensa y discriminación, el profesorado LGTBIQ, en principio, recurre a la tolerancia, es decir, soporta las manifestaciones homófobas, transfóbicas, en espera que, con el paso del tiempo, dejen de ocurrir y se apoya en colegas docentes que les brindan respeto: “somos las que más los respetamos, él compañero homosexual por ser vulnerable de que los hombres siempre lo están señalando, se mete digamos que dentro de nuestras enaguas para que nosotras los protejamos” (GF.19-D2. Docente).

Estúpidamente pensé que las cosas iban a mejorar y no, el que es abusivo es abusivo y solamente lo legal lo para, no entiendo cómo un docente te para en medio patio y te dice marica delante de todo el mundo, sé que no debería evitar el lugar de trabajo de él, que es un espacio público, pero si es necesario para que no me ofenda lo voy a hacer mientras que avance esto legal (RV.33-D1. Docente transgénero).

Precisamente, cuando los ataques en contra de los docentes sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa se vuelven sistemáticos al interior del entorno escolar bogotano o generan afectaciones sobre su imagen, sobre su persona e idoneidad profesional, estos actores educativos se ven obligados a denunciar y adelantar procesos legales ante las autoridades judiciales para que se garanticen sus derechos, se les repare y las acciones discriminatorias en su contra cesen. En estos procesos de denuncia por acoso laboral han sido fundamentales los aportes de grupos

sindicales e instituciones gubernamentales y no gubernamentales dedicadas a la protección de la población LGTBIQ: “empiezas tú a consultar la norma, encuentras una que otra persona en el sindicato que de pronto te ayuda como en el fundamento legal, con abogados de Colombia Diversa o Secretaría de la Mujer” (RV.38-D1. Docente transgénero).

Puse la queja por acoso laboral porque no iba a permitir que escalara, el proceso continúa abierto, cada vez que llega un rector nuevo, yo le informo la situación porque las personas con las que he tenido la dificultad son mis superiores, siempre le he dicho conozca mi trabajo, conózcame y luego usted escuche todo lo que quiera escuchar de ellos (RV.98-D4. Docente gay).

Todo el tiempo documentar, porque te van a inventar calumnias, si va a entrar un papá está el filtro de la vigilancia de la seguridad, que quede registrado a qué viene ese papá, cosa que si te hace algo pues tú tienes pruebas, estar cumpliendo tu horario, cumpliendo con lo que te pidan, conocer el decreto que nos rige (RV.51-D1. Docente transgénero).

Otra estrategia de respuesta aplicada por los docentes de la población LGTBIQ cuando se les realizan preguntas o comentarios relacionados con su orientación sexual o identidad de género, sean estos inofensivos o con una intención violenta, es dar apertura al diálogo u ofrecer respuestas tajantes, en algunos casos, hacer comentarios jocosos, “tengo una bata de superhéroes; causó impacto en el coordinador y me dijo “¿dónde compró esa bata no había para hombres?” le dije no, si quiere le encargo una, se le vería linda; ignoro y no continúan” (RV.172-D7. Docente gay). En cualquier caso, estos comentarios o preguntas no necesariamente se generan porque el docente haya hecho pública su diversidad sexual o de género, sino porque las personas de la comunidad los perciben de ese modo.

Un día se me acercó un profe, muy gracioso él, me dijo, “oiga profe, ¿usted sabía que en el colegio hay un profe homosexual?” yo le dije, no, cuénteme quien, porque ellos están esperando como la evidencia de que yo fuera el típico gay que bota pluma, entonces cuando ellos se enteran es como “uy qué pena yo haciéndole esas preguntas” y yo les decía fresco, es normal y natural preguntar, pero sí, claro, si me pregunta que sí sé cuál es el profe en la tarde que es homosexual, entonces yo le digo pues no, cuénteme porque no tengo ni idea, yo soy homosexual, pero yo no sé si usted sabe, entonces se dan ese tipo de situaciones, por eso mi experiencia es positiva (RV.110-D4. Docente gay).

Siempre he sido muy maduro y fui jocoso en la manera que le hacía entender a las personas que mi orientación no debía afectar otro tipo de cosas, entonces estábamos en una reunión de todos los maestros y el coordinador dijo “bueno, van los hombres a hacer chichi” y me dijo, “usted va a hacer chocho” yo le dije, si va usted conmigo obviamente lo hago, yo siempre me le salía a sus comentarios, otra vez, hizo el comentario que la mayoría de los gais atraían a la viejas, yo le dije me imagino que los gais tienen esa connotación de que tienen muchas amigas, entonces me dijo él, “va tocar conseguir uno”, entonces le dije, ¿por qué?, me está buscando a mí o a quien quiere que le presente, con él yo si fui como muy jocoso en mis apreciaciones (RV.182-D8. Docente gay).

Las situaciones de discriminación o cuestionamiento frente a la identidad sexual y de género de los docentes LGTBIQ también han motivado a estos docentes a realizar reflexiones con quienes les interpelan o comentan a propósito de su sexualidad, de modo que, sin recurrir a la sanción o al conflicto, plantean preguntas sobre la pertinencia de clasificar a una persona según su orientación sexual o género, promueven expresiones inclusivas en las que se refleja la diferencia sexual y de

género como un acontecimiento real y afirmativo, incluso, hacen llamados de atención en sus grupos de confianza para que no se repliquen las acciones homofóbicas, bifóbicas, transfóbicas, etc.

Los niños me decían “guapo”, “cómo estás de bello”, “te amo” y con todo el respeto, sin nunca preguntarme profe “¿a usted le gustan los hombres, le gustan las mujeres?”, “¿usted es gay o no es gay?”, me lo preguntaban algunas veces y yo les decía ¿en qué me quiere encasillar?, no me encasille porque yo no me encasillo, puede que sí, puede que no, lo voy a dejar con la duda, habían unos que se metían al Facebook, al Instagram y me decían, profe quién es fulanito de tal y yo le decía mi novio, “ay no profe”, bueno, entonces es mi amigo, “ay no, en serio”, entonces póngale el título que usted quiera; cuando hay un afecto, afortunadamente la relación con mis estudiantes es muy afectuosa, entonces eso se cae, todos los tabúes que puedan existir (RV.170-D7. Docente gay).

Ahora bien, dentro de los relatos de vida se identificaron estrategias particulares que emplean dos docentes de la población LGTBIQ para afrontar las situaciones de discriminación o violencia, minimizar su impacto negativo y, en el mejor de los casos, reducir su ocurrencia, de un lado, la maestra transgénero encuentra en la escritura y el dibujo una oportunidad terapéutica para transformar las vivencias negativas, a causa de su identidad de género, en ejercicios de reflexión para sensibilizar a la comunidad: “como forma de salir y responder a tanta mierda que me echan es denunciar a través de mis escritos, del dibujo, la idea es dar unos mensajes a favor de no estén asfixiando, dejen vivir” (RV.13-D1. Docente transgénero) y, de otro lado, un maestro abiertamente homosexual, se esfuerza por ser un líder en la institución educativa, de modo que sea reconocido por su desempeño profesional y no por ser sexualmente diverso: “llevo mucho tiempo en el colegio, soy de iniciativas, eso ha llevado a que la misma comunidad reconozca en mí un líder positivo y

“eso ha minimizado el intento de utilizar mi orientación sexual como excusa” (RV.98-D4. Docente gay).

Respecto a las iniciativas de estos docentes y teniendo en cuenta que en el entorno escolar bogotano los estudiantes de la población LGTBIQ también se enfrentan a situaciones de acoso, discriminación y violencia por el rechazo social a la diversidad sexual y de género, dentro de las estrategias docentes, hay acciones dirigidas a lo promoción del respeto en el aula de clases y la prevención de situaciones de conflicto en las que se vulneren los derechos de los estudiantes homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, etc., los docentes de la población LGTBIQ están dispuestos a exigir que en sus clases se respete al otro, no se le juzgue ni se le señale por ser diferente, asimismo, habilitan espacios de diálogo para escuchar y ofrecer apoyo a los estudiantes que han sido víctima de expresiones homofóbicas o transfóbicas: “he visto que algún chico molesta a otro porque tiene amaneramientos y digo, en esta clase no se agrede a nadie, sufrí bullying cuando estudiaba, no voy a permitir que los chicos piensen que está mal ser diverso” (RV.136-D5. Docente gay).

Un chico que pertenecía a grado noveno y el otro chico pertenecía al grado décimo, entonces este chico de grado noveno se sintió atraído por el chico de grado décimo, no obstante el chico de grado décimo es heterosexual y esto directamente desencadenó en una problemática muy agresiva donde el chico de grado décimo se sintió burlado e iba a burlar el chico, tuvimos que intervenir los docentes, psicología, coordinación, sin embargo, no se logró llegar a un acuerdo y el chico de grado noveno debido a la pena que sintió, la tristeza que eso le generó, decidió retirarse de la institución, el panorama fue triste, pero también de valentía; tuve la oportunidad de hablar con un chico, apoyarlo, aconsejarlo y pues eso también da pie como para

entender que estamos unidos como en ese proceso de apoyarnos, de aconsejarnos (RV.151-D6. Docente gay).

Las narrativas biográficas analizadas en este apartado sugieren que los docentes de la población LGTBIQ vinculados al escenario escolar bogotano no recurren a una estrategia de respuesta general y uniforme para afrontar las situaciones de acoso, violencia, discriminación y conflicto derivadas de su diversidad sexual o de género, por el contrario, despliegan variedad de acciones que, en gran medida, obedecen a la personalidad del docente, a la manera como logran interactuar discursivamente con los otros, a su habilidad para omitir comentarios ofensivos o responder a ellos con expresiones jocosas, incluso, al hecho de haber expresado públicamente su orientación sexual o identidad de género en el ámbito escolar y sentirse cómodo con esa decisión. No obstante, las características del contexto y los comportamientos de la comunidad educativa, cuando son sistemáticos y violentos, obligan a los docentes a tomar medidas de mayor alcance como denunciar y adelantar procesos legales para proteger sus derechos.

#### **4.2.6 Aperturas del profesorado LGTBIQ respecto a su orientación sexual o identidad de género en el escenario escolar donde se desempeña profesionalmente**

Conforme a los resultados obtenidos con este estudio doctoral, tres de los docentes de la población LGTBIQ que participaron en los relatos de vida han manifestado públicamente su diversidad sexual o de género en el entorno escolar bogotano, es decir, en su contexto laboral, mismos docentes que han asumido las diferentes consecuencias, positivas o negativas, que su decisión ha generado en la cotidianidad escolar con estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. Por su parte, cuatro docentes sexualmente diversos han compartido este rasgo identitario con sus colegas más cercanos, con algunos funcionarios administrativos y directivos, esto en función de las relaciones de confianza que han podido establecer a lo largo del tiempo con estos miembros de la comunidad educativa, adicionalmente, estos docentes, consideran que, a pesar de

no ser explícitos sobre su sexualidad con otras personas en los colegios, son percibidos como miembros de la población LGTBIQ por sus expresiones, gestos, e intereses, situación que no evitan, en tanto, consideran que hace parte del proceso de socialización. Finalmente, dos docentes homosexuales que se desempeñan en instituciones educativas privadas de la ciudad han mantenido oculta su orientación sexual diversa por temor, no obstante, estiman que algunas de las personas con quienes más interactúan en las labores diarias sospechan.

Las posibilidades de apertura del profesorado LGTBIQ frente a su sexualidad en el ámbito escolar están relacionadas con varios aspectos, 1. Tras el reconocimiento del contexto, las actitudes y comportamientos de la comunidad educativa evidenciar que existe un nivel significativo de aceptación y respeto hacia la diversidad sexual y de género por parte de los diferentes miembros de la comunidad escolar, 2. El empoderamiento desarrollado con el activismo LGTBIQ fuera de la escuela, 3. La necesidad de ser completamente honestos consigo mismos y con el contexto socioeducativo donde se labora.

Respecto al primer aspecto, la mayoría de los docentes de la población LGTBIQ que participaron en el estudio, señalan que sus estudiantes, algunos colegas y algunos directivos les han proporcionado respeto, aceptación y confianza, de ahí que hayan decidido compartir con estas personas su identidad sexual o de género: “cuando salgo con mis compañeros me preguntan cómo está mi pareja, algunos de ellos lo conocen a nivel personal porque hemos compartido como grupo de amigos, no es una vaina que haya trascendido, “es que el profe es gay” (RV.108-D4. Docente gay), “las amigas nos admiraban porque dicen que de todas maneras el ser gay así estemos en pleno siglo 21 es algo muy complejo y decían que éramos buenos maestros, nos resaltaban frente a los otros maestros machistas” (RV.184-D8. Docente gay), “el profesor de educación física se llevaba muy bien conmigo; una profesora que tiene 69 años y a ella incluso le hablo de mi novia de una forma muy natural y ella también lo toma de esa misma forma” (RV.96-D3. Docente lesbiana).

Decidí permanecer aquí porque los estudiantes muestran esa cualidad particular de ser muy tolerantes, aceptan la diferencia, reconocen la diversidad y entonces lo hace un ambiente muy agradable e inclusive mis compañeros de trabajo también buscan un apoyo en mí cuando tienen curiosidad sobre el tema, ellos saben que para mí no es un problema hablar sobre el tema o hacer chistes o hacer comentarios que sean graciosos, no hay un miedo, se hace todo dentro de buenos términos (RV.101-D4. Docente gay).

Con todo, la oportunidad de hablar a profundidad sobre este aspecto de la vida personal de los docentes sexualmente diversos se presenta cuando existen grupos de colegas con quienes se comparte la disidencia sexual, es decir, con docentes que también hacen parte de la población LGTBIQ y quienes desde su propia experiencia podrían resignificar muchas de las situaciones, discursos o inquietudes que viven estos docentes al interior de los colegios bogotanos: “con mi círculo más cercano, podemos hablar de algo cotidiano, de mi vida profesional, de mi vida personal, en un descanso” (RV.200-D9. Docente gay), “hay una profesora lesbiana, un profesor gay, otro bisexual, es algo que se maneja con la persona, no de hablarlo en público, hablamos de nuestros temas en grupos, en privado, se respeta” (RV.135-D5. Docente gay).

Hablo de mi vida personal, pero con mis compañeros que también son diversos o con los que no son diversos y saben y sé que respetan, entonces algunos me preguntan “y ¿tú cómo estás?, ¿con quién estás saliendo?, ¿tienes novio?”, nunca ha sido como que un cuestionamiento sobre si soy gay o no y que hago con mi vida personal, en mi colegio ha habido respeto entonces no veo ahí un lío, inclusive cuando vi que me llamaron para el caso de Mario, supuse que lo hacían porque saben que soy diverso sin que lo haya dicho (RV.144-D5. Docente gay).

Este hecho podría interpretarse como un acontecimiento de segregación ejercido por los propios docentes de la población LGTBIQ, en la medida que, se configuran grupos de personas según sus identidades diversas, sin embargo, como lo expresan algunos de estos profesores, sus experiencias también las han compartido con docentes heterosexuales respetuosos, empáticos y comprensivos con quienes han establecido relaciones de confianza, sumado a esto, es importante considerar, como se ha presentado a lo largo de este capítulo, la complejidad de mostrarse públicamente como un maestro sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa en un escenario escolar donde los imaginarios de la comunidad están influenciados por ideas peyorativas o prejuicios sobre la homosexualidad, el lesbianismo, la bisexualidad, el transgenerismo y demás posibilidades identitarias.

Respecto al estudiantado, al menos dos docentes homosexuales expresan que han logrado compartir de forma directa o indirecta su orientación sexual con estudiantes del colegio donde laboran, pues reconocen que, dentro de la comunidad educativa, los jóvenes están abiertos a la posibilidad de conocer a, y convivir con, una persona de la población LGTBIQ sin llegar a discriminaria, acosarla o agredirla, perspectiva similar que señala un estudiante vinculado a los grupos focales respecto a la experiencia de una docente lesbiana que le enseña inglés. Incluso, para algunos docentes el hecho de hacer explícita su orientación sexual diversa con los estudiantes ha permitido que algunos de ellos, quienes se reconocen como sujetos de la población LGTBIQ, encuentren un referente afirmativo para reducir el miedo a ser diferente en una sociedad que excluye y sanciona.

Tenemos una profesora que le gustan las mujeres, nosotros la tratamos muy bien, tratamos de afrontar las cosas y hablar entre todos los estudiantes sobre eso, porque es fastidioso que molesten una persona por el simple hecho de tener gustos diferentes a los otros. Ella cuando llegó al colegio se dio a conocer que era bisexual

y que tenía gustos diferentes, nunca lo ocultó, lo hizo tan natural que todos lo tomamos natural (GF.122-E5. Estudiante).

Cuando uno lleva ciertos años en una institución, esas cosas terminan siendo de conocimiento público así uno no lo exprese, me ha ocurrido, de chicos cuando trabajé en el colegio privado, que ahorita son adultos, profesionales, en algún momento me los encuentro en las redes sociales y han hecho el comentario de que fue positivo para ellos encontrar un referente de otra persona gay, pues ya abierta y que se desempeñaba normal, sin ningún tipo de prejuicios o que valoraba la comunidad, el colegio, un porcentaje importante de estudiantes me valoraban positivamente, eso contribuyó positivamente a esas personas (GF.231-D7. Docente).

Por otro lado, una de las docentes lesbianas refleja en su narrativa biográfica la incidencia del activismo LGTBIQ en el empoderamiento que desarrolló al interior del colegio donde trabaja y que, a su vez, le permitió hacer pública su orientación sexual con docentes y personal administrativo: “dentro del colegio con los administrativos y docentes soy abiertamente lesbiana, no tengo ningún problema pues he tenido un trabajo político referente a esto, incluso hago parte de una batucada lesbofeminista, no encuentro ninguna reacción negativa frente a esto” (RV.78-D3. Docente lesbiana). Este hecho converge con la perspectiva de una docente cuya narrativa (apartado 4.2.3) sugería que el conocimiento da la valentía o la fortaleza para mostrarse públicamente como un docente homosexual.

Finalmente, un docente gay argumenta que ha hecho pública su orientación sexual con estudiantes, docentes y directivos del colegio donde se desempeña profesionalmente porque de acuerdo con su formación disciplinar en filosofía, es fundamental para un ser humano y, con mayor razón, para un docente, responder al principio de la verdad y la honestidad en cualquier contexto

donde socialice, viva o trabaje: “todos mis estudiantes saben que soy homosexual, mis compañeros de trabajo también lo saben, mal haría yo en comportarme de otro modo para tapar mi homosexualidad si yo soy homosexual y así me identifico” (RV.98-D4. Docente gay).

Los estudiantes me hacían preguntas y ellos siempre recordaban que una parte de la filosofía es encontrar significados y el sentido de las cosas entonces yo les decía a ellos, no les puedo mentir porque cuando yo miento me arriesgo a quedar mal ante ustedes porque a mí cualquier cosa me puede poner en evidencia, entonces ellos empiezan, profe “¿usted tiene esposa, usted tiene hijos?” y yo, no, no “¿a usted le gustan los hombres?”, sí (RV.106-D4. Docente gay).

Si bien, las prácticas de discriminación, acoso y violencia por homofobia, transfobia, etc., que siguen ocurriendo en los escenarios escolares y contradicen los discursos de apertura y aceptación fundamentados en los derechos de las personas LGTBIQ y de los estudiantes obligan a muchos docentes sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa a mantener oculta o en lo privado su sexualidad, algunos profesores han tomado la iniciativa de hacer pública esta parte de su identidad teniendo como soporte el apoyo de colegas, estudiantes y directivos, asimismo, el conocimiento y el liderazgo para promover discursos y acciones que deconstruyen los prejuicios elaborados en torno a la diferencia sexual y de género. Ahora bien, el caso de la maestra transgénero es distinto, en tanto la visibilidad de su identidad de género no obedeció a un deseo personal de apertura ante la comunidad escolar, sino a la necesidad identitaria de construirse como una mujer y ser tratada como una mujer en todos los escenarios donde socializa, incluido el laboral.

#### **4.2.7 Avances frente al reconocimiento de la diversidad sexual y de género en el entorno escolar bogotano según el profesorado LGTBIQ y la comunidad educativa**

A lo largo de este capítulo se ha señalado que en el entorno escolar bogotano se viven prácticas de discriminación y violencia dirigidas hacia la población LGTBIQ, hacia los estudiantes

y docentes sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa; sin embargo, las narrativas de vida de los profesores de la población LGTBIQ y las perspectivas grupales de la comunidad educativa también señalan avances significativos respecto al reconocimiento, aceptación y respeto de la diferencia sexual y de género en los colegios de Bogotá; prácticas transformadoras y afirmativas que, de un lado, cuestionan a los adultos (profesores y padres de familia) en torno a sus prejuicios sobre la población LGTBIQ y siguen formando al estudiantado en experiencias de apertura y convivencia con quienes construyen su identidad fuera del marco heterosexual y binario de género, de otro lado, posicionan al docente sexualmente diverso como un referente positivo para la vida de aquellos estudiantes que se construyen como personas homosexuales, lesbianas, transgénero y, en ocasiones, por temor a ser juzgados o violentados en el ámbito educativo deciden ocultar y reprimir su identidad.

De acuerdo con esto, según las narrativas de los participantes, convivir en la escuela con personas abiertamente LGTBIQ ha posibilitado la desarticulación de mitos, la ruptura de imaginarios o representaciones negativas sobre el otro sexualmente diverso, la interacción asertiva, empática y respetuosa con aquellos miembros de la comunidad educativa que han manifestado públicamente su orientación sexual o identidad de género no normativas. Para padres de familia, docentes y estudiantes, el conocer y compartir con personas LGTBIQ o personas que saben sobre estudios de género y diversidad sexual les ha permitido avanzar en la aceptación y construcción de relaciones alternativas (no violentas) con la diversidad y las diferencias: “hace unos años en el colegio tuvimos una orientadora, una chica joven muy pila que empezó a hablarnos de lo que tiene que ver con las comunidades LGBT y nos explicaba muchas cosas que uno desconoce, hay muchos mitos” (GF.87-D6. Docente), “tenemos una chica que decide ser hombre y es bonito porque ella dice, “no quiero colocarme el uniforme de mujer, soy hombre”, los chicos se han apoderado de este tipo de cosas y nosotros hemos venido entendiendo mucho esto” (GF.94-D6. Docente).

Particularmente los docentes homosexuales, lesbianas y transgénero que participaron en el estudio resaltan algunos casos de estudiantes que en la institución educativa decidieron expresar abiertamente su sexualidad diversa y, con esto, motivaron a otros estudiantes a expresar sin temor su diferencia, desplegaron acciones del profesorado para formar en el respeto y atender situaciones de conflicto por homofobia, transfobia, etc., promovieron el uso de pronombres y uniformes según el género con que se identifica la persona, entre otras acciones significativas, que si bien, siguen generando tensiones entre varios actores educativos, han permitido mejorar los ambientes escolares, “hemos tenido estudiantes identificados como chicos o chicas trans, no han sido discriminados, viven tranquilamente, pueden ser ellos dentro del colegio, se les respeta, los compañeros los aceptan como son” (RV.99-D4. Docente gay), “una chica cuando llegó a décimo, el primer día me dice, “profe es que a mí me gusta que me digan Mario”, entonces yo taché “María” y puse “Mario”, desde entonces lo llamé así” (RV.137-D5. Docente gay):

Tuve una estudiante en sexto que consiguió el uniforme masculino y se lo puso, otros compañeritos le ayudaron y llegaba al colegio y se cambiaba su uniforme, quería que su nombre no fuera femenino, para mí ha sido muy identitario, ejemplar, una decisión muy firme desde temprana edad, yo tengo 40 años para mi momento esto es muy lanzado, a veces salen más avantes ellos en ciertas cosas de la vida, es un referente que tiene uno de sus estudiantes (RV.60-D2. Docente lesbiana).

Aunque para varios docentes reconocer estas construcciones identitarias de los estudiantes resulta conflictivo, confuso e incómodo dado su acervo cultural, familiar, religioso y social, para los profesores de la población LGTBIQ el conocer experiencias de estudiantes que deciden ser abiertos frente a su orientación sexual o identidad de género no normativa ha sido una oportunidad para apoyar, escuchar y acompañar a estos estudiantes en sus vivencias cotidianas al interior de los colegios, de alguna manera, el ser sexualmente diverso, genera mayor sensibilidad, empatía y

disposición en los docentes homosexuales, lesbianas y transgénero ante las situaciones de discriminación o violencia que viven otras personas en las instituciones educativas: “tengo un estudiante que se graduó en el 2018, bastante extrovertido, desde que estaba en la institución se veía su orientación, él lo aceptaba muy bien, tuvo varias parejas dentro de la institución y ahorita es abiertamente homosexual” (RV.152-D6. Docente gay), “en concurso de Halloween un estudiante se disfraza de mujer y los estudiantes le dieron el premio porque para ellos el transformismo, el drag son algo cotidiano, reconocen en los grupos esa diversidad y lo asumen como algo natural” (RV.106-D4. Docente gay).

Una carta que un día recibí de un muchacho de noveno, una niña me dijo, profe un compañero mío le mandó esto, entonces yo leí la carta, yo soy profesor de español, lo primero que vi fue la ortografía, me pareció tierno, el pelado me decía que él quería ser muy amigo mío, que le daba pena y no pasó de ahí, no fue como cuestionar al chico, pues siendo uno diverso, cómo va a hacer bullying (RV.134-D5. Docente gay).

Ahora bien, este avance en el reconocimiento de la diversidad sexual y de género ha implicado un proceso de transformación a largo plazo, de interacción progresiva con las personas de la población LGTBIQ, de modo que, los actores educativos han pasado del rechazo, la discriminación y la ofensa, a procesos de relación alternativos en los que descubren que el otro sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa es un ser humano digno de respeto y con quien se puede socializar, “al principio uno es, “oiga ese profesor es raro”, pero cuando uno empieza a interactuar con la persona se le quita el prejuicio porque detrás hay un ser humano que finalmente me está enseñando, me está educando” (GF.37-MF2. Madre de familia).

Me acuerdo de un estudiante que tuve de sexto a once y pude evidenciar el desarrollo de su identidad de género, al principio el chico sí presentó un poquito de rechazo y

obvio uno de docente procura manejar ese tipo de cosas, cuando los chicos tienden a rechazar a otros niños, pero ya después, fue en noveno, décimo y once, yo vi las cosas al contrario, ya vi la madurez hacia los estudiantes, de hecho ya vi una aceptación más clara frente a digamos la identidad de los niños, de hecho habían muchos por así decirlo entre comillas “salieron del closet” en esa generación y al final me acuerdo que viendo ese componente inclusivo, una docente en la entrega de banderas, incluyó la bandera LGTBI, fue la única vez que se dio ese simbolismo, era el reconocimiento a que también está la población y el colegio no rechaza la población (GF.91-D4. Docente).

Esa niña, por ejemplo, me llegaba con manillas color arcoíris hechas por ella, el día de la mujer me llegó con un cofrecito en forma de corazón de unos aretes, pero no tenía los aretes, era un cofrecito usado, “mira profe, quería regalarte algo más bonito, pero esto es lo que tengo” y no, eso a mí me mató, esa niña como unas dos veces hizo así cartas y que, firmadas por todos los niños del curso, no, una lindura, eso es como lo que trato de aferrarme (RV.10-D1. Docente transgénero).

La experiencia de conocer y convivir en la escuela bogotana con una persona de la comunidad LGTBIQ ha permitido un avance significativo en la eliminación de prejuicios, en la aceptación del otro con su diferencia, en el reconocimiento de la diversidad sexual y de género como acontecimientos que son inherentes a la realidad social y no deben ser objeto de discriminación, esto, principalmente en los casos del estudiantado y el profesorado, “cuando lo conocen a uno pues no ha habido ningún tipo de roces o discriminación, no lo he sentido, yo uso aretes, tengo tatuajes, tengo piercings y desde el primer día asistí así” (RV.131-D5. Docente gay), “mis estudiantes saben que soy homosexual y lo naturalizaron, en las clases para ellos ni siquiera

era un tema de conversación, algunos me hacían preguntas, como las que le hacían al profe heterosexual, nunca enfocándose en mi orientación sexual” (RV.106-D4. Docente gay).

De acuerdo con otras narrativas, avanzar en la discusión de estos temas al interior de la escuela también depende de la voluntad que tengan los actores educativos para ser dialógicos, es decir, para conversar y aprender respecto a la diversidad sexual y de género, incluso, cuando el diálogo genere tensiones y conflictos, pues como se mencionó anteriormente la aceptación y el reconocimiento de la diferencia requiere tiempo. Afrontar la diversidad sexual y de género abiertamente, sin prevenciones, sin resquemores y sin la intención de vetar o anular sus devenires en la cotidianidad escolar representa una oportunidad para transformar los escenarios escolares bogotanos en espacios plurales y respetuosos de la diferencia: “he visto que en los colegios hablan más del tema, son más abiertos, educan más a nuestros hijos en ese concepto de valorar las personas como personas, no por las inclinaciones sexuales y estoy de acuerdo con eso” (GF.147-MF5. Madre de familia).

El colegio me quedaba a cinco minutos de mi casa, yo iba a perder cierta privacidad de mi vida personal, uno se podía encontrar con los chicos en la calle; les hice un examen, cuando pido los exámenes una de las niñas me lo entrega y en la parte superior decía, “es gay”, yo le pregunto a la chica qué sucede, ella me comenta que tuvieron una conversación con otra estudiante sobre alguien, tomo el asunto personal por la cercanía de la institución a mi casa, porque los chicos me habían visto un par de veces en la calle; yo decido hablar con todo el grupo frente a la situación, tenía que expresar que yo tenía una vida privada así como ellos la tenían, y un estudiante dijo, “si usted es gay, a unos les importa a otros no”, después de esto la relación con algunos estudiantes se vuelve tensa, pero recibo un par de cartas anónimas de chicos de otros octavos donde me muestran apoyo y agradeciéndome

la valentía al decir lo que dije frente a los chicos, sentí que ese pequeño acto ayudó a algunos niños a sentirse aceptados, recordaba eso con algún tipo de ira porque no era algo gratificante para mi vida haber salido del closet de esa manera en el aula, pero después de reconsiderarlo teniendo en cuenta las cartas de esos dos chicos fue muy gratificante (RV.192-D9. Docente gay).

Otro aspecto importante que se identifica en la información cualitativa recolectada y que ha favorecido el reconocimiento de la población LGTBIQ en los colegios es la formación dada a los estudiantes en sus hogares, aunque no todos los padres de familia acceden a la discusión de situaciones relacionadas con las personas de la población LGTBIQ, algunos de los que participaron en los grupos focales mencionan que frente a las experiencias escolares de sus hijos en relación con las personas sexualmente diversas o con una identidad de género no normativa siempre promoverán un discurso de respeto, aceptación y tolerancia, pues dan valor a lo humano y, en el caso de los docentes, reconocen su función educadora, aspectos que según ellos priman sobre otros rasgos o características identitarias de los sujetos, “a mi hija he tratado de enseñarle eso, cuando ella pregunta “¿por qué dos chicas están juntas?”, porque son personas que nacieron diferentes, así como hay personas morenas, blancas, rubias, hay personas que tienen otra orientación sexual” (GF.153-MF5. Madre de familia), “mi hijo me contó que uno de sus profesores es homosexual y yo dije, ah bueno, si él está ahí es porque está preparado para dar clases, entonces toca respetarlo, igual la vida privada de las personas hay que respetarla” (GF.152-MF5. Madre de familia):

Un primo de mis hijos que fue niño y ahora es niña, hablé con él, y me decía, “yo que hago si desde pequeño me sentía una niña” y por más que el papá y la mamá hasta lo metieron a colegio militar. Los profesores deben educar a las personas referente al tema de la diversidad, pero eso va desde las bases que uno de en la casa,

yo les enseño a mis hijos a respetar y tolerar y mirar la esencia de la persona (GF.153-MF5. Madre de familia).

En resumen, la comunidad educativa y los profesores de la población LGTBIQ además de identificar prácticas escolares discriminatorias con ocasión de la diferencia sexual y de género reconocen que, en la actualidad, se han dado avances importantes en cuanto a la visibilización y aceptación de personas sexualmente diversas o transgénero, hecho relacionado con la manifestación pública de estas personas en los colegios y su consecuente interacción con los diferentes miembros de la comunidad escolar, asimismo, con la apertura al diálogo sobre temas de diversidad sexual y la formación familiar a propósito del respeto a la diferencia. No obstante, para algunos docentes de los grupos focales, sigue siendo necesario que, desde las instancias administrativas del sistema educativo bogotano, es decir, desde la Secretaría de Educación Distrital se adelanten procesos formativos referidos a esta temática.

#### **4.2.8 Expectativas del profesorado LGTBIQ ante la posibilidad de ser públicamente homosexual, lesbiana y transgénero en el entorno escolar donde se labora**

Poder ser, ser plenamente, ser una persona libre, ser un profesor abiertamente homosexual, lesbiana, bisexual, transgénero, etc., teniendo como único límite los derechos del otro y su cuidado, es la principal expectativa que se identifica en las narrativas biográficas de los docentes de la población LGTBIQ que participaron en el estudio. Para estos profesores ser tratados como se trata a cualquier otro miembro de la comunidad educativa es importante, ser respetados como personas y no como una especie de ser humano que se conceptualiza o se encasilla desde lo abyecto, lo peligroso, lo indeseable por su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa, ser aceptados y acogidos dentro de la escuela bogotana más allá de los prejuicios y las sospechas, de los rumores y las burlas, de las amenazas y las agresiones, de la invisibilización y la discriminación. Expectativa que, incluso, para quienes se han expresado públicamente como docentes transgénero,

gais o lesbianas en sus lugares de trabajo, sigue siendo una utopía, toda vez que los discursos de apertura se alejan de las prácticas cotidianas, las políticas educativas son limitadas y, la transformación sociocultural y educativa es un proceso a largo plazo.

La sociedad está cambiando las dinámicas segregativas y discriminatorias; en la sexualidad, lo racial, lo religioso se está empezando a dar discursos más hacia el respeto y esa es una labor que tiene que hacer la escuela, empezar a decir, el otro es tan sujeto como usted, tiene toda una historia, tiene una forma de ser que es respetable, válida y diferente, a futuro eso dejará de ser algo que se trabaje en convivencia, algo que se trabaja particularmente, porque hace parte del ser, algún día llegaremos a la normalidad, a la normalización de la diferencia, es bueno que el mundo empiece a ver experiencias positivas y que se generalicen esas experiencias positivas, que se empiecen a romper esos tabús y estereotipos entre nosotros, porque siento que nosotros mismos los tenemos (RV.178-D7. Docente gay).

Si bien, algunos participantes de los relatos de vida y los grupos focales hacen énfasis en la irrelevancia de publicar un aspecto de la vida íntima o personal, como la diferencia sexual y de género en el entorno escolar, para el profesorado LGTBIQ resulta importante mostrarse tal y como es en un espacio de socialización como la escuela donde pasa gran parte de su tiempo, donde además de ejercer la profesión docente se construye como persona, educa personas, convive con colegas y otros actores educativos; poder afrontar un cuestionamiento sobre su sexualidad sin el temor de verse violentado o sin la necesidad de camuflarse o mentir, es una posibilidad de vivir la identidad sin limitaciones. Precisamente, una docente y una estudiante que participaron en los grupos focales catalogan como gesto de libertad el ser abiertamente homosexual, lesbiana, bisexual y transgénero en la escuela, sobre todo, si se considera que en muchos escenarios sociales las personas de la población LGTBIQ tienen que ocultarse de cara a la discriminación: “nos falta ser

empáticos, se debe empezar por que las personas se sientan libres, ser como son y no tengan que vivir detrás de una máscara, para nosotros como estudiantes eso sirve como algo de enseñanza” (GF.187-E8. Estudiante):

Yo diría que el profesor sentiría un fresco, se quitaría el peso de encima de estar en la clandestinidad, eso es una ventaja para el profesor, adquiere un poco más de tranquilidad donde quiera que esté porque los estudiantes están en toda parte, primero sentiría mucha tranquilidad el profesor, segundo, sería como corresponder a su filosofía de no al secreto ¿cierto?, ¿secretos por qué? (GF.30-D1. Docente).

Particularmente para la docente transgénero, en su proceso de construcción identitaria es importante ser reconocida y tratada como mujer, como se trata a las demás docentes del colegio, a las otras mujeres que hacen parte de la institución, sin que esto implique hacer énfasis constante en su proceso de transformación y en las situaciones de conflicto que ha tenido que asumir al interior de la institución educativa donde labora, en el mejor de los casos, ser reconocida y tratada como mujer por respeto, por empatía, no por obligación o porque la legislación así lo dispone: “me identifico como mujer que está haciendo un tránsito, pero en el común soy una mujer, me gusta que me traten como cualquier otra mujer, no, “las profesoras allá y la profesora trans acá”, esa es una peor discriminación” (RV.31-D1. Docente transgénero).

Ahora bien, construir un ambiente educativo plural en el que se pueda ejercer la docencia siendo una persona de la población LGTBIQ depende de dos expectativas señaladas en los relatos de vida, de un lado, lograr que la escuela sea inclusiva en la práctica cotidiana y no solo en los discursos, de otro lado, afianzar la política educativa y general que sustenta la defensa de los derechos de las personas sexualmente diversas o con una identidad de género no normativa. De acuerdo con los participantes, como en muchas otras aristas educativas existe una brecha entre el discurso y la práctica, si bien, las comunidades escolares refieren ser abiertas a la posibilidad de

convivir con una persona homosexual, lesbiana, transgénero, etc., desde el respeto, en la práctica se sigue agrediendo, discriminando y anulando a quien no se identifica como heterosexual, como hombre o mujer según el binarismo de género, de ahí que sea necesario seguir trabajando en la consolidación de instituciones educativas verdaderamente inclusivas.

Todo debe estar orientado a la igualdad, pero no plasmada en el papel, sino que sea evidente dentro de todas las instituciones educativas, que todos tienen los mismos derechos y las mismas posibilidades porque si hay algo que destaco es que en algunas situaciones, los mismos docentes somos los encargados de generar esa segregación, debemos partir desde el cambio del pensamiento de los docentes para que de esta misma forma logremos cambios significativos en los estudiantes (RV.166-D6. Docente gay).

Me gustaría que desde las instituciones educativas se hablara más al respecto, que más allá de lo que esté escrito en el papel y lo que esté escrito en la ley, se pueda evidenciar que estas políticas están ejercidas en la práctica, entonces pienso que no hay un control al respecto, pienso que no existe un control (RV.188-D8. Docente gay).

Para la comunidad educativa y el profesorado LGTBIQ aunque no existe una política general y educativa que hable explícitamente sobre la población LGTBIQ en Colombia, se cuenta con un marco legal que protege plenamente los derechos de las personas sexualmente diversas, la Constitución Política, la Ley General de Educación y la Ley 1620 de 2013, no obstante, estas disposiciones están supeditadas al discurso y poco se reflejan en la práctica de los colegios, por lo que, ha sido una tendencia el uso de las tutelas para reconocer derechos de estudiantes y docentes que hacen parte de la población LGTBIQ. La política debe fortalecerse como un mecanismo institucional de participación social y transformación cultural, asimismo, definirse concretamente

en las situaciones donde se vulnera la diferencia: “no hay ninguna política desde la Secretaría o el sector público para apoyar docentes diversos, generalmente uno dice, ya soy adulto, pero habría sido bueno, al inicio, tener herramientas como docente y persona, para que te respeten tus derechos” (RV.147-D5. Docente gay).

Que se logre de acá a 7 – 10 años una política que se lleve más a la práctica dentro de la escuela, que la juventud logre posicionarse con esa política de diversidad, me imagino unos colegios diversos, incluyentes, está difícil porque tenemos unas mentalidades muy cerradas y cuando se tocan estos temas definitivamente creo la mayoría de personas no aceptan, algunas hacen el intento, pero falta mucho, esas son las expectativas que tengo y creo que la escuela juega un papel muy importante en la transformación y en el logro de esas expectativas (RV.76-D2. Docente lesbiana).

Que se dejen de satanizar las políticas y los programas que tienen que ver con la protección de los estudiantes diversos y se aplique realmente en el pensum, tomar el tema de la diversidad sexual como un componente que tenemos que saber todos, seamos o no diversos, hablar de eso y tocarlo sin miedo, pero avalado desde la institucionalidad, es necesario porque muchos chicos sufren en silencio la discriminación de sus compañeros o sus familias y con los precedentes de ideación suicida siento que son cosas que hay que abordar con tranquilidad, sin que sea mezclado con una falsa ideología de género sino con el respeto a la ley (RV.146-D5. Docente gay).

Estas expectativas implican un proceso en el que incluso los docentes de la población LGTBIQ se ven interpelados a transformar sus acciones en las escuelas, en el que, como se mencionó anteriormente, se cometen errores y se debe reflexionar sobre las acciones cotidianas

para garantizar que el cambio cultural referido a la manera como se representa la diferencia sexual y de género, aunque se demore, sea posible en los colegios bogotanos, específicamente en la manera de pensar y tratar al otro: “me pidió que lo llamara de una manera y yo quería llamarlo así porque así se identifica, pero por normas y por mí no me atrevía, seguía nombrándole por su nombre femenino, fue una contradicción que no he resuelto” (RV.67-D2. Docente lesbiana).

Sumado a esto, algunos docentes expresan en su narrativa, la posibilidad de ejercer, en un futuro,ivismos o liderazgos que permitan apoyar a los estudiantes de la población LGTBIQ en su construcción identitaria, que ayuden a transformar los imaginarios que los padres de familia tienen en torno a la diversidad sexual y de género para que puedan comprender mejor el acontecimiento de la pluralidad humana, puedan aceptar con tranquilidad, respeto y amor la identidad de sus hijos y, sobre todo, adoptar un postura crítica frente a la información prejuiciosa que circula en los diferentes escenarios sociales respecto a la población LGTBIQ: “los padres pueden tener una visión errónea de lo que es ser un profesor gay, pues no lo ven más allá de lo que los medios muestran; hacer conciencia de estas manifestaciones y lo que implica, sería algo importante” (RV.188-D8. Docente gay), “debe primar el respeto entre personas para llegar a la aceptación, a la convivencia juntos, si no somos capaces de respetar al otro como persona, no vamos a avanzar en muchas cuestiones que necesita nuestra sociedad” (RV.201-D9. Docente gay):

Me imagino una profesora bastante abierta que ojalá pueda asesorar a esas familias que piensan que las personas trans nos la pasamos violando niños, esperaría que en 10 años pudiera ayudarle a las familias, hacer activismo desde tu trabajo, si llega un chico o una chica trans que no se ha descubierto, que yo le permita hacer eso, que si en una universidad hay un chico o una chica trans, que me vea y diga, oiga esta es una profesora, tiene una experiencia de vida trans, si se puede (RV.53-D1. Docente transgénero).

En síntesis, los maestros de la población LGTBIQ quieren constituirse en referentes sociales, en agentes de cambio cultural y educativo, en ejemplos de vida, apertura y posibilidad de ser, incluso en lo referido a la diversidad sexual y de género, pues consideran que estas son formas identitarias positivas y enriquecedoras de estar en el mundo, son acontecimientos de la realidad que no deben ser anulados o rechazados; para estos profesores, aunque una persona se identifique por fuera de la heterosexualidad y del binarismo de género, sigue siendo una persona, digna de respeto, aceptación, derechos y oportunidades para ejercer la docencia o cualquier otro rol dentro de la sociedad.

#### **4.3 Dimensión categorial 3: Políticas educativas referidas a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano y educación para la sexualidad: vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes.**

Conforme a los datos cualitativos recopilados para esta dimensión, se identifican dos ejes de análisis: 1. Resistencias y aperturas de la comunidad educativa frente al abordaje escolar de la diversidad sexual y de género y la atención de la población LGTBIQ en el marco de la política pública educativa sobre derechos y convivencia, 2. Limitaciones de la política pública educativa referida a los derechos de las personas LGTBIQ y la atención del acoso escolar en la práctica.

##### **4.3.1 Resistencias y aperturas de la comunidad educativa frente al abordaje escolar de la diversidad sexual y de género y la atención de la población LGTBIQ en el marco de la política pública educativa sobre derechos y convivencia**

Las narrativas biográficas y grupales exponen una contradicción entre las resistencias que algunos miembros de la comunidad escolar, principalmente padres de familia y docentes, han generado en torno a la posibilidad de desarrollar programas educativos que responden a la normativa vigente en Colombia respecto a la protección de los derechos de la población LGTBIQ y la reducción del acoso escolar por homofobia y transfobia y, los discursos actuales de apertura

según los cuales, es favorable que en los colegios bogotanos se hable sobre la diversidad sexual y de género para eliminar prejuicios y prácticas de discriminación o violencia dirigidas a la población LGTBIQ. En otras palabras, los participantes señalan que en el discurso de las comunidades escolares se da apertura al abordaje curricular de la diferencia sexual y de género, pero, en la práctica, frente a una acción concreta y materializable, generan resistencias y obstaculizan su desarrollo:

Existen leyes y decretos para proteger a los estudiantes del acoso o de la discriminación, pero no se le da una importancia como a difundirlos, hubo un debate muy profundo sobre todo a nivel de medios cuando esta ministra de educación Gina Parody, abiertamente lesbiana, en su gestión expuso unas cartillas que pedían únicamente respetar a los estudiantes diversos, pero fueron mal interpretadas como una forma de supuestamente hacer que los chicos fueran gais, la ideología de género se llamaba, es algo que todavía está en el ambiente, muchas organizaciones conservadoras decían que esto era una forma de implementar lo gay en la cabeza de los estudiantes cuando la guía solamente hablaba del respeto y la no discriminación (RV.142-D5. Docente gay).

A propósito de las resistencias, los datos cualitativos indican que varios docentes y padres de familia fundamentan su discurso de aceptación en las exigencias de la ley colombiana, no obstante, sus comportamientos y actitudes al interior de los colegios bogotanos reflejan un rechazo a la posibilidad de conocer, proteger y relacionarse con personas de la población LGTBIQ, hecho que obedece a los prejuicios, creencias religiosas y temores que estos sujetos han construido en torno a la diversidad sexual y de género como algo que puede ser perjudicial para la infancia, la juventud y la sociedad: “pienso que si abiertamente les hablan de ese tema les queda el bichito de la curiosidad, entonces no sé qué tan bueno sea hablarles o no hablarles de diversidad sexual”

(GF.50-MF1. Madre de familia), “el tema de ser gay en la institución generaba cierto problema y que la aceptación se diera era porque la ley lo exige, no por la concepción de los maestros, son temas que no se hablan” (RV.185-D8. Docente gay).

Algunos padres están en contra de que se les explique este tipo de temas a los chicos, por ejemplo, en el libro de Santillana de grado octavo hay un tema que trabaja sobre la comunidad LGTBIQ, una de las mamitas cuando vio que estábamos trabajando este tema, me solicitó una reunión, ella me expresaba que debido a su orientación religiosa no veía significativo que yo le explicara a los jóvenes este tipo de temas, entonces generamos una controversia bastante grande, le dije que era importante que ellos conocieran la diversidad, que ellos identificaran que hay muchísimas personas y a todas hay que valorarlas y tenerle los mismos derechos, pero la mamá sigue en su objetivo de que no y no (RV.157-D6. Docente gay).

Por su parte, una docente de la segunda réplica de grupos focales estima que en los colegios no se debe desarrollar el tema de la diversidad sexual y de género, porque esto implica darle el protagonismo a uno de tantos grupos minoritarios que merecerían un espacio de discusión y aprendizaje en las instituciones educativas, para ella, darle un espacio privilegiado a estas temáticas, sería generar un tipo de adoctrinamiento sobre la población, en este sentido, sugiere que el abordaje debe ser global y desde el punto de vista del respeto al otro, a la diferencia en todas sus expresiones.

Yo pienso que incluir una cátedra específicamente sobre la comunidad LGTBIQ también implicaría hacer una cátedra sobre el racismo, sobre la xenofobia, sobre el machismo, todo se resume en el derecho al respeto, de pronto si hablar un poco de las historias, de cómo las personas han logrado superar ese tipo de situaciones sociales, pero digamos no darle el protagonismo, deben haber límites, hay que ser

muy cuidadosos y tampoco volverlo una dogmatización porque cuando eso se vuelve un dogma pasa al otro extremo (GF.114-D4. Docente).

Este planteamiento revela un temor latente a que la discusión escolar sistemática de los temas relacionados con la población LGTBIQ desdibujen u opaqueran las estructuras tradicionales de la sexualidad y el género, pues se asume que el desarrollo pedagógico de contenidos referidos a la diversidad sexual y de género, en vez de minimizar las expresiones de acoso, homofobia y discriminación, genera una influencia negativa sobre todo el estudiantado, especialmente sobre aquellos estudiantes que se identifican como heterosexuales o se corresponden con el binarismo de género hombre/mujer.

Precisamente, otra resistencia que se identifica en las narrativas, supone la omisión de la homofobia y la transfobia como factores de conflicto, violencia y discriminación en los colegios, tanto así que la comunidad, en respuesta a los requerimientos constitucionales y a las disposiciones normativas consignadas en la Ley 115 General de Educación y la Ley 1620 de 2013, principalmente a la exigencia de reformular los manuales de convivencia debido a las situaciones de discriminación ocurridas con estudiantes sexualmente diversos, ha abordado el tema de los conflictos escolares de manera general, de modo que, no existen referencias explícitas a protocolos de atención relacionados con situaciones concretas de acoso y discriminación por orientación sexual e identidad de género: “hablando con la orientadora, con la coordinación de convivencia y con la rectora, sugerí que por qué no hacíamos como un protocolo para atender estos casos de personas diversas, pero quedo ahí” (RV.139-D5. Docente gay), “la homofobia es un tabú que prefieren no incorporar en sus manuales de convivencia, algunas instituciones prefieren sacar al niño violentado en vez de castigar al niño violento, no conozco algún manual de convivencia que castigue la homofobia” (RV.198-D9. Docente gay):

El hecho de hablar de no discriminación por tema de orientación sexual o identidad de género fue rechazado por varios docentes; en los orientadores sus antecedentes o contexto, sobre todo cuando es muy religioso juega en contra, en algún momento íbamos a hacer una encuesta a los estudiantes sobre temas que quisieran trabajar dentro de la educación sexual y desde orientación fueron retiradas las preguntas que hacían referencia al tema LGTBI y al tema del aborto; uno encuentra compañeros que son conservadores y que incluso no hacen matoneo, pero se siguen notando muchas de las actitudes homofóbicas en diferentes momentos aunque digamos que cada vez se cuidan más, pero eso no significa que sus imaginarios se hayan transformado (GF.221-D7. Docente).

Ahora bien, en contravía de estas resistencias, la mayoría de los estudiantes, padres de familia y docentes de los grupos focales manifiestan estar de acuerdo con el desarrollo curricular y legislativo de la diversidad sexual y de género en las instituciones educativas bogotanas, toda vez que, para ellos, esta es una manera de educar a las generaciones en temas de respeto, aceptación y convivencia con las personas de la población LGTBIQ u otros grupos poblacionales: “es importante por todo lo que vemos a diario, deberían tenerlo como una materia para hacer caer en cuenta que no todos somos iguales, tenemos que aceptarnos” (GF.165-MF4. Madre de familia), “estoy de acuerdo en la medida que sea integral, no solamente información, sino enfocado a la integralidad del ser humano, el amor propio, riesgos a partir de prácticas sexuales no seguras, que sea formativo; sensibilización social, respeto y tolerancia” (GF.216-PF8. Padre de familia), “es bueno proporcionarles a los estudiantes conocimiento y aceptar uno mismo que las personas pueden ser diversas y no necesariamente deben definirse como dos cosas, hombre y mujer o blanco y negro, esta diversidad se debe respetar” (GF.141-E5. Estudiante), “me parece muy importante

esa educación para evitar los prejuicios, para entender al otro, compartir con el otro independientemente de sus gustos en lo sexual” (GF.140-E4. Estudiante).

Esta apertura discursiva se ve materializada en algunas acciones que los docentes de la población LGTBIQ, algunos padres de familia y profesores reconocen al interior de los colegios o en sus contextos próximos: “desde la Constitución del 91 hay unos marcos legales que permiten luchar por esos reconocimientos de la diversidad, no he estado en esas luchas directamente de la comunidad LGBT, pero he trabajado cosas comunitarias en la localidad del colegio” (RV.70-D2. Docente lesbiana).

Tenemos una coordinadora que trabaja la creación de políticas educativas, hacemos reformas constantes al manual de convivencia en pro de los derechos y el cumplimiento de deberes de la institución, desde el año 2019 se creó una seccional que tiene como objetivo velar por los derechos de todas las personas que pertenecen a la comunidad LGTBIQ, debido a lo que sucedió con Sergio, el chico que terminó quitándose la vida, fue intensificar mucho más el control, el apoyo, el asesoramiento psicológico entre otras directrices (RV.162-D6. Docente gay).

En el colegio de ellos lo han hecho, en escuela de padres, pero no todo mundo lo toma bien, entonces esto no es de solo talleres y chao, esto es de hacer y hacer porque nosotros los seres humanos somos muy repetitivos, cuando nos hablen mucho de esto deja de ser tabú, el mundo evolucionó, esta es la realidad que vivimos y toca recibirla y asimilarla de la mejor manera. Sería súper que los colegios vieran más estos temas que se tratan de aceptación, entender que no todos somos iguales, sería importante que tomaran este tema muy en serio porque por motivos de discriminación se han perdido muchas vidas (GF.164-MF5. Madre de familia).

El profesorado hace referencia a situaciones concretas en las que, por interés de los estudiantes o iniciativas docentes, se han adelantado reflexiones, discusiones, propuestas pedagógicas y ejercicios de investigación concernientes a las problemáticas escolares y sociales que vive la población LGTBIQ, hecho que no necesariamente responde a la obligación de cumplir las normas vigentes en materia de derechos y protección de las personas sexualmente diversas o con una identidad de género no normativa, sino que emerge de la preocupación de estos actores educativos por comprender situaciones socioeducativas en las que se ven interpeladas sus propias identidades y las de los demás: “otra profe tuvo un niño de primaria que expresaba gusto afectivo por otro niño, me comentaba lo que sucedía, dijimos que íbamos a diseñarnos una clase para dar apertura a ello dentro de los derechos y el marco escolar” (RV.72-D2. Docente lesbiana), “cuando toqué el tema de personas trans en un grupo, por el contrario, los estudiantes comenzaron a preguntar con mucha curiosidad porque ellos viven alrededor de muchas personas trans” (RV.85-D3. Docente lesbiana):

Muchas veces me decían, ¿usted que piensa de las marchas? y yo les decía, es visibilizarnos como una comunidad que está exigiendo derechos, que siempre ha estado segregada, que siempre ha sido atacada, les decía a los estudiantes que con la Constitución del 91 pudimos empezar a vivir nuestra sexualidad, porque antes la conducta homosexual era castigada, lo que la mayoría consideraba un derecho, para nosotros se volvía un privilegio (RV.106-D4. Docente gay).

Me parece que no tiene gran misterio, de hecho ha habido en el colegio trabajos de investigación que hablan de eso, estudiantes que abordaron el tema de las diversas identidades de género de forma voluntaria, hay mucha libertad de pensamiento, a veces lo que pasa es que hay que volvemos más aplicado con los conceptos, pero ese tema se ha tratado muchas veces, pero fíjate que finalmente se vuelve un tema

de discriminación, aceptación, de esa exclusión que puede haber social, económicamente (GF.241-D9. Docente).

Con todo, para generar un mayor impacto en las comunidades escolares, algunos docentes consideran que se debe, en primer lugar, reconocer que el acoso por homofobia y transfobia existe en la escuela, por tanto, debe ser contemplado dentro de las reflexiones formativas que se gesten en las aulas y, en segundo lugar, desarrollar estrategias transversales que no se limiten al desarrollo de acciones didácticas aisladas y no periódicas, sino que se den permanentemente en todos los espacios curriculares y encuentros dialógicos de los actores educativos, es decir, de los padres de familia, los estudiantes, el profesorado y otros sujetos que hacen parte de los colegios.

Sería necesario que se abordara, porque la estrategia que se ha tenido es que no se mencione porque no existe o no es importante, en ese sentido, cuando se abran los espacios para la reflexión se van a generar unas resistencias, pero como en todos los procesos, con el tiempo podría mejorarse el respeto, se podría trabajar desde los grados superiores y gradualmente irlo bajando a la primaria (GF.239-D7. Docente).

Para llevarlo a cabo hay que organizarlo y no solo en unas didácticas del colegio, sino en un debate permanente dentro de la pedagogía y las políticas en el marco escolar, porque si no, nos vamos quedando atrás y no seríamos incluyentes, definitivamente hay que discutirlo y llevarlo a las aulas también (RV.75-D2. Docente lesbiana).

Esto también implica resignificar los programas de educación sexual y garantizar su desarrollo en el currículo de los colegios bogotanos, pues según los informantes, la educación sexual, en general, es un asunto restringido y problemático dentro de la escuela, en tanto, predomina una visión riesgosa de las prácticas sexuales y los adultos estiman que hablar de esos temas, más allá de la prevención de embarazos a temprana edad y enfermedades de transmisión

sexual, es peligroso para la infancia y la juventud: “en Colombia es un tabú hablar ese tipo de temas, aún no se puede hablar libremente sobre eso, no lo enseñan, entonces sí me parece bueno que lo comenzaran a implementar en los colegios” (GF.185-E9. Estudiante), “la educación sexual en los colegios está muy dada a la parte de prevenir embarazos a temprana edad en los adolescentes, está muy sesgado hacia ese lado” (GF.214-PF8. Padre de familia), “deberían tener más amplitud con la sexualidad, ahí creo que está incluido todo lo que tiene que ver con identidad, diversidad y orientación, les falta mucho a todas las instituciones” (GF.212-PF7. Padre de familia), de ahí que unos cuantos docentes y orientadores se encarguen de adelantar talleres esporádicos para hablar sobre la prevención y promoción en salud, sin contemplar, por ejemplo, inquietudes y experiencias del estudiantado que pueden estar relacionadas con procesos identitarios y sociales de alta importancia para el desarrollo de la sexualidad.

En resumen, aunque la información cualitativa recopilada con el trabajo de campo expone discursos de apertura y acciones materializadas de algunos estudiantes y docentes sexualmente diversos en relación con temas de diversidad sexual y de género, acoso escolar por homofobia y transfobia al interior de las instituciones educativas, el abordaje de estas temáticas y su atención desde la norma sigue siendo un reto por cumplir, pues no existe un mecanismo generalizado, una estrategia sistemática o una apuesta institucional que permita a todos los colegios de la ciudad, públicos o privados, dar respuesta a las problemáticas socioeducativas que se derivan del encuentro con la diferencia sexual y de género en la cotidianidad escolar. Estas problemáticas, en caso de ser reconocidas, se atienden de forma aislada y bajo el liderazgo de unos cuantos actores educativos. En gran parte de los entornos escolares bogotanos, padres de familia y docentes se siguen oponiendo a la posibilidad de tratar estos temas de sexualidad y género con ocasión de los actos violentos y discriminatorios dirigidos a la población LGTBIQ.

#### **4.3.2 Limitaciones de la política pública educativa referida a los derechos de las personas LGTBIQ y la atención del acoso escolar en la práctica**

Como se mencionó en el apartado anterior, los participantes de la investigación reconocen que, en Colombia, existe un marco legislativo que ampara los derechos de las personas LGTBIQ y sanciona los actos de discriminación y acoso escolar por homofobia y transfobia; sin embargo, su implementación en la práctica cotidiana de las escuelas bogotanas sigue siendo una tarea por cumplir, pues estos procesos sociales referidos a la garantía de derechos y a la protección de la integridad de grupos minoritarios no se dan únicamente con la ejecución de normas, si bien, la ley se constituye en un insumo importante para reducir las prácticas de acoso y discriminación, no es suficiente para atender una problemática socioeducativa que involucra diferentes instituciones sociales, creencias, tradiciones culturales, discursos y acciones sociales, así lo señala un profesor: “no creo que una ley este diseñada para eso, para resolver procesos más complejos que incluyen la educación, que incluyen los medios de comunicación y otros aspectos sociales” (GF.242-D9. Docente).

La implementación de las políticas públicas generales y educativas referidas a los derechos de la población LGTBIQ está supeditada a factores como el liderazgo de los directivos, la voluntad institucional de reconocer que los derechos de las personas LGTBIQ están legalmente constituidos y las características del contexto, según los participantes del estudio, para promover la divulgación y apropiación de estas políticas es necesario que los rectores y coordinadores de los colegios estén dispuestos a liderar procesos de revisión y aplicación de la norma periódicamente, de lo contrario, en la práctica escolar, la política circula como cualquier otra información relacionada con el ámbito de la educación y se presume su ejercicio en la cotidianidad escolar sin que sea verificado, asimismo, es imperativo garantizar, de una administración a otra, que se dé continuidad al desarrollo de la política, pues el cambio de directivos ha implicado, en algunos casos, que los

procesos se trunquen: “llevas un proceso con un directivo anterior y resulta que llega otro y te cambia las reglas del juego, entonces vuelves a quedar expuesta, no le hacen seguimiento al agresor, sino a mí” (RV.42-D1. Docente transgénero).

Al revisar el manual de convivencia en mi colegio la propuesta de hacer explícita la no discriminación por motivo de orientación sexual e identidad de género fue rechazada, entonces de ahí en adelante que política LGTB en el colegio ni que nada; veo que es el papel que le ponga el rector, si por parte del rector hay un desprendimiento sobre las temáticas, necesidades, las políticas públicas o cualquier aspecto necesario para avanzar en la escuela como centro de formación, de educación, de vivencia de los derechos, es muy difícil que se haga, es muy probable que eso quede en cabeza de uno, dos, tres maestros que lleven el proyecto de sexualidad, pero si el rector no direcciona los espacios de reflexión sobre las diferentes prácticas y discursos que tienen los maestros, es muy difícil que se hagan las cosas, así se envíe a todo mundo por correo la política pública (GF.236-D7. Docente).

Cuando llega la nueva administración, hubo también discusiones porque muchos elementos del pacto de convivencia eran excluyentes frente a las formas de expresar de los chicos sus sentimientos, entonces ahí se generó muchísima discusión y el pacto de convivencia tuvo que cambiar muchos de estos elementos que permitieran realmente respetar la diversidad en la institución y hoy estamos en este proceso (GF.95-D6. Docente).

Incluso, resulta indispensable que el desarrollo de esta política involucre a todos los actores educativos para generar un verdadero impacto sobre la cotidianidad escolar, pues como lo señala un docente, el tema de la educación sexual y la atención de situaciones en las que se vulnera al otro

por su orientación sexual o identidad de género queda bajo la vigilancia de la orientación escolar, dependencia institucional en la que se le puede dar atención apropiada o desfavorable al estudiantado de la población LGTBIQ, dependiendo de la formación profesional, cultural y social del docente orientador:

Depende del profesional a cargo, casi siempre recae en orientación, me parece que todos deberíamos tratarlo, he conocido orientadoras muy sagaces que entienden muy bien el tema y lo tratan de forma abierta y creativa, pero también he conocido profesionales muy tradicionales; a veces se aborda desde las consecuencias y no desde las causas y eso va mucho en el tipo de profesional que la escuela tenga para esa situación (GF.241-D9. Docente).

Otras limitaciones narradas por los participantes respecto a la implementación de la política educativa en mención, al interior de los colegios, obedece, por un lado, a los juicios y señalamientos que realizan algunos miembros de la comunidad educativa cuando se exige el cumplimiento de los derechos, pues consideran que estas luchas sociales atentan contra la institucionalidad, contra la moral y el orden establecido en las comunidades, por otro lado, a los imaginarios negativos que la población del contexto próximo tienen sobre la diferencia sexual y de género, en consecuencia, llevar la política a la práctica de la escuela es riesgoso cuando las comunidades consideran que con esto se genera caos en los colegios y cuando las comunidades tienden a la violencia y la homofobia: “la ley lo permite, pero la localidad donde estoy, según estadísticas de hace dos años, es una de las más homofóbicas, entonces esos marcos legales, esas posibilidades y derechos en los que se va a avanzando se ven afectados” (RV.71-D2. Docente lesbiana):

Tenemos unas excelentes leyes, unas iniciativas desde la legislación hermosas pero aquí no hay alguien que haga que eso sea posible, si tú te pones a decir mira, está este derecho y deben cumplirlo, entonces ah, usted es guerrillero, usted es de

izquierda, hay todo ese juicio de valores que no es nada legal y se empieza a destruir a la persona cuando está pidiendo simplemente que se respete algo que ya existe, ni la institucionalidad, o el gobierno hace cumplir, la ley no se respeta y cada quien dependiendo sus relaciones de poder, pueden hacer que sean respetadas o no, entre menos empoderado estés, más vas sufrir discriminación, vas a ser más agredido, pero entre más sepas ahí si se te respeta, si tuviera un rector que fuera diverso, pienso que el colegio como institución hubiera hecho otras políticas, pero estoy con una rectora que es muy cristiana, entonces uno dice, pues claro, ellos según sus valores no van a tomar esto como un tema de relevancia (RV.148-D5. Docente gay).

Sumado a esto, para tres participantes, la política pública educativa relacionada con estas temáticas no es suficiente, en la medida que, su referencia a todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los maestros, no es enfática, en otras palabras, da prioridad al estudiantado y poco tiene en cuenta que los demás actores educativos pueden ser víctimas de discriminación y acoso por su orientación sexual o identidad de género, a lo sumo, en la historia legal colombiana se identifica: “el cambio en el estatuto docente que hubo en donde antes estaba prohibido ser homosexual y ejercer como docente” (RV.89-D3. Docente lesbiana), además, “la convivencia en el colegio está enfocada a proteger los derechos de los estudiantes, por eso no he visto que se consideren situaciones donde un docente es discriminado por alguien” (GF.238-D9. Docente).

Dentro de los colegios lastimosamente las normativas que hay es a favor de estudiantes, tutelas donde se habla sobre estudiantes, no sobre comunidad educativa diversa, si tú eres un estudiante hombre y luego llegas como estudiante mujer, vas a encontrar mayor apoyo legal que si fueras un profesor (RV.16-D1. Docente transgénero).

Frente a este panorama una de las docentes sexualmente diversa considera que se debe fortalecer el proceso de difusión y apropiación cultural de la política educativa en los colegios, incluso, diseñar políticas nuevas y explícitamente relacionadas con la población LGTBIQ, aspecto que supondría tratar el tema de la diversidad sexual y de género constantemente en las aulas: “falta más políticas, trabajar el tema de los derechos, de las diversidades desde la primera infancia y que en las políticas estén las familias; que sean socializadas y aceptadas, que esa política se refleje en la cultura” (RV.73-D2. Docente lesbiana), por el contrario, una docente de los grupos focales, estima que generar, por ejemplo, una cátedra sobre estos temas no es garantía de la implementación eficaz de la política y las estrategias antidiscriminación que se requieren en las instituciones educativas a propósito de la homofobia y la transfobia, pues dicha cátedra se puede convertir en un simple espacio de difusión informativa en el que no se reflexiona y se debate sobre las situaciones reales que ocurren en la escuela.

Una cátedra frente a la diversidad sexual no garantiza realmente la inclusión, se queda en un discurso, por ejemplo, la cátedra para la paz, dan unos lineamientos que debemos nosotros conocerlos, pero que en las instituciones lo que se ha hecho no es lo debido, la cátedra para la paz se convirtió en una clase más, esas cátedras deben ser transversales, todos nosotros desde las diferentes disciplinas debemos abordar este tipo de situaciones desde la diferencia, no solamente con la comunidad LGTB sino con los negros, los indígenas hay cosas muy bonitas que se construyeron en la constitución de Colombia de 1991 y que se quedaron en el papel, en la práctica Colombia sigue siendo una comunidad muy conservadora, muy patriarcal, muy excluyente, más que una cátedra se necesita ganar en una conciencia de la diferencia, de la diversidad y generar unos espacios de diálogo (GF.115-D6. Docente).

Aunque los participantes de este estudio no identifican la política pública general y educativa referida a los derechos de la población LGTBIQ como un componente transversal a la cotidianidad escolar y al currículo, reconocen que la legislación colombiana permite restituir derechos vulnerados y dejar antecedentes jurídicos a ser considerados por todos los colegios bogotanos, públicos o privados, es decir, si bien, la política en mención, no se ha vuelto una herramienta cultural para reconocer que en la escuela está la diversidad y se debe respetar, más allá de sanciones u obligaciones, sí es un mecanismo disponible para atender situaciones escolares conflictivas en las que se discrimina o violenta a un sujeto por su orientación sexual o identidad de género: “la sociedad protege con leyes, hoy en día se ha generado igualdad civil, se casan, heredan, bueno, una cantidad de situaciones que antes uno se hacía cruces” (GF.34-MF2. Madre de familia).

La constitución regula el derecho de la libertad de expresión y todas las personas tienen derecho a llevar su proyecto de vida desde que no pase los límites de la integridad de otra persona, entonces ser diverso no transgrede ningún límite, por esa razón Colombia es un país donde, aunque la sociedad no lo tenga en cuenta, todos tienen derecho a ser libres y a tener sus gustos; las sentencias dan protección a los individuos para que puedan explotar su condición de diversidad (GF.139-E4. Estudiante).

Precisamente, las narrativas recopiladas indican que el estudiantado ha recurrido frecuentemente al mecanismo de la tutela para exigir sus derechos constitucionales en el ámbito educativo y, sus procesos legales se han constituido en referentes para exigir a las comunidades educativas que se ajusten los manuales de convivencia y en la práctica se dé cabida al libre desarrollo de la personalidad; sin embargo, algunas instituciones que no han afrontado una situación donde un estudiante decide hacer su tránsito de género o vive otras dinámicas propias de su construcción identitaria y desarrollo personal, no han dado las discusiones y transformaciones

necesarias tanto en los discursos como en las prácticas, “el sistema educativo público es laico y está sujeto a esa normativa que está por encima de nosotros y se debe cumplir, pero pues eso no ha llevado a reestructurar como tal el manual de convivencia (RV.175-D7. Docente gay):

En una oportunidad una estudiante solicitó que no quería ir en jardinera sino que quería usar el uniforme que en el manual de convivencia estaba establecido para hombres, en ese momento yo estaba en el Consejo Directivo, la discusión no estaba muy larga porque el mismo rector nos planteó “ya hay antecedentes sobre eso, así que eso hay que aceptarlo y todo mundo sí, hay que aceptarlo” y lo que se hizo fue que en el manual de convivencia se eliminó el uniforme de niños y niñas y depende de cómo se sienta cómodo (RV.90-D3. Docente lesbiana).

Desde que se han presentado tutelas creo que se les han venido dando derechos y por eso muchos estudiantes en diferentes instituciones han podido expresar su identidad sexual de forma abierta y dentro del pacto de convivencia se han venido modificando varios puntos relacionados con la inclusión, entonces creo que ese proceso en el colegio ya se ha empezado y faltaría profundizar mucho (GF.113-D5. Docente).

Para el caso de los docentes, la vivencia más visible respecto al uso de las leyes colombianas en relación con la defensa del derecho a vivir plenamente la identidad en el escenario laboral (colegio bogotano), es de la docente transgénero quien tuvo que acudir a instancias judiciales para exigir que en su institución educativa se le reconociera como mujer y se le nombrara como tal, de acuerdo con esta participante, vincularse a la carrera docente en el sector público es favorable cuando se es una docente transgénero, pues en este contexto existen más oportunidades para conservar el trabajo y defender la identidad mediante vías legales, si bien, el proceso puede resultar

difícil y extenso en el tiempo, ha sido la principal herramienta de defensa para esta docente durante su proceso de construcción identitaria:

Este docente decía que a él no le importaba como me viera, que para él yo seguía siendo un hombre y yo tenía una apariencia masculina; me han contestado en primera instancia que para la jueza yo tenía aspecto masculino, entonces tenía que aguantarme el nombre que tenía, obviamente eso me destrozó, me puso mal, pero hay que ser valientes y hay que seguir, ya esto se cuenta como una anécdota (RV.44-D1. Docente transgénero).

No hay una vacuna para la homofobia y la transfobia, la vacuna es la formación, si trabajas en educación, ve por lo público y fórmate desde lo público, hay sentencias y hay leyes que te deben permitir el derecho al trabajo y en algún momento encontrarás estabilidad en algún colegio (RV.45-D1. Docente transgénero).

En resumen, las narrativas biográficas y grupales no expresan un uso preventivo y formativo de la política educativa referida a los derechos de la población LGTBIQ y la atención del acoso escolar por homofobia y transfobia en las instituciones educativas, debido a que, por un lado, al interior de los colegios no se reconoce plenamente que existen conflictos originados por el rechazo y la discriminación social a la diferencia sexual y de género y, por otro lado, se asume la política como un mecanismo coercitivo que solo se aplica en casos extremos, es decir, en situaciones explícitas de vulneración de derechos.

Finalmente, se puede señalar, con base en la información presentada, que la comunidad educativa es consciente que en el país existe un marco legal para proteger los derechos de la población LGTBIQ y atender las situaciones de acoso escolar por homofobia y transfobia, aunque esto no implica un conocimiento detallado de los enunciados y nominaciones de las leyes y decretos; para estos actores educativos la Constitución Política de 1991 es una herramienta bien

articulada y fundamentada en lo que respecta al reconocimiento de la diversidad humana y el desarrollo de su identidad, de ahí que por sus disposiciones se hayan resuelto situaciones de discriminación presentadas en las instituciones educativas.

Sin embargo, profesores de la población LGTBIQ, demás profesores y padres de familia reconocen que el mayor obstáculo de la política general y educativa referida a estos temas se encuentra en la práctica escolar, pues en esta confluyen no solo las exigencias de la ley, sino también los intereses de las comunidades, sus valores, creencias y el alto porcentaje de información que circula a través de los medios de comunicación y las redes sociales. La implementación efectiva de la política, su apropiación cultural, involucra, según los participantes, cambio de actitudes y representaciones en torno a la diferencia sexual y de género, asimismo, voluntad de apertura y liderazgo al interior de los colegios.

#### **4.4 Dimensión categorial 4: Desempeño profesional de los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano: vivencias de docentes homosexuales, lesbianas, transgénero y perspectivas de estudiantes, familias y docentes.**

Las narrativas biográficas y grupales obtenidas en esta investigación doctoral permiten definir dos ejes de análisis para esta dimensión categorial, a saber, 1. Desempeño profesional del profesorado LGTBIQ en la escuela bogotana, 2. Relaciones de la orientación sexual y la identidad de género con el desempeño profesional docente.

##### **4.4.1 Desempeño profesional del profesorado LGTBIQ en la escuela bogotana**

Conforme a los relatos de vida del profesorado LGTBIQ y las perspectivas de la comunidad educativa en los grupos focales, pensar el desempeño profesional de un docente cuya orientación sexual o identidad de género es no normativa implica considerar tres aspectos importantes, en primer lugar, el imaginario social que la comunidad educativa bogotana ha construido en torno al maestro y sus funciones, en segundo lugar, la percepción que se tiene sobre el desempeño laboral

del docente y su consecuente supervisión, en tercer lugar, el prestigio académico que tenga el docente. En cualquier caso, para algunos de los docentes sexualmente diversos, el que su orientación sexual o identidad de género sean objeto de conocimiento público o de sospecha al interior del colegio donde laboran, les ha llevado a ser más exigentes consigo mismos en su práctica pedagógica, a buscar la perfección en su oficio y estar alertas frente a la posibilidad de cometer algún error que derive en llamados de atención o represalias.

Para tres de los docentes homosexuales vinculados al estudio, es claro que la sociedad bogotana ha elaborado una imagen de perfección, pulcritud, erudición y moral en torno a los maestros, en consecuencia, para esta sociedad, no es factible, ni comprensible, que un docente practique conductas reprochables y que se constituyan en mal ejemplo para el estudiantado, por ejemplo, beber alcohol, consumir drogas, vivir la homosexualidad, cambiar de género, emplear un vocabulario soez, ir a fiestas, etc., imaginario que en su expresión más radical deshumaniza al docente, pues lo confina en un espacio limitado a la transmisión de conocimientos donde otras dimensiones de vida, de interacción social, de expresión humana no son posibles.

Los estudiantes creen que los profesores somos de closet, que ellos vienen al colegio y me sacan a mí de un armario a dictar la clase, se acabó la clase y me guardan hasta el otro día; yo les digo no, yo tengo una vida fuera de esto, yo tengo que salir, tengo que comer con amigos, yo rumbeo, yo viajo, yo soy un ser humano, entonces durante mucho tiempo el maestro se vio como esa figura de autoridad, de respeto, de ejemplo a seguir y cuando tu entras a romper ese molde de lo que es el profe, con el profe que fuma, el profe que toma, el profe que es homosexual, estas rompiendo con un imaginario de lo que representa el profe, entonces el problema no está en el imaginario de ser o no homosexual sino en el imaginario de lo que es un profe, todo eso que nosotros castigamos socialmente que se espera que el profe no lo haga,

entonces cuando yo les digo no, usted tiene que entender que el profe es un ser humano, el profe se enamora, le da hambre, le da sueño, tiene que ir al baño (RV.119-D4. Docente gay).

Desde esta perspectiva, es posible que los padres de familia, colegas y estudiantes hagan una lectura negativa del desempeño profesional docente, en tanto, consideren que su práctica pedagógica, sus procesos de enseñanza y sus discursos en el aula están vinculados a posicionamientos, actitudes, acciones y pensamientos que no son dignos de un sujeto que se dedica a la docencia; sin embargo, para uno de estos docentes sexualmente diversos, esa posibilidad puede ser descartada, en tanto, el docente demuestre en la cotidianidad escolar que sus procesos de enseñanza son de calidad y generan impacto favorable sobre los estudiantes, asimismo, que sus interacciones están fundamentadas en el respeto y el profesionalismo.

Yo les decía a los papás, usted no tiene que perderle el respeto al profesor por eso, piérdale el respeto cuando usted vea que su hijo no está aprendiendo, cuando usted vea que está transgrediendo límites y debo hacer valer un derecho o hacer respetar a mi hijo; los maestros también somos diversos y esa diversidad debemos conocerla; si yo estoy en una comunidad donde tienen el imaginario de un maestro perfecto y digo que es homosexual, la homosexualidad tiene una connotación negativa que puede afectar la imagen del maestro, pero depende de cómo se vende el maestro ante la comunidad, de cómo se proyecta ante la comunidad, entonces aquí a pesar que los estudiantes contaran en sus casas que el profe es gay, un padre de familia se me acerca con respeto, sabe quién soy, cuál ha sido mi rol dentro del colegio (RV.120-D4. Docente gay).

La posibilidad de ver afectada la percepción sobre su desempeño profesional en el colegio ha generado en algunos de los maestros sexualmente diversos o con una identidad de género no

normativa la necesidad de mantener oculta su sexualidad y hacer énfasis en su vínculo laboral con la institución, por lo que sus interacciones se limitan únicamente al ejercicio de la enseñanza y la formación del estudiantado sin que esto implique disponer de su propia identidad, sus opiniones, gustos y formas de ver la vida: “voy al colegio en mi rol de maestro, no de amigo, no de papá o de mamá, mi rol es ser maestro, yo les comunico mi conocimiento, los apoyo en su formación, pero siempre teniendo la postura de maestro” (RV.183-D8. Docente gay).

Realmente sería un problema para el maestro como tal, por la concepción que tienen los coordinadores respecto a eso, realmente hay uno que recalca más el tema del machismo, la homofobia y ese tipo de cosas, entonces me imagino sus conversaciones estarían demasiado enmarcadas a no ver al profesor como tal, sino a la loca esa, al gay, al marica y lo podría afirmar, hasta podrían sacar al maestro de la institución y enviarlo para otro lado, no lo dudaría (RV.186-D8. Docente gay).

De acuerdo con la perspectiva de una docente de los grupos focales, para que un maestro pueda ser abiertamente homosexual en su lugar de trabajo sin que esto genere daños sobre su imagen y la visión que la comunidad educativa tiene sobre su desempeño laboral, debe comportarse correctamente, generar procesos de enseñanza destacables y conocer ampliamente sus funciones y las normativas que regulan su ejercicio profesional, pues con esto se blinda ante posibles situaciones escolares en las que se pudiera generar duda sobre su profesionalismo e idoneidad como educador:

El primero tiene que leer las leyes, haberse dado una posición dentro de la institución, como un excelente docente, con muchos conocimientos y además mirar en términos jurídicos en qué terreno va a pisar tener una moral intachable, conocimiento de la norma para que se pueda defender de los homófobos, preparar a los chicos de tal manera que el niño, el chico de sexto grado vaya y le diga “papá,

mamá”, mi profesor Platón que me da filosofía es gay y entonces el niño ya va, él ya dice y los papás, “pero que, ¿el profesor intentó abusar de alguien?” y el niño diga, “no, nos contó en clase” y los papás, “pero terrible, vamos a ir a hablar” y el niño, “no mamá, no van a ir a hablar porque él es una persona, es respetuoso, es un gran profesor, él tiene el respaldo de los profesores, directivos, Secretaría de Educación” (GF.29-D2. Docente).

Precisamente, uno de los maestros sexualmente diversos considera que al ser consciente sobre lo que su orientación sexual podría generar en la percepción de la comunidad educativa respecto a su ejercicio profesional le exige buscar la perfección en el desempeño laboral diario: “a veces pienso que el tema de ser gay nos vuelve perfeccionistas, entonces siempre queremos hacer las cosas bien, por eso me catalogaban como un buen maestro” (RV.184-D8. Docente gay), aspecto que también señalan otros docentes, entre ellos, la maestra transgénero quien expone su constante y agotadora necesidad de cumplir satisfactoriamente con sus funciones para evitar señalamientos de los directivos, pues tras su tránsito de género, estos líderes institucionales constantemente supervisan su desempeño laboral y accionar cotidiano:

Siempre he sido una profesora excelente, no me da miedo admitirlo, no lo digo sin orgullo, estoy orgullosa de quien soy, cuando me presenté como mujer, eso me llevó a ser todavía un mejor profesional, pero la tensión mental, física es horrible, hay momentos donde yo no quiero aguantar más (RV.18-D1. Docente transgénero).

Por su parte, una madre de familia estima que, en la medida que un docente goce de estatus académico, de reconocimiento social por su labor y aportes al campo de la educación, no sería juzgado por su orientación sexual o identidad de género, toda vez que se destaca por su calidad profesional, para ello propone el caso de un docente universitario colombiano que ha sido reconocido por sus aportes académicos e investigativos:

El actual rector de la EAN, Baptiste, que es un docente, una persona que fue profesor, catedrático, científico y usted lo ve con el pelo largo, habla como hombre, pero tiene senos, tiene cola, se pone vestidos, tacones y dicta conferencias en todo el mundo y ha tenido unos encargos, estuvo en Colciencias, estuvo en muchas partes y es una eminencia y donde entra ese señor o señora, no sé cómo decirle, lo respetan y no importa si tiene peluca, si tiene senos, si habla como hombre, si le sale barba porque es una eminencia porque es una persona con un nivel de conocimiento, entonces las personas lo valoran por eso, indistinto de su situación sexual, no pasa nada (GF.43-MF2. Padre de familia).

Con todo, como se ha indicado en otros apartados, a partir de los resultados expuestos en las narrativas biográficas y grupales, el que no se genere un trato discriminatorio explícito sobre un docente de la población LGTBIQ, en este caso, de cara a su reputación académica y profesional, no necesariamente supone que la comunidad educativa tenga un imaginario afirmativo o una postura de aceptación respecto a la diferencia sexual y de género.

En síntesis, la información cualitativa recolectada sugiere que la percepción de la comunidad educativa en torno al desempeño profesional de un docente de la población LGTBIQ podría estar condicionada a la expresión pública de la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa, por cuanto, estos rasgos de la identidad siguen ocupando el lugar de lo extraño, lo peligroso y lo indeseable, y desde allí algunos actores educativos podrían estimar que la acción educativa, que la enseñanza, de alguna manera, se ve influida por posicionamientos y acciones indebidas asociadas a la subjetividad del maestro homosexual o transgénero.

#### **4.4.2 Relaciones de la orientación sexual y la identidad de género con el desempeño profesional docente**

En las narrativas biográficas y colectivas recopiladas a través del trabajo de campo predomina la opinión del profesorado LGTBIQ y la comunidad educativa sobre la independencia del desempeño profesional/ejercicio docente y la orientación sexual o identidad de género del maestro; sin embargo, para algunos participantes el desempeño profesional de un profesor sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa puede reflejar rasgos de su identidad sexual, no en sentido negativo, sino en la posibilidad de generar prácticas educativas más sensibles y orientadas a la formación de los estudiantes en el ámbito del respeto y cuidado de la diferencia. De manera particular, algunos estudiantes estiman importante que un maestro de la población LGTBIQ esté dispuesto a compartirles aspectos de su propia experiencia e historia de vida para generar mayor empatía con el otro y reducir las expresiones de discriminación y violencia por homofobia y transfobia.

Para varios de los padres/madres de familia y estudiantes el desempeño profesional de un docente está determinado por sus procesos de enseñanza, por sus aportes al crecimiento intelectual de los niños, niñas y jóvenes, de ahí que, su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa sea irrelevante frente a este factor, es decir, el maestro es evaluado según el cumplimiento de su propósito educativo dentro del colegio: “que cumpla lo que tiene que cumplir, ser docente, hacer las cosas y enseñar lo que tiene que enseñar, súper, perfecto” (GF.38-MF2 Madre de familia), “un docente esta para enseñar, no creo que eso tendría que involucrar, si se enfoca en cómo nos va a enseñar, en los conocimientos que nos tiene que transmitir, no creo que sea relevante” (GF.172-E8. Estudiante), “sería lo mismo, solo cambia su identidad de género, no la forma en la que transmite enseña, pienso que no cambiaría en mucho” (GF.72-E3. Estudiante), para mí sería como algo normal, el docente se debería enfocar en el tema que va a tratar con los

alumnos (GF.195-PF9. Padre de familia), “no afectaría porque mientras que el docente de matemáticas enseñe bien las matemáticas pues eso es lo que va a importar para la educación de los hijos, desde que haga bien su trabajo, no pasa nada” (GF.157-MF4. Madre de familia):

No tiene nada que ver, eso es algo que no se tendría en cuenta porque un profesor se destaca por lo que enseña, una persona independientemente de cuál sea su identidad, su diversidad de género, no importa, siempre se va a tener en cuenta lo que sabe, lo que enseña (GF.173-E7. Estudiante).

Independientemente de su orientación sexual o identidad de género, ese profesional, ese maestro tiene un propósito y es formar en el área que le corresponde a sus estudiantes, la evaluación que se haga de ese maestro, esa maestra, estaría en función de la calidad de educación y de enseñanzas y experiencias significativas que van a enriquecer a mi hija o al grupo de estudiantes más allá de esa dimensión personal de ese profesor o profesora (GF.196-PF8. Padre de familia).

No obstante, en algunas narrativas de estos actores educativos se identifica un temor implícito a qué las prácticas pedagógicas del docente incluyan militancias, activismos o estrategias para influenciar a los estudiantes respecto al tema de la diversidad sexual o de género, en consecuencia, estiman que estos rasgos identitarios no afectarían el desempeño profesional del docente, siempre y cuando, con su accionar cotidiano en la escuela no influya en el pensamiento y conductas del estudiantado, hecho que incluso se valoraría como una falta de profesionalismo: “a mí, mientras no interfiera con mi educación, ni mi formación, por mí, no habría ningún problema” (GF.63-E3. Estudiante):

Depende de la postura del docente porque puede ser que sea gay o lesbiana, pero eso no le afecte en su labor o diferencie que una cosa es enseñarles a los niños y hasta ahí llego y otra cosa muy distinta es que yo en mi condición les diga a los

niños, haga esto, entonces que no influencie a los niños o las niñas, pues creería yo que no afecta (GF.41-MF1. Madre de familia).

Según estos participantes, mientras el desempeño docente no involucre afectaciones sobre la construcción identitaria y formación del estudiantado, no habría juicios o acciones discriminatorias sobre la orientación sexual o identidad de género del docente, antes bien, su ejercicio profesional sería evaluado en función de la calidad de sus procesos de enseñanza. Sumado a esto, algunos miembros del profesorado LGTBIQ señalan enfáticamente que su ejercicio docente no se relaciona con su orientación sexual o identidad de género, para estos participantes, la manera como enseñan, los contenidos que enseñan y sus interacciones con los demás miembros de la comunidad educativa no se ven influenciadas por su sexualidad: “mi orientación no es algo que influya en mi trabajo porque trato de ser muy justo, entonces no voy a ponerles una agenda gay, pero si voy a decirles que hay que respetar a las diversidades” (RV.136-D5. Docente gay), “en la institución nadie sabe de mi orientación sexual, siempre lo he dejado como a un lado porque considero que dentro de la institución eso no es relevante para mí” (RV.150-D6. Docente gay):

Que yo sea gay o no, no tiene que ver con la forma en la cual yo dicto mis clases, porque mis ideologías trascienden la orientación sexual, no porque sea homosexual tengo que ser de izquierda, no porque yo sea homosexual quiere decir que debo apoyar la causa feminista radical, no, hay formas de ser feminista, hay formas de ser homosexual, hay formas de ser educador, la libertad de cátedra no está orientada por mi identidad ni por mi orientación sino por unos principios fundamentales (RV.121-D4. Docente gay).

Esta narrativa, junto a otras, sugieren que, a pesar de la separación que los maestros de la población LGTBIQ establecen entre su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa y su desempeño profesional al interior de los colegios bogotanos, el ser conscientes de

su propia experiencia de alteridad los ha llevado a promover desde sus clases reflexiones pedagógicas en torno a la necesidad de respetar la diferencia. Precisamente, frente a la posible relación entre estos rasgos de la identidad y el desempeño profesional, otros docentes de la población LGTBIQ y miembros de la comunidad educativa consideran que existe una relación afirmativa entre estos dos aspectos, en el caso de estudiantes, porque han tenido la experiencia de aprender con docentes sexualmente diversos y, en el caso de docentes de la población LGTBIQ, porque han identificado dentro de sus prácticas pedagógicas y de enseñanza, procesos formativos que se vinculan a su experiencia de alteridad, a su identificación como una persona sexualmente diversa o con una identidad de género no normativa: “el profesor de humanidades que se retiró trataba de enseñar tolerancia y respeto hacia los demás, mi profesora de inglés incluye dentro de sus clases que debe haber respeto tanto de alumnos hacia maestros como de maestros hacia alumnos” (GF.129-E5. Estudiante).

El profesor que mencionaba dictaba competencias ciudadanas y era muy buen profesor, es más, yo creo que por el hecho de ser homosexual, el procuraba enseñar a respetar y a entender las mentalidades y en general los gustos de las personas ya que uno en ese momento es muy pequeño y no logra asociar ese tipo de cosas que nos quieren hacer ver, pero ahora me doy cuenta que son personas que tal vez en el pasado o en el tránscurso de su vida han vivido situaciones complejas y lo que buscan es como eso, abrir la mente de las personas, entonces considero que llegan a ser buenos docentes y que el hecho de que sean homosexuales o tengan una diversidad sexual, no significa que vayan a ser malos docentes o que esto interfiera en su vida de forma negativa (GF.128-E4. Estudiante).

Precisamente, estas narrativas exponen a los maestros de la población LGTBIQ como educadores que son más sensibles ante situaciones de conflicto donde se vulnera, de alguna manera,

al otro por causa de sus diferencias, quizás por el mismo hecho de constituirse en sujetos que han sido objeto de violencia y discriminación en escenarios como el hogar, la escuela, etc. Por esta razón, para los docentes en mención resulta indispensable incluir dentro de sus prácticas pedagógicas, dentro de sus clases, contenidos, discusiones y reflexiones que formen al estudiantado en el respeto y el cuidado del otro, incluso, estrategias de enseñanza que despierten la sensibilidad de los niños, niñas y jóvenes y no restrinjan formas alternativas de ser y estar en el mundo, de expresarse y construir la identidad: “la docencia no es algo robótico, es ponerle la esencia de uno al actuar en el aula, ser homosexual le da su plus a mi forma de enseñar y de tratar a los demás, a los estudiantes” (RV.199-D9. Docente gay).

Debe haber una relación muy estrecha porque soy artista plástica, y creo que el hecho de querer expresar la sensibilidad y el amar la pedagogía, esa relación con el otro, de entenderlo y lograr avanzar con el otro, ahí adentro está no solo como la identidad de género sino la identidad de uno; somos muy sensibles y podemos comprender más el lugar del otro (RV.74-D2. Docente lesbiana).

Para mí la acción pedagógica, la acción de enseñar es una acción política y también he tomado mi orientación como un sentido político, entonces, aunque no es lo que marca más mi ejercicio docente, si siento que está allí implícito porque digo, si no fuese lesbiana tal vez no tuviese la necesidad de hablar con los niños y con las niñas sobre orientación sexual e identidad de género dentro de cualquier área en la institución y no tuviese tampoco que ir rompiendo estereotipos (RV.92-D3. Docente lesbiana).

Esta posibilidad de ser diferente, de tener una historia de vida y una construcción identitaria de alteridad que se refleja en el accionar educativo dentro del aula, no es ajena a los estudiantes quienes consideran que el profesorado LGTBIQ debería conversar en sus clases sobre aquellos

aspectos destacables de su propio proceso de identificación y de respuesta a las situaciones de agresión o discriminación experimentadas a lo largo de los años, pues estos elementos serían factores de reflexión y apertura dentro del estudiantado: “me gustaría mucho que nos charlara de lo que ella vive, si hay discriminación, cómo se dio cuenta, que nos informe más porque siento que sí somos muy ignorantes y no somos tan abiertos al tema” (GF.64-E1. Estudiante), “muy bueno que también nos enseñe todo, que a la gente le gustan otras cosas y a partir de lo que él ya ha vivido, nos enseñe y nos abra la mente” (GF.65-E2. Estudiante).

De hecho, en respuesta a esa relación que algunos docentes de la población LGTBIQ identifican entre su diversidad sexual o identidad de género no normativa y su desempeño profesional, estos profesores han desarrollado acciones pedagógicas para trabajar con los estudiantes sobre la diferencia sexual y de género sin que esto se vuelva un tópico dentro del plan de estudios; mediante estrategias discursivas, explicaciones científicas sobre la biología humana, análisis literarios, y la vinculación de entidades externas a los colegios, estos maestros han posibilitado que los estudiantes se aproximen al conocimiento de la diversidad sexual y de género desde una perspectiva afirmativa y no desde el prejuicio: “yo misma hice sensibilizaciones a los chicos sobre la homofobia y la transfobia, entonces pues tu misma tienes que generar tus propias estrategias” (RV.47-D1. Docente transgénero), “invité a Red Somos, una ONG que hace ese tipo de iniciativas de visitas a la escuela, de hablar sobre tolerancia y diversidad, ellos quedaron sorprendidos de ver cómo los estudiantes aquí eran tan abiertos al respecto” (RV.100-D4. Docente gay), “en octavo que se trabajan todos esos temas de identidad sexual me ha parecido muy positivo no hablar del sistema reproductor masculino y femenino, sino de un aparato gestante y otro fecundador y da mucha tranquilidad” (RV.20-D1. Docente transgénero):

Hemos leído textos que se salen un poco del currículo escolar para comprender un poco las problemáticas de los entornos, entonces, por ejemplo, “Opio en las Nubes”

que se trabaja con estudiantes de grado once, donde se plasma todo lo que tiene que ver con las vivencias de las personas que pertenecen a la comunidad LGBTI, entonces hay unas que obviamente terminan en la prostitución, otros que tienen inconvenientes con su cambio de género, otros que directamente no afectan su orientación, entre otras (RV.164-D6. Docente gay).

Yo se los digo incluso desde la primera reunión que toco todos esos temas en mi aula de clase y lo hago no para confundir a los niños y niñas sino que es algo que deben saberlo y está en su diario vivir como también les toco temas de estereotipos de géneros, sobre todo a los más chiquis es trabajar los estereotipos de género, cuando hago dibujos de familia, a veces dibujo familias con dos mamás o con dos papás y ya, mujeres con pelo corto, hombres con pelo largo como para irles sacando esto de que el dibujito es así como aparece en el libro y ya (RV.87-D3. Docente lesbiana).

En síntesis, para unos de los participantes de los relatos de vida y los grupos focales no existe ningún tipo de relación entre la orientación sexual o la identidad de género y el desempeño profesional docente, de ahí que cualquier profesor de la población LGTBIQ debe dedicarse exclusivamente a enseñar la disciplina que domina y no influencia al estudiantado en su construcción de la identidad, por el contrario, para otros participantes, la diferencia sexual y de género como rasgos identitarios del profesorado LGTBIQ sí guardan relación con el desempeño docente, de modo que, en los procesos de enseñanza y prácticas pedagógicas se reflejan apuestas de formación en el respeto a la diferencia y la empatía.

De manera general, los resultados expuestos en este capítulo de análisis señalan que existe una influencia del contexto escolar bogotano sobre las vivencias de la disidencia sexual y de género del profesorado LGTBIQ al interior de sus lugares de trabajo, es decir, de los colegios públicos o

privados. Tanto los discursos como las prácticas escolares y la manera como se asume la política general y educativa sobre derechos humanos y acoso escolar generan situaciones de conflicto o apertura en las que estos docentes pueden ejercer la docencia siendo abiertamente homosexuales, lesbianas, transgénero o, por el contrario, se ven obligados a ocultar su sexualidad bajo la sospecha de ser posibles víctimas de acoso por homofobia y transfobia o de perder su empleo.

Ahora bien, las vivencias de los docentes sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa son singulares, en consecuencia, mientras unos han vivido procesos de discriminación y violencia que les ha exigido acudir a la ley para restituir sus derechos como seres humanos, ciudadanos y profesionales de la educación, otros han expresado públicamente su diversidad sexual o de género con la oportunidad de generar reflexiones y transformaciones culturales principalmente en el estudiantado. Aunque algunos maestros estiman que no es necesario hablar de algo personal como la sexualidad en el ámbito laboral, su decisión de mantener oculta esta dimensión de su vida obedece al temor que sienten de ser juzgados por una sociedad en la que el maestro personifica la perfección y la moral, mientras la homosexualidad, el lesbianismo, el bisexualismo, el transgenerismo y demás configuraciones identitarias representan peligro, enfermedad y amenaza para la infancia y la juventud.

## Capítulo V. Discusión

En este capítulo se despliega un ejercicio de contraste e interpretación entre los resultados investigativos, el marco teórico y el análisis referencial del estudio para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcance a los objetivos propuestos, sobre todo, para ofrecer conocimiento científico ideográfico respecto a un problema socioeducativo de relevancia y constante evolución en el contexto escolar bogotano. Por lo anterior, se consideran como ejes de desarrollo temático, a saber, los significados que el profesorado de la población LGTBIQ ha dado a sus vivencias de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar bogotano, las perspectivas de la comunidad educativa al respecto y, las influencias de las dinámicas escolares bogotanas sobre tales vivencias. Asimismo, se reflexiona alrededor del objetivo general de investigación, del supuesto teórico, de las posibles extensiones investigativas del estudio, de su aplicabilidad y aportes al campo de conocimiento. Finalmente se presenta un análisis crítico de la investigación y sus respectivas conclusiones y recomendaciones.

### **5.1 Significados otorgados por los docentes de la población LGTBIQ a sus vivencias de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar bogotano**

Con base en los resultados de investigación es posible señalar que las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ y se desempeñan profesionalmente en los colegios de Bogotá son significadas por estos profesionales desde los siguientes aspectos: el dilema de hacer pública o privada la orientación sexual diversa o identidad de género no normativa en el lugar de trabajo, afrontar las situaciones de violencia y discriminación por homofobia y transfobia, ser buenos educadores y generar estrategias de apoyo o transformación cultural para dar existencia a otras configuraciones identitarias dentro de la escuela y, a su vez, fomentar el cuidado del otro.

Ejercer la docencia siendo públicamente gay, lesbiana, transgénero, etc., o mantener esta configuración identitaria oculta mientras se labora al interior del contexto escolar bogotano, ha sido una cuestión importante para los profesores de la población LGTBIQ. Parte de estos actores educativos considera irrelevante compartir su sexualidad en el ámbito laboral, algunos reconocen un temor latente a ser discriminados o violentados y, otros expresan su diversidad sexual o de género indirectamente y asumen las implicaciones emergentes. Ahora bien, en correspondencia con los planteamientos teóricos de este estudio es posible indicar que la decisión de mantener privada la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa está relacionada con dos aspectos significativos, en primer término, que algunos docentes LGTBIQ no se conciben a sí mismos como sujetos sexualmente disidentes, es decir, como personas que, según Fonseca y Quintero (2009) y Foucault (2011) transgreden los esquemas normativos de la sexualidad y el género y asumen su identidad sexual como ejercicio de resistencia y posicionamiento político (Rubin, 1989; Spargo, 1999) ante las estructuras de poder que buscan categorizar al otro como abyecto e indeseable.

Para estos profesores no ha sido necesario generar una reflexión profunda sobre la manera como interpretan su propia orientación sexual o identidad de género y si esta puede o no, ser un factor de transformación cultural y educativa en su lugar de trabajo, de modo que la viven como un hecho identitario que condiciona su experiencia de la sexualidad (Sierra, 2009) fuera de la institución educativa, pero que, de ninguna manera, incide en su ejercicio docente o en los propósitos que les convocan en la escuela. En segundo término, algunos docentes reconocen que en efecto, los colegios bogotanos se constituyen en escenarios de socialización (Trujillo, 2015) y reproducción cultural (Pérez, 2002; Santos, 2015) donde, además de privilegiar unos contenidos y valores específicos de la sexualidad y el género e ignorar otros (Flores, 2008; Pérez, 2002) y de legitimar unas identidades sexuales sobre otras (Castelar, 2014; Vila & Martín, 2015), se han

desplegado estrategias de disciplinamiento y homogenización (Lopes, 2012) que fomentan la discriminación y la violencia contra aquellos sujetos que se construyen por fuera de la heterosexualidad y el binarismo de género hombre/mujer, en consecuencia, temen ser víctimas de agresiones, expulsiones, calumnias y cualquier otra expresión que, con ocasión de su diversidad sexual o de género, afecte su integridad, bienestar e imagen docente.

Este último aspecto, coincide con los hallazgos de Catalán (2018) para el contexto educativo chileno, principalmente en lo referido a la influencia de la matriz heteronormativa sobre las construcciones escolares que se han elaborado en torno a la sexualidad y el género, de modo que, ante la posibilidad de ser discriminados o expulsados por su disidencia sexual o de género, los maestros bogotanos de la población LGTBIQ, al igual que sus colegas sexualmente diversos en Santiago de Chile, prefieren camuflarse o mantener oculta esa parte de su identidad (Vásquez & Lajud, 2016), sobre todo, teniendo en cuenta que para la comunidad escolar el maestro es una figura de rectitud y ejemplo que se asume, indiscutiblemente, heterosexual.

Entre tanto, para otros docentes de la población LGTBIQ, la manifestación pública de su orientación sexual o identidad de género en el colegio donde laboran, si bien, no ha sido producto de una intención premeditada, se ha dado con el proceso de socialización escolar (Trujillo, 2015), es decir, con el ejercicio de conocer el contexto educativo e interactuar con estudiantes, padres de familia, colegas y directivos. Por lo menos, dos docentes, aunque no se enuncian a sí mismos como sujetos sexualmente disidentes, han asumido posicionamientos políticos y formativos que les permiten vivir su identidad abiertamente en el colegio e incluso generar activismos y estrategias de deconstrucción sobre los esquemas normativos de la sexualidad. Estos maestros han generado liderazgos y, en coherencia con su personalidad, asumen tranquilamente la posibilidad de verse expuestos como personas homosexuales o lesbianas en cualquier situación cotidiana de la escuela.

Tal acontecimiento, que no ha sido extremadamente problemático para estos dos docentes, por lo menos en relación con sus estudiantes, sí ha generado algunas tensiones institucionales con padres de familia, colegas y directivos, de modo que, como lo plantean Flores (2008), Vásquez y Lajud (2016) se han expuesto a prácticas escolares de discriminación y violencia como la burla, el insulto, el chiste, los rumores, las calumnias, entre otros, pues el contexto escolar bogotano, conforme a los resultados de la investigación y los planteamientos de Castelar (2014) y Morgade et al. (2011) se puede caracterizar como un ambiente de aprendizaje y socialización en el que predominan discursos y saberes heteronormados mientras se invisibilizan o desconocen intencionalmente otras configuraciones identitarias consideradas históricamente anormales, ininteligibles y peligrosas.

Particularmente, esta política de ignorancia promovida en la escuela en torno a la disidencia sexual y de género (Flores, 2008) ha impactado negativamente la experiencia de construcción identitaria de una docente transgénero quien ha sido violentada y discriminada sistemáticamente en su lugar de trabajo. Por su parte, los docentes que no han manifestado públicamente su diversidad sexual o de género, han experimentado afectaciones colaterales derivadas de las experiencias conflictivas que viven sus estudiantes de la población LGTBIQ al ser víctimas de acoso, discriminación y violencia por homofobia o transfobia al interior de los colegios, pues a pesar de existir un marco legal que propende por el bienestar de la población LGTBIQ y la protección de sus derechos, de acuerdo con los hallazgos del estudio, con Castelar (2014) y Colombia Diversa (2016) en las instituciones escolares se siguen reproduciendo prácticas sistemáticas de acoso y discriminación dirigidas al estudiantado sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa.

Es por lo que, aunque no todas las vivencias de los docentes de la población LGTBIQ del contexto escolar bogotano son significadas desde el conflicto, las experiencias negativas y los

obstáculos profesionales para ejercer la docencia, el manifestarse o percibirse como un docente sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa en el colegio donde se trabaja resulta problemático y complejo debido a los imaginarios, prejuicios y expectativas que los padres de familia y docentes han construido en torno a la diferencia sexual y de género y la función social del maestro, mismo hallazgo del estudio realizado por Stones y Glazzar (2020) en el contexto británico y por Palkki (2015) en Estados Unidos.

Según estos investigadores, los maestros de la población LGTBIQ que participaron en sus estudios, desarrollaron procesos de resiliencia para afrontar situaciones de conflicto y discriminación, aspecto que coincide con los resultados de la presente investigación doctoral respecto al manejo emocional, estratégico y assertivo que algunos docentes sexualmente diversos han dado a situaciones adversas en donde se les interpela sobre su sexualidad. Con todo, aunque en la investigación de Stones y Glazzar (2020) se señala una mayor posibilidad de apertura de los docentes homosexuales en instituciones educativas públicas que no tienen una influencia religiosa, en el contexto bogotano se encontró que si bien, los colegios públicos ofrecen más garantías legales para ejercer la docencia siendo públicamente homosexual, lesbiana, bisexual, transgénero, etc., estos ambientes de aprendizaje son hostiles y violentos con el otro, en tanto se encuentran influenciados por creencias religiosas y prejuicios que representan la diferencia sexual y de género como algo peligroso a ser erradicado en pro de un aparente bienestar del estudiantado. Como lo señala Osorio (2016) pese al carácter laico establecido legalmente para los colegios públicos de Colombia, en Medellín al igual que en Bogotá, los docentes sexualmente disidentes que laboran en centros de formación primaria, secundaria y media se enfrentan a contextos determinados por dogmas religiosos según los cuales, la homosexualidad, el transgenerismo y demás configuraciones identitarias son pecado, aberraciones y amenazas para la sociedad.

Lo anterior no quiere decir necesariamente que los colegios privados de Bogotá sean escenarios más propicios para mostrarse públicamente como una persona de la población LGTBIQ dedicada a la educación, pues de acuerdo con los resultados de esta disertación, los docentes homosexuales que ejercen su profesión en instituciones educativas privadas se mantienen al margen de posibles agresiones, violencias y discriminación, en la medida que ocultan su identidad sexual al sentirse más vulnerables frente a las posibles actuaciones de los padres de familia y las directivas en relación con su estabilidad laboral y dignidad.

Precisamente el apoyo de las directivas institucionales se constituye en un factor determinante para expresar la orientación sexual diversa o identidad de género no normativa desde el rol docente, así lo sugieren los resultados de esta investigación y de los estudios realizados por Palkki (2015) y Haddad (2019). De la misma manera que en el contexto educativo estadounidense donde según estos investigadores, los maestros sexualmente diversos, con el respaldo de las directivas institucionales, han adelantado procesos de negociación escolar para desarticular estereotipos y prejuicios, sobre todo frente al imaginario de la posible afectación que podría genera un docente de la población LGTBIQ sobre la formación de los estudiantes, en el contexto escolar bogotano, al menos tres de los nueve docentes homosexuales han contado con el respaldo de las directivas debido a las relaciones de confianza establecidas con los actores educativos y las acciones formativas que habilitan maneras no violentas de relación con la diferencia sexual y de género. De hecho, tanto para los participantes de la investigación y los sujetos del estudio de Ferfolja y Stavrou (2015), el liderazgo institucional fomentado por las directivas docentes es fundamental en la apropiación y el cumplimiento contextualizado de la política pública dirigida a la protección de los derechos de las personas LGTBIQ en las escuelas, para este caso, en los colegios bogotanos.

Dentro de las posibilidades de decisión que tienen los maestros de la población LGTBIQ para manifestar o no su disidencia sexual o de género en el lugar de trabajo, es decir, en un colegio público o privado de Bogotá, la opción de ser abiertamente homosexual, lesbiana, bisexual, transgénero, etc., desde el lugar del docente, puede generar procesos de transformación cultural, de apertura y subversión frente a los esquemas normativos que restringen la sexualidad y las actuaciones de género, tanto así que, como también lo señalan Haddad (2019) y Conrad (2018), conocer la experiencia de la construcción identitaria de un maestro sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa al interior de las instituciones educativas, representa la oportunidad de cuestionar las estructuras heteronormativas escolares y dar existencia y apoyo a aquellos estudiantes que por temor a ser discriminados o violentados en las instituciones y en el hogar no viven plenamente su identidad.

Pero no todas las situaciones de apertura del profesorado LGTBIQ, sean voluntarias o derivadas de la socialización cotidiana en la escuela, son valoradas como experiencias formativas a corto plazo, pues de acuerdo con los resultados de la investigación, los maestros abiertamente gais, lesbianas, transgénero, a lo largo de su proceso de reconocimiento como sujetos de alteridad en los colegios de Bogotá, pueden vivir circunstancias de discriminación y violencia que les obliga a denunciar y emplear acciones legales para restituir sus derechos y exigir respeto en las comunidades educativas, lo anterior debido a que la política pública no ha sido suficiente para generar una cultura del cuidado y el respeto por la diferencia sexual y de género, de ahí que se convierta en una herramienta de acción coyuntural ante las situaciones de conflicto y vulneración de derechos (Ramírez, 2017).

Ahora bien, los maestros sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa, como sujetos que han experimentado el hostigamiento, la discriminación y las agresiones a lo largo de su vida y al interior de la escuela, son sensibles y empáticos respecto a las situaciones que viven

sus estudiantes de la población LGTBIQ, en consecuencia, aunque no necesariamente generen estrategias específicas para discutir temas relacionados con la diversidad sexual y de género, siempre están dispuestos a reconocer las situaciones de discriminación por homofobia y transfobia como un hecho real en la escuela que merece ser reflexionado y mitigado, por lo menos, desde el respeto y el cuidado del otro, hallazgo similar al encontrado por Kolbert et al. (2015) en Estados Unidos respecto a las percepciones que el profesorado sexualmente diverso tiene sobre el acoso escolar sufrido por los estudiantes de la población LGTBIQ.

Por otra parte, para los docentes de la población LGTBIQ, es una prioridad de su ejercicio profesional, constituirse en maestros cuyos procesos de enseñanza son óptimos y oportunos dentro de la formación del estudiantado; de acuerdo con las narrativas, sus prácticas pedagógicas son rigurosas, exigentes y reconocidas institucionalmente, hecho que obedece de alguna manera a la necesidad de ratificar que son idóneos para la profesión y que su sexualidad, pública o privada, no afecta la formación intelectual y humana del estudiantado. Si bien, estos profesionales de la educación consideran que el abordaje de temas y experiencias relacionadas con la diversidad sexual y de género es favorable para propiciar aperturas, nuevos modos de relación con el otro, y reducir las situaciones de acoso escolar y discriminación por homofobia y transfobia, su intención profesional no es generar afectaciones sobre el desarrollo y crecimiento de los niños, niñas y jóvenes, antes bien, propenden por una educación que les permita comprender a estos actores educativos y sus familias que existen otras formas de ser y estar en el mundo, formas que son dignas de respeto, cuidado y derechos.

En consecuencia, aun cuando algunos maestros se ven vulnerados por ser abiertamente homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, etc., en sus colegios de trabajo, se sostienen como referentes afirmativos para las comunidades escolares y con sus liderazgos, más allá de

reproducir ideologías o adoctrinamientos, posibilitan escenarios seguros para la diferencia y espacios de diálogo en pro de la transformación cultural y la convivencia escolar.

La perspectiva de profesionalismo y transformación de los escenarios escolares que acogen varios de estos docentes en el marco de sus vivencias de la disidencia sexual y de género, aunque no son homogéneas y clasificables en una misma línea de acción o de desarrollo institucional, responden a lo que Talburt (2005) y Trujillo (2015) reconocen como apuestas de una pedagogía queer, a saber, poner bajo sospecha y crítica los paradigmas hegemónicos de la sexualidad y el género en los colegios, no solo desde la inclusión de contenidos temáticos relacionados con la diversidad sexual y de género, sino desde la transversalización de experiencias, diálogos y reflexiones que ratifiquen la existencia de identidades plurales y formas distintas de pensamiento, asimismo, que deconstruyan las categorías restrictivas y patologizantes que enrarecen la sexualidad del otro. Tanto los docentes en mención como los autores enunciados consideran que esta propuesta queer debe proyectarse a largo plazo y su logro supone un trayecto todavía influenciado por las expresiones escolares de discriminación y violencia.

En resumen, la posibilidad de ser un maestro abiertamente gay, lesbiana, bisexual, transgénero, etc., al interior del colegio bogotano público o privado donde se labora, depende de factores como las características del contexto, que para el caso de Bogotá son variadas debido a la multiplicidad de localidades, estratos socioeconómicos, problemáticas sociales, estructuras familiares, entre otros (DNP, 2020; SDP, 2015); la apertura y el liderazgo institucional que fomenten las directivas en torno al reconocimiento y la protección de los derechos de las personas de la población LGTBIQ en los colegios; las propias construcciones identitarias de los maestros en mención y su posibilidad de generar activismos, resistencias y estrategias de transformación cultural referidas a la disidencia sexual o de género; las herramientas emocionales con que cuentan estos profesores para afrontar situaciones de conflicto y agresión por homofobia y transfobia y, los procesos de interacción social,

humana, educativa y profesional que sostienen con los diferentes actores de la comunidad educativa.

De cualquier manera, debido a los discursos y prácticas heteronormativas que circulan en la escuela, incluso en la bogotana, a partir de los referentes hegemónicos de la sexualidad y el género transmitidos por las instituciones sociales (Butler, 2017; Flores, 2008; Foucault, 2011) y los medios de comunicación, para la mayoría del profesorado LGTBIQ que labora en el contexto escolar de Bogotá, sigue siendo más seguro y menos problemático ocultar su identidad sexual, sobre todo, frente a los imaginarios peyorativos y actuaciones violentas de padres de familia, colegas y directivos. La política pública general y educativa que fundamenta la protección de los derechos de la población LGTBIQ en Colombia y la atención preventiva del acoso escolar por homofobia y transfobia en los entornos educativos no es todavía una garantía para la manifestación pública de la disidencia sexual y de género desde el rol docente, toda vez que, su apropiación cultural y preventiva en las comunidades escolares es incipiente y su uso circunstancial.

## **5.2 Perspectivas de la comunidad educativa en torno a las vivencias de la disidencia sexual y de género del profesorado LGTBIQ en el contexto escolar bogotano**

Las perspectivas de padres de familia, docentes y directivos en relación con las vivencias de la disidencia sexual y de género de los profesores que pertenecen a la población LGTBIQ al interior de los colegios bogotanos están vinculadas a diferentes imaginarios, prejuicios, representaciones, discursos y experiencias sobre la homosexualidad, el lesbianismo, el bisexualismo, el transgenerismo y demás configuraciones identitarias que se construyen por fuera del modelo heterosexual y el modelo binario de género. Conforme a los resultados del estudio, para varios de los adultos que hacen parte del contexto escolar bogotano las sexualidades periféricas y las identidades de género no normativas son expresiones de pecado, desviación, ausencia divina, anormalidad, peligro, contagio, patología mental, elección de vida, moda, entre otros rasgos de

naturaleza religiosa, sociocultural y médica que, por lo menos, desde el siglo XVII, autores como Córdoba (2005), Foucault (2011), Rubin (1989), Trujillo (2015) entre otros, identifican como mecanismos discursivos que han legitimado la heterosexualidad como norma y la homosexualidad o demás posibilidades de identidad como manifestaciones abyertas, sobre todo aquellas que ponen en duda la institución familiar, el sexo para la reproducción y los roles de género tradicionales.

Estas ideas preestablecidas sobre la sexualidad y el género han determinado las prácticas y discursos escolares que afectan negativamente a la población LGTBIQ dentro de los colegios bogotanos, que incluso inciden en la experiencia vital y el ejercicio profesional de los docentes que no se identifican como heterosexuales, como mujeres u hombres según el binarismo convencional de género o cuyo sexo biológico no se corresponde con su género.

De acuerdo con los estudiantes, padres de familia y docentes de colegios públicos y privados de Bogotá, dentro de las acciones que recurrentemente se identifican orientadas hacia la población sexualmente diversa o con una identidad de género no normativa en las instituciones escolares se encuentran: la comprensión y explicación de la diferencia sexual y de género desde la heteronormatividad y los roles de género, la evasión de situaciones conflictivas relacionadas con la vulneración de derechos de la población LGTBIQ o el acoso escolar por homofobia y transfobia, el silencio como acuerdo tácito de la comunidad frente a las discusiones y situaciones donde se interpela la sexualidad, las expresiones de afecto, las identidades sexuales y de género periféricas, la reproducción de rumores y supuestos sobre el comportamiento y vida de las personas de la población LGTBIQ y las agresiones verbales y psicológicas dirigidas principalmente a personas homosexuales, lesbianas, transgénero.

Estos hallazgos se aproximan a los resultados de otras investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos. En lo que respecta a la reproducción de los roles de género convencionales y la lectura heteronormada que sea hace de las disidencias sexuales, es fundamental

recordar que Guayara et al. (2017) en Colombia y Arrial y Neves (2015) en Brasil encuentran que las familias y las escuelas, a pesar de las aperturas al tema de la diversidad sexual y de género, siguen explicando la homosexualidad, el transgenerismo y demás configuraciones de identidad como formas enrarecidas o desviaciones de la heterosexualidad y el género convencional, así, por ejemplo, un hombre cuyos gustos erótico-afectivos están dirigidos al mismo sexo, necesariamente quiere configurarse como mujer, ser femenina y cumplir sus roles sociales, yendo en contravía del determinismo biológico que lo clasifica como hombre/masculino. Aspecto que también señalan los participantes de la comunidad escolar bogotana cuando enuncian situaciones cotidianas en las que se intenta describir a la mujer lesbiana como marimacho y al hombre gay como afeminado.

Similarmente, algunos miembros de las comunidades escolares bogotanas consideran que, como lo indican Castelar y Lozano (2018) en su estudio, la orientación sexual e identidad de género en tanto aspectos de la identidad vinculados al desarrollo mental de las personas es susceptible de ser modificado y ajustado si se detecta que no se adhiere a lo natural, a lo normal, a la correspondencia inevitable entre sexo y género. De ahí que la escuela, en vez de reconocer la existencia de identidades sexuales y de género plurales, le apueste a la posibilidad de corregir y encausar al estudiantado de la población LGTBIQ y a la prevención de cualquier situación en la que, aparentemente, se afecte el desarrollo identitario sexual de niños, niñas y jóvenes. Ahora bien, si no es posible generar esos ajustes de conductas e identidades, es preferible que, como también lo detecta Liscano (2016) se mantenga privada la disidencia sexual o de género en las instituciones escolares de Colombia, sobre todo cuando es el docente quien se identifica de esa manera.

Precisamente respecto a las concepciones sobre orientación sexual e identidad de género, se evidencian diferentes construcciones de los participantes, en consecuencia, para algunos, la sexualidad está determinada por la biología y la genética, a la manera de una esencia inherente al cuerpo (Fonseca & Quintero, 2009; Sierra, 2009), de modo que el sexo, la orientación sexual y el

género devienen de la configuración corporal con que se nace y son inmodificables, para otros participantes, el género concretamente, se va definiendo conforme a las interacciones sociales y el desarrollo mental del sujeto. Respecto a esta última perspectiva, el proceso de construcción tanto de la identidad sexual como del género para el caso de las personas sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa, según los participantes de la comunidad escolar, está influenciado principalmente por situaciones adversas, una mala orientación de los adultos y la exposición de la infancia y la juventud a estímulos o ejemplos indebidos de la sexualidad.

Lo anterior supone que, si bien, para algunos participantes de la comunidad escolar, al menos el género y la identidad son aspectos que se pueden construir, existen formas identitarias normales/naturales de llegar a ser y otras anormales/antinaturales que es mejor evitar u ocultar (Fonseca & Quintero, 2009), en consecuencia, y considerando los planteamientos de Ambrosy (2012), Butler (2017), Lerussi (2011) y Mateo (2011), para estos actores educativos la configuración de la identidad sexual debe darse en términos de la heteronormatividad, del sistema sexo-género, de lo masculino y lo femenino, es decir, construida o no la identidad sexual y de género, las personas deben establecer relaciones heterosexuales, deben reconocer y respetar la correspondencia entre el sexo biológico y el género y deben cumplir los roles sociales de la feminidad y la masculinidad; en el ámbito escolar bogotano no se identifica una crítica, cuestionamiento o reflexión colectiva en torno a los procesos de construcción identitaria hegemónicos, a las identidades sexuales y de género naturalizadas históricamente (Gargallo, 2008), y al papel de los discursos en la imposición de identidades (costa, 2006) y la reproducción de saberes y ejercicios de poder que coaccionan la sexualidad del otro (Foucault, 2011). Para la mayoría de los actores educativos resulta sencillo comprender al otro, su identidad y experiencias de la sexualidad desde categorías binarias culturalmente instituidas (Sierra, 2009), hombre/mujer, macho/hembra, femenino/masculino, heterosexual/homosexual y, en estas estructuras dicotómicas

una de las dos categorías ocupa el lugar de subalternidad, de excepción a la norma, de sospecha, a saber, la mujer, lo femenino, el homosexual, la lesbiana, el transgenerismo.

Esta interpretación que emerge de las contradicciones existentes entre los discursos escolares de apertura hacia la diferencia sexual y de género y las acciones de discriminación y violencia que tanto los miembros de la comunidad escolar bogotana como los docentes de la población LGTBIQ reconocen a causa de la homofobia y la transfobia, hallazgo similar al identificado por Arrial y Neves (2015) en Brasil, es el contexto desde el cual estudiantes, padres de familia y docentes estiman que en los colegios de Bogotá se tramitarían o se tramitan las experiencias de disidencia sexual y de género de los docentes.

Debido a la falta de discusión escolar sobre el tema de la sexualidad y todas sus aristas, no solo las biológicas y preventivas (Morgade, 2006), al silencio institucionalizado en este ámbito (Santos, 2015), a los imaginarios peyorativos construidos alrededor de la diferencia sexual y de género en las escuelas (Castelar, 2014), a la preocupación latente de los adultos sobre la susceptibilidad de aprender la homosexualidad en la infancia y la juventud por acción de un profesor de la población LGTBIQ, asimismo, a la falta de herramientas metodológicas y conceptuales para afrontar situaciones conflictivas relacionadas con la población LGTBIQ, resultado que también establece Liscano (2016) en su investigación, para la comunidad educativa bogotana, los profesores sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa podrían ser objeto de situaciones escolares cotidianas en las que la burla, los chistes, las ofensas verbales y físicas, la irrupción de su vida privada y la difamación configuran negativamente sus vivencias como sujetos de alteridad que no se construyen en la heteronormatividad y la dicotomía de género.

De hecho, más que situaciones hipotéticas establecidas sobre la base de experiencias adversas (acoso escolar) que ha vivido el estudiantado de la población LGTBIQ en el ámbito

escolar colombiano (Colombia Diversa, 2016) y que además se reconocen en otras instituciones sociales, los resultados del estudio señalan casos de docentes bogotanos de la población LGTBIQ que han vivido experiencias sistemáticas de discriminación y acoso en los colegios donde laboran, situaciones que les ha obligado a recurrir a la ley para restituir sus derechos, lo que les ha implicado retirarse o trasladarse de la institución educativa y, en otros casos, tolerar las violencias experimentadas.

Ahora bien, además de estas afectaciones negativas que estudiantes, docentes y padres de familia reconocen como acciones ejercidas o de posible ocurrencia en la escuela sobre el profesorado LGTBIQ, la comunidad escolar adopta una postura prevenida respecto a la presencia de educadores homosexuales, lesbianas y transgénero en los colegios de Bogotá, por lo que, estos actores educativos son aceptados con condicionamientos tácitos sobre su comportamiento, expresiones y discursos durante el ejercicio de la docencia. De un lado, su desempeño debe ser destacable y exclusivo del desarrollo académico e intelectual del estudiantado, de otro lado, no debe liderar activismos y estrategias relacionadas con la difusión de contenidos temáticos sobre diversidad sexual y de género, mucho menos incidir sobre la construcción identitaria y desarrollo personal de los niños, niñas y jóvenes. El maestro de la población LGTBIQ, con mayor responsabilidad y compromiso, debe cumplir únicamente su propósito de aproximar al conocimiento, sobre todo teniendo en cuenta que la figura del docente en la sociedad colombiana representa decoro y rectitud, mientras la disidencia sexual y de género es vista como una amenaza para el orden social y familiar; lo más conveniente para algunos padres de familia, colegas docentes y directivos es que el docente mantenga en lo privado su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa.

Esta aceptación condicionada del profesorado LGTBIQ por parte de la comunidad educativa revela una tensión entre el discurso público de apertura escolar hacia la diferencia sexual

y de género y las opiniones implícitas en las narrativas de los adultos respecto al aparente riesgo de que un profesor abiertamente homosexual, lesbiana o transgénero pueda homosexualizar, adoctrinar, desviar, incluso, abusar de un estudiante. Aspecto que, a su vez, genera procesos más rigurosos de vigilancia y control sobre la práctica del docente por parte de padres de familia, colegas docentes y directivos de la institución escolar. Aunque para varios de los padres de familia y docentes dialogar en la escuela sobre temas y experiencias concernientes a la diversidad sexual y de género sería favorable para construir entornos más respetuosos y menos hostiles con las personas de la población LGTBIQ, en la cotidianidad de los colegios, se siguen generando resistencias y violencias que afectan al estudiantado y al profesorado sexualmente diverso o con una identidad de género no normativa, acontecimiento también reconocido por la UNESCO (2017) y la CIDH (2019).

El panorama en mención también ha generado algunas reflexiones sobre el alcance de la política pública general y educativa referida a la protección de los derechos de la población LGTBIQ y la mitigación del acoso escolar por homofobia y transfobia, para padres de familia, docentes y estudiantes es claro que existe un marco constitucional y educativo (Constitución Política de Colombia de 1991 y Ley General de Educación Ley 115 de 1994) que da cabida a la inclusión y protección de la diferencia sexual y de género tanto en la sociedad como en la escuela, sumado a esto, los docentes identifican la ley 1620 de 2013 como una herramienta para tipificar y atender situaciones de agresión y acoso escolar, no obstante, estos actores educativos son conscientes que en la práctica, en la cotidianidad de los colegios, la política no se ha apropiado plenamente y su uso es coyuntural, mismo hallazgo de la investigación de Pereira (2015) en el contexto educativo brasileño. De ahí que acciones como la reformulación de los manuales de convivencia y la aplicación de protocolos para dar seguimiento a situaciones de violencia sobre la

población LGTBIQ en la escuela no sean suficientes respecto a la promoción de una cultura de respeto y cuidado de la diferencia.

Como lo señalan Colombia Diversa (2016), Ramírez (2017) y Sánchez (2017) ha sido mediante la tutela que se han reconocido los derechos de las personas LGTBIQ en los colegios, principalmente el derecho al libre desarrollo de la personalidad, no solo para el caso de estudiantes, sino también de docentes. Esto indica un uso discontinuo e instrumental de la política por parte de las comunidades educativas, hecho que reconocen los participantes de la investigación en sus narrativas y que, entre otras cosas, desfavorece el abordaje curricular e institucional de la educación sexual más allá de acciones esporádicas, desarticuladas y restringidas a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos a temprana edad, aspecto de capital importancia, pero que no abarca otros componentes identitarios, sociales, culturales y experienciales que dan sentido al entramado de la sexualidad.

Además de los elementos mencionados en relación con las perspectivas de la comunidad escolar sobre las experiencias de disidencia sexual y de género el profesorado LGTBIQ en la escuela bogotana, resulta relevante mencionar que, como lo sugieren Arrial y Neves (2015) y Guayara et al. (2017) en sus investigaciones, la experiencia de encuentro con personas de la población LGTBIQ ha generado aperturas de las comunidades escolares respecto a la posibilidad de comprender la diferencia sexual y de género y convivir con las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, etc., pues conocer al otro, antes de concebirlo premeditadamente como abyecto, habilita formas alternativas de socialización escolar desprovistas de prejuicios y acciones discriminatorias. Concretamente en este estudio doctoral, los resultados muestran que el estudiantado de los colegios bogotanos ha expresado mayor empatía, comprensión y aceptación frente a situaciones de convivencia con personas de la población LGTBIQ, esto debido a su frecuente interacción con niños, niñas y jóvenes que expresan su disidencia sexual y de género en

la cotidianidad escolar, en consecuencia, para estos participantes, no es problemático ni preocupante que uno o varios de sus docentes sean abiertamente homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, etc., antes bien, consideran que su presencia en las instituciones escolares sería una oportunidad para aprender sobre la diferencia sexual y de género y la importancia de no reproducir discursos y prácticas discriminatorias.

En resumen, para los padres y madres de familia, los estudiantes y docentes que participaron en la investigación, la escuela bogotana está permeada por discursos y prácticas que tematizan la diferencia sexual y de género como rasgos de la identidad anormales y peligrosos que deben ser suprimidos, reformados o, en su defecto, invisibilizados, sobre todo durante los procesos formativos que tienen lugar en la escuela. Por lo anterior, según estos actores educativos, los profesores de la población LGTBIQ están expuestos a vivencias determinadas por la discriminación, la violencia, el rechazo, la sospecha sobre su accionar en el aula y fuera de ella, la vigilancia permanente de su práctica pedagógica y socialización institucional, y la posibilidad de ser despedidos o trasladados de los colegios donde laboran. Esto depende, en gran medida, de si estos docentes son abiertamente homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, etc., y si con dicha apertura generan afectaciones sobre el crecimiento y construcción identitaria del estudiantado, por lo que su aceptación en las instituciones educativas está condicionada.

### **5.3 Influencia de las dinámicas escolares sobre las vivencias de los docentes de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano**

Comprender la influencia del contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género del profesorado que pertenece a la población LGTBIQ se estableció como objetivo general de esta investigación, por cuanto, de un lado, parte de las investigaciones existentes en torno a la diversidad sexual en la escuela problematizan y ratifican el acoso escolar y la discriminación por homofobia y transfobia como una realidad socioeducativa que amerita ser

indagada y resuelta desde los propios contextos de ocurrencia (Cantor, 2009; Colombia Diversa, 2016; Kolbert et al., 2015; López, 2015), de otro lado, porque la escuela como espacio de encuentro, socialización e interacción humana (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Pérez, 2002; Santos, 2015; Vásquez & Lajud, 2016) no está condicionada únicamente por los conocimientos disciplinares que en ella se imparten, sino también por los valores culturales, las creencias, tradiciones, imaginarios y prejuicios que circulan en la sociedad y afectan las relaciones establecidas con el otro, es decir, el currículo oculto (Pérez, 2002; Santos, 2015), por lo anterior, fue viable suponer teóricamente que la escuela bogotana influye sobre las vivencias de los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ y, a su vez, al comprender dicha influencia, se permite elaborar conocimiento científico ideográfico para mejorar la realidad educativa en un contexto latinoamericano.

Considerando este planteamiento, la pregunta general de investigación: *¿Cómo influye el contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ?* ha intentado describir la influencia de las dinámicas escolares del contexto bogotano sobre las vivencias de disidencia sexual y de género de los profesores de la población LGTBIQ, y comprender tal influencia como producto de un entramado discursivo y práctico escolar que, pese a las aperturas de la contemporaneidad respecto a temas de diversidad sexual y de género y el desarrollo de políticas públicas y educativas para la defensa de los derechos humanos, sigue estando definido por prejuicios religiosos, culturales y sociales que estigmatizan y discriminan a la población LGTBIQ, sobre todo, que ponen en tensión y bajo sospecha el ejercicio de la profesión docente cuando quien enseña se identifica como una persona homosexual, lesbiana, transgénero, etc., y esto, a su vez, contradice el imaginario de perfección y rectitud que las sociedades han construido en torno a la imagen del docente.

Los resultados de este estudio doctoral muestran que las vivencias de la disidencia sexual o

de género del profesorado LGTBIQ en los colegios bogotanos públicos o privados ha sido singular, de esta manera, no conviene generar una tendencia respecto a sus experiencias de alteridad, sin embargo, es posible sugerir que estas han sido influenciadas por discursos y prácticas prejuiciosas que tematizan la sexualidad como un asunto vetado y las sexualidades periféricas o los géneros no normativos como expresiones de rareza que propician caos social, cultural y educativo en una institución permeada por la heteronormatividad; hallazgo similar al detectado por Catalán (2018), Conrad (2018), Haddad (2019), Osorio (2016) y Stones y Glazzar (2020) en sus respectivas investigaciones y contextos educativos.

Aunque algunos maestros de la población LGTBIQ han tenido experiencias afirmativas dentro de sus comunidades escolares bogotanas, por lo que no temen expresar abiertamente su disidencia sexual o de género, antes bien, lideran procesos de apertura y transformación cultural respecto a la representación negativa de la diferencia sexual y de género, tal y como le ha ocurrido a algunos de los docentes participantes en la investigación realizada por Stones y Glazzar (2020) para el contexto británico y por Conrad (2018) en Estados Unidos, otros maestros se han visto vulnerados y violentados por ser homosexuales, lesbianas y personas transgénero, acontecimiento que ha ocasionado afectaciones emocionales, profesionales y personales que no permiten a estos miembros de la comunidad educativa vivir la escuela bogotana y trabajar en ella con tranquilidad, además, que les obliga a ser herméticos con su vida privada, es decir, a no socializar plenamente.

Si bien para padres y madres de familia, colegas docentes y estudiantes, la orientación sexual diversa o la identidad de género no normativa no representa un factor de afectación sobre el desempeño laboral y la práctica pedagógica del docente, el profesorado de la población LGTBIQ se ha propuesto como reto personal y profesional ofrecer acciones educativas de calidad, procesos de enseñanza significativos y liderazgos institucionales que les permitan ser reconocidos por su profesionalismo, iniciativas, buenas relaciones interpersonales y excelente desempeño profesional,

pues para este colectivo es de suma importancia que se reconozca su idoneidad en la labor educativa y que, su identidad sexual, privada o no, no sea objeto de estigmatización y vaya en detrimento de su ejercicio profesional. Esta situación, sumada a las vivencias de acoso laboral, violencia psicológica y verbal que han experimentado algunos de los docentes de la población LGTBIQ que participaron en el estudio han generado estrés, angustia, ansiedad y otros estados emocionales que exigen a los educadores mantener un estado de alerta frente a posibles situaciones de discriminación, agresión o difamación.

Precisamente, una parte del profesorado LGTBIQ, ante las situaciones escolares cotidianas que ponen en riesgo su integridad, imagen profesional e identidad, han desarrollado mecanismos de defensa sustentados en la evasión de situaciones conflictivas donde se les interpela sobre su sexualidad, el ocultamiento de su identidad sexual, la tolerancia de expresiones homofóbicas y transfóbicas, el uso de las leyes para ejercer sus derechos y la solicitud de traslados. Similar a como lo determinan Catalán (2018) y Osorio (2016) para sus respectivas investigaciones en Santiago de Chile y Medellín, existe un temor latente del profesorado de la población LGTBIQ a expresar su disidencia sexual o de género en el lugar de trabajo, en este caso al interior de las instituciones escolares privadas o públicas de Bogotá, pues consideran que principalmente padres de familia, colegas docentes y directivos no aceptan otras posibilidades de vivir la sexualidad y el género y asocian tales posibilidades con una inminente perturbación de la formación y educación del estudiantado, sobre todo, con un atentado al orden social, moral, religioso que da estabilidad a la realidad hegemónica y tradicional en la que han vivido.

Los docentes de la población LGTBIQ temen ser víctimas de violencia, discriminación y expulsión en sus lugares de trabajo, pues son conscientes que en la escuela bogotana se ha representado negativamente la diferencia sexual y de género, además, que las acciones recurrentes que se despliegan sobre personas de la población LGTBIQ son discriminatorias y violentas, hecho

que no reconocen únicamente desde el lugar del observador, sino desde el lugar del sujeto agredido, pues fueron estudiantes que sufrieron acoso escolar por homofobia durante su etapa escolar. Con todo, resulta importante señalar que no todas las experiencias de alteridad vividas por el profesorado sexualmente disidente o con una identidad de género no normativa en sus colegios ha sido completamente adversa o conflictiva, no porque hayan decidido ocultar su identidad sexual o de género, sino porque en el ejercicio tensionante de expresarse abiertamente como una persona lesbiana, homosexual, bisexual, transgénero, etc., o no establecer barreras estrictas que camuflen su identidad han logrado sortear situaciones de violencia y discriminación a través del apoyo de otros actores educativos como docentes, estudiantes y directivos institucionales, de su capacidad de resiliencia, aspecto detectado también por Stones y Glazzar (2020) en su estudio sobre la inteligencia emocional y habilidades discursivas y pedagógicas para transformar situaciones de conflicto escolar en oportunidades de aprendizaje y transformación cultural. De alguna manera, la respuesta de estos docentes a los acontecimientos escolares donde se cuestiona o vulnera su orientación sexual disidente o identidad de género no normativa depende de sus rasgos de personalidad, de las experiencias que les ha permitido afianzar su identidad, de los aprendizajes logrados en el marco del activismo LGTBIQ y el apoyo que encuentran en otras personas vinculadas a la escuela.

Respecto a las apuestas pedagógicas de algunos docentes de la población LGTBIQ para fomentar reflexiones, críticas y aprendizajes que habiliten formas alternativas y hospitalarias de relación con la diferencia sexual y de género en los entornos escolares bogotanos donde se desempeñan profesionalmente, es importante señalar que sus acciones se limitan principalmente al uso de didácticas y contenidos temáticos que les permiten suscitar diálogos con sus estudiantes dentro del aula sobre cuestiones de diversidad, empatía, movilizaciones sociales, discriminación, roles de género, población LGTBIQ, entre otros.

Aunque sus prácticas pedagógicas en este sentido no hacen parte de un programa institucional o un ejercicio colectivo, en el que entre otras cosas, se dé respuesta a las políticas educativas que exigen educación para la sexualidad y prevención del acoso escolar, debido a las resistencias de padres de familia, docentes y directivos frente a la posibilidad de hablar explícitamente sobre temas de diversidad sexual y de género en los colegios, sus intenciones formativas encaminadas a la educación de los estudiantes en materia de respeto y cuidado del otro, hacen parte de lo que, en el marco de una pedagogía queer, es decir, de un conjunto de reflexiones educativas, diálogos y experiencias deconstructivas exhorta a los estudiantes y en general a la comunidad educativa a reflexionar críticamente sobre las identidades esencializadas (Fonseca & Quintero, 2009; Sierra, 2009), a cuestionar los discursos y las prácticas normalizadoras que imponen identidades (Pérez, 2016; Spargo, 1999) y vulneran los derechos del otro, a discutir las estructuras normativas que restringen la sexualidad y el género (Albarracín, 2013; Butler, 2017; Leal, 2016; Llamas, 1998) y a vivir plenamente la sexualidad sin etiquetas o juicios que estigmatizan (Talburt, 2005; Trujillo, 2015).

En definitiva, es posible indicar a partir de los resultados obtenidos con la investigación y su análisis respecto a los referentes teóricos y empíricos contemplados, que el contexto escolar bogotano, con sus dinámicas de socialización, con las creencias religiosas, los imaginarios socioculturales, los valores, los discursos y las prácticas de sus comunidades educativas influye en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGTBIQ, por lo tanto, el presente estudio doctoral corrobora la validez del supuesto teórico planteado y ofrece una comprensión ideográfica de tal influencia a partir de los sentidos y significados que los docentes sexualmente diversos o con una identidad de género dan a su experiencia de alteridad en los colegios donde laboran y de las perspectivas que padres de familia, estudiantes y docentes ofrecen acerca de este fenómeno socioeducativo.

La mayoría de los maestros de la población LGTBIQ que participaron en la investigación temen expresar abiertamente su identidad sexual o de género no normativas por ser posibles víctimas de acoso, violencia, discriminación o expulsión de su lugar de trabajo, principalmente por los prejuicios que padres de familia y docentes tienen respecto a la homosexualidad, el lesbianismo, el bisexualismo, el transgenerismo y demás configuraciones identitarias periféricas y, las aparentes implicaciones negativas que estas generaría sobre el ejercicio de la docencia y la formación del estudiantado. No obstante, algunos de los docentes de la población LGTBIQ han generado aperturas frente a su identidad sexual y de género en la escuela pese a los riesgos que supone sobre su ejercicio profesional y socialización, por lo que significan sus experiencias de manera afirmativa e intentan resignificar coyunturalmente los imaginarios de la comunidad educativa en torno a la población LGTBIQ.

### **Conclusiones**

El contexto escolar bogotano está influenciado por discursos y prácticas heteronormadas que privilegian las relaciones heterosexuales, el binarismo de género hombre/mujer, la familia convencional y la educación sexual centrada en el conocimiento biológico del cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Este acontecimiento sustentado principalmente en las creencias, imaginarios, valores y saberes de los adultos (padres y madres de familia, docentes y directivos) ha generado prácticas recurrentes de discriminación y violencia sobre las personas de la población LGTBIQ, de modo que, el acoso escolar por homofobia y transfobia, aunque no se suele reconocer plenamente y muchas veces ocupa el lugar del silencio en la cotidianidad, ocurre y se atiende frecuentemente desde la sanción y la exigencia del cumplimiento de normativas que no se han apropiado culturalmente por las comunidades escolares.

En las instituciones educativas bogotanas son pocas las reflexiones y críticas colectivas que se hacen sobre los esquemas socioculturales hegemónicos que restringen la sexualidad y el género

y tematizan las sexualidades periféricas o las identidades de género no normativas como subjetividades anormales, abyertas, peligrosas y lesivas para el orden social, de ahí que, pese a la existencia de discursos explícitos de aceptación de la homosexualidad, el lesbianismo, el transgenerismo, etc., como posibilidades “naturales” de ser, en los colegios se presentan tensiones y resistencias ante la posibilidad de dialogar abiertamente sobre estas temáticas, sobre incluir en el currículo tópicos sobre diversidad sexual y de género y permitir que tanto estudiantes como docentes expresen abiertamente su disidencia sexual o de género.

De acuerdo con la perspectiva de padres y madres de familia, estudiantes y docentes, la disidencia sexual y de género sigue siendo un tema vetado en los entornos escolares, especialmente si hablar de ello implica poner en riesgo la formación de los niños, niñas y jóvenes; además de representar peyorativamente a la población LGTBIQ, en los colegios se tiende a pensar que la homosexualidad y demás configuraciones identitarias son susceptibles de aprenderse o contagiarse, sobre todo, en etapas de vulnerabilidad como la infancia y la juventud. Este panorama reconocido en las narrativas de la comunidad escolar participante ha influenciado las experiencias de alteridad, específicamente las vivencias de la disidencia sexual y de género de los profesores que hacen parte de la población LGTBIQ, sobre todo, teniendo en cuenta que para la sociedad bogotana el maestro es una figura de perfección, moral, rectitud, normalidad, por lo que no es concebible que este educador, referente social y cultural, exprese o viva atributos identitarios socialmente reprochables.

Los maestros sexualmente diversos o con una identidad de género no normativa, han significado sus vivencias de la disidencia sexual o de género, desde los conflictos que viven en la escuela, pero también, desde las oportunidades y aperturas de socialización que encuentran en el ejercicio de su profesión y en la interacción con aquellos actores educativos que se muestran comprensivos, empáticos y hospitalarios con la diferencia. En efecto, algunas experiencias de profesores homosexuales, lesbianas y transgénero se han visto determinadas por burlas, rumores,

agresiones verbales y calumnias provenientes de diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir, de padres de familia, estudiantes, colegas y directivos, hecho que les impide convivir tranquilamente en la escuela, en otros casos, desarrollar plenamente su ejercicio profesional, asimismo, que genera afectaciones emocionales, inseguridades y un temor recurrente a ser catalogados como personas no idóneas para educar, ser despedidos de su lugar de trabajo, ser acusados de influenciar a los estudiantes o ser víctimas de discriminación.

De esta manera, la mayoría de los docentes de la población LGTBIQ que participaron en el estudio prefieren mantener oculta su disidencia sexual o de género en el colegio donde se desempeñan profesionalmente, pues argumentan que no es necesario habilitar su vida privada en el entorno laboral, sobre todo cuando existe un ambiente prejuicioso que estigmatiza y rechaza la homosexualidad, el lesbianismo, el transgenerismo, etc., además consideran que no existe una relación determinista entre su orientación sexual diversa o identidad de género no normativa y su práctica pedagógica, no obstante, en un contexto escolar más empático y respetuoso de la diferencia se sentirían seguros de expresar libremente su identidad sexual o de género.

Otros docentes han asumido el riesgo de ser abiertamente homosexuales, lesbianas, transgénero frente a sus estudiantes, colegas y directivos, decisión que ha implicado el despliegue de violencias y ataques sotilizados desde la inteligencia emocional, la capacidad de resiliencia o el uso de la ley para la restitución de derechos; algunos de estos docentes han tenido la posibilidad de ser reconocidos por sus liderazgos institucionales y empoderamientos, suceso que, pese a las tensiones institucionales generadas ha permitido avanzar en la apertura escolar hacia la diferencia sexual y de género.

La forma como los docentes de la población LGTBIQ responden a situaciones escolares adversas depende, en algunos casos, de sus rasgos de personalidad, su historia de vida y formación, incluso, de su cercanía a movilizaciones sociales LGTBIQ y procesos de formación en temas de

diversidad sexual o de género, en otros casos, del apoyo institucional que encuentra en directivos, colegas docentes y estudiantes, asimismo, de los procesos pedagógicos que les han permitido ocupar un lugar de reconocimiento dentro del colegio. Estos maestros se esfuerzan por desarrollar prácticas educativas de calidad e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes, principalmente por responder a su compromiso social y laboral, pero también porque consideran que su desempeño laboral debe ser valorado por sus apuestas educativas y logros en el aprendizaje de los estudiantes, más que por aspectos de su vida personal e identidad como el caso de la orientación sexual o la identidad de género.

Frente a las problemáticas de convivencia relacionadas con el acoso escolar por homofobia y transfobia y la evasión de diálogos y reflexiones respecto a los temas y experiencias de diversidad sexual o de género, tanto los docentes de la población LGTBIQ como los miembros de la comunidad educativa que participaron en el estudio consideran pertinente que el profesorado reciba formación en estas temáticas para que puedan abordar de forma integral y propositiva las situaciones escolares donde se interpele la sexualidad del otro y se generen conflictos al respecto, asimismo, por lo menos en el discurso de estos participantes, se identifica una apertura a la posibilidad de que en la escuela se estudien tópicos de diversidad sexual o de género en aras de mostrar al estudiantado, padres de familia y docentes que existen formas plurales de ser y estar en el mundo, formas que se construyen a lo largo de la vida, que no debe ser catalogadas como buenas o malas y que su acogida en la escuela representa una oportunidad de aprendizaje para fomentar la empatía, el respeto y convertir los escenarios escolares en espacios de aprendizaje y socialización seguros.

Ahora bien, desde una perspectiva queer, la apertura escolar al diálogo sobre temas de sexualidad y género, no debe suponer la mera inclusión de contenidos, sino la reflexión permanente sobre los discursos y estructuras hegemónicas que históricamente se han construido en torno a estas

categorías, no para eliminarlas e imponer nuevas identidades, sino para cuestionar la necesidad de clasificar al otro, de tematizar su experiencia y, con esto, volverlo objeto de violencias, controles y correcciones.

Todo lo expuesto anteriormente responde a las preguntas de investigación y objetivos propuestos en el planteamiento del problema, en especial, corrobora como supuesto teórico que las dinámicas del contexto escolar bogotano, en lo referido a procesos de socialización principalmente, influye las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que hacen parte de la población LGTBIQ. A su vez, dicha influencia está vinculada a los discursos y prácticas heteronormadas que circulan en la escuela y siguen generando resistencias, silencios, violencias y expresiones de rechazo hacia las personas que no se construyen en el marco de la heterosexualidad y el binarios de género.

De otra parte, considerando que la disidencia sexual y de género en la escuela no es un acontecimiento socioeducativo de frecuente problematización en las investigaciones locales, nacionales e internacionales debido a las tensiones sociales, culturales y educativas que genera en contextos altamente influenciados por la heteronormatividad, el machismo, los prejuicios, las creencias religiosas y la discriminación por homofobia y transfobia, se estima como fortaleza de este estudio doctoral la construcción de conocimiento ideográfico sobre las experiencias de docentes de la población LGTBIQ en los colegios bogotanos, pues esto contribuye a la ampliación del campo de conocimiento y, a su vez, permite comprender por qué, a pesar de las aperturas discursivas de varias sociedades respecto al tema de la diferencia sexual y de género y la emisión de tratados internacionales y políticas locales para la garantía de los derechos humanos de la población LGTBIQ, se siguen reproduciendo prejuicios y violencias dentro de la escuela y fuera de ella hacia las personas homosexuales, lesbianas, transgénero, etc.

Habilitar espacios para narrarse a sí mismos y hacer conciencia sobre las experiencias de alteridad en el ámbito laboral y escolar, se considera una fortaleza del estudio, en tanto, los maestros de la población LGTBIQ que participaron en las entrevistas biográficas pudieron reflexionar sobre los acontecimientos que han vivido al interior de las instituciones escolares y la manera cómo estos les han afectado. Incluso, los relatos de vida y su respectivo análisis ofrecen información relevante para construir conocimiento sobre una realidad que no solo interpela al estudiantado sino a toda la comunidad educativa. Los resultados configuran una narrativa importante para dialogar con actores educativos de otros colegios bogotanos y sensibilizar ante la vigencia de discursos y prácticas escolares que reproducen estereotipos de género, que tematizan la sexualidad del otro desde la rareza y fomentan la violencia como única respuesta a la imposibilidad de aceptar que la escuela es diversa, plural, caótica.

Considerar la perspectiva de los docentes es una fortaleza, toda vez que la mayoría de las investigaciones referidas a esta temática se sitúan desde el lugar del estudiantado y es importante reconocer que los profesores también son seres humanos que socializan y se construyen en la escuela durante el ejercicio de la profesión docente, asimismo, que pueden, a partir de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas, liderar procesos de transformación cultural y convertirse en referentes de vida y progreso para aquellas personas, principalmente estudiantes, que se construyen como sujetos sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa.

Dentro de esta disertación doctoral también se destaca la decisión metodológica de contrastar las narrativas biográficas del profesorado LGTBIQ con las perspectivas de la comunidad educativa, pues no conviene interpretar las experiencias de alteridad de estos actores sin la participación de otros miembros que integran la comunidad escolar y ofrecen una lectura apropiada de la realidad, debido a que la escuela es un espacio de socialización en el que la realidad se configura desde los sentidos y significados que le asignan todos sus integrantes. Finalmente, es

fundamental establecer como fortaleza de este estudio su pertinencia para la proyección de acciones escolares transformadoras que, vinculadas a la política pública y educativa del país, permitan alcanzar los propósitos nacionales y locales en materia de equidad, convivencia escolar, educación para la sexualidad y formación en el respeto hacia las diferencias, sobre todo, que permitan llevar a la realidad los principios constitucionales que establecen libertades y derechos para los ciudadanos.

En coherencia con lo anterior y, respecto a las oportunidades de esta investigación, se estima que los resultados son de gran relevancia para la construcción de reflexiones colectivas con los diferentes miembros de las comunidades escolares bogotanas y la administración de la ciudad en la búsqueda de mecanismos dialógicos, sociales y educativos que conviertan las experiencias de alteridad de las personas de la población LGTBIQ en referentes de aprendizaje y transformación, pues como se expone en tales hallazgos, las aperturas de la comunidad escolar, si bien, se ven afectadas por conflictos y resistencias a largo plazo, generan procesos de convivencia en los que estudiantes, docentes y padres de familia aprenden a conocer al otro más allá de los prejuicios y logran establecer relaciones de respeto, hospitalidad y cuidado.

Precisamente, como posibles extensiones de este estudio se considera importante adelantar investigaciones complementarias de naturaleza cuantitativa o mixta que, de un lado, vinculen otros participantes, tanto docentes como estudiantes de la población LGTBIQ y miembros de la comunidad educativa para generar un contraste más amplio en un contexto escolar extenso y diverso como el bogotano, esto implicaría, entre otros aspectos logísticos, la organización de un grupo de investigación que pueda llegar a las diferentes localidades de la ciudad.

De otro lado, estudios que, a partir de los resultados de esta indagación generen nuevos planteamientos teóricos y metodológicos orientados a la caracterización de las estrategias pedagógicas de transformación cultural lideradas por el profesorado de la población LGTBIQ, la

implementación y evaluación de experiencias escolares donde se den aperturas hacia temas de género, diversidad sexual y población LGTBIQ con comunidades educativas dispuestas al diálogo y la reflexión. En esta oportunidad de investigación-acción, se podrían identificar las tensiones y resistencias que emergen durante la implementación de las estrategias para cuestionar los modelos hegemónicos de la sexualidad y el género, de modo que, se identifiquen acciones conciliadoras y propositivas que permitan avanzar en el proceso formativo y faciliten su desarrollo en contextos más complejos.

Sumado a esto, y teniendo en cuenta el dilema de llevar a la práctica la política educativa relacionada con la protección de los derechos de la población LGTBIQ y la mitigación del acoso escolar, es decir, de integrar transversalmente a la cotidianidad, a los programas curriculares y las experiencias de aprendizaje las disposiciones normativas que legitiman las libertades y derechos de todos los seres humanos que asisten a la escuela, se considera importante adelantar procesos investigativos o proyectos de intervención liderados por docentes, directivos, padres de familia, estudiantes, administradores de la educación de la ciudad en los que sea posible contextualizar la política y apostarle a su uso preventivo, no circunstancial, pues la exigencia de una modificación a los manuales de convivencia o la aplicación de protocolos para atender situaciones de conflicto no ha sido suficiente para responder a una problemática social que involucra varios factores sociales, culturales, familiares y mediáticos; hallazgo también detectado en el presente estudio.

En cuanto a las debilidades de esta investigación doctoral, se reconoce, en primer término, las implicaciones desfavorables de la pandemia en cuanto a la implementación del trabajo de campo, principalmente en lo que respecta a los encuentros de entrevista donde la recolección de la información se tornó difícil por fallas en la conectividad de los participantes y del investigador, acontecimiento que implicó en algunos casos, extender el tiempo de las reuniones. En segundo término, las dificultades presentadas para la organización de la muestra y la validación de expertos,

pues debido a las exigencias del retorno a la presencialidad en los colegios bogotanos y a las ocupaciones de los doctores fue complejo establecer un cronograma fijo de encuentros y ajuste a los instrumentos.

Como amenaza se identifica la posibilidad que se realicen lecturas anticipadas y prejuiciosas de esta investigación en la medida que existe una tendencia social nacional e internacional a argumentar la existencia de una supuesta ideología de género con la que se quiere imponer los ideales de la población LGTBIQ en detrimento de la institución familiar convencional, de la reproducción de la especie y la omisión de creencias religiosas tradicionales, todos estos, valores socioculturales que se han perpetuado a lo largo del tiempo en las propuestas educativas del país.

Por lo anterior, es posible que se produzcan juicios sobre la pertinencia científica del estudio, sobre su impacto en el contexto escolar y aporte social desde una postura heteronormada y desde la reticencia al análisis crítico de discursos y prácticas discriminatorias que se han desplegado en torno a la diversidad sexual y de género. No obstante, se insiste en que este estudio doctoral responde a los sentidos y significados que el profesorado de la población LGTBIQ y sus comunidades educativas han construido en el contexto escolar bogotano respecto al problema objeto de estudio, de ahí que cumple con el propósito de ofrecer una interpretación contextualizada a sus participantes sobre sus propias experiencias y alternativas de cambio.

Se espera que el contexto escolar bogotano, a partir de los hallazgos investigativos, pueda fortalecer las acciones circunstanciales y focalizadas que diferentes miembros de las comunidades educativas vienen adelantando para mitigar el acoso por homofobia y transfobia, en el mejor de los casos, para transformar los imaginarios, representaciones, discursos y saberes que catalogan a las personas de la población LGTBIQ como sujetos anormales, antinaturales y peligrosos, de modo que, como lo sugieren varios de los docentes sexualmente diversos o con una identidad de género

no normativa, la apertura hacia las experiencias de alteridad en materia de sexualidad y género, no sea producto del trabajo aislado de una persona, sino del esfuerzo colectivo de una comunidad por mejorar la realidad de la escuela, por hacerla más hospitalaria y reconocer su pluralidad.

## Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, (8), 1-11. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/amnis/537>
- Albarracín, C. (2013). Teoría Queer y subalternidad. *Sortuz: Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies*, 5(2), 28-39. Recuperado de: <http://opo.iisj.net/index.php/sortuz/article/view/356>
- Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 277-285. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200017>
- Arrial, Y. & Neves, M. (2016). School, homomaternity and education: reflections about the classroom in contemporaneity. *Psicogente*, 19(35), 136-147. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1214>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Barrientos, J., Gutierrez, K., Ramírez, P., Vega, A. & Zaffirri, I. (2016). Identidad sexual en jóvenes gay del norte de Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (23), 118-139. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293346767005>
- Bartolucci, J. (1987). Educación, reproducción social y sociología. *Sociológica*, 2(5), 1-17. Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1047>
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., & Macarulla M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128238001>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Abrahao M.H. (Ed.), *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de investigación auto(biográfica)* (pp. 79-109). Brasil: Editora Universitaria da PUCRS.
- Bracchi, C., & Melo, A. (2016). Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en época de ampliación de derechos. En C. Kaplan (Ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 49-66). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Butler, J. (2017). *El género en disputa* (M. Muñoz, Trad.; 1.<sup>a</sup> ed.). Colombia: Planeta. (Obra original publicada en 1999)
- Cantor, E. (2007). Los rostros de la homofobia en Bogotá. Descifrando la situación de derechos humanos de homosexuales, lesbianas y transgénero. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Cantor, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 5(8), 101-110. Recuperado de: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/193>
- Castelar, A. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y ciudad*, (26), 77-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704924>
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Catalán, M. (2017). *Docentes abriendo las puertas del clóset: narrativas de resistencias y apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en profesores homosexuales/lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/146862>
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100057>
- Ceballos, A. (2005). Teoría rarita. En D. Córdoba, J. Sáez & P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 165-177). Madrid: Editorial EGALES.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50 – 67. Recuperado de: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/download/1775/1568/>
- CIDH. (2019). Avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>
- Coll, J. (26 de julio de 2018). Solypsi, la primera profe trans de los colegios públicos en Colombia. *SEMANA RURAL*. Recuperado de: <https://semanarural.com/web/articulo/solypsi-la-primera-profe-trans-de-los-colegios-publicos-en-colombia/582>
- Colmenares, C. (2017). “*Construyendo y deconstruyendo el ser*”: configuración de identidades en población LGBT, experiencias en el contexto de formación para el trabajo. (Tesis de maestría). Recuperada de biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://catalogo.pedagogica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=203678>
- Colombia Diversa. (2016). Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. Sentiido: Bogotá. Recuperado de: <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Títulos I, II, VI.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620.
- Conrad, J. (2018). Our Silent Day”: One White Gay Teacher Explores Teacher Agency in Counter-Socialization during the National Day of Silence. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 18(1), 101-124. doi: 10.4119/jsse-913
- Córdoba, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez & P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21-66). Madrid: Editorial EGALES.

- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (1998). Sentencia C-481. [MP Alejandro Martínez Caballero]
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (2015). Sentencia T-478. [MP Gloria Stella Ortiz Delgado]
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (2016). Constitución Política de Colombia 1991 actualizada con actos legislativos.
- Costa, M. (2006). Distintas consideraciones sobre el binarismo sexo/género. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (46), 1-7.
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, (21), 107-118. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/2402>
- De Oliveira, D. (2020). Prácticas docentes de profesoras travestis y transexuales. Lima, Perú: Red Iberoamericana de Educación LGBTI. Recuperado de: <http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2020/12/Experiencias-Exitosas-ESP.pdf>
- De Yogyakarta, P. (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Yogyakarta, Indonesia: Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos. Recuperado de: [http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles\\_sp.pdf](http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf)
- Dobles, M., Zuñiga, M., & García, J. (1996). Del descubrimiento a la construcción del conocimiento. En C. Marín (Ed.), *Investigación en educación: procesos, interacciones, construcciones* (pp. 131-172). Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Education International. (2015). 7th World Congress Congress Proceedings Book #4A Quadrennial Report. Recuperado de: [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI2015\\_7th\\_World\\_Congress\\_2015\\_-Proceedings\\_Book\\_4A\\_-\\_Quadrennial\\_Report\\_EN.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI2015_7th_World_Congress_2015_-Proceedings_Book_4A_-_Quadrennial_Report_EN.pdf)
- Entenza, A. (2014). *Diversidad Sexual e identidad de género en la educación*. Brasil: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Ferfolja, T., & Stavrou, E. (2015). Workplace experiences of Australian lesbian and gay teachers: Findings from a national survey. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (173), 113-138. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083427.pdf>
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18), 14-21. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (U. Guiñazú, Trad.; 3.<sup>a</sup> ed.). México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1976).
- Fonseca, C., & Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024672003>
- Forero, N. & Patarroyo, S. (2015). Identidades de género en los discursos de educación básica y media en Colombia a partir de la constitución de 1991. En C. Sánchez (Ed.), Derecho,

- géneros y sexualidades, diversidad familiar y educación en perspectiva de género (77-106). Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Gallego, B. (2014). Un ejemplo práctico de investigación biográfico-narrativa. Universidad de Cádiz. Recuperado de:  
<https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16956/AIDIPE%202009-%20EJMPLO%20DE%20INVESTIGACIÓN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garaizabal, C. (2009). Debates feministas sobre la sexualidad. *M. Belbel (Presidente), Granada*, (30), 1-8. Recuperado de: <https://cesarmromero.com/wp-content/uploads/Debates-feministas-sobre-la-sexualidad.pdf>
- García, C. (2007). Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá: Colombia Diversa. Recuperado de:  
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1117>
- García-Granero, M. (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. *Dilemata. Revista internacional de Éticas Aplicadas*, (25), 253-263. Recuperado de:  
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000146>
- Gargallo, F. (2008). Las disidencias sexuales desde una mirada feminista. *Trabajo Social UNAM*, (18), 22-25. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19515>
- Giuliano, F. (2015). (Re) pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación. *Propuesta educativa*, (44), 65-78. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403044816008.pdf>
- Guayara, L., Montenegro, J. & Zapata, L. (2017). *Representaciones sociales sobre masculinidad y homosexualidad construidas en padres con hijos homosexuales*. (Trabajo de grado). Recuperada de: <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8399>
- Gutiérrez-Torres, A., & Buitrago-Velandia, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10>.
- Haddad, Z. (2019). Understanding identity and context in the development of gay teacher identity: Perceptions and realities in teacher education and teaching. *Education Sciences*, 9(2), 1-13. doi:10.3390/educsci9020145
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Diseño del proceso de investigación cualitativa. En M. Rocha (Ed.), *Metodología de la investigación 6<sup>a</sup> Edición* (pp. 468-507). México: McGraw-Hill.
- ILGALAC. (2020). *Crímenes de odio contra personas LGBTI en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: ILGALAC. Recuperado de:
- Internacional de la Educación. (04 de abril de 2017). Diversidad sexual. Recuperado de:  
[https://www.ei-ie.org/spa/detail\\_page/4656/diversidad-sexual](https://www.ei-ie.org/spa/detail_page/4656/diversidad-sexual)
- Internacional de la Educación. (26 de julio de 2015). Resolución sobre: los derechos de las personas LGBTI. Recuperado de: <https://www.ei-ie.org/spa/detail/14752/resoluci%C3%B3n-sobre-los-derechos-de-las-personas-lgbt>
- Internacional de la Educación. (26 de julio de 2011). Resolución sobre el respeto por la diversidad. Recuperado de: [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2.4.2\\_1.1.3\\_2.1.4S\\_Respect\\_for\\_Diversity.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2.4.2_1.1.3_2.1.4S_Respect_for_Diversity.pdf)
- Internacional de la Educación. (2007). *Los derechos de los docentes y personal de la educación lesbianas y gays. Informe trienal 2004-2007*. Recuperado de: [https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content\\_trsl\\_images/644/Triennial\\_Report\\_LGBT-SP.pdf](https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/644/Triennial_Report_LGBT-SP.pdf)

- Internacional de la Educación. (29 de julio de 1998). Resolución sobre la protección de los derechos de los docentes homosexuales y lesbianas. Recuperado de: <https://www.ei-ie.org/spa/detail/14594/resoluci%C3%B3n-sobre-la-protecci%C3%B3n-de-los-derechos-de-los-docentes-homosexuales-y-lesbianas>
- Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, M. y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿barreras o facilitadores de construcción identitaria?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782016000200005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200005)
- Kolbert, J., Crothers, L., Bundick, M., Wells, D., Buzgon, J., Berbary, C., ... & Senko, K. (2015). Teachers' perceptions of bullying of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) students in a Southwestern Pennsylvania sample. *Behavioral Sciences*, 5(2), 247-263. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4493447/>
- Leal, C. (2016). Sobre las dimensiones del pensamiento queer en Latinoamérica: teoría y política. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (70), 170-186. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495952432008>
- León, A. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Infancias imágenes*, 12(1), 117-123. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4923>
- Lerussi, R. (septiembre, 2011). *Matriz heterosexual y matriz (hetero)jurídica en la serie Rich-Wittig-Butler*. Trabajo presentado en II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, La Plata, Argentina. Resumen recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4890/ev.4890.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4890/ev.4890.pdf)
- Liscano, D. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGTBI en la universidad*. (Tesis de doctorado). Recuperada de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Llamas, R. (1998). *Teoría torcida: prejuicios y discursos en torno a "la homosexualidad"*. España: Siglo XXI Editores.
- Londoño, R. (2010). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lopes, G. (2012). Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, 2(2), 363-369. Recuperado de: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87>
- López, M. (2015). A study of trainee teachers and their awareness and perceptions of sexual diversity in primary schools. UK: University of York Education. Recuperado de: <http://etheses.whiterose.ac.uk/12954/1/Thesis%20Manuel%20Lopez%20.pdf>
- Lozano-García, J., & Castelar, A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. CS, (25), 51-79. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n25/2011-0324-recs-25-00051.pdf>
- Maristany, J. J. (2008). ¿Una teoría queer latinoamericana?: postestructuralismo y políticas de la identidad en Lemebel. *Lectures du genre*, (4), 17-25. Recuperado de: <https://lecturesdugenrefr.files.wordpress.com/2019/03/maristany.pdf>

- Martínez, L. (2018). Docentes no heterosexuales: cómo se reconocen en la sociedad y qué mecanismos utilizan para sobrevivir en el magisterio. Estado del arte. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 85-94. Recuperado de: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/352>
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. 1-10. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3790>
- Mateo, P. (2011). Transdeseantes: de la heterosexualidad obligatoria al deseo lesbiano. *Acciones e investigaciones sociales*, (29), 33-67. Recuperado de: <https://despapiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/537>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1979). Decreto 2277. Capítulo V. Sección 4<sup>a</sup>
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: Reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143615>
- Monje, C. (2011). Selección del diseño de investigación. En C. Monje (Ed.), *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica* (pp. 94-120). Colombia: Facultad de ciencias sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana.
- Morales, P. (2016). *Análisis de contenido de las propuestas educativas “diversidad sexual en la escuela” y “ambientes escolares libres de discriminación”*. (Trabajo de grado). Recuperada de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2529/TE-21046.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, H. (2010). La construcción cultural de la homosexualidad. *Revista Digital Universitaria*, 11(8), 1-9. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num8/art79/index.html>
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *iice*, (24), 27-33. Recuperado de: <http://repositorio.filobiba.ar/handle/filodigital/9941?show=full>
- Morgade, G., Báez, J., Díaz, G., & Zattara, S. (2011). Algunas pistas. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (pp. 185-204). Argentina: La Crujía.
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S., & Díaz, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-51). Argentina: La Crujía.
- Morris, M. (2005). El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer. En S. Talburt & S. Steinberg (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 35-50). España: Graó.
- Nahir, M. (2013). La teoría queer y las narrativas progesistas de identidad. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 4(37), 70-105. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88428978005>
- Negro, D. (2010). Orientación sexual, identidad y expresión de género en el Sistema Interamericano. *Agenda internacional*, 17(28), 153-175.
- OEA. (15 de diciembre de 2017). CIDH lamenta la prohibición de la enseñanza de género en Paraguay. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/>

- ONU. (18 de diciembre de 2008). Carta dirigida al presidente de la Asamblea General por los Representantes Permanentes de la Argentina, el Brasil, Croacia, Francia, el Gabón, el Japón, Noruega y los Países Bajos ante las Naciones Unidas. Recuperado de:  
[https://www.oas.org/dil/esp/orientacion\\_sexual\\_declaracion\\_onu.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_declaracion_onu.pdf)
- Osorio, D. (2016). *Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: miradas de si y de los otros-as* (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/107/Representaciones%20sociales%20sexualidad%20Diana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palkki, J. (2015). " Negotiating the closet door": The lived experiences of two gay music teachers. *Visions of Research in Music Education*, 26, 1-36. Recuperado de:  
<http://www.rider.edu/~vrme>
- Páramo, P. (2017). La entrevista. En P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 119-129). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (2017). Grupos Focales. En P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 141-149). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P., & Gómez, M. (2017). Confiabilidad y validez. En P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 47-51). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P., Ortega, X., & Rodríguez, L. (2017). Aspectos éticos en la investigación social. En P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales técnicas de recolección de información* (pp. 35-44). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pereira, C. (julio - septiembre 2015). The LGBT movement and the gender and sexual diversity education policies: losses, gains and challenges. *Educ. Pesqui.*, 41(3), 791-806.  
<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>
- Pérez, A. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Sacristán & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 9-21). Madrid: Morata.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué?. *ISEL*, (5), 184-198. Recuperado de:  
<https://www.aacademica.org/moira.perez/33.pdf>
- Pichardo, J. (2009). Homofobia y acoso escolar. En J. Pichardo (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual* (pp. 19-35). Madrid: Catarata.
- Preciado, B. (2012). Queer: historia de una palabra. *Parole de queer*, (1).
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965.
- Ramírez, F. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000 – 2015 comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional*. (Tesis de doctorado). Recuperada de:  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4074/Ram%C3%ADrezFidel2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, M. (2012). *La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo*. (Tesis de doctorado). Recuperada de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=34436>
- Ramírez, M. & Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179. Recuperado de:  
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/163>

- Ramírez, M. & Contreras, S. (2016). Narrativas de la identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al otro. *Estudios Pedagógicos*, XLII(1), 235-254. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art15.pdf>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol.*, 23(1), 9-17. Recuperado de: <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167> Redacción EL TIEMPO. (14 de agosto de 2016). Cartilla sobre discriminación sexual en colegios dividió al país. *EL TIEMPO*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cartillas-sobre-diversidad-sexual-en-colegios-genera-debate-en-colombia-39931>
- Redacción EL TIEMPO. (02 de marzo de 2018). “No puedo ocultar que soy mujer trans y no hombre”: profesora de Tuluá. *EL TIEMPO*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/testimonio-de-la-primer-a-profesora-transgenero-en-el-valle-del-cauca-188504>
- Rendón, D. (2008). El ABC de la teoría queer. *Ed Espolea*. Recuperado de: [http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/6.ddt-abcqueer\\_final.pdf](http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/6.ddt-abcqueer_final.pdf)
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, (10), 15-48.
- RIELGBTI. (2015). Datos sobre acoso escolar por homofobia y transfobia en Colombia. Recuperado de: <http://educacionlgbti.org/guia-regional/colombia/>
- RIELGBTI. (2016). Sumando libertades Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia. Recuperado de: [http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/12/SumandoLibertades\\_Dic16.pdf](http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/12/SumandoLibertades_Dic16.pdf)
- Rincón, J., & Barreto, I. (2011). Técnicas de muestreo para investigaciones sociales. En P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (pp. 31-42). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rodríguez, K. (28 de febrero de 2018). El trascendental caso de una profesora trans en colegio del Valle del Cauca. *EL ESPECTADOR*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/el-trascendental-caso-de-una-profesora-trans-en-colegio-del-valle-del-cauca/>
- Rodríguez, Y. (2018). Respuesta y evaluación del sector educación a la violencia homofóbica y transfóbica que se produce en las instituciones educativas cubanas. Recuperado de: [https://es.unesco.org/sites/default/files/informe\\_cenesex\\_unesco.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/informe_cenesex_unesco.pdf)
- Rojas, J. (24 de junio de 2018). La impactante historia de la primera profesora transgénero de Cali. *EL PAÍS*. Recuperado de: <https://www.elpais.com.co/cali/la-impactante-historia-de-la-primer-a-profesora-transgenero-de.html>
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, 1-59.
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. En D. Córdoba, J. Sáez & P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer: políticas bollerías, maricas, trans, mestizas* (pp. 67-76). Madrid: Editorial EGALES.
- Sánchez, E. (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género. Logros, retos y desafíos. *Reflexión Política*, 19(38), 116-131. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/110/11054032009.pdf>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA*, 16, 91-102. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria>

- 8/publication/257842598\_Paradigmas\_de\_Investigacion\_Educativa\_Paradigms\_on\_Educational\_Research/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-Paradigms-on-Educational-Research.pdf
- Santos, M. (2002). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. Universidad de Málaga. Recuperado de: [http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07\\_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2\\_curriculumocultoyconstrucciónndelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf](http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciónndelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf).
- Santos, M (2015). Género, poder y convivencia en la escuela como mezcladora social. En J. Leiva, V. Martín, E. Vila & J. Sierra (Coords.), *Género, educación y convivencia* (pp. 27-58). Madrid: Dykinson, S. L.
- Secretaría de Educación & Colombia Diversa (2006). Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/gestion-socioeconomica/diversidad-sexual/observatorio>
- Secretaría de Educación Distrital. (2019). *Caracterización del sector educativo año 2019*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Secretaría de Educación Distrital. (2020). *Caracterización del sector educativo 2019-2020 Antonio Nariño*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2017). Línea técnica política pública LGTBI. Sector Educación. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: [http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/linea\\_educacion\\_pdf\\_0.pdf](http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/linea_educacion_pdf_0.pdf)
- Sentiido. (1 de septiembre de 2015). Colegios: les llegó la hora de reconocer la diversidad sexual. *Sentiido*. Recuperado de: <https://sentiido.com/colegios-les-llego-la-hora-de-reconocer-la-diversidad-sexual/#:~:text=La%20sentencia%20de%20la%20Corte,de%20los%20desaf%C3%ADos%20que%20enfrentan>
- Sierra, A. (2009). Una Aproximación a la Teoría Queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, (26), 29-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3106547>
- Spargo, T. (1999). *Foucault and queer theory*. Cambridge: Icon books.
- Stones, S., & Glazzard, J. (2020). Tales From the Chalkface: Using Narratives to Explore Agency, Resilience, and Identity of Gay Teachers. *Frontiers in Sociology*, 5(52), 1-15. doi: 10.3389/fsoc.2020.00052
- Talburt, S. (2005). Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer. En S. Talburt & S. Steinberg (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 25-34). España: Graó.
- Tognato, C., & Sanandres, E. (2016). *Caracterización del perfil sociodemográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Torres, J. (2012). *La construcción del significado en torno al ser docente en maestros gay en el nivel universitario* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/29429.pdf>
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41(SPE), 1527-1540. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- UNESCO. (2017). Abiertamente. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. Recuperado de:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Abiertamente.pdf>

- Valbuena, E. (2011). El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En P. Páramo (Compilador), *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (pp. 211-222). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Vásquez, E., & Lajud, C. (2016). Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En C. Kaplan (Ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 67-82). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/236413540>
- Vila, E., & Martín, V. (2015). ¿Qué parte de mi dejo fuera? Identidad de género, nuevas masculinidades y educación. En J. Leiva, V. Martín, E. Vila & J. Sierra (Coords.), *Género, educación y convivencia* (pp. 187-196). Madrid: Dykinson, S. L.
- Villacorta, C., Medellín, J., Vela, M., Martínez, J., Villamil, J., & Gómez, R. (2012). *Metamorfosis. Caracterización de la población escolar de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Villareal, F. & Vallejos, A. (2015). Niños, niñas y adolescentes diversos/as. En N. Guzmán (Ed.), *Derechos humanos, diversidad sexual y políticas públicas en América Latina* (135-146). Chile: LOM Ediciones/Fundación Henry Dunant.

## Anexos

### Anexo 1 Formato para validación de instrumento y guion de entrevista biográfica

#### **Formato para la validación ENTREVISTA BIOGRÁFICA**

**Título:** guion de entrevista biográfica con instrumento para su validación.

**Objetivo del proyecto de investigación:** Comprender la influencia del contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ.

**Objetivo del instrumento:** Recolectar información relevante sobre las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano a través de la narrativa biográfica.

**Descripción del instrumento:** el instrumento se organiza teniendo en cuenta que los discursos sobre la diversidad sexual y de género, las prácticas escolares sobre la población LGTBIQ y la política pública referida a los derechos humanos son factores que, según el desarrollo teórico, conceptual y referencial, se relacionan con la experiencia identitaria de las personas sexualmente disidentes. A su vez, la narrativa biográfica que está sujeta a la memoria de vida de los participantes, puede evidenciar acontecimientos importantes, sentimientos, emociones, personas que han sido significativas para la vida del participante, estrategias o acciones de respuesta ante las situaciones vividas, consecuencias experimentadas, entre otros aspectos, que se proyectan como posibles indicadores a ser detectados. Dado que la entrevista biográfica se plantea como una conversación entre el investigador y el participante, para suscitar la narrativa de vida, se propone una pregunta abierta y general desde la que el participante pueda expresar sus experiencias de vida en relación con el tópico de investigación. Ahora bien, se adicionan preguntas complementarias relacionadas con las dimensiones, subdimensiones e indicadores, en caso de que, el participante no exprese dentro de su narrativa de vida los aspectos relevantes a identificar o sea necesario profundizar en algún tema. Finalmente cabe señalar que, en la tabla de operacionalización, las categorías disidencia sexual y de género (categoría principal del estudio) y contexto escolar (categoría secundaria del estudio) se presentan de manera simultánea ya que el guion de entrevista contiene preguntas que relacionan ambas categorías, en tanto, para los objetivos de la investigación no conviene recopilar información desarticulada de dichas categorías; sumado a esto, el factor diferencial en la aplicación de los instrumentos radica principalmente en la población participante, por lo anterior, mientras ambas categorías se abordan con la entrevista biográfica para el caso de las vivencias de los docentes sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa de los colegios bogotanos, estas se trabajan con la técnica de grupos focales para el caso de las perspectivas de estudiantes, maestros y padres de familia.

**Población a la que va dirigido:** Docentes sexualmente disidentes (orientación sexual o identidad de género no normativos) que se desempeñan en colegios públicos o privados de Bogotá.

**Pregunta de investigación:**

¿Cómo influye el contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia

**Justificación:** De acuerdo con las organizaciones internacionales y las instituciones gubernamentales nacionales

sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ?

y locales de Colombia, en la actualidad se siguen presentando acciones de violencia, discriminación y exclusión a causa de la homofobia, la transfobia y la bifobia. Fenómeno social que se reproduce en los entornos escolares y que amerita, no solo el diseño de política educativa para la protección de los derechos humanos de la población LGTBIQ, sino también programas educativos en diversidad sexual e investigaciones. Particularmente, la experiencia del profesorado LGTBIQ en la escuela ha sido mínimamente estudiada en algunos países que no incluyen el contexto bogotano, de ahí que sea necesario seguir investigando este tema para ampliar el conocimiento científico y encontrar alternativas de relación con la diferencia sexual que redunden en los espacios académicos y no terminen en agresiones, acoso o vulneración de derechos.

**Paradigma:** Naturalista

**Diseño cualitativo:** no experimental, fenomenológico/hermenéutico, triangulación.

**Tipo de estudio:** descriptivo-interpretativo.

### **Objetivo general:**

Comprender la influencia del contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ.

### **Objetivos específicos:**

1. Interpretar los significados que los docentes de la población LGTBIQ otorgan a sus vivencias de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar bogotano.
2. Describir las perspectivas de la comunidad educativa alrededor de las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.
3. Identificar las implicaciones de las dinámicas escolares en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.

### **Operacionalización de las categorías de estudio**

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
1. Disidencia sexual/género y contexto escolar bogotano.	1.1. Discursos y saberes escolares sobre disidencia sexual y de género.	1.1.1. Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ en torno a los <i>discursos y saberes escolares</i> sobre disidencia sexual y de género.	1.1.1.1 Acontecimientos significativos. 1.1.1.2 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.1.1.3 Acciones o estrategias de respuesta. 1.1.1.4. Personas significativas. 1.1.1.5. Consecuencias evidentes.
	1.2. Prácticas escolares aplicadas sobre la disidencia sexual y de género.	1.2.1 Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ respecto a las <i>prácticas escolares</i> dadas a la disidencia sexual y de género en el contexto bogotano.	1.2.1.1 Acontecimientos significativos. 1.2.1.2 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.2.1.3 Acciones o estrategias de respuesta. 1.2.1.4. Personas significativas. 1.2.1.5. Consecuencias evidentes.
	1.3. Política educativa sobre disidencia sexual/género y educación para la sexualidad.	1.3.1. Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ a propósito de <i>la política educativa internacional, nacional y local</i> sobre disidencia sexual/género y educación sexual.	1.3.1.1 Conocimientos sobre leyes, decretos, sentencias, acuerdos, manual de convivencia, etc. 1.3.1.2 Acontecimientos significativos. 1.3.1.3 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.3.1.4 Acciones o estrategias de respuesta. 1.3.1.5 Personas significativas. 1.3.1.6 Consecuencias evidentes
	1.4. Ejercicio profesional de los docentes de la población LGTBIQ en la escuela bogotana.	1.4.1 Vivencias de los docentes de la población LGTBIQ respecto a su <i>ejercicio profesional</i> en la escuela bogotana.	1.4.1.1 Auto representación y posicionamientos de los docentes de la población LGTBIQ. 1.4.1.2 Relaciones interpersonales con la comunidad educativa. 1.4.1.3 Desempeño profesional.

		1.4.1.4 Expectativas del docente de la población LGTBIQ 1.4.1.5 Acontecimientos significativos. 1.4.1.6 Percepciones, sentimientos y emociones. 1.4.1.7 Acciones o estrategias de respuesta. 1.4.1.8 Personas significativas. 1.4.1.9 Consecuencias evidentes.
--	--	---

### **Guion de instrumento**

Entrevista Biográfica

#### **Introducción:**

**Bloque de preguntas No 1:** ¿Cuál es su edad? ¿Cómo se identifica en términos de orientación sexual e identidad de género? ¿Cuál es su perfil profesional? ¿Cuántos años lleva en el ejercicio de la docencia? ¿En qué área de conocimiento se desempeña como docente?

**Bloque de preguntas No 2:** ¿Cuáles son las principales características de la institución educativa donde labora? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Es una institución pública o privada? ¿En qué localidad se ubica la institución educativa? ¿Cuál es su horizonte institucional? ¿Cuál es el proyecto educativo institucional? ¿Cuáles modalidades educativas ofrece? ¿Quiénes administran la institución educativa? ¿La institución educativa ofrece una formación laica o referida a la práctica de alguna religión? ¿Cómo describiría a la comunidad educativa (estudiantes, madres/padres de familia, docente, directivos, administrativos)?

#### **Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicadores: 1 al 5**

**1.1.1.1:** ¿Cómo ha vivido su identidad sexual disidente (orientación sexual e identidad de género no normativas) al interior de la institución educativa donde labora y desde su rol docente? El participante es invitado a mencionar anécdotas, sucesos, emociones, reacciones, personas que recuerde y considere relevantes para su experiencia.

**1.1.1.2:** ¿Cuáles son los discursos e imaginarios que usted ha percibido en su comunidad educativa respecto a la diversidad sexual (LGTBIQ)?

**1.1.1.3:** ¿Cómo ha vivido o experimentado los discursos e imaginarios sobre diversidad sexual que circulan en la institución donde labora como docente? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Cómo se ha sentido al respecto? ¿Cómo ha reaccionado al respecto? ¿Cuáles efectos han generado estos discursos o imaginarios sobre su vida personal y ejercicio profesional?

**1.1.1.4:** ¿En cuáles situaciones o circunstancias de la cotidianidad escolar ha sentido cuestionada o vulnerada su identidad sexual disidente? ¿En cuáles situaciones o circunstancias de la cotidianidad escolar ha sentido valorada o reivindicada su identidad sexual disidente?

**Categoría 1: dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicadores: 1 al 5**

**1.2.1.1:** ¿Cuáles hechos o acontecimientos considera significativos en su vivencia de la disidencia sexual o de género desde el rol docente al interior de la institución escolar donde labora? El participante nuevamente es invitado a mencionar anécdotas, sucesos, emociones, reacciones, personas que recuerde y considere relevantes para su experiencia.

**1.2.1.2:** ¿Cuáles han sido las acciones desplegadas por la comunidad educativa hacia las personas LGTBIQ de la institución escolar donde labora? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Cómo ha sido la convivencia escolar con las personas LGTBIQ?

**1.2.1.3:** ¿Cómo ha vivido las acciones que la comunidad educativa de la institución escolar donde labora ha aplicado sobre la diversidad sexual? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Cómo se ha sentido al respecto? ¿Cómo ha reaccionado al respecto? ¿Cuáles efectos han generado estas acciones sobre su vida personal y ejercicio profesional? ¿En la institución educativa cuáles acciones se han desplegado para la formación de la comunidad educativa en relación con la diversidad sexual y la identidad de género o para la atención de situaciones relacionadas con las experiencias escolares de las personas LGTBIQ? ¿Cuál ha sido el enfoque de tales acciones? ¿Cuál ha sido el nivel de participación de la comunidad educativa en la ejecución de estas acciones? ¿Qué efectos se han generado sobre la dinámica escolar?

**1.2.1.4:** Desde su percepción y experiencia ¿Cuáles serían las consecuencias de presentarse públicamente como docente LGTBIQ? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Cuál sería o cuál ha sido la reacción de la comunidad educativa? ¿Cuáles situaciones se han generado o se generaría en la institución educativa tras la manifestación pública de la disidencia sexual docente?

**Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicador: 1 a 6**

**1.3.1.1:** ¿Cuáles políticas públicas generales o educativas referidas a la población LGTBIQ y la protección de sus derechos conoce? ¿Ha participado en la formulación de políticas públicas relacionadas con la población LGTBIQ? ¿Ha participado en el activismo social LGTBIQ y la defensa de los derechos humanos al interior de la institución educativa y fuera de ella? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Cómo ha sido la experiencia de activismo? ¿Cuáles han sido los efectos de su participación en el activismo?

**1.3.1.2:** ¿Cómo ha influido la política general referida a la población LGTBIQ en su vivencia de la disidencia sexual (orientación sexual/identidad de género) al interior de la institución escolar donde labora y desde su rol docente? ¿Cómo ha influido la política educativa referida a la población LGTBIQ en su vivencia de la disidencia sexual (orientación sexual/identidad de género) al interior de la institución escolar donde labora y desde su rol docente?

**1.3.1.3:** ¿Cuáles experiencias relacionadas con la política general y la política educativa referida a la población LGTBIQ han sido significativas en su vivencia de la disidencia sexual al interior de la

escuela donde labora como docente? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Consideras que a nivel institucional la política pública LGTBIQ se cumple? ¿Por qué? ¿Cuál es el nivel de conocimiento de la institución educativa sobre las políticas generales y educativas referidas a la población LGTBIQ?

### **Categoría 1: dimensión 1.4: subdimensión 1.4.1: indicador: 1 a 9**

**1.4.1.1:** Durante los años que ha ejercido la docencia en la escuela bogotana ¿Cómo se ha concebido o percibido siendo un docente sexualmente disidente?

**1.4.1.2:** ¿Considera que su identidad sexual disidente se relaciona de alguna manera con su práctica docente o desempeño profesional? ¿Cómo se relacionan? Preguntas orientadoras para profundizar: ¿Cuáles han sido los efectos de tal relación en la dinámica del aula y el colegio? ¿Cuáles han sido los efectos de tal relación sobre los diferentes miembros de la comunidad educativa? ¿Cuáles han sido los efectos de tal relación sobre los procesos formativos que lidera en el colegio?

**1.4.1.3:** ¿Cómo se han dado sus relaciones interpersonales con los demás miembros de la comunidad educativa del colegio donde labora como docente? Para profundizar: ¿Cómo se han dado las interacciones con los estudiantes, las madres y los padres de familia, los colegas, las directivas docentes, etc.?

**1.4.1.4:** ¿Cuáles son las implicaciones de ser docente LGTBIQ en la escuela bogotana? Para profundizar: respecto a la imagen social del docente, a las actuaciones de la comunidad educativa, a la vivencia cotidiana de la profesión en la escuela, al desempeño profesional, a el ejercicio político del docente, a la vida personal.

**1.4.1.5:** ¿Ha desarrollado alguna acción o estrategia para abordar el tema de la diversidad sexual con la comunidad educativa? ¿Cuáles acciones o estrategias usted ha desplegado como docente para abordar el tema de la diversidad sexual en la escuela bogotana?

**1.4.1.6:** Desde el lugar de la disidencia sexual, ¿Cuáles son sus expectativas como docente y ser humano frente a la diversidad sexual y la escuela bogotana?

#### **Validez**

Aplicable	No aplicable		
Aplicar realizando los respectivos cambios			
Criterios Generales	Sí	No	Observaciones
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.			
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.			

Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.		
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.		
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.		
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.		
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.		

**Validado por:**

**Formación académica y profesional:**

**Trayectoria investigativa y experiencia docente:**

**Fecha:**

**Observaciones generales:**

**Firma:**

(Formato modificado. Tomado de la plataforma Moodle: curso Tesis Doctoral - Doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes)

## Anexo 2 Formato para validación de instrumento y guion de grupos focales

### **Formato para la validación** GRUPOS FOCALES

**Título:** guion de grupos focales con instrumento para su validación.

**Objetivo del proyecto de investigación:** Comprender la influencia del contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ.

**Objetivo del instrumento:** Recolectar información relevante sobre las perspectivas de la comunidad educativa alrededor de las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.

**Descripción del instrumento:** el instrumento se organiza teniendo en cuenta que los discursos sobre la diversidad sexual y de género, las prácticas escolares sobre la población LGTBIQ y la política pública referida a los derechos humanos son factores que, según el desarrollo teórico, conceptual y referencial, se relacionan con la experiencia identitaria de las personas sexualmente disidentes. Para recopilar la información sobre las percepciones de la comunidad educativa en relación con las vivencias de la disidencia sexual del profesorado LGTBIQ se desarrollan preguntas de discusión a trabajar por grupos focales de estudiantes, padres de familia y profesores. Los grupos focales se desarrollarán por separado según la población participante, en el caso de los estudiantes se considerará la participación de jóvenes entre 15 y 16 años que estén cursando grado décimo o undécimo, incluso, jóvenes recién egresados de la formación escolar bogotana. También es importante considerar que se hará referencia al profesorado LGTBIQ o al profesorado que se perciba como tal por los participantes. Se realizarán tres réplicas de los grupos focales por población y cada grupo estará conformado por mínimo tres, máximo seis participantes. Se estima una duración máxima de dos horas para el desarrollo del grupo focal. Finalmente cabe señalar que, en la tabla de operacionalización, las categorías disidencia sexual y de género (categoría principal del estudio) y contexto escolar (categoría secundaria del estudio) se presentan de manera simultánea ya que el guion de entrevista contiene preguntas que relacionan ambas categorías, en tanto, para los objetivos de la investigación no conviene recopilar información desarticulada de dichas categorías; sumado a esto, el factor diferencial en la aplicación de los instrumentos radica principalmente en la población participante, por lo anterior, mientras ambas categorías se abordan con la entrevista biográfica para el caso de las vivencias de los docentes sexualmente disidentes o con una identidad de género no normativa de los colegios bogotanos, estas se trabajan con la técnica de grupos focales para el caso de las perspectivas de estudiantes, maestros y padres de familia.

**Población a la que va dirigido:** docentes, estudiantes y padres de familia de colegios públicos o privados de Bogotá.

**Pregunta de investigación:**

¿Cómo influye el contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia

**Justificación:** De acuerdo con las organizaciones internacionales y las instituciones gubernamentales nacionales y locales de Colombia, en la actualidad se

sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ?

siguen presentando acciones de violencia, discriminación y exclusión a causa de la homofobia, la transfobia y la bifobia. Fenómeno social que se reproduce en los entornos escolares y que amerita, no solo el diseño de política educativa para la protección de los derechos humanos de la comunidad LGTBIQ, sino también programas educativos en diversidad sexual e investigaciones. Particularmente, la experiencia del profesorado LGTBIQ en la escuela ha sido mínimamente estudiada en algunos países que no incluyen el contexto bogotano, de ahí que sea necesario seguir investigando este tema para ampliar el conocimiento científico y encontrar alternativas de relación con la diferencia sexual que redunden en los espacios académicos y no terminen en agresiones, acoso o vulneración de derechos.

**Paradigma:** Naturalista.

**Diseño cualitativo:** no experimental, fenomenológico/hermenéutico, triangulación.

**Tipo de estudio:** descriptivo - interpretativo.

### **Objetivo general:**

Comprender la influencia del contexto escolar bogotano en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ.

### **Objetivos específicos:**

1. Interpretar los significados que los docentes de la población LGTBIQ otorgan a sus vivencias de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar bogotano.
2. Describir las perspectivas de la comunidad educativa alrededor de las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes que pertenecen a la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.
3. Identificar las implicaciones de las dinámicas escolares en las vivencias de la disidencia sexual y de género de los docentes de la población LGTBIQ en el contexto escolar bogotano.

### **Operacionalización de las categorías de estudio**

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
2. Disidencia sexual/género y contexto escolar bogotano.	2.1. Discursos y saberes escolares sobre disidencia sexual y de género.	2.1.1. <i>Saberes, opiniones y discursos</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia sobre la disidencia sexual y de género.	2.1.1.1 Creencias, supuestos e imaginarios de la comunidad educativa. 2.1.1.2 Expresiones y discursos de la comunidad educativa. 2.1.1.3. Actitudes de la comunidad educativa.
		2.1.2 <i>Imaginarios y percepciones</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia respecto a los docentes de la población LGTBIQ, sus vivencias y desempeño profesional en la escuela bogotana.	2.1.2.1 Creencias, supuestos e imaginarios de la comunidad educativa. 2.1.2.2 Expresiones y discursos de la comunidad educativa. 2.1.2.3. Actitudes de la comunidad educativa.
	2.2. Prácticas escolares aplicadas sobre la disidencia sexual y de género.	2.2.1 <i>Decisiones y actuaciones</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia frente a la presencia de un docente de la población LGTBIQ en la escuela bogotana.	2.2.1.1 Acciones materializadas o hipotéticas de la comunidad educativa. 2.2.1.2 Consecuencias.
		2.2.2. <i>Relaciones interpersonales</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia con los docentes de la población LGTBIQ.	2.2.2.1 Interacciones materializadas o hipotéticas de la comunidad educativa. 2.2.2.2 Consecuencias.
	2.3. Política educativa sobre disidencia sexual/género y educación	2.3.1. <i>Conocimientos, percepciones y posturas</i> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia en torno a la política educativa sobre	2.3.1.1 Enunciados de la comunidad educativa sobre política educativa LGTBIQ. 2.3.1.2 Opiniones de la comunidad educativa sobre la política educativa LGTBIQ.

para la sexualidad.	disidencia sexual y de género en el contexto bogotano.	2.3.1.3. Actitudes de la comunidad educativa frente a la política educativa LGTBIQ.
	<b>2.3.2. <i>Conocimientos, percepciones y posturas</i></b> del profesorado, el estudiantado y los padres de familia en torno a la política educativa sobre derechos humanos y educación para la sexualidad en el contexto bogotano.	2.3.2.1 Enunciados de la comunidad educativa sobre política educativa LGTBIQ. 2.3.2.2 Opiniones de la comunidad educativa sobre la política educativa LGTBIQ. 2.3.2.3. Actitudes de la comunidad educativa frente a la política educativa LGTBIQ.

**Guion de instrumento****Grupos Focales****Datos generales de los participantes**

Nombre, edad, rol: estudiante/madre o padre de familia/docente o directivo docente, nivel educativo, localidad de residencia, Institución Educativa: (pública o privada), características de la Institución Educativa, datos de contacto: email/número de celular.

**Categoría 2: dimensión 2.1: subdimensión 2.1.1: indicadores: 1 al 3**

**2.1.1.1 para los grupos focales del estudiantado, el profesorado y los padres de familia:** 1. ¿Qué entienden por diversidad sexual? 2. ¿Qué entienden por identidad de género? 3. ¿Cuál es significado de la sigla LGTBIQ? 4. ¿Conocen a la comunidad LGTBIQ? 5. ¿Qué conocen sobre la comunidad LGTBIQ? Nota aclaratoria para los participantes que expresen desconocimiento sobre las temáticas consultadas: Cuando se habla de diversidad sexual e identidad de género se hace referencia a la homosexualidad, el lesbianismo, la bisexualidad, la intersexualidad, el transgenerismo, es decir, todo aquello relacionado con la sexualidad y el género de las personas que pertenecen a la comunidad LGTBIQ.

**2.1.1.2 para los grupos focales del estudiantado, el profesorado y los padres de familia:** 1. ¿Cómo describirían a las personas LGTBIQ? 2. ¿Qué piensan sobre la vida, expresiones y comportamientos de las personas LGTBIQ? 3. ¿Cuáles son los derechos de las personas LGTBIQ? 4. ¿Conocen a personas de la comunidad LGTBIQ en su contexto social, familiar, educativo?

**2.1.1.3 para los grupos focales del estudiantado, el profesorado y los padres de familia:** 1. ¿Cuáles expresiones, comentarios, ideas, frases se escuchan en el colegio, la familia y la sociedad respecto a la diversidad sexual y a las personas LGTBIQ? 2. ¿Cómo son tratadas las personas LGTBIQ en el colegio? Frente a estas preguntas se pueden relatar algunas anécdotas o situaciones percibidas en el colegio.

### **Categoría 2: dimensión 2.1: subdimensión 2.1.2: indicadores: 1 al 3**

**2.1.2.1 - estudiantado:** 1. ¿Conocen algún docente LGTBIQ o, que se percibe como tal, en el colegio? 2. ¿Qué pensaría si en su colegio trabajaran docentes LGTBIQ? 3. ¿Qué se hablaría en el colegio acerca de los docentes LGTBIQ? 4. ¿Cómo creen ustedes que se sentirían los docentes LGTBIQ en el colegio? 5. ¿Qué aspectos de la vida de un docente LGTBIQ les interesaría saber? 6. ¿Cómo socializarían y vivirían la cotidianidad escolar los docentes LGTBIQ? 7. ¿Cómo creen ustedes que sería el desempeño profesional de los docentes LGTBIQ en el colegio? Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

**2.1.2.2 - profesorado:** 1. ¿Conocen algún colega docente LGTBIQ o, que se percibe como tal, en el colegio? 2. ¿Qué pensaría si en su colegio trabajaran colegas docentes LGTBIQ? 3. ¿Qué se hablaría en el colegio en torno a ellos? 4. ¿Cómo creen ustedes que se sentirían los colegas docentes LGTBIQ en el colegio? 5. ¿Qué aspectos de la vida de un colega docente LGTBIQ les interesaría saber? 6. ¿Cómo socializarían y vivirían la cotidianidad escolar sus colegas docentes LGTBIQ? 7. ¿Cómo creen ustedes que sería el desempeño profesional de los colegas docentes LGTBIQ en el colegio? Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

**2.1.2.3 – madre/padre de familia:** 1. ¿Conocen algún docente LGTBIQ o, que se percibe como tal, en el colegio? 2. ¿Qué pensaría si en el colegio donde estudia su hijo o hijos trabajara un docente LGTBIQ? 3. ¿Qué se hablaría en el colegio sobre estos docentes? 4. ¿Cómo creen ustedes que se sentirían los docentes LGTBIQ en el colegio donde estudian sus hijos? 5. ¿Qué aspectos de la vida de un docente LGTBIQ les interesaría saber? 6. ¿Cómo socializarían y vivirían la cotidianidad escolar los docentes LGTBIQ? 7. ¿Cómo creen ustedes que sería el desempeño profesional de los docentes LGTBIQ en el colegio donde estudian sus hijos? Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

### **Categoría 2: dimensión 2.2: subdimensión 2.2.1: indicador: 1 a 2**

**2.2.1.1 - estudiantado:** 1. ¿Cómo tratarían a los docentes LGTBIQ en el colegio? 2. ¿Qué acciones desplegarían ante la presencia de un docente LGTBIQ en el colegio donde estudian? 3. ¿Cuáles consideran ustedes serían las consecuencias de tales acciones sobre los docentes LGTBIQ y sobre la institución escolar? 4. De las narrativas de vida de los docentes LGTBIQ se extraerán algunos acontecimientos significativos que sirvan como ejemplo de vivencias del profesorado sexualmente disidente para presentar al grupo focal y preguntar: ¿Qué opinan sobre esta situación? ¿Cómo reaccionarían ante esta situación? Estos ejemplos serán expuestos sin hacer referencia explícita al participante que la narró en la entrevista biográfica. Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

**2.2.1.2 - profesorado:** 1. ¿Cómo tratarían a los colegas docentes LGTBIQ en el colegio? 2. ¿Qué acciones desplegarían ante la presencia de un colega docente LGTBIQ en el colegio donde laboran? 3. ¿Cuáles consideran ustedes serían las consecuencias de tales acciones sobre los colegas docentes LGTBIQ y sobre la institución escolar donde laboran? 4. De las narrativas de

vida de los docentes LGTBIQ se extraerán algunos acontecimientos significativos que sirvan como ejemplo de vivencias del profesorado sexualmente disidente para presentar al grupo focal y preguntar: ¿Qué opinan sobre esta situación? ¿Cómo reaccionarían ante esta situación? Estos ejemplos serán expuestos sin hacer referencia explícita al participante que la narró en la entrevista biográfica. Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

**2.2.1.3 – madre/padre de familia:** 1. ¿Cómo tratarían a los docentes LGTBIQ en el colegio donde estudian sus hijos? 2. ¿Qué acciones desplegarían ante la presencia de un docente LGTBIQ en el colegio donde estudian sus hijos? 3. ¿Cuáles consideran ustedes serían las consecuencias de tales acciones sobre los docentes LGTBIQ y sobre la institución escolar donde estudian sus hijos? 4. De las narrativas de vida de los docentes LGTBIQ se extraerán algunos acontecimientos significativos que sirvan como ejemplo de vivencias del profesorado sexualmente disidente para presentar al grupo focal y preguntar: ¿Qué opinan sobre esta situación? ¿Cómo reaccionarían ante esta situación? Estos ejemplos serán expuestos sin hacer referencia explícita al participante que la narró en la entrevista biográfica. Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

#### **Categoría 2: dimensión 2.2: subdimensión 2.2.2: indicador: 1 a 2**

**2.2.2.1 - estudiantado:** 1. ¿Cómo interactuarían y convivirían con los docentes LGTBIQ al interior del colegio donde estudian? Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

**2.2.2.2 - profesorado:** 1. ¿Cómo interactuarían y convivirían con los colegas docentes LGTBIQ al interior del colegio donde laboran? Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

**2.2.2.3 – madre/padre de familia:** 1. ¿Cómo interactuarían y convivirían con los docentes LGTBIQ al interior del colegio donde estudian sus hijos? Si algún participante conoce la experiencia real de un docente LGTBIQ puede contestar las preguntas desde los rasgos observados en la cotidianidad escolar.

#### **Categoría 2: dimensión 2.3: subdimensión 2.3.1: indicador: 1 a 3**

**2.3.1.1 para los grupos focales del estudiantado, el profesorado y los padres de familia:** 1. ¿Qué saben acerca de la política educativa relacionada con la población LGTBIQ? 2. ¿Qué opinan respecto a dicha política? 3. ¿Desde su perspectiva cómo ha sido la implementación de dicha política?

#### **Categoría 2: dimensión 2.3: subdimensión 2.3.2: indicador: 1 a 3**

**2.3.2.1 para los grupos focales del estudiantado, el profesorado y los padres de familia:** 1. ¿Qué saben acerca de la política educativa relacionada con los derechos humanos y la educación sexual? 2. ¿Qué opinan respecto a dicha política? 3. ¿Desde su perspectiva cómo ha sido la implementación de dicha política? 4. ¿Cuál es su opinión frente la alternativa de incluir temas de diversidad sexual e identidad de género en los programas escolares de educación sexual?

(Formato modificado. Tomado de la plataforma Moodle: curso Tesis Doctoral - Doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes)

### **Validez**

<b>Aplicable</b>			<b>No aplicable</b>	
Aplicar realizando los respectivos cambios				
<b>Criterios Generales</b>		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.				
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.				
Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.				
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.				
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.				
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.				
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.				

**Validado por:**

**Formación académica y profesional:**

**Trayectoria investigativa y experiencia docente:**

**Fecha:**

**Observaciones generales:**

**Firma:**

**Anexo 3 Validación entrevista biográfica y comentarios de los expertos****Experto 1:** Doctora Mónica Ramírez Pavelic**Validez**

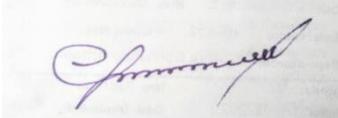
Aplicable	X	No aplicable	
Aplicar realizando los respectivos cambios			
Criterios Generales	Sí	No	Observaciones
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.	X		
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.	X		
Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.	X		
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.	X		
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.	X		
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.	X		
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.	X		

**Validado por:** Mónica Ramírez Pavelic**Formación académica y profesional:** Docente de Educación Diferencial y Psicóloga. Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.**Trayectoria investigativa y experiencia docente:** Investigadora y docente de grado y postgrado Universidad Arturo Prat y Universidad Santiago de Chile. Investigación sobre experiencias de la población LGTBIQ en la escuela.**Fecha:** 21 de junio de 2021**Observaciones generales:** El instrumento me parece apropiado a los objetivos planteados. La cantidad de preguntas es un poco extensa, aunque si pensamos en un entrevistado que sea parco en palabras, podría servir tener más que menos.

**Firma:**

**Experto 2:** Doctor Guillermo Correa Montoya**Validez**

Aplicable	<input checked="" type="checkbox"/>	No aplicable	
Aplicar realizando los respectivos cambios			
Criterios Generales	Sí	No	Observaciones
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.	x		
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.	x		
Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.	x		
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.	x		Es importante revisar y ajustar conceptualmente la noción de disidencia sexual y la noción de disidencias de género- suelen tratarse de modos indistintos, pero tienen diferencias profundas.
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.	x		
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.	x		Se recomienda revisar los tópicos comunes – persona lgtbi no es un referente conceptual- las personas pertenecen a sectores o grupos poblacionales lgtbi, pero no son lgtbi- discutir la noción de identidad de las disidencias sexuales- hablar de disidencias problematiza la identidad.
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.	x		

**Validado por:** Guillermo Correa Montoya**Formación académica y profesional:** Doctor en Historia**Trayectoria investigativa y experiencia docente:** Profesor titular Universidad de Antioquia. Estudios sobre población lgtbi e historia de la homosexualidad en Medellín.**Fecha:** julio 19 de 2021**Observaciones generales:** -----**Firma:**


**Experto 3:** Doctora Yudi Astrid Munar Moreno**Validez**

Aplicable	X	No aplicable	
Aplicar realizando los respectivos cambios			
<b>Criterios Generales</b>			
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.	X		
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.	X		
Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.	X		
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.	X		
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.	X		
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.	X		
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.	X		

**Validado por:** Yudi Astrid Munar Moreno

**Formación académica y profesional:** Egresada de la Escuela Normal superior Santa Teresita de Quetame, Magister en Educación y Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Especialista en Dirección, coordinación y Gestión de Instituciones y programas de Alfabetización de personas Jóvenes y Adultas de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Educación. Universidad de la Salle, Costa Rica.

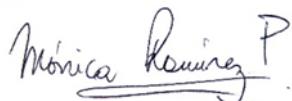
**Trayectoria investigativa y experiencia docente:** Educadora con 20 años de experiencia en todos los niveles de formación. Asesora de Instituciones educativas y Escuelas Normales, Catedrática e investigadora en Universidades como La Sabana, la Universidad Pedagógica, Universidad del Tolima y La Fundación Universitaria Monserrate. Investigación en subjetividad, decolonialidad y género.

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001380320](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001380320)

**Fecha:** 30 Julio de 2021**Observaciones generales:** El instrumento es consistente y coherente con los propósitos de la investigación.**Firma:**

**Anexo 4 Validación grupos focales y comentarios de los expertos****Experto 1:** Doctora Mónica Ramírez Pavelic**Validez**

Aplicable	X	No aplicable	
Aplicar realizando los respectivos cambios			
Criterios Generales	Sí	No	Observaciones
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.	X		
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.	X		
Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.	X		
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.	X		
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.	X		
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.	X		
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.	X		

**Validado por:** Mónica Ramírez Pavelic**Formación académica y profesional:** Docente de Educación Diferencial y Psicóloga. Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.**Trayectoria investigativa y experiencia docente:** Investigadora y docente de grado y postgrado Universidad Arturo Prat y Universidad Santiago de Chile. Investigación sobre experiencias de la población LGTBIQ en la escuela.**Fecha:** 28 de junio de 2021**Observaciones generales:** Creo que ha hecho un buen trabajo. Considero que la batería de preguntas está en línea con el objetivo y que la investigación, en general, puede ser un importante aporte para la ciencia.

**Firma:**

**Experto 2:** Doctor Guillermo Correa Montoya**Validez**

Aplicable	x	No aplicable	
Aplicar realizando los respectivos cambios			
Criterios Generales	Sí	No	Observaciones
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.	x		
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.	x		
Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.	x		Revisar algunas nociones conceptuales, no es posible hablar de comunidad lgbti (concepto usado en los años ochenta).
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.	x		
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.	x		
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.	x		
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.	x		

**Validado por:** Guillermo Correa Montoya**Formación académica y profesional:** Doctor en Historia**Trayectoria investigativa y experiencia docente:** Profesor titular Universidad de Antioquia. Estudios sobre población lgtbi e historia de la homosexualidad en Medellín.**Fecha:** julio 19 de 2021**Observaciones generales:** Los grupos focales si bien requieren un guion previo para orientar las discusiones, también requieren de cierta dosis de espontaneidad. Revisar algunas nociones conceptuales referidas identidad sexual, disidencias, sexo/género.

Firma:

**Experto 3:** Doctora Yudi Astrid Munar Moreno**Validez**

Aplicable	X	No aplicable	
Aplicar realizando los respectivos cambios			
Criterios Generales	Sí	No	Observaciones
El desarrollo del instrumento es claro, organizado y entendible.	X		
El instrumento es coherente con el problema de investigación y sus objetivos.	X		
Existe coherencia en la organización y estructura de las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas diseñadas.	X		
Se evidencia relación entre la operacionalización de las categorías y los desarrollos teóricos o científicos que existen en torno al problema de investigación.	X		
Las preguntas son apropiadas para el tipo de instrumento seleccionado.	X		
Las preguntas son claras y manejan un lenguaje adecuado para la población participante.	X		
Las preguntas diseñadas permiten la recolección de información relevante, pertinente y suficiente para alcanzar los objetivos de investigación.	X		

**Validado por:** Yudi Astrid Munar Moreno

**Formación académica y profesional:** Egresada de la Escuela Normal superior Santa Teresita de Quetame, Magister en Educación y Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Especialista en Dirección, coordinación y Gestión de Instituciones y programas de Alfabetización de personas Jóvenes y Adultas de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Educación. Universidad de la Salle, Costa Rica.

**Trayectoria investigativa y experiencia docente:** Educadora con 20 años de experiencia en todos los niveles de formación. Asesora de Instituciones educativas y Escuelas Normales, Catedrática e investigadora en Universidades como La sabana, la Universidad Pedagógica, Universidad del Tolima y la Fundación Universitaria Monserrate. Investigación en subjetividad, decolonialidad y género.

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001380320](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001380320)

**Fecha:** 30 de julio de 2021

**Observaciones generales:** El instrumento es consistente y coherente con la propuesta investigativa.

**Firma:**

## Anexo 5 Formato consentimiento informado sin diligenciar dirigido a los docentes de la población LGTBIQ

Estimad@ docente, por favor lea esta información referida al estudio “Contexto escolar bogotano y vivencias de la disidencia sexual y de género: experiencias de docentes de la población LGTBIQ y perspectivas de la comunidad educativa” que se adelanta en el marco del programa académico Doctorado en Ciencias de la Educación de la **Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes – México** por parte del docente investigador Michael Eduardo Ramírez Rincón. Puede preguntar aquello que no entienda de este documento o de la investigación a realizar. Cuando haya comprendido la información suministrada, se le preguntará si desea participar en el estudio. En caso afirmativo, deberá firmar este consentimiento y recibirá una copia.

**Descripción:** Las representaciones socioculturales negativas sobre la diversidad sexual y la identidad de género afectan las relaciones interpersonales y los tratamientos dados a las personas LGTBIQ en los entornos escolares, si bien, la lucha social del movimiento LGTBIQ, los tratados sobre Derechos Humanos y sus consecuentes políticas públicas han abonado un terreno importante para la gestión de escenarios educativos más seguros y respetuosos de la diferencia, en la cotidianidad de las escuelas son recurrentes las manifestaciones de violencia, acoso y discriminación contra las personas que no se inscriben en los modelos tradicionales de la sexualidad y el género. Por lo anterior, resulta indispensable desarrollar investigaciones que permitan comprender a profundidad cómo se reproducen dichas representaciones y cómo pueden transformarse, pues la legislación requiere procesos académicos y pedagógicos que propicien en los actores educativos y en la sociedad formas alternativas de interacción con el otro. Por otra parte, los estudios realizados en el contexto bogotano respecto a la diversidad sexual en la escuela han priorizado la participación del estudiantado, por lo que, es necesario ampliar el campo de conocimiento desde la experiencia del profesorado LGTBIQ.

**Objetivo de la investigación:** Conocer las vivencias de los profesores LGTBIQ en el contexto escolar bogotano desde su propia mirada y desde la perspectiva de la comunidad educativa.

**Se le ha invitado a participar en esta investigación porque:** 1. Ejerce la docencia en un colegio de Bogotá. 2. Se identifica como una persona sexualmente disidente o con una identidad de género no normativa (LGTBIQ). 3. Desea participar voluntariamente en la investigación.

**Riesgos y beneficios de la investigación:** No existe ningún riesgo identificado para usted al participar en este estudio. Su participación en este estudio puede ocasionar los siguientes beneficios: 1. la reflexión personal sobre la propia experiencia de vida, 2. el reconocimiento y valoración de sucesos importantes que fueron omitidos u olvidados en la historia de vida, 3. la identificación de logros, retrocesos y metas en el proceso de identificación personal, 4. la proyección de estrategias formativas a desarrollar en el aula para abordar el tema de los Derechos Humanos y la diversidad sexual. Sumado a esto, contribuir al desarrollo de esta investigación supone una ampliación del conocimiento existente frente a la experiencia educativa y laboral de las personas LGTBIQ en el ámbito educativo y la proyección de estrategias para mitigar la discriminación, el acoso y la violencia.

**Su participación en el estudio:** Estimad@ docente, participar en este estudio implica el desarrollo de los siguientes procedimientos que de manera libre usted puede aceptar o rechazar.

1. Leer, diligenciar, imprimir, firmar, escanear y enviar el consentimiento informado al investigador encargado.
2. Diligenciar los datos básicos solicitados (información demográfica como la edad, el estrato socioeconómico, nivel educativo, identidad de género, orientación sexual, entre otros) y seleccionar un seudónimo para el manejo confidencial de la información.

3. Disponer de uno o dos períodos de encuentro para el desarrollo de la entrevista (presencial/virtual) según la logística concertada con el investigador. La duración de cada encuentro será de máximo dos horas.
4. Responder unas preguntas relacionadas con sus vivencias de la disidencia sexual en el entorno escolar bogotano desde su rol docente. Las respuestas serán registradas por medio de grabaciones (audio) y notas del investigador, de tal manera que se pueda guardar fielmente la información relatada.
5. Leer la transcripción de la entrevista una vez le sea enviada por el investigador y manifestar los ajustes, ampliaciones y reflexiones que considere necesarios.

### **Garantías de participación**

1. La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información específica que pueda identificarle personalmente. Los resultados serán discutidos en un documento académico que no hará referencia a datos personales de los participantes.
2. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente para alcanzar los objetivos de investigación y socializar los resultados académicos generales con la comunidad científica. El investigador de este estudio es el único autorizado para acceder a los datos que usted suministre.
3. Participar en el estudio no tiene ningún costo. Asimismo, ni usted, ni otra persona involucrada en la investigación recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por su participación.
4. Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento del estudio si usted así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada por usted no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.
5. Cuando se culmine la tesis doctoral se entregará una copia a la universidad para que se ubique en el repositorio digital y desde allí pueda consultar sus resultados académicos generales. También podrá contactar al investigador para cualquier inquietud o aclaración.

**Autorización:** Por favor marque con una “X” si acepta o no lo siguiente:

<b>Autorizo al investigador del estudio Michael Eduardo Ramírez Rincón para:</b>	<b>Acepto</b>	<b>No acepto</b>
Realizar los procedimientos señalados en este documento, necesarios para el desarrollo de la investigación.		
Hacer grabaciones en audio de las sesiones de entrevista. Tomar notas durante las mismas.		
Emplear algunas anécdotas de las narrativas para recrear situaciones hipotéticas a estudiar con grupos focales. Estas no harán referencia a datos personales.		
Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.		
Emplear la información recopilada para el proceso de análisis, discusión, conclusión y socialización de los resultados académicos generales de la investigación.		

**Consentimiento:** He leído y entiendo la información suministrada anteriormente. El investigador me ha resuelto todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este documento. Deseo participar voluntariamente en este estudio.

Rol	Nombre	Cédula	Firma	Fecha
Participante				

**Investigador:** En nombre del estudio “Contexto escolar bogotano y vivencias de la disidencia sexual y de género: experiencias de docentes de la población LGTBIQ y perspectivas de la comunidad educativa”, me comprometo a guardar la identidad de \_\_\_\_\_ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado académico general de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar la información de los participantes con estricta confidencialidad y únicamente para los fines académicos de esta investigación. Nombre: Michael Eduardo Ramírez Rincón Documento de Identidad No. () de Bogotá Firma: \_\_\_\_\_ Fecha (día/mes/año) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Información adicional:** Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a: Michael Ramírez - Investigador responsable. Email: [meramirezr@upn.edu.co](mailto:meramirezr@upn.edu.co) Teléfono Celular: () .

Consentimiento Informado | Versión 01 | julio de 2021

(Formato modificado. Tomado de la plataforma Moodle curso Metodología de Investigación Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes-Pérez Carreño, Juan Guillermo Algunas modificaciones en este formato fueron generadas a partir del formato propuesto por Páramo et al. (2017) en su artículo: Aspectos éticos en la investigación social)

## **Anexo 6 Formato consentimiento informado sin diligenciar dirigido a la comunidad educativa**

Estimado participante, por favor lea esta información referida al estudio “Contexto escolar bogotano y vivencias de la disidencia sexual y de género: experiencias de docentes de la población LGTBIQ y perspectivas de la comunidad educativa” que se adelanta en el marco del programa académico Doctorado en Ciencias de la Educación de la **Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes – México** por parte del docente investigador Michael Eduardo Ramírez Rincón. Puede preguntar todo aquello que no entienda de este documento o de la investigación a realizar. Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar del estudio. En caso afirmativo, deberá firmar este documento y recibirá una copia.

**Descripción:** esta es una investigación cualitativa que problematiza la diversidad sexual en la escuela desde la experiencia docente y la perspectiva de la comunidad educativa.

**Objetivo de la investigación:** Conocer las vivencias de los profesores LGTBIQ en el contexto escolar bogotano desde su propia mirada y desde la perspectiva de la comunidad educativa.

**Se le ha invitado a participar en esta investigación porque cumple dos de estas condiciones:**

1. Es estudiante o egresado del contexto escolar bogotano público o privado.
2. Es padre o madre de familia cuyos hijos han estudiado o estudian en un colegio público o privado de Bogotá D.C.
3. Es docente o directivo docente en un colegio público o privado de Bogotá.
4. Desea participar voluntariamente en la investigación.

**Riesgos y beneficios de la investigación:** No existe ningún riesgo identificado para usted al participar en este estudio. Por el contrario, su participación representa la oportunidad de ampliar el conocimiento existente en torno a la experiencia educativa y laboral de la población LGTBIQ en el ámbito educativo y la proyección de estrategias para mitigar la discriminación, el acoso y la violencia.

**Su participación en el estudio:** Estimad@ parent/madre de familia, estudiante o docente participar en este estudio implica el desarrollo de los siguientes procedimientos que de manera libre usted puede aceptar o rechazar.

1. Leer, diligenciar, imprimir, firmar, escanear y enviar el consentimiento informado al investigador encargado.
2. Diligenciar los datos básicos solicitados (información demográfica como la edad, el estrato socioeconómico, nivel educativo, entre otros).
3. Disponer de un periodo de encuentro para el desarrollo de la entrevista grupal (presencial/virtual) según la logística concertada con el investigador. La duración del encuentro será de máximo dos horas.
4. Responder unas preguntas de discusión relacionadas con su perspectivas, saberes y opiniones respecto a las vivencias del profesorado LGTBIQ en el contexto escolar bogotano. Las respuestas serán registradas por medio de grabaciones (audio) y notas del investigador, de tal manera que se pueda guardar fielmente la información relatada. Se solicita que sus intervenciones sean respetuosas y no generen afectaciones sobre otras personas.

### **Garantías de participación**

1. La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información específica que pueda identificarle personalmente. Los resultados serán discutidos en un documento académico que no hará referencia a datos personales de los participantes.
2. Toda la información que se obtenga de este estudio se utilizará únicamente para alcanzar

los objetivos de investigación y socializar los resultados académicos generales con la comunidad científica. El investigador de este estudio es el único autorizado para acceder a los datos que usted suministre.

3. Participar en el estudio no tiene ningún costo. Asimismo, ni usted, ni otra persona involucrada en la investigación recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por su participación.
4. Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento del estudio si usted así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información brindada por usted no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.
5. Cuando se culmine la tesis doctoral se entregará una copia a la universidad para que se ubique en el repositorio digital y desde allí pueda consultar sus resultados académicos generales. También podrá contactar al investigador para cualquier inquietud o aclaración.

**Autorización:** Por favor marque con una “X” si acepta o no lo siguiente:

Autorizo al investigador del estudio Michael Eduardo Ramírez Rincón para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos descritos en este documento, necesarios para la realización de la investigación.		
Hacer grabaciones en audio de las sesiones de entrevista. Tomar notas durante las mismas.		
Comunicarse connmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio.		
Emplear la información recopilada para el proceso de análisis, discusión, conclusión y socialización de los resultados académicos generales de la investigación.		

**Consentimiento:** He leído y entiendo la información suministrada anteriormente. El investigador me ha resuelto todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este documento. Deseo participar voluntariamente en este estudio y/o estoy de acuerdo en que mi hijo(a) participe en la investigación.

Rol	Nombre	Cédula	Firma	Fecha
Participante				
Estudiante				
Madre/Padre de Familia				
Docente o Directivo				
Acudiente (para el caso de los estudiantes menores de edad)				

**Investigador:** En nombre del estudio “Contexto escolar bogotano y vivencias de la disidencia sexual y de género: experiencias de docentes de la población LGTBIQ y perspectivas de la comunidad educativa”, me comprometo a guardar la identidad de \_\_\_\_\_ como participante. Acepto su derecho a conocer el resultado académico general de la investigación y a retirarse del estudio a su voluntad en cualquier momento. Me comprometo a manejar la información de los participantes con estricta confidencialidad y únicamente para los fines académicos de esta investigación. Nombre: Michael

Eduardo Ramírez Rincón Documento de Identidad No. () de Bogotá Firma:  
\_\_\_\_\_  
Fecha (día/mes/año) \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Información adicional:** Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a: Michael Ramírez - Investigador responsable. Email: [meramirezr@upn.edu.co](mailto:meramirezr@upn.edu.co)  
Teléfono Celular: () .

Consentimiento Informado | Versión 01 | julio de 2021

(Formato modificado. Tomado de la plataforma Moodle curso Metodología de Investigación Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes - Pérez Carreño, Juan Guillermo; Algunas modificaciones en este formato fueron generadas a partir del formato propuesto por Páramo et al. (2017) en su artículo: Aspectos éticos en la investigación social)