

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DECANATURA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA –DUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MAESTRAS Y MAESTROS FRENTE A LAS SEXUALIDADES NO
NORMATIVAS.
ORIENTACIONES CURRICULARES EN DIVERSIDAD SEXUAL
Y DE GÉNERO

Luz Ángela Agudelo

Bogotá, D.C, 2026

**MAESTRAS Y MAESTROS FRENTE A LAS SEXUALIDADES NO
NORMATIVAS.
ORIENTACIONES CURRICULARES EN DIVERSIDAD SEXUAL
Y DE GÉNERO**

Luz Ángela Agudelo
Doctoranda en Educación

Fray Jorge Ferdinando Rodríguez Ruiz. O.P
Director de Tesis

Doctora Alexandra Silva Monsalve
Coodirectora

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

Documento como requisito para optar a la candidatura de
Doctor en Educación

Bogotá, D.C, 2026

RESUMEN

En Colombia son limitadas las herramientas pedagógicas para la formación de maestras y maestros en Diversidad Sexual y de Género (DSG) que se reflejen en la transformación de los currículos. Existen barreras para la apropiación de la política pública y de los avances constitucionales en cuanto al reconocimiento de la población de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales (LGBTI) en el sistema educativo, generando una brecha de exclusión hacia las sexualidades e identidades no normativas. Esta propuesta presenta orientaciones para un currículo en Diversidad Sexual y de Género desde la Pedagogía *Queer*. Se parte del paradigma cualitativo y del enfoque hermenéutico, desde el cual se conocen los relatos que maestras y maestros realizan sobre DSG, desde su experiencia cotidiana. El método es narrativo y se aplican como técnicas: la entrevista biográfica a doce docentes con experiencia en DSG, la encuesta a 224 maestras y maestros de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y se llevan a cabo cinco Grupos Focales. Entre los principales hallazgos se identificó la coexistencia de dos dinámicas: por un lado, el silenciamiento frente a la Diversidad Sexual y de Género y, por otro, las prácticas transformadoras inspiradas en el enfoque *Queer* que desarrollan maestras y maestros en sus proyectos pedagógicos. Asimismo, se evidenció que las emociones desempeñan un papel fundamental en el reconocimiento de barreras y de la falta de conocimientos en torno a la DSG. No se trata únicamente de acceder a información, pues las narrativas docentes muestran que detrás de la aparente neutralidad o desconocimiento existe un trasfondo emocional que genera miedo o indiferencia en un sector significativo del magisterio. Así, se resalta la necesidad de abordar las emociones y creencias personales que obstaculizan el avance hacia la inclusión de la Diversidad Sexual y de Género, en la que la construcción de narrativas se plantea como una potente herramienta para profundizar en la biografía docente y trascender un modelo de formación que no ha involucrado lo que las y los maestros sienten, creen y piensan sobre la DSG. La investigación evidenció avances en la transformación de la Diversidad Sexual y de Género en instituciones educativas del Distrito, liderados por docentes inspirados en prácticas *Queer* y en el enfoque de derechos humanos. Sus experiencias constituyen un potencial motor para movilizar el cambio de paradigma entre sus colegas; sin embargo, se requieren los apoyos, divulgación y acompañamiento necesario para que las orientaciones curriculares que se generan de este estudio tengan acogida en la construcción de currículos que reconozcan la DSG.

Palabras clave: diversidad sexual, LGBTI, pedagogía *Queer*, currículo formación docente.

ABSTRACT

In the Colombian context, pedagogical tools for training teachers in Sexual and Gender Diversity (SGD) remain limited, and this is reflected in the scarce transformation of curricula. There are barriers to the appropriation of public policy and constitutional advances regarding the recognition of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Intersex (LGBTI) populations within the educational system, which generates a gap of exclusion toward non-normative sexualities and identities. In this sense, this proposal presents guidelines for a curriculum on sexual and gender diversity from a *Queer* Pedagogy perspective. It is based on a qualitative paradigm and a hermeneutic approach, through which the narratives of teachers about SGD are explored from their everyday experiences. The method is narrative, employing techniques such as biographical interviews with 12 teachers experienced in SGD, a survey of 224 teachers from the District Secretariat of Education (SED), and five focus groups.

Among the main findings, two dynamics were identified as coexisting simultaneously: on the one hand, the silencing of sexual and gender diversity; and on the other, transformative practices inspired by the *Queer* approach that teachers incorporate into their pedagogical projects. Likewise, emotions were found to play a fundamental role in recognizing barriers and the lack of knowledge regarding SGD. It is not merely a matter of accessing information, since teachers' narratives reveal that behind apparent neutrality or lack of knowledge lies an emotional background that generates fear or indifference in a significant sector of the teaching profession. Thus, the need arises to address the emotions and personal beliefs that hinder progress toward the inclusion of sexual and gender diversity. Narrative construction is proposed as a powerful tool that allows for deeper engagement with teachers' biographies and helps transcend a training model that has not considered what teachers feel, believe, and think about SGD.

Furthermore, the research revealed progress in the transformation of sexual and gender diversity in district educational institutions, led by teachers inspired by *Queer* practices and the human rights approach. Their experiences represent a potential driving force for mobilizing a paradigm shift among their colleagues. However, support, dissemination, and guidance are required to ensure that the curricular orientations generated by this study are embraced and incorporated into the construction of curricula that recognize sexual and gender diversity.

Keywords: sexual diversity, LGBTI, *Queer* pedagogy, teacher training curriculum.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	iii
Abstract	iv
Lista de Figuras	vii
Lista de Tablas	viii
Lista de Siglas	ix
INTRODUCCIÓN	11
1. PROBLEMA	20
1.1 Planteamiento del problema	20
1.2 La formación en Diversidad Sexual y de Género en Latinoamérica	22
1.3 La Diversidad Sexual y de Género en Colombia	26
1.4 Avances en la Diversidad Sexual y de Género	28
1.5 Pregunta de Investigación	31
2.OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	32
2.1. Objetivo General	32
2.2. Objetivos Específicos	32
2.3. Justificación	32
3. MARCO DE REFERENCIA.....	38
3.1 Estado del Arte.....	38
3.1.1 Método de búsqueda.....	38
3.1.2 Criterios de Inclusión y exclusión.....	40
3.1.3 Organización de la información	40
3.1.4 Tendencias, tensiones y vacíos	40
3.1.4.1 Tendencias	44
3.1.4.2 Tensiones	47
3.1.4.3 Vacíos	50
3.1.4.4 En el contexto Latinoamericano	53
4. MARCO TEÓRICO.....	59
4.1 Modernidad revisada/segunda modernidad/postmodernidad	59

4.2 Diversidad sexual como categoría de partida	66
4.3 Pedagogía-Teoría <i>Queer</i>	70
4.4 Currículo	76
5. MARCO LEGAL	80
5.1 Paradigma	80
5.2 Enfoque.....	83
6. MÉTODO	90
6.1 Diseño de la investigación	93
6.2. Participantes	97
6.2.1 Contexto de la investigación	97
6.2.2 Criterios de inclusión.....	98
6.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	100
6.2.4 La entrevista.....	101
6.2.5 La encuesta	102
6.2.6 Grupo de discusión.....	103
6.2.7 Validación.....	105
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	120
7.1 Grupo uno: Significados sobre la Diversidad Sexual y de Género.....	122
7.2 Grupo dos: Significados sobre lo QUEER.....	131
7.3 Grupo tres: Significados sobre el Currículo.....	145
7.4 Análisis de los resultados de la Encuesta sobre DSG.....	162
7.5 Análisis de Grupos de discusión.....	186
8. ORIENTACIONES CURRICULARES EN DIVERSIDAD Y DE GÉNERO.....	205
8.1 Discusión.....	222
8.2 Conclusiones.....	231

ANEXOS	235
Anexo 1. Carta de aprobación del Comité	236
Anexo 2. Modelo de carta de permiso para ingreso en las Instituciones Educativas	237
Anexo 3. Certificación. Premio a la Investigación en el Educación 2024 IDEP-SED...	238
Anexo 4. Entrevista sobre Diversidad sexual y de género dirigida a maestras y maestros de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED)	240
Anexo 5. Encuesta sobre diversidad sexual y de género	242
Anexo 6. Guión para Grupo de Discusión	247
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	248

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Árbol de problemas</i>	30
Figura 2. <i>Frecuencia de los enfoques de investigación</i>	42
Figura 3. <i>Representatividad de los diseños cualitativos en Diversidad Sexual y de Género</i>	43
Figura 4. <i>Tendencias, tensiones, vacíos y avances</i>	58
Figura 5. <i>Esquema narrativo de estructura tridimensional</i>	91
Figura 6. <i>Personas que se reconocieron como LGTBI por sexo, orientación e identidad de género por Localidades</i>	96
Figura 7. <i>Mapa del Déficit de cupos por localidades</i>	97
Figura 8. <i>Ruta metodológica</i>	104
Figura 9. <i>Criterio de evaluación de los instrumentos</i>	106
Figura 10. <i>Conocimientos sobre DSG</i>	174
Figura 11. <i>Nivel de aceptación de la DSG</i>	175
Figura 12. <i>Visibilidad de maestras y maestros LGBTI</i>	176
Figura 13. <i>La orientación sexual como moda</i>	178
Figura 14. <i>La identidad de género como una moda</i>	179
Figura 15. <i>Cambios en el uniforme de acuerdo a la identidad de género</i>	179
Figura 16. <i>adaptación de baños neutros en los colegios</i>	180
Figura 17. <i>Abordaje de la DSG y familias</i>	181
Figura 18. <i>Integración de contenidos que incluyen los géneros</i>	182
Figura 19. <i>Integración de contenidos LGBTI</i>	183
Figura 20. <i>Las familias y su influencia en los contenidos LGBTI</i>	184
Figura 21. <i>Percepción de la formación en DSG</i>	185

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución de las fuentes consultadas por países y tipo de documento</i>	41
Tabla 2. <i>Normatividad sobre la población LGBTI</i>	81
Tabla 3. <i>Colegios participantes</i>	100
Tabla 4. <i>Rangos de confiabilidad</i>	114
Tabla 5. <i>Estadísticas de total de elementos</i>	115
Tabla 6. <i>Ítems excluidos</i>	116
Tabla 7. <i>Participantes</i>	121
Tabla 8. <i>Cargo de los participantes</i>	162
Tabla 9. <i>Nivel en el que trabajan actualmente</i>	163
Tabla 10. <i>Localidad en la que trabaja</i>	164
Tabla 11. <i>Identidad de género auto percibida</i>	165
Tabla 12. <i>Formación sobre Diversidad Sexual y de Género</i>	166
Tabla 13. <i>Nivel de formación en diversidad y de género</i>	167
Tabla 14. <i>Diferencias entre las orientaciones sexuales NO normativas</i>	168
Tabla 15. <i>Diferencias entre las identidades de género NO normativas</i>	168
Tabla 16. <i>Conocimiento de la Sentencia T-478/15 Sergio Urrego</i>	169
Tabla 17. <i>Conocimiento de Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013</i>	170
Tabla 18. <i>Conocimiento de la Línea Técnica de Política Pública LGBTI de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021-2032)</i>	170
Tabla 19. <i>Conocimiento de la Encuesta sobre Clima Escolar LGBT de Colombia Diversa (2006)</i>	183
Tabla 20. <i>Nivel Conocimiento de la Cartilla: Ambientes escolares libres de discriminación del Ministerio de Educación Nacional (2016)</i>	184
Tabla 21. <i>Conocimiento de las rutas de atención en casos de presunto hostigamiento escolar por orientación sexual o identidad de género</i>	185

LISTA DE SIGLAS

- BID = Banco Interamericano de Desarrollo.
- CINDE = Centro Internacional de Educación y Desarrollo.
- CONPES = Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- DANE = Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- DSG = Diversidad Sexual y de Género.
- DSG = Sexual and Gender Diversity.
- ESI = Educación Sexual Integral, un enfoque educativo que abarca aspectos físicos, emocionales y sociales de la sexualidad. (Tomado de Google).
- *ET AL.* = Es una abreviatura de la locución latina *et alii*, que significa "y otros" o "y demás", y se usa principalmente en citas académicas y bibliografías para acortar listas de autores, indicando que hay más personas involucradas además del primer nombre mencionado. (Tomado de: Google).
- IDEP = Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.
- IED = Instituciones Educativas del Distrito.
- LGB = Lesbiana, Gay, Bisexual.
- LGBT = Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero.
- LGBTI = Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Intersex.
- LGBTQ = Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero y *Queer*.
- OSIGNH= Orientaciones Sexuales y de Género no Hegemónicas.
- MEN = Ministerio de Educación Nacional.
- OCE = Oficina para la Convivencia Escolar
- ODS = Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- ONG = Organizaciones no Gubernamentales.
- PEI = Proyecto Educativo Institucional.
- PNUD = Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- SDPB = Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá.
- SED = Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.
- UNESCO = Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF = Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- VBG = Violencias Basadas en Género.
- UNFPA = Fondo de Población de las Naciones Unidas.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, la discriminación hacia la población de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales (LGBTI) continúa siendo una constante en nuestro país, lo cual se refleja en la dificultad para acceder a los derechos a la salud, la educación, la justicia y el trabajo; dichas formas de discriminación se presentan en varios contextos generando graves consecuencias para el pleno ejercicio de los derechos (Departamento Nacional de Planeación, 2020). Además, los sectores sociales LGBTI han enfrentado formas de violencia basada en prejuicios arraigados culturalmente, violencia agravada por el conflicto armado, la desigualdad económica, entre otras estructuras de segregación y exclusión que se articulan en el rechazo por aquellas personas que no encajan en el modelo heterosexual y binario. (Ministerio de Igualdad y Equidad, 2024). El caso más notorio es el de las personas con experiencia de vida trans, quienes difícilmente terminan la educación formal, por lo que se les dificulta acceder a empleos y espacios dignos que garanticen su vida e integridad (Defensoría del Pueblo 2022).

Sumado a ello si se habla de homicidios y/o feminicidios, resultan ser las mujeres y hombres trans las principales víctimas de estos hechos (Caribe Afirmativo. 2024).

Dada la alta vulnerabilidad de la población LGBTQ, el Consejo Nacional de Política Económica y Social-CONPES (2025) clasifica las problemáticas más destacadas que requieren el desarrollo y evaluación de la política pública vigente. Entre éstas se destacan la existencia de narrativas e imaginarios discriminatorios; la desigualdad en el acceso a oportunidades, las insuficientes acciones para prevenir, atender, sancionar y reparar hechos de violencias por prejuicio:

la insuficiente articulación y coordinación interinstitucional por parte de las entidades nacionales para la garantía del goce efectivo de los derechos de la población LGBTIQ+; y la baja comprensión sobre la transversalización del enfoque de Orientaciones Sexuales e Identidades de Género No Hegemónicas (OSIGNH) desde una perspectiva interseccional (CONPES, 2025, p. 5).

Ahora bien, interesa para esta investigación el contexto educativo, y la escuela es una de las instituciones donde persisten representaciones, imaginarios y estereotipos que mantienen la brecha de desigualdad hacia niñas, niños y adolescentes que no se ajustan a las reglas tradicionales de la sexualidad y el género. Tal como se refleja en un informe de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) durante el año 2024, 11,9% de los casos reportados como abuso y violencia se identificaron como situaciones de discriminación u hostigamiento. “En cuanto a las causas conocidas, la discriminación relacionada con orientaciones sexuales e identidades y expresiones de género ocupa el primer lugar, representando el 21%, seguida por aspectos físicos, con un 11,16%” (Orientaciones para docentes que protegen la diversidad y combaten la discriminación 2025, p. 9). De este modo, la SED agrega que esta práctica es una barrera para estudiantes que se identifican como parte de la población LGBTI porque genera deserción escolar, bajo rendimiento académico, interrupción de sus trayectorias educativas y afectaciones en salud mental. Al mismo tiempo la SED hace un llamado a construir la escuela como un espacio seguro y respetuoso de la diversidad.

Algunos estudios recientes en instituciones educativas distritales de Bogotá, liderados por maestras y maestros quienes, bajo el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), han problematizado la visión de la sexualidad centrada en

la biología, la prevención del embarazo adolescente y la heteronormatividad como única opción.

En esta vía existe evidencia sobre cómo las y los estudiantes desde su propia vivencia de género —aunque reconocen la igualdad de derechos entre hombres y mujeres—, todavía legitiman los roles y estereotipos que históricamente han mantenido la brecha social de género (Pinilla, 2022). Igualmente, se demuestra que no es suficiente con expresar en el discurso los derechos hacia estudiantes que se identifican como LGBTI, si éstos no se materializan en acciones articuladas desde el Manual de Convivencia, el Proyecto Educativo Institucional-PEI, la malla curricular y el Proyecto de Género y Sexualidad. (Agudelo, 2022)

Asimismo, en los procesos de formación de estudiantes líderes en Derechos Sexuales y reproductivos se ha identificado como uno de los problemas destacados de colegios públicos, la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Esta problemática ha propiciado la apertura de espacios de participación para estudiantes que se identifican como LGBTI, con el fin de realizar procesos de sensibilización y educación en la comunidad educativa en general. Adicionalmente, en los análisis autobiográficos de adolescentes que han presentado manifestaciones de agresión escolar, es notoria la existencia de un componente emocional en los aprendizajes diferenciados por género, de los que se derivan prácticas opresivas que definen como atributos femeninos la tristeza, la melancolía y la debilidad. De manera que la regulación de los cuerpos de las y los estudiantes, tiene implicaciones en la regulación de sus emociones. (Vásquez, 2021). En coherencia con estos hallazgos, Pulido (2022) destaca que ni la familia, ni la escuela, educan igual a hombres y mujeres, incluso si pertenecen a un mismo estrato social, familia o edad, por lo que se hace necesario, desde la Educación Primaria, desarrollar el enfoque crítico del género que promueva relaciones igualitarias entre estudiantes.

Por otro lado, desde las pedagogías del arte, Mora (2022) presenta la posibilidad de deconstruir las regularidades sociales sobre el cuerpo en las aulas, rompiendo los patrones de normalidad que sobre aquel se imponen; así podrán ser visibles las identidades que están fuera de lo establecido por la norma heterosexual.

Dado este contexto, las instituciones educativas se encuentran frente al desafío de afirmar los derechos de las personas LGBTI, lo que desde la perspectiva de Bermúdez (2022) se entiende como la apuesta por la ciudadanía sexual, como la expresión de la soberanía sobre los cuerpos y la sexualidad a través de la educación.

Ahora bien, las organizaciones no gubernamentales como Colombia Diversa, Fundación Sentiido, también han generado análisis sobre el hostigamiento escolar en la Encuesta Nacional de Clima Escolar LGBT Colombia (2016) (Lesbianas, Gays, Bisexuales Transgénero). Además, en la Encuesta Nacional sobre estrés y bienestar de las personas LGBT en Colombia (2019) se presentaron las afectaciones en la salud mental para esta población en edad escolar.

Es responsabilidad del sistema educativo y de todas las instituciones en conjunto, poner fin a toda forma de violencia que afecte el bienestar de las personas que se identifican como LGBTI. Por consiguiente, tienen un valor incalculable todas las acciones que se encaminen a lograr este fin; en concordancia con este propósito, este trabajo se suma a los esfuerzos investigativos que se están produciendo tanto a nivel internacional como local, por ampliar la construcción de ambientes escolares seguros, en donde se reconozca la Diversidad Sexual y de Género (DSG) Además, pretende generar orientaciones para la construcción de un currículo en DSG, desde la experiencia de las y los educadores. En este sentido, está dirigida a maestras y maestros de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED) como agentes de cambio cultural y social.

Para empezar, en este trabajo se asume el currículo desde la perspectiva de Da Silva como una cuestión de identidad o de subjetividad. En sus términos señala que “desde la etimología de la palabra currículum se refiere a la pista de carrera que recorreremos, para convertirnos en lo que somos” (Da Silva, 1999, p. 6). Según el autor, en las reflexiones cotidianas, cuando se piensa en currículo se piensa sólo en conocimiento y se olvida que está vitalmente involucrada nuestra subjetividad. En este sentido, si se asume el currículo como una cuestión de identidad, se generan las condiciones de posibilidad para escuchar los significados de las y los maestros sobre Diversidad Sexual y de Género, así como las subjetividades de la población LGBTI que hoy se hace más visible en las aulas. Es también una forma de reconocer la responsabilidad que maestras y maestros tienen frente al diseño del currículo “al plantear las cuestiones que ellos mismos enseñan, sobre la forma de enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (Giroux, 1997, p. 176).

Ahora bien, la perspectiva de género en la cual se inscribe esta propuesta parte de los planteamientos de la teoría *Queer* y de los desarrollos del enfoque feminista decolonial. Sin desconocer que existen múltiples posturas desde el feminismo, se opta por limitar este estudio en esta dirección teórica.

En coherencia con Lauretis (2015) se parte de entender el género como un concepto que inició con el movimiento feminista —en la crítica al patriarcado occidental—, a través del análisis de la categoría mujer, la cual fue instituida inicialmente bajo el criterio de las diferencias anatómicas y fisiológicas que explicarían su subordinación en la familia, la sociedad, la predisposición al cuidado, la maternidad y la debilidad. Entre las primeras críticas del feminismo se estableció que el género no es una esencia natural o universal, sino una construcción social; entre los primeros aportes del movimiento feminista se resalta el argumento según el cual, el género es la forma como se llega a ser sujeto. Desde este punto de vista, se abordan las narrativas de las maestras y maestros en la construcción de su propia

subjetividad sobre ser mujer, hombre, transgénero o no binario y sobre la diversidad sexual, tanto a nivel de la experiencia personal pasada, como a través de la interacción cotidiana con sus estudiantes.

Se busca también identificar cómo operan las tecnologías del género en la escuela, entendidas como construcciones semióticas que surgen de las instituciones tales como la familia, la religión, el sistema educativo, los medios de comunicación, el cine, el Arte, la Literatura y el Derecho. Asimismo, se asume el género como el efecto de su representación. En otras palabras:

el género se realiza, llega a ser real, cuando esa representación se convierte en autorepresentación, cuando uno lo asume individualmente como una forma de la propia identidad social y subjetiva. En otras palabras, el género es tanto una atribución como una apropiación: otros me atribuyen un género y yo lo asumo como propio –o no- (Lauretis, 2015, p. 108).

En este contexto es de nuestro interés comprender cómo participan maestras y maestros en la construcción del género y la diversidad a través de sus narrativas en la escuela; al mismo tiempo es pertinente indagar si dichas narrativas han mantenido subjetividades predominantes o si, por el contrario, han generado cuestionamientos a la heteronormatividad. Por esta razón, este proyecto se inscribe en la Teoría *Queer*, ya que se presenta como un proyecto crítico que busca deshacer, resistir la homogenización cultural, busca intervenir en las construcciones por las cuales se representan los sujetos como mujeres, hombres, transgénero o como personas no binarias. De igual forma se desprende de la Teoría *Queer* que, así como no existe una mujer universal, tampoco existe una única forma de ser hombre, gay, lesbiana, bisexual, transexual transgénero o intersexual; el argumento sobre la construcción semiótica acerca del género permite entender las variaciones para cada contexto social, en la generación de múltiples expresiones de la subjetividad. Las personas se

construyen a través de representaciones culturales, en distintos idiomas, en la raza, el nivel económico, el género y en las relaciones sexuales.

Por su parte, Butler (2002) presenta un lugar distinto para entender la diversidad sexual, al definir el carácter performativo del género y de las identificaciones sexuadas como una reiteración del discurso. Es decir que la institución escolar participaría en dicha reiteración de la normatividad social acerca de los cuerpos y la sexualidad, permitiendo ciertas identificaciones sexuadas y excluyendo otras.

Del mismo modo, del feminismo decolonial se parte de la necesidad de generar teoría desde la acción; en este caso desde el protagonismo de maestras y maestros, como un camino para cuestionar el género como categoría que debe ser analizada como forma de opresión.

Curiel (2017) argumenta que el feminismo es ante todo una propuesta de transformación que implica cuestionar los privilegios que se han reproducido desde el periodo colonial; entre ellos está claramente el género. Asimismo, Segato (2010) critica la transformación de la sexualidad que devino del modelo colonial, puesto que introdujo la exterioridad propia de la racionalidad a los cuerpos, creando al otro como diferente. Trajo también una moralidad antes desconocida “que reduce a objeto el cuerpo de las mujeres y al mismo tiempo inculca la noción de pecado, crímenes nefandos y todos sus correlatos” (p 18). La mirada colonizadora es binaria por excelencia, hay que explicar, traducir, hacer conmensurable al otro. Así es como la vertiente decolonial se presenta como una opción para este proyecto, en aras de comprender los prejuicios y la discriminación hacia la Diversidad Sexual y de Género como la persistencia de las estructuras y prácticas coloniales sobre los cuerpos; dado que naturalizaron las referencias al pecado, el crimen y lo anormal hacia aquellas personas y conductas que no se ajustaron al modelo de la sexualidad generalizada en el proceso de intrusión colonial como lo denomina esta autora.

Este documento se organiza en tres capítulos: en el primero se presenta el problema de investigación en el contexto latinoamericano y colombiano respecto a la situación de vulneración de derechos humanos hacia la población LGBTI en la escuela y la necesidad de formación docente en Diversidad Sexual y de Género-DSG como una vía para mitigar la brecha de exclusión de las personas LGBTI. Además, se presentan la justificación, los objetivos y la pregunta de investigación que orientan la presente propuesta. En el segundo capítulo se desarrolla el marco de referencia, el cual fue elaborado a partir del Estado del Arte que incluyó 104 referencias de los últimos seis años en el contexto académico nacional e internacional. En dicha construcción del Estado del Arte, surgieron tres categorías iniciales: Diversidad Sexual y de Género (LGBTI), Currículo, y Pedagogía *Queer*, las cuales orientan el proceso de análisis de la información a lo largo del proceso investigativo.

También hace parte del segundo capítulo el marco teórico, el cual fue construido desde los presupuestos de la segunda modernidad, modernidad revisada o segunda modernidad y la teoría-Pedagogía *Queer*. Esta última constituye una crítica desde los feminismos proscritos a las verdades universales sobre la sexualidad y el género. Además, se definen las tres categorías que guían todo el proceso de la investigación, a partir de la construcción de la pregunta de investigación, hasta el análisis de los datos y el reporte de los resultados.

Finalmente, el tercer capítulo incluye la presentación de la propuesta metodológica, derivada del paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y el método narrativo, a través de los cuales se aborda cada uno de los objetivos propuestos. Adicionalmente, se realiza la descripción de las técnicas e instrumentos, la validación de dichos instrumentos y la propuesta de análisis de la información. El análisis de los resultados de doce entrevistas, 224 encuestas y cinco grupos de discusión, que recogen la participación de 250 maestras y maestros de la SED por lo que es un aporte significativo desde su sentir y saber profesional.

En el último capítulo se presentan las trece orientaciones para un currículo en el que se visibilice la DSG al tiempo que impacte la cultura escolar, la convivencia y la salud mental de las personas LGBTI en las instituciones educativas.

1.- PROBLEMA

En este apartado se presenta la formulación del problema, el cual se deriva de la combinación de la revisión del Estado del Arte, la experiencia investigativa y profesional.

1.1. Planteamiento del problema

Continúa siendo escaso el reconocimiento de la Diversidad Sexual y de Género en el contexto educativo, lo cual lleva a la persistencia de una brecha de exclusión para la población LGBTI en la escuela, por cuanto esta realidad demanda un giro pedagógico que posibilite la construcción de currículos que afirmen de manera explícita a las personas que no se ajustan al modelo dominante de la sexualidad y del género.

En este capítulo se presenta el problema identificado en la literatura reciente, en las cifras de hostigamiento escolar y en los informes de discriminación hacia la población LGBTI (Encuesta Nacional de Clima Escolar LGBT en Colombia, 2016; Plan de Desarrollo Nacional, 2020; Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, 2021, 2024; Caribe Afirmativo, 2024).

Esta investigación se suma a los esfuerzos que a nivel internacional y local se están realizando para construir escuelas más seguras para las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2024) expone cómo la violencia en las escuelas contra las personas que no se ajustan a las normas sexuales y de género imperantes, es un problema mundial que requiere atención prioritaria en la agenda global 2030; dicha agenda promueve la creación de ambientes de aprendizaje seguro, inclusivo y garante de derechos para personas (LGBTI). De igual forma se ha identificado a la población como un grupo vulnerable de experimentar violencias en la escuela (física, verbal, psicológica, relacional) por su orientación sexual,

identidad o expresión de género; entre las más destacadas se encuentra el *Bullying*¹ homofóbico y el transfóbico.

Así mismo UNESCO (2021) en su informe “No mires hacia otro lado” muestra un panorama heterogéneo a nivel local para la población LGBTI escolarizada en América Latina. Por un lado, reconoce los esfuerzos de algunos países en sus avances hacia la inclusión, en contraste con acciones de sectores radicales que perpetúan normas y prácticas discriminatorias contra personas diversas sexualmente. Es así como, en la región, bajo la presión de los grupos más conservadores, se ha legislado en contra de lo que se ha denominado: *ideología de género*; iniciativa que busca impedir que la escuela aborde en forma explícita la Diversidad Sexual y de Género. (Castelar & López, 2018). El informe concluye que para América Latina “la sexualidad se considera desde una perspectiva moral y reproductiva arraigada en la exclusión de términos como heterosexualidad y homosexualidad en los planes de estudio” (UNESCO, 2021, p 12.). En este contexto, la UNESCO subraya cómo no es suficiente con que existan políticas y leyes sobre diversidad sexual; se requiere que los gobiernos inviertan en capacitar a los docentes, puesto que necesitan formación para comprender las necesidades de las personas LGBTI. Asimismo, se requiere de tiempo y espacio que les permitan acercarse a una comprensión crítica de sus propias creencias, supuestos, prejuicios y comportamientos.

La UNESCO (2024) subraya la relevancia de reconocer y atender las necesidades específicas de la población LGBTIQ en el marco de la educación sexual integral (ESI). En este sentido, enfatiza que los contenidos impartidos en las escuelas deben ser rigurosos y

¹ Esta violencia “se basa en el miedo, la incomodidad, la intolerancia y el odio hacia la homosexualidad y hacia las personas sexualmente diversas” (UNESCO, 2017, p.21).

precisos, vinculados directamente con la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, y además estar accesibles para todo el alumnado, garantizando así un aprendizaje inclusivo y equitativo.

1.2. La formación en Diversidad Sexual y de Género en Latinoamérica

En la investigación latinoamericana reciente se evidencian las barreras que se presentan para el reconocimiento de la Diversidad Sexual y de Género en el contexto educativo. Toro *et al.* (2020) identificaron algunas representaciones sociales de los docentes y estudiantes acerca de la inclusión de las temáticas LGTBI en la escuela: si bien reconocen la importancia de contar con legislación que regule el acceso y permanencia de la población estudiantil LGTBI, comparten la creencia según la cual es mejor no hablar de la orientación sexual en las instituciones educativas para evitar la discriminación. Este silencio se basa en que los maestros no se sienten preparados para enfrentar estos temas, sobre todo en los cursos de Primaria. Igualmente, Candia (2020) menciona cómo recientemente en Chile se rechazó desde el Congreso la propuesta de impartir educación sexual integral para niñas, niños a partir del Preescolar. La discusión se derivó de la crítica de sectores conservadores quienes señalan el proyecto como un intento de imponer una ideología de género que obstaculizaría el derecho de las familias a escoger la educación de sus hijos, puesto que influenciaría en sus decisiones sobre la sexualidad.

Pilligua *et al.* (2023) concluyen en su investigación que la falta de formación en diversidad sexual y de género, constituye una de las principales causas de la omisión frente a situaciones de discriminación en el ámbito escolar ecuatoriano. Asimismo, señalan que una formación docente más sólida permitiría no solo detectar y prevenir casos de exclusión educativa, sino también extender este aprendizaje al estudiantado, favoreciendo una cultura inclusiva. Los autores destacan que los casos de discriminación deben ser visibilizados, reconocidos y sometidos a una reflexión colectiva, manteniendo una actitud de alerta

permanente. En este sentido, la formación docente se configura como un eje fundamental para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Por su parte Rojas *et al.* (2018) en el contexto argentino, señalan que la diversidad sexual se trata desde la atención de casos concretos que generan situaciones de vulneración o desventaja hacia estudiantes LGBT; sin embargo, estas acciones no necesariamente logran interpelar el funcionamiento de la institución en su conjunto. De modo que se resuelven las contingencias sin modificar la estructura de la escuela como tal; es lo que se ha identificado como el abordaje casuístico. Incluso, “frente al manejo de la diversidad sexual en las instituciones educativas se presenta la expectativa de discreción” (Rojas *et al.*, 2018, p. 45), por lo que se espera que los estudiantes LGBTI permanezcan invisibles. Asimismo, recientemente se introdujo en Argentina la prohibición del lenguaje inclusivo, hecho que desconoce los esfuerzos de diferentes movimientos sociales por buscar formas lingüísticas que reconozcan a todas las personas (Torsello, 2024) al mismo tiempo que genera más resistencias respecto a la manera de nombrar a quienes el lenguaje ha invisibilizado.

En este sentido, hay tensiones y silencios frente al tema de la sexualidad, debido a que “el contenido mismo de la educación sexual integral es disruptivo, porque es un contenido que interpela, que moviliza” (Morgade & Fainsod 2015, p. 54). A su vez, las autoras señalan que hay un elemento diferenciador en la enseñanza de las temáticas de sexualidad con respecto a las materias convencionales y tiene que ver con la implicación personal, debido a que las asignaturas académicas no tendrían este componente emocional que involucre directamente la subjetividad sexual de las y los maestros.

En la actualidad, Argentina enfrenta tensiones en torno a la Educación Sexual Integral, cuyo propósito es promover derechos y prevenir violencias, al tiempo que introduce una visión amplia de la vida, atravesando todo lo que somos, sentimos y hacemos. No obstante, Monserrat (2024) cuestiona la manera en que se ha etiquetado a la ESI como una educación

promotora de la “ideología de género”. La autora sostiene que toda educación sexual en sí misma contiene cierta ideología, prueba de ello es la perspectiva más conservadora que defiende las subjetividades y cuerpos dóciles, exclusivamente binarios. Es lo que la autora denomina “la otra ideología de género”. Asimismo, advierte que existe presión por retornar a un modelo centrado exclusivamente en la prevención del contagio, que desconoce la integralidad de la ESI y genera un retroceso significativo en educación. Dicho retroceso resulta especialmente problemático para la población LGBTI, dado que limita el reconocimiento de la diversidad, fomenta la discriminación e invisibiliza los logros conquistados en materia de derechos.

Barcellos y Castro (2024) estudiaron experiencias docentes, en la que destacan cómo el currículo normaliza y silencia cuerpos diversos, puesto que a lo largo de la vida escolar tanto estudiantes como docentes LGBTI han experimentado invisibilidad. En este sentido los autores plantean la necesidad de ampliar el espacio para otras subjetividades, en el que se defina al cuerpo como un terreno en disputa que está atravesado por el género, la sexualidad, la etnia, el status social. De este modo, subrayan la importancia de dismantelar las normas que desconocen la pluralidad latinoamericana. El currículo que afirma la diversidad evidencia que no solo se trata de contenidos, sino de prácticas de regulación sobre los cuerpos. La misma diversidad de la región invita a reconocerla como motor de cambio en la transformación educativa. Su propuesta apunta a comprender que el cuerpo ya está curricularizado en la estricta regulación en las instituciones educativas, incluso en formas implícitas.

La invisibilidad a su vez conduce a omisiones frente a las violencias hacia la población LGBTI, las cuales operan como la fábula de los tres monos sabios, la cual profesa: Es mejor no oír: (kizaru el que se tapa los oídos), no ver (Mizaru el que se tapa los ojos) y no decir; (Iwazaru el que se tapa la boca). Desde esta lógica, las temáticas sobre diversidad

sexual adquieren un carácter de “privacidad y silenciamiento e invisibilidad” (Junior & Maio 2019, p. 97). Con respecto a estos hallazgos es pertinente preguntarse si en Colombia se presentan las mismas concepciones sobre la DSG y las omisiones a la temática, tal como se reporta en otros estudios de América Latina.

En otros trabajos recientes con maestras y maestros de Brasil, Junior & Maio (2019) hallaron alusiones a la diversidad sexual como un estado de enfermedad, a su vez que manifestaron sentirse imposibilitados para dirigir la educación sexual, debido a que consideran no tener la formación para hacerlo. Igualmente, registran que el tipo de abuso más frecuente hacia los estudiantes en las instituciones es el chiste y el comentario peyorativo. En estas situaciones de violencia no intervienen los maestros, por considerarlas parte de lo cotidiano o porque no saben cómo hacerlo. Justifican la negativa a tocar el tema LGBTI en la inexistencia de los contenidos en el currículo. De esta manera, los autores reflexionan acerca de las selecciones que se hacen sobre el currículo en donde “la escuela dice qué conocimiento es legítimo y cuál es ilegítimo” (Junior & Maio, 2019, p. 103). Los autores cuestionan la conducta moral hegemónica que se ha normalizado en la educación y el desconocimiento de la diversidad sexual. Otros autores coinciden en que es un gran desafío para los maestros incluir contenidos sobre DSG, debido al ordenamiento tácito basado en la heterosexualidad como norma (Díaz, 2020; Cruz, 2020).

En los estudios en Ecuador encontraron que el porcentaje de maestros con homofobia cognitiva y afectiva, supera significativamente a los no homofóbicos; también concluyen que hay una limitación relacionada con la insuficiente capacitación del profesorado en temas como la prevención de la homofobia o el sexismo, además de las carencias en conocimiento acerca de cómo intervenir en las situaciones de homofobia. De aquí se deriva la tendencia de los maestros a mantener la omisión del tema y a pasar por alto las distintas formas de discriminación contra las minorías sexuales. (Penna & Mateos, 2014).

Frente a los hallazgos reportados a nivel regional, se aspira a reconocer las dinámicas propias de nuestro contexto local, en busca de identificar los aspectos en los cuales confluyen o divergen las narrativas de maestras y maestros en el reconocimiento de la Diversidad Sexual y de Género.

1.3 La Diversidad Sexual y de Género en Colombia

En Colombia se ha incrementado en forma gradual el interés investigativo por las personas que se identifican como Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero LGBT en el contexto educativo; los primeros abordajes se centraron en evidenciar las diferentes formas de vulneración de derechos contra estudiantes LGB (Lesbiana, Gay, Bisexual), en construir referentes teórico-conceptuales para entender la diversidad sexual y en visibilizar los obstáculos que implica el paradigma biologicista de la sexualidad (García, 2007; Cantor, 2008; MEN, 2013).

García (2007) es uno de los primeros investigadores en diversidad sexual en el contexto educativo colombiano y analizó los Manuales de Convivencia en instituciones educativas de Bogotá; encontró que estos documentos no incluían explícitamente la prohibición de discriminación por orientación e identidad sexual. A su vez, Cantor (2008) señaló que los jóvenes escolarizados heterosexuales mencionaron experimentar emociones negativas hacia sus pares LGB, e identificó mayor rechazo hacia *gays* que hacía lesbianas.

Posteriormente, para el año 2013, el MEN “teniendo en cuenta los enfoques diferenciales de género y la orientación sexual” (p. 72) publicó el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en colegios públicos y privados con el fin de adecuar los Manuales de Convivencia; además, en el año 2016, se publicó la cartilla denominada: *Ambientes escolares libres de discriminación, dirigida a transformar las inequidades sociales basadas en la discriminación hacia la población LGBTI en la escuela*. Según Ramírez & Cardona (2020) los sectores más radicales de la sociedad se opusieron a la

divulgación de esta cartilla en las aulas, por lo cual no tuvo un impacto masivo entre las y los educadores.

Por su parte, Colombia Diversa (2016) informó que, de 561 preadolescentes y adolescentes LGBT, que participaron en la Encuesta Nacional de clima escolar, el 67% se sintió inseguro/a en su colegio debido a su orientación sexual y el 54% debido a la forma en la que expresaba su género. Asimismo, el 68% manifestó haber escuchado a otros estudiantes hacer comentarios homofóbicos y el 22% escuchó alguna vez este tipo de comentarios por parte de sus maestros o de otras personas que trabajaban en los colegios. En este sentido, la encuesta pone en evidencia que las prácticas excluyentes aún son una realidad en las instituciones.

En la investigación más reciente, Castelar & López (2018) exploraron “las teorías que surgen en los docentes de una institución pública de la ciudad de Cali para explicarse la diversidad sexual, comprendida como los sucesos que vienen a interrumpir la estabilidad institucional” (p. 53). De igual modo, Ramírez & Cardona (2020) concluyen que los educadores asumen la diversidad sexual desde sus propios prejuicios y este hecho se basa en que no hay claridad sobre los conceptos: identidad sexual, identidad de género y orientación sexual. Igualmente, los participantes privilegiaron el discurso heteronormativo, y consideraron la diversidad sexual como deformación de la naturaleza humana, “visión que aparece reforzada por creencias religiosas” (Ramírez & Cardona 2020, p. 71). En coherencia con estos resultados, Núñez (2019) encontró que la mayoría de los participantes no tienen claridad sobre DSG. En este segundo grupo de estudios correspondiente a los últimos años, se da un cambio en el énfasis de la investigación que involucra a las maestras y maestros; sin embargo, su rol continúa siendo pasivo y se centra en la descripción más que en generar propuestas de cambio.

Hasta aquí puede verse que las iniciativas en Colombia para generar el reconocimiento efectivo de la Diversidad Sexual y de Género ha encontrado barreras para su implementación; entre las más representativas se encuentran: la falta de conocimiento y comprensión de la Diversidad Sexual y de Género, los discursos sobre lo que es normal y anormal, además de la escasa reflexión del colectivo docente en la temática.

1.4 Avances en la Diversidad Sexual y de Género

En respuesta a la persistencia de las violencias contra la población LGBTI en la escuela y en la sociedad en general, en el país se ha desplegado una serie de esfuerzos en materia de política pública, Constitucional, de investigación docente y de Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que buscan responder a las exigencias internacionales, reducir las cifras de violencia y liderar el cambio cultural necesario para el reconocimiento de la DSG.

Entre dichos avances se encuentran la Línea Técnica Política Pública LGBTI Educación (2017), el Plan de Desarrollo Distrital (2020-2024), el Plan de Acción Política Pública y el LGBTI de Bogotá (2021-2032), los cuales proponen lineamientos, referentes conceptuales y recomendaciones para la incorporación de enfoque de Diversidad Sexual y de Género en las distintas instituciones del Distrito.

Aunque los avances en el campo de la Diversidad Sexual y de Género se vienen gestando en el contexto colombiano desde el año 2007, dichos avances son todavía modestos y no cuentan con la diversificación necesaria para impactar masivamente las dinámicas escolares. Es relevante mencionar que desde 2023 se ha organizado un sector de maestros del Distrito quienes vienen liderando la investigación en DSG en las institucionales públicas bogotanas; como experiencia relevante se destaca el grupo dirigido por el maestro Luis Miguel Bermúdez y la maestra Kelly Pulido, fundadores de la Red Nacional de Maestras y Maestros Divergentes, con más de 100 maestros asociados. También, la Secretaría de Educación implementó en enero de 2023 un Diplomado en temas de Diversidad coordinado

por la Universidad Pedagógica Nacional. No obstante, el número de cupos fue limitado, opcional y solamente disponible para docentes de planta. La ampliación de estas oportunidades resulta clave para fortalecer el conocimiento sobre DSG, propiciando un acercamiento a las y los maestros de la SED con el fin de abrir el debate académico sobre las temáticas LGBT en educación, a partir de sus propias voces.

Por su parte, entre los grandes avances del país, la Corte Constitucional ha liderado el cambio cultural en los últimos años. Ramírez (2017) en su trabajo doctoral analizó cinco Sentencias referidas al sistema educativo y el reconocimiento de los derechos para la población LGBTI; la primera es la Sentencia 435 de 2002 en la que se reconoce el derecho de una estudiante al libre desarrollo de la personalidad, a la intimidad personal y familiar, corrigiendo las prohibiciones del Manual de Convivencia Escolar que le impedían expresar su género libremente. En la Sentencia 562 de 2013 y 565 de 2013 se falló a favor de la libre expresión de la orientación sexual e identidad de género. Así mismo, en la Sentencia 804 de 2014 se reconoce la identidad de género de una estudiante transgénero. A su vez, en la Sentencia 478 de 2015, también conocida como la Sentencia Sergio Urrego, la Corte falló a favor del buen nombre, la honra de la familia y se hizo un llamado de atención al Ministerio de Educación Nacional para fortalecer los protocolos concebidos en la Ley 1620 de 2013, para así actualizar los Manuales de Convivencia, de forma tal que incluyan de manera explícita el derecho a la no discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género.

A modo de síntesis, en la siguiente página se presenta la Figura 1 se presenta el árbol de problemas en el que se esquematizan los principales aspectos ya descritos; en la parte inferior se ubican las causas, en el centro del gráfico el problema identificado y en la parte superior, las consecuencias que han generado.

Figura 1.

Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia

Entre las causas del problema se incluyen: 1) la inexistencia de contenidos específicos en DSG en los currículos y en planes de estudio; 2) La visión biologicista y patologizante sobre las sexualidades no normativas; 3) la presencia cada vez más visible de estudiantes LGBTI en las aulas; 4) la visión adulto-céntrica sobre la sexualidad; 5) las omisiones y silencios frente al hostigamiento escolar y 6) la concepción sobre la DSG como un asunto privado. Dado este contexto, se define el problema como: *Hay limitadas orientaciones curriculares para las maestras y maestros pertenecientes a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá SED, que permitan afirmar la Diversidad Sexual y de Género.*

Como consecuencias de dicho problema se plantean: 1) La necesidad de formación del profesorado en DSG; 2) El inicio de la oferta de cursos masivos de formación sobre DSG por parte de la SED; 3) La dinamización del debate sobre la educación sexual integral como parte

de los currículos transversales; 4) Se evidencia el surgimiento reciente de grupos de investigación liderado por maestras y maestros sobre Diversidad Sexual y de Género 5) Hay un aumento de la visibilidad de estudiantes y maestros LGBTI en las instituciones educativas. Es en este escenario, donde se plantea la necesidad de profundizar en la participación docente en el debate por la Diversidad Sexual y de Género, con el propósito de impactar los currículos y las vidas de la población LGBTI desde de las experiencias y narrativas de maestras y maestros.

1.5. Pregunta de investigación

Dada la contextualización del problema planteado, se presenta la siguiente pregunta de investigación que guía el proceso investigativo:

¿Cuáles son las orientaciones para la construcción de un currículo en Diversidad Sexual y de Género que desde la Pedagogía Queer pueden implementarse con maestras y maestros de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED)?

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo General

- Diseñar orientaciones curriculares para maestras y maestros de la SED en Diversidad Sexual y de Género desde la Pedagogía *Queer*.

2.2. Objetivos Específicos

- Comprender los significados que maestras y maestros sobre la Diversidad Sexual y de Género, para elaborar una propuesta curricular pertinente para la población LGBTI.
- Caracterizar las necesidades de formación en las maestras y los maestros en Diversidad Sexual y de Género de instituciones educativas de la SED.
- Proponer orientaciones para un currículo con enfoque de la Pedagogía *Queer* para aplicarlas en la comunidad de maestras y maestros que permitan afirmar la diversidad de las personas LGBTI.

2.3. Justificación

El MEN (2016) define una línea de formación para educadores, la cual busca fortalecer sus habilidades y competencias profesionales con el fin de hacerle frente a los desafíos actuales de sector educativo, concediéndole un papel protagónico a los docentes y directivos en la transformación que requiere el país en la sociedad del siglo XXI. En conveniente acotar que uno de los retos para la educación, en cuanto a la problemática expuesta, consiste en formar a maestras y maestros en Diversidad Sexual y de Género, en hacerles partícipes de la transformación de los currículos.

Adentrarse en los relatos de los maestros sobre Diversidad Sexual y de Género ofrece la posibilidad de trabajar en la comprensión de la propia identidad docente, como una oportunidad para cuestionar, reevaluar y comprender los significados sobre lo normativo y la sexualidad. También permite generar espacios para la reflexión y la transformación de un problema de educación que sigue sin resolver. Tal como lo expresa Pinar (2014) “El estudio de la identidad nos permite describir cómo las políticas que habíamos pensado se encontraban afuera en la sociedad, son vividas dentro, en nuestros cuerpos, en nuestras mentes, en nuestros diálogos cotidianos y en nuestra conducta” (p. 110). En otras palabras, no se ha involucrado la participación directa de las maestras y los maestros en el planteamiento de los currículos en DSG, acción que es de gran relevancia para generar desde la misma experiencia docente, un conocimiento crítico que permita avanzar hacia la transformación.

Bajo la concepción de transformación Giroux (1997) subraya cómo la escuela debe repensarse “como un espacio para cuestionar y desafiar, para imaginar el mundo desde diferentes puntos de vista y perspectivas, para reflexionar sobre nosotros mismos en relación con los demás” (Brener, 2020, p. 15). Precisamente un mundo diferente, en donde los maestros permitan un diálogo con su propio proceso de identificación y por las identidades sexuadas como reflexión, debate y deconstrucción. Al mismo tiempo que es posible reconocer la conexión existente entre las concepciones personales y el desarrollo de los currículos.

En cuanto a la UNESCO (2019) se denuncia que hay una constante de violencia de género en el ámbito escolar a nivel mundial que no conoce fronteras geográficas, culturales, sociales, económicas ni étnicas. A su vez, insiste en que no se podrán alcanzar las metas trazadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) si no se elimina la violencia de género en el contexto escolar alrededor del mundo. Así es que para la escuela es inaplazable abordar la diversidad sexual desde enfoques interdisciplinarios, que permitan ampliar el

horizonte de análisis y la comprensión de las diferentes identificaciones sexuadas. Así, a partir de esta investigación se espera pasar de los referentes y propuestas externas a la realidad de las instituciones educativas como tal, con el fin de permitir la participación directa de las y los maestros en la construcción de currículos pertinentes para las nuevas complejidades que se presentan en la escuela.

Para el caso de Colombia, el MEN (2016) revisó la Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan (Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE, 2017) e indicó que “el 21,95% de los estudiantes encuestados manifestaron estar totalmente de acuerdo o más o menos de acuerdo con que se expulsara a niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales no hegemónicas” (p. 44). Igualmente, la Dirección de Diversidad Sexual de la Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá-SDPB (2008) destacó que en un 71% de la población de estudiantes con orientaciones sexuales diversas, e identidades de género no hegemónicas “enfrentan situaciones asociadas al rechazo, el no reconocimiento, la burla, el señalamiento; varios han sentido la soledad, el aislamiento, la agresión y la violencia debido a estas características” (p. 44). Como consecuencia, las iniciativas gubernamentales y el interés por el tema de la Diversidad Sexual y de Género inició en el campo de la convivencia escolar, ya que para desde el año 2008, el MEN se refiere a un enfoque integral de construcción de ciudadanía y ejercicio de los derechos humanos, el cual busca “la equidad entre hombres y mujeres mediante el desarrollo de competencias ciudadanas” (Al tablero, 2008, p.4). Es importante para esta investigación indagar por los cambios que se han producido en las maestras y maestros después de quince años de trabajo en el campo de la DSG.

Así mismo Estrada (2019) sintetiza las prácticas que persisten en algunas instituciones educativas de Antioquia, dirigidas hacia niñas, niños y jóvenes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, tales como: las agresiones físicas y verbales

motivadas por expresiones de género no binaria, el manejo inadecuado de las situaciones convivenciales con población LGBTI, el desconocimiento del nombre identitario, tensiones y prohibiciones respecto al uso del uniforme de acuerdo con la identidad de género, la censura hacia las expresiones afectivas públicas entre personas LGBTI y la dificultad para usar el baño acorde con la identidad de género.

En estas circunstancias de acuerdo con Ramírez & Cardona (2020) es importante preguntarse por cuáles son los factores que están influyendo en que las situaciones de violencia homofóbica y transfóbica continúen siendo una realidad dolorosa para niñas, niños y adolescentes LGBTI. Solo es posible avanzar en el reconocimiento de la Diversidad Sexual y de Género en la escuela si se parte del papel transformador que tienen los maestros en sus contextos de interacción cotidiana. Asimismo, este avance comienza sometiendo a revisión los significados que sostienen las prácticas normativas en el quehacer de las y los educadores. De manera que, el primer paso para transformar el currículo y avanzar en incluir contenidos LGBTI, será empezar por acercarse a los propios significados, las emociones y actitudes que los educadores han construido sobre diversidad sexual en sus propias experiencias de vida. En términos de Guattari & Rolnik (2006) se trata de reconocer los procesos de subjetivación, ya que cada individuo “se encuentra en la posición de consumidor de subjetividad. Consume sistemas de representación, de sensibilidad, etc., que no tienen nada que ver con categorías naturales universales” (p. 47). De esta manera, se busca indagar específicamente acerca de los sistemas de significación de los maestros, sobre la Diversidad Sexual y de Género, con el fin de abordar en forma pertinente la reflexión sobre los currículos afirmativos.

Ahora bien, recientemente en el contexto internacional existe una tradición investigativa de tres décadas en Diversidad Sexual y de Género, específicamente en Canadá y Estados Unidos; este hecho se sustenta en que la Teoría *Queer* se originó en estos países a partir de los años noventa, por lo que la mayor variedad y especialidad en las investigaciones

sobre el tema provienen de esta región de América. En los últimos seis años se observa un incremento en el interés por las narraciones de los maestros sobre la diversidad sexual (Mamo *et al.*, 2021) visualizadas como el agente para propiciar un clima escolar positivo para la población LGBTI, al mismo tiempo se le considera el actor clave para amortiguar los efectos de la homofobia y la transfobia (Dessel *et al.* 2017). Así las cosas, hay una coyuntura investigativa que le da gran protagonismo a las maestras y a los maestros en la transformación de sus prácticas pedagógicas en el campo de la Diversidad Sexual y de Género. Sin embargo, sin desconocer los avances que se han dado en la inclusión en Colombia, no ha habido una participación masiva en la discusión pública por parte de las y los maestros sobre las sexualidades no normativas, y este hecho repercute en el poco impacto de contenidos LGBTI en los currículos.

En primer lugar, este proyecto investigativo tiene sentido en la medida en que se parte de pensar la escuela como uno de los espacios de socialización en el cual las/los estudiantes atraviesan por la construcción de su identidad y por cambios significativos a nivel sexual, emocional y afectivo; reconocer estos cambios lleva a concebir el contexto escolar como un escenario en el que las personas son atravesadas-encarnadas por discursos y prácticas que influyen en forma radical en la actual representación, que es el género y la diversidad sexual. Es una oportunidad para abordar de manera crítica las expresiones hegemónicas que subyacen a las manifestaciones de violencia basadas en DSG, al tiempo que se fortalece una cultura escolar de equidad.

En segundo lugar, de acuerdo con las referencias investigativas sobre DSG, se evidencian los vacíos en el conocimiento, respecto al protagonismo de maestras y maestros frente a la diversidad sexual y su escaso nivel de formación en el campo. Asimismo, es pertinente realizar esta investigación porque responde a las tensiones culturales y sociales que sufre la escuela en cuanto a las nuevas formas en las cuales las personas construyen sus

subjetividades sexuales y de género. Por tanto, esta investigación podrá impactar la convivencia escolar, las cifras de acoso escolar, el sexismo, la homofobia, la transfobia, teniendo en cuenta que se problematizan las múltiples opresiones que mantiene el sistema escolar.

Tercero, se prevé impactar el currículo a partir de la participación directa de maestras y maestros, validando su experiencia y potencial transformador de las realidades educativas. En efecto, se busca beneficiar a la comunidad educativa en su conjunto, ampliando la discusión, reflexión sobre DSG, privilegiando la generación de nuevo conocimiento a partir de la acción misma de maestras y maestros. En este sentido, se busca contribuir en la disminución de la brecha de exclusión hacia personas que se identifican como LGBTI en los colegios públicos del Distrito, tanto estudiantes como al profesorado.

Cuarto, a partir del enfoque narrativo es posible escuchar la voz en forma diferencial de maestras, maestros, en coherencia con las luchas del feminismo posmoderno y decolonial que han insistido en que la historia no puede seguir siendo escrita desde una sola perspectiva (Curiel, 2017); se escuchan aquí las múltiples versiones. La diferenciación de sus voces se sistematiza a partir de las entrevistas y en la caracterización sociodemográfica que se propone en la encuesta, de forma tal que los análisis puedan incluir tanto a maestras y maestros heteronormativos, como a quienes se identifican como LGBTI y sus aliados.

3. MARCO DE REFERENCIA

En el segundo capítulo se presentan los referentes, teóricos y epistemológicos que, luego del seguimiento de las fuentes recientes, generaron las categorías iniciales para esta investigación.

3.1 Estado del Arte

Para elaborar el Estado del Arte se realizó una búsqueda sistemática de investigaciones, documentos e informes reportados en un periodo de seis años, desde el 2017 hasta el 2023. Fueron seleccionadas 104 referencias de 150 iniciales; bajo tres criterios de inclusión y exclusión. Los estudios elegidos incluyen las siguientes categorías: Diversidad Sexual y de Género/LGBTI, currículo, formación docente y Pedagogía *Queer*. De los estudios, se identificaron las tensiones, vacíos y tendencias, que son el fundamento para elaborar esta propuesta.

3.1.1. Método de búsqueda

Dados los criterios de inclusión y exclusión se establecieron las ecuaciones de búsqueda con las siguientes palabras clave o descriptores booleanos en inglés, español y portugués: 1) Diversidad sexual AND diversidad género AND profesores AND pedagogía *Queer*; 2) Diversidad sexual AND diversidad género AND formación docente AND pedagogía *Queer* AND Curriculum 3) Diversidad sexual AND diversidad género AND formación docente AND *Queer* Theory; 4) Sexual Diversity AND Teachers AND *Queer* pedagogy; 5) LGBTI AND Teachers AND *Queer* pedagogy; 6) Sexual Minorities AND teachers AND *Queer* Curriculum; 7) Diversidade sexual AND entrenamiento profesor AND pedagogía *Queer*.

Para realizar el análisis de la información se elaboró una matriz en Excel en la cual se estableció la clasificación para cada documento, de acuerdo con la estructura sugerida por Marín (2012) en la cual se identificó: Paradigma, enfoque, método, técnicas e instrumentos desde los cuales se ha estudiado la Diversidad Sexual y de Género en el contexto educativo en el período de seis años; con el fin de reconocer el estado de la investigación a nivel nacional e internacional.

Las referencias revisadas provienen de las siguientes bases de datos: De SCOPUS² se analizaron 24 artículos de los cuales doce pertenecen a Estados Unidos, siete a países europeos, tres a Canadá y dos son de América Latina. De *Science Direct* se seleccionaron 20 artículos, 11 de Estados Unidos, seis de Europa, uno de Canadá, Australia e India, respectivamente. De *Web of Science* se obtuvieron 16 artículos, ocho de Estados Unidos y dos España.

Por otra parte, en las bases abiertas como SciELO se hallaron siete artículos de América Latina, tres corresponden a Colombia. De SCHOLAR, 14 artículos, 11 son de América Latina y 4 específicamente de Colombia. En REDALYC se encontraron cuatro artículos, dos de Colombia, uno de Brasil y otro de Chile. También de DIALNET, se obtuvieron siete artículos, ninguno corresponde a Colombia. Para la presentación de este documento las temáticas se agruparon de acuerdo con las tendencias, tensiones y vacíos en el campo de la DSG. Además, se revisaron los documentos de política pública de Colombia, del MEN, la SED, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP,

² Base de Datos en Línea.

la Secretaría de Planeación Distrital y ONGs que se referencian en la introducción y presentación del problema de investigación.

3.1.2. Criterios de inclusión y exclusión

Respecto a la selección de la información, se establecieron los siguientes criterios de inclusión; 1) informes, libros, artículos académicos o científicos 2) Publicados entre 2017 y 2023 y 3) que incluyeran las palabras clave establecidas para la investigación.

Los criterios de exclusión fueron: 1) Informes o publicaciones de carácter no científico; 2) Publicaciones anteriores a 2017; y 3) referencias que no contenían las palabras clave.

3.1.3. Organización de la información

Teniendo en cuenta los parámetros de búsqueda establecidos en las ecuaciones, se encontraron 150 referencias entre investigaciones, artículos, libros y trabajos de grado; sin embargo, se excluyeron aquellos documentos que no se ajustaban a los criterios establecidos. Al realizar esta depuración de los resultados, sólo 104 referencias cumplieron con los criterios. En la Tabla 1, de la siguiente página, se presenta en forma abreviada, la distribución y los países de origen de las fuentes consultadas.

Tabla 1

Distribución de las fuentes consultadas por países y tipo de documento

Tabla 1

*Distribución de
Fuente consultadas
por países
Tipo de documento*

	EE. UU	Canadá	Suráfrica	Australia	Inglaterra	España	Italia	Finlandia	Chile	Colombia	Argentina	Brasil	México	Perú	India	Corea	Totales
Tesis Doctorales						3			2	2		1					8
Artículo revisión	3	3				3				3	1		1				14
Artículo investigación	28	4	3	3	3	7	2	1	5	3	2	4	3	1	1	1	71
Publicaciones SED/MEN/ONG										5							5
Libros	6																6
Total	37	7	3	3	3	13	2	1	7	13	3	5	4	1	1	1	104

Nota: Elaboración propia

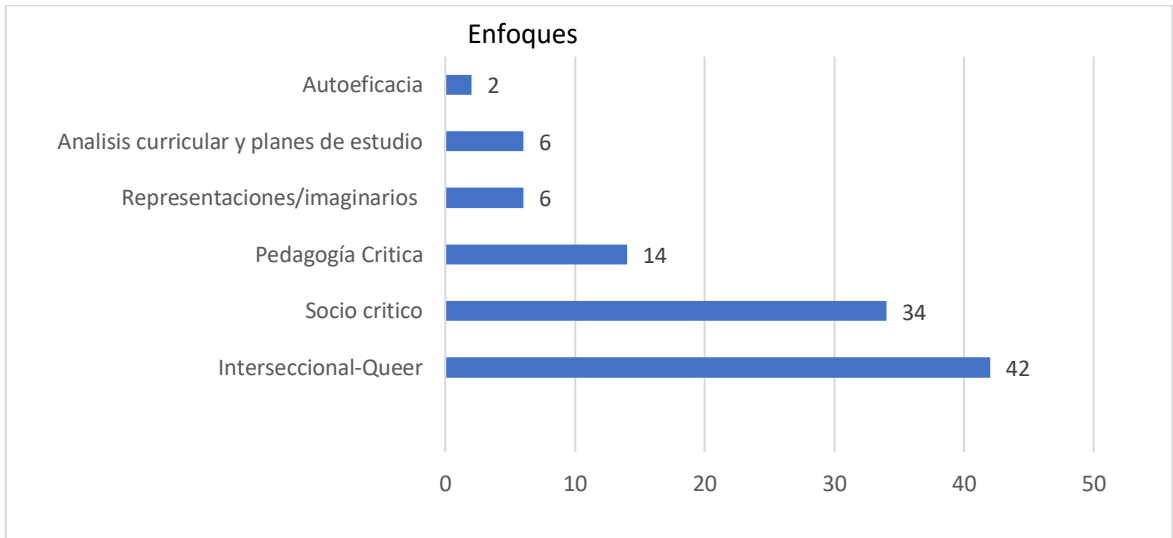
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, las referencias más frecuentes son artículos de investigación con un total de 71; el país de mayor producción bajo los criterios de búsqueda es Estados Unidos (37) seguido de España (13) y Colombia (13) También se destacan Canadá (7) y Chile (7). Claro está que el total para Colombia incluye cinco referencias de documentos institucionales gubernamentales y no gubernamentales. En cuanto a las tesis doctorales, tres son de España, dos de Colombia, dos de Chile, y una de Brasil.

En la Figura 2, se muestra la sistematización de los enfoques que se han implementado en la investigación en los últimos seis años en el campo de la DSG.

Figura 2.

Frecuencia de los enfoques de investigación



Fuente: Elaboración Propia

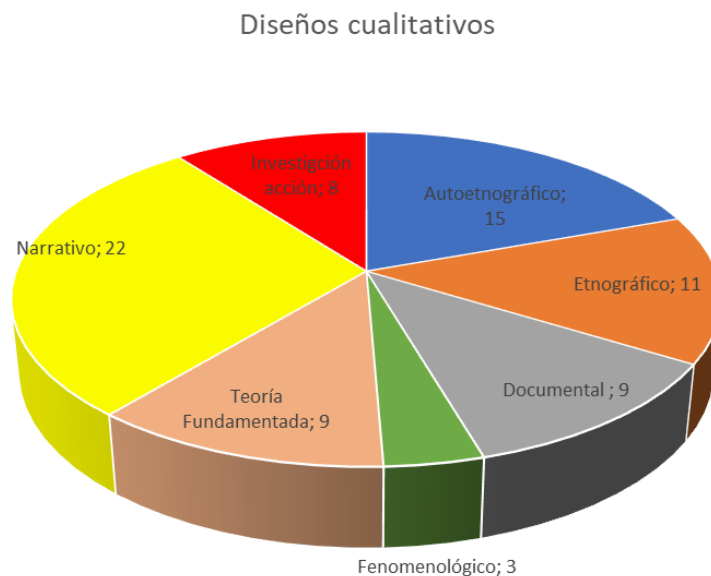
El paradigma predominante en la investigación reciente es el cualitativo con 79 referencias; a su vez fue posible rastrear investigaciones de enfoque cuantitativo (12) entre las cuales se destacan los estudios sobre actitudes hacia la población LGBTI, las percepciones y representaciones sociales sobre la homofobia/transfobia entre estudiantes y profesores de instituciones educativas. En contraste se evidencia que los estudios de enfoque mixto (7) son los más escasos en el período revisado.

Los enfoques más representativos entre las referencias consultadas son la pedagogía Inter seccional-*Queer* que provienen tanto de la corriente feminista de la tercera ola, específicamente el feminismo negro, conocido por propiciar una crítica al feminismo estadounidense blanco, como de los desarrollos críticos de Lauretis, Butler, Bryson & Castell, debido a que estas autoras ampliaron sus análisis más allá del debate sobre las mujeres y lo extendieron a las sexualidades no normativas. La otra tendencia significativa en este campo de estudio es el enfoque socio crítico y la pedagogía crítica de Freire, Giroux, McLaren y

Kumashiro, el cual se basa en los esfuerzos para crear escuelas centradas en la justicia social, la crítica al capitalismo y la definición del maestro como agente transformador de la escuela.

Figura 3.

Representatividad de los diseños cualitativos en Diversidad Sexual y de Género



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, el diseño revisado de mayor frecuencia es el narrativo (22), seguido del auto etnográfico (15) y el etnográfico (11). Esta tendencia pone de manifiesto el interés actual de la comunidad investigativa internacional en los relatos de maestras y maestros, como investigadores de su propia práctica.

3.1.4. Tendencias, tensiones y vacíos

En la revisión de los documentos se encontró como tendencia, de los últimos seis años, un número importante de artículos diseñados desde el enfoque narrativo, etnográfico y auto etnográfico en el campo de la Diversidad Sexual y de Género. A continuación, se organizan las referencias destacando las tendencias, las tensiones y los vacíos.

3.1.4.1 Tendencias

Para empezar, Mamo *et al.* (2021) estudiaron narrativas en las que encontraron formas de rechazo, resistencia y reivindicación hacia las sexualidades no normativas. En cambio, Trinh (2022) analizó su propia historia como maestro y realizó una autocrítica de sus pensamientos, percepciones, emociones, convenciones y reglas que lo llevaron a desestabilizar su género, como una forma de cuestionar la normatividad e implementar una práctica *Queer*. Del mismo modo, Harrop & Kattari (2022) efectuaron un estudio sobre sus propias vidas, acerca de los privilegios y opresiones al identificarse como personas *Queer* blancas, con sobrepeso y discapacidad; esto con el fin de analizar las identidades que se entrecruzan en su práctica docente y en su experiencia de “salir del *closet*”.

Igualmente, Inayatulla (2017) desde su narrativa personal, se centró en las agresiones que enfrentan los cuerpos negros y morenos *Queer* en entornos académicos. Para lo cual generó la reflexión entre sus estudiantes y encontró que sus opiniones estaban ancladas en una retórica anti-LGBTQ y anti-trans. Además, Helton (2022) desde su experiencia de autoidentificación como maestra lesbiana que está afuera del arquetipo de ser maestra, se permitió fracasar en reproducir el modelo femenino y así pudo hacer visible el currículo oculto en su práctica docente.

En otra línea de trabajo, Maher & Toledo (2022) hallaron que los educadores que se identifican como LGBTQ son defensores, y modelos a seguir para todos los estudiantes, pero en particular para los jóvenes que se identifican como LGTBQ. Asimismo, Taylor (2022) mostró que cuando los maestros hablaban abiertamente sobre su sexualidad, los estudiantes se sentían empoderados para vivir la vida según sus propios estándares personales, en lugar de ceder ante la presión de sus compañeros.

La tercera tendencia en el campo consiste en introducir en las clases las identidades LGBTQ a partir de la selección de varios textos que alteran las estructuras tradicionales del currículo (Mattheis *et al.* 2022); con este cambio promueven una práctica que interrumpe la heteronormatividad. De igual modo, Viswambaran & Diwakar (2021) plantean que los currículos con contenidos sexistas impiden el avance de mujeres y niñas en roles distintos a los de madres y esposas. El sesgo de género en los libros de texto es una de las barreras más difíciles de cambiar. No es suficiente con hablar sobre temas de género para hacer el cambio, porque otros factores ajenos al género, como la raza, la clase socioeconómica y otros factores, dan forma a las experiencias de discriminación, marginación y opresión. A su vez, Ballester (2021) estudió que hay pobres alusiones a las escritoras y poetas en los libros de texto. No se incluyen los temas de diversidad más allá del estereotipo y cuando se trata, no se hace en forma explícita.

Del mismo modo, Cumming-Potvin, W & Martino, W (2018) investigan enfoques pedagógicos para abordar textos con temática LGBT en el aula de Primaria que desmantelen la jerarquía que privilegia la expresión de géneros dismórficos fijos, sobre géneros más fluidos y múltiples.

La cuarta línea de investigación trata sobre las tensiones que encuentran las maestras y maestros en la implementación de currículos LGBTI; entre ellos se encuentra Staley (2022) quien identificó (1) la falta de apoyo institucional; (2) los miedos a la resistencia de los padres; (3) las brechas en el conocimiento profesional de los docentes sobre DSG; (4) las suposiciones normativas de los docentes acerca del contenido en DSG como inapropiado para niños y (5) las creencias religiosas. En coherencia con estos hallazgos Meyer *et. al.* (2022) añaden otras barreras que tienen que ver con la desaprobación de las directivas escolares, la falta de interés del personal escolar por aprender sobre estudiantes LGBTQ, mayor resistencia hacia los temas de DSG que hacia los de raza, etnia, clase y religión. Concluyen

también que el silencio frente a la temática muestra desconexión y resistencia pasiva por parte del profesorado.

Como aspectos que pueden propiciar la práctica *Queer*, Leal & Crookes (2018) señalan que las condiciones favorables tanto en la institución como en el aula permiten ejercer la agencia docente; influye estar ubicado en una región liberal, un Plan de Estudios con enfoque de justicia para la población LGBTI, contar con tiempo para realizar la reflexión y ajustes a las prácticas. Sumado a ello, Simons & Russell (2021) agregan que la agencia docente también la promueven los consejeros escolares, los educadores que brindan apoyo explícito y los maestros de minorías sexuales.

Asimismo, Schey (2021) manifiesta que un currículo *Queer*, no puede llevarse a cabo sin los maestros, tampoco puede ser la inclusión una responsabilidad exclusiva de los jóvenes LGBTI. Un currículo debe privilegiar las necesidades de los jóvenes más que las de los adultos.

Por su parte, Barragán & Pérez (2020) analizan el papel que juega la homofobia como técnica específica de autorregulación entre niños y niñas; por tanto, se entiende ligada a una determinada tecnología del yo, teoría que ha dado lugar a diferentes modelos, incluido el crítico emancipador, el cual busca que personas que sufren prácticas represivas e injustas, se liberen por medio de la reflexión colectiva. Como propuesta de trabajo en DSG Dessel *et al.* (2017) sostienen que existe una relación positiva entre el sentido de seguridad que promueven las y los maestros y el bienestar de los estudiantes, el cual será más fuerte para estudiantes LGBT que para los estudiantes heterosexuales, dados los niveles de opresión que enfrenta este grupo minoritario. Asimismo, Moorhead & Jiménez (2021) plantean combinar estudios étnicos, LGBTI e interseccionalidad con el pensamiento histórico, ya

que este abordaje permite ver la complejidad del género en el pasado y en el presente, en contextos de opresión y poder.

3.1.4.2 Tensiones

Por otro lado, entre las tensiones más relevantes se encontró que Hope *et al.* (2022) se centraron en indagar cómo la incomodidad con los temas LGBT es una parte esencial del proceso pedagógico en el campo de la DSG, puesto que sólo así se podrán movilizar educadores y estudiantes hacia la reflexión. Sumado a ello, Moyano & Sánchez (2020) analizaron la percepción de incomodidad de los estudiantes para hablar sobre su sexualidad con los maestros y la incomodidad de éstos para discutir temas sobre sexualidad con sus estudiantes; la falta de capacitación en DSG, asociada al temor por la opinión de los padres y la falta de prioridad para el manejo del *bullying* homofóbico. Algo semejante fue hallado por Blair & Deckman (2019) puesto que los maestros participantes en su investigación compartieron su falta de familiaridad y comprensión de las experiencias de vida de personas transgénero o no conformes con el género, expresaron su incomodidad emocional con los temas y pusieron una distancia entre éstas.

De hecho, Guijarro-Ojeda *et al.* (2021) estudiaron ciertos episodios de discriminación sutil y flagrante sufridos por los participantes LGBT en el transcurso de sus vidas escolares desde la infancia hasta la etapa actual; dichos episodios han tenido un impacto negativo a través del tiempo. Incluso Romero & Gallardo (2019) develan que sigue existiendo una parte del profesorado con alta carga de prejuicios hacia los *gays* y lesbianas, así como de distancia social hacia la diversidad; variables como el sexo, la religión o la ideología política median en esta carga de prejuicios.

Cabe destacar entre las tendencias, el trabajo de Meyer & Leonardi (2018) quienes se interesaron por desafiar el enfoque tradicional sobre los aliados LGBTI como personas que sólo expresan su acuerdo con la comunidad, en lugar de dismantelar la estructura opresora.

Además, discuten cómo la responsabilidad de salir del *closet* ha recaído sobre los estudiantes y no sobre las instituciones, que son las que deben atravesar la incomodidad por sus sesgos y suposiciones sobre la sexualidad. Asimismo, Abed *et al.* (2019) examinan cómo la mayoría heterosexual puede hacerse consciente de su sexualidad y de sus identidades sexuales, como una estrategia para provocar incomodidad, a la vez que les permite familiarizarse con la diversidad.

Por su parte Shelton *et al.* (2019) hallaron que a los maestros les preocupa ofender a los estudiantes en sus creencias religiosas e insisten en ofrecer una visión despolitizada sobre la sexualidad. Por ello ha sido complicado promulgar una identidad de aliado LGBTI sin temor a las represalias. De hecho, es más sencillo hablar de raza y clase social que de los temas LGBTQ. Asimismo, también existen abordajes como el de Hendrickx *et al.* (2022) quienes estudiaron las actitudes hacia la DSG y concluyeron que los elementos socioculturales como la historia, la religión, la tradición y la organización social continúan ejerciendo influencia y en gran parte explican la actitud contradictoria de justificar la discriminación como moralmente válida, incluso en contextos de leyes LGBT progresistas.

No obstante, es necesario aclarar que cuando se hace referencia en este documento a creencias religiosas, se habla de las tendencias más radicales que desconocen el papel democrático de la escuela y las conquistas de derechos de la población LGBTI. Así como lo describen Ramírez e Idobro (2020) se refiere “a la cruzada emprendida especialmente de matriz cristiano contra la ideología de género” (p,2). De manera que no se generaliza la religión desde una perspectiva homogénea ya que existen “las iglesias inclusivas como espacios alternativos que permiten a las personas LGBTIQ+ reconciliar su fe con su identidad, desafiando las estructuras tradicionales y promoviendo nuevas formas de espiritualidad” (Tec, 2024, p 2). Barrera (2020) señala que, al igual que ocurrió con mujeres feministas, comunidades negras, indígenas y grupos pacifistas, también las personas

homosexuales se organizaron dentro de las iglesias cristianas, motivadas por el auge del movimiento de liberación.

Asimismo, la teología indecente parte de la comprensión de que toda teología implica una praxis sexual o política consciente o inconsciente, basada en reflexiones y acciones derivadas de ciertas codificaciones sociales aceptadas.

Continuando con la tensión referida a las creencias religiosas, Green *et al.* (2018) concluyeron que existe alarma sobre las orientaciones socialmente conservadoras sobre DSG, ya que prevalece la falta de comprensión de lo que significan las minorías sexuales y tampoco está claro cómo abordarlas. En este mismo sentido, Brown *et al.* (2020) hallaron que existe una desconexión entre las intenciones inclusivas y el miedo a ofender las creencias religiosas de las familias al incorporar libros con contenido LGBTI en Primaria; los maestros no tienen claro cómo responder a esta incomodidad por considerarlo un tipo de contenido inapropiado para los más pequeños. En concordancia Reid (2022) estudia cómo no es uniforme la legislación que busca modificar los currículos para que incluyan las representaciones afirmativas LGBTI, debido a que existe resistencia al cambio en las regiones más conservadoras.

En relación con las creencias, Francis *et al.* (2019) analizan cómo los valores patriarcales y cristianos entran en una tensión con la DSG y contribuyen al silencio y ausencia de cambios en el currículo. De modo similar Parker *et al.* (2022) han estudiado esta influencia como la incitación al pánico moral para preservar un currículo heteronormativo que apunta intencionalmente a la exclusión.

Por otro lado, acerca de la discusión sobre la infancia, Wozolek & Antell (2022) estudiaron cómo la Primaria es continuamente un lugar donde se engendran y mantienen normas y valores patriarcales cis-hetero. Por ejemplo, el código de vestimenta impacta y

sexualiza de manera desproporcionada a las niñas a una edad temprana, y en el currículo se sexualiza la literatura infantil. Por ello proponen el cambio desde textos diversos.

Como tema emergente de la investigación Berg & Kokkonen, (2022) concluyeron en su análisis que en el área de educación física se requiere reflexionar críticamente sobre el modelo hegemónico sobre el cuerpo, así que critican la propuesta según la cual sería suficiente con tolerar a la población LGBTI; a su modo de ver, se requiere transformar las prácticas opresivas de fondo. Igualmente, Herrick S. & Duncan, L. (2022) estudió cómo la educación física ha estado influenciada por discursos dominantes sobre etnias, géneros y sexualidades que trabajan para reforzar la supremacía blanca y la heterosexualidad bajo el discurso de la salud.

Wells (2022) subraya entre las tensiones, cómo el sistema educativo se absuelve a sí mismo de la responsabilidad de proteger a los estudiantes y maestros de minorías sexuales y de género, reforzando la creencia de que todos los temas asociados con la sexualidad y el género son privados, peligrosos, desviados y destructivos. Por ejemplo, es responsabilidad de la escuela trabajar con las familias diversas; en este sentido, Carone *et al.* (2022), en cuanto a las micro agresiones que se presentan hacia familias LGBTI, empieza por no nombrarlas para no incomodar. Los autores destacan que, en los primeros años de vida, el rol docente consiste en generar un apego temporal que llega a ser definitivo para generar ambientes sensibles hacia la diversidad y empieza reconociendo la variedad de familias existentes.

3.1.4.3 Vacíos

Ahora bien, entre los trabajos que señalan los vacíos, se encuentran el de Rhoten *et al* (2022) quienes estudian la necesidad de implementar un currículo sólido de competencias culturales LGBTQ, que permita garantizar los derechos a la salud y la educación. De modo alternativo, Shelton (2022) propone la meditación como técnica para asumir los temas LGBTI, pues según su investigación podría alentar a los estudiantes a ser consencientes de la

raza, la socioeconomía y el género, teniendo en cuenta el peso emocional que implica hablar sobre estos temas.

Entre otros vacíos Airton & Koecher (2019) destacan que es importante realizar investigación sobre formación docente en Diversidad Sexual y de Género y no solamente sobre los jóvenes LGBTI, ya que esta ha sido la tendencia predominante en las últimas dos décadas. Aunque en otro sentido, Wernick *et al* (2021) se centran en el cambio en el contenido LGBTQ porque suele ser implementado en un marco carente de crítica sobre la opresión sistémica. Se ha vinculado más a los temas en salud y no a la crítica social. En consecuencia, más que la cantidad de estudios, la importancia reside en la forma en que se aborda el contenido multicultural, ya que según las autoras debe enseñarse con atención explícita a la acción social; con un lente Inter seccional.

Continuando con los vacíos en la formación docente Wassel *et al.* (2018) estudiaron las actitudes frente a la DSG y encontraron que se empiezan a abordar aspectos sobre la diversidad, pero los docentes aún no están lo suficientemente capacitados para enseñar en aulas inclusivas; además, sostienen que ha existido poco interés frente a la formación docente en Diversidad Sexual y de Género y la teoría Inter seccional. Banegas & Gerlach (2021) proponen que los formadores de docentes y los programas de Licenciaturas, pueden incorporar sistemáticamente la Educación Sexual Integral EIS desde la pedagogía crítica, como parte constitutiva del currículo y no como un agregado más. En coherencia con la propuesta de formación, Parra (2022) señala gran dificultad para afrontar adecuadamente la integración de personas LGTBI en colegios o universidades; la persistencia de prejuicios, falta de conocimiento y formación acerca de estudios sobre interseccionalidad, sexualidad o género.

Incluso Preston (2019) enfatiza la discusión acerca de las necesidades de los estudiantes sobre educación sexual, las cuales superan los deseos tanto de los padres como de

las instituciones educativas y no hay respuestas efectivas a estas necesidades. De igual forma Heras, *et al* (2020) ahondan en la pluralidad de identidades como valor para la construcción de espacios inclusivos y coeducativos desde los postulados de la Pedagogía *Queer* y las pedagogías críticas.

Como vacío también Staley & Leonardi (2021) discuten la falta de éxito en los abordajes actuales sobre DSG, ya que es pertinente redirigir el enfoque hacia las experiencias vividas sobre la sexualidad por parte de maestros, estudiantes y familias. Las autoras, concluyen en sus análisis que los maestros están buscando orientación en su trabajo, en este momento histórico de notable visibilidad de las identidades trans y *Queer*. Además, Vanner *et al.* (2022) insisten en que un enfoque de la educación integral en sexualidad que descuide la discusión de las normas culturales que rodean el sexo y el género, puede oscurecer la naturaleza sistémica de la violencia basada en género al presentarla como episódica. En contraste, Reimer (2020) propone hacer visibles a los docentes LGBTQ de modo que se sientan afirmados, respetados y apreciados en el trabajo. Esto como un recurso pedagógico que puede ser utilizado para desatar momentos *Queer* de incertidumbre, angustia, pluralidad y conflicto en las aulas.

Aguirre *et al* (2021) discuten como un vacío importante que los programas que se ofrecen en DSG son esporádicos, son de carácter voluntario, se organizan según la iniciativa en cada región, no tienen un currículo previamente definido ni una evaluación, no se garantiza su continuidad y suelen ser de corta duración.

Para abordar uno de los vacíos en el campo, Johnson (2022) propone crear comunidades de prácticas inclusivas que puedan extenderse a maestras y maestros no LGBTI de manera que permitan permear el currículo en todas las asignaturas. Sin embargo, Mónaco & Pezzela (2022) detectaron una amplia gama de preocupaciones de maestros para asumir los temas de DSG, como la posibilidad de recibir desaprobación social, de lastimar a otros, de

perder amistades o la estima de sus colegas. Aunque las maestras y maestros expresan que, aunque se sienten protegidos por la legislación, esto no es suficiente para cambiar las creencias y prejuicios hacia personas LGBT.

3.1.4.4 En el contexto Latinoamericano

Hasta este punto se han presentado las tendencias en el contexto internacional, sin embargo, es necesario realizar un análisis diferencial de las convergencias y divergencias en los estudios de la región.

Existen en Latinoamérica algunas variaciones en los objetivos de las investigaciones en DSG debido a que se han centrado más en estudiar los prejuicios, las creencias, las actitudes y las representaciones sobre la homofobia y transfobia entre estudiantes y maestros. El ocultamiento del profesorado LGBTI es mayor en la región y es visible en la escasa investigación autobiográfica en las aulas.

Astudillo & Faúndez (2021) señalan como tendencia de los docentes una actitud favorable hacia la DSG, aunque aquella disposición no se traduce en una modificación del quehacer profesional o en el cuestionamiento de la política educativa en general; existe una aceptación silenciosa de la DSG, moldeada por valores formales y expectativas sobre la profesión. Pero, según Galaz *et al* (2018) agregan que cuando se profundiza en el discurso sobre DSG, emergen algunas resistencias frente al reconocimiento del colectivo LGBTI.

En esta vía, Piña *et al* (2022) analizó cómo las representaciones sociales dominantes sobre la sexualidad no han desaparecido, pero la población joven de estudiantes y de maestros está jugando un papel importante en el cambio de las representaciones sobre la diversidad. En este sentido Barreto *et al.* (2022) destaca que los docentes exigen más formación de la que tienen actualmente para poder llevar a cabo intervenciones adecuadas en DSG.

Por otro lado, Rodríguez, A. & Rivera J. (2020) concluyeron en su estudio que la universidad se configura como un espacio que reproduce y naturaliza las desigualdades entre los grupos y las personas, en tanto que se dan prácticas que refuerzan patrones de exclusión y discriminación. Asimismo, Castelar & López (2018) señalan que la educación sexual en instituciones de Educación Media y Básica se inclina en gran medida hacia la prevención de riesgos como enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. Todavía hay reservas sobre la Diversidad Sexual y de Género. En coherencia con este planteamiento, Toro *et al* (2020) argumentan que en los modelos educativos ha primado una transmisión heteronormativa de la sexualidad, sujeta a marcos conservadores y una comprensión biologicista de las relaciones interpersonales.

Como tensión Freitas *et al.* (2021) destacan que se admite la homosexualidad mientras no aparezca en la escuela, es decir, mientras la salida del *closet* no sea evidente. Este grupo de autores reflexionan acerca de los pocos avances en DSG, a pesar de casi dos décadas de estudios, puesto que sigue ausente en los currículos de la enseñanza.

Ahora bien, en América Latina también se presenta la tensión entre los sectores religiosos más conservadores y la inclusión de la DSG en la educación. Evidencia de ello es el estudio de Ledur *et al* (2020) quienes concluyeron que los seguidores de las iglesias más radicales presentan los mayores niveles de prejuicio sobre la homosexualidad y los individuos de minorías sexuales.

Tomasini *et al* (2017) señalan que se han generado discusiones públicas sobre la formación en sexualidad en las escuelas, donde se expresan posiciones en conflicto entre distintos sectores, entre los cuales se destacan los grupos religiosos y organizaciones feministas y de activismo LGTB. El debate se centra en discutir las identidades que se constituyen en norma, representadas como no problemáticas.

Ruiz, & Evangelista, A. (2020) ponen en evidencia otra tensión y consiste en que los estudiantes LGBT están implicados en una red de vigilancia directa o sutil, en la regulación de sus corporalidades, que se expresan en forma de violencia correctiva como la manera de enderezar o normalizar una conducta. La corrección se promueve mediante el miedo, la pena, la angustia, como formas de castigar y corregir la anormalidad. Y desde lo preventivo que se exterioriza por medio de chistes, comentarios y opiniones negativas sobre la DSG.

Por su parte Cruz (2020) subraya otro hallazgo en su investigación, y se trata de cómo se vigila más la conducta del futuro maestro varón, que el de la mujer lesbiana. Luego hay mayor hostigamiento frente a la expresión explícita de lo femenino, lo cual se supone repercutirá en la educación de los niños y adolescentes.

Hace parte de los vacíos según Hermosa *et al* (2019) la escasa reflexión docente sobre sus actitudes hacia la diversidad sexual; es más probable que se adopten prácticas de silencio en el salón de clases que contribuyan a la invisibilidad, sobre todo en un momento cuando niñas y niños aprenden conceptos relevantes para su identidad. Asimismo, Muñoz *et al.*, (2021) estudiaron que no es explícito el enfoque decolonial y de igualdad de género en los análisis de maestros, incluso en condiciones de apertura para trabajarlo, donde se presentan ejercicios de memoria histórica en las clases o actividades escolares que posibilitan la reflexión.

Ramírez (2017) reconoce que se quedan cortos los desarrollos jurídicos para superar las barreras impuestas a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, para acceder al derecho a una educación de calidad y libre de violencia.

Rios *et al* (2018) proponen que la reformulación de la base curricular debe estar guiada por una perspectiva poscrítica, Un currículo y una pedagogía *Queer* estaría orientada al proceso de producción de diferencias y trabajaría principalmente, con la inestabilidad y precariedad de todas las identidades visibles en la posmodernidad.

Finalmente, Barrientos *et al* (2018) sostienen que una propuesta de formación docente debe involucrar también el plano afectivo y la historia personal de maestros, estudiantes y familias, que permitan situar el conocimiento desde las propias experiencias, puesto que no pueden ser abordadas simplemente mediante recomendaciones, protocolos y lineamientos de acción sobre DSG; para que esta igualdad de trato y de oportunidades ocurra la institución debe partir de la reestructuración radical.

En síntesis, las tensiones identificadas es este Estado del Arte, son las siguientes: 1) La paradoja de la visibilidad/ocultamiento por parte de las/los estudiantes, las y los maestros y los aliados LGBTI quienes, al renunciar a la privacidad sobre su orientación sexual e identidad de género, quedan expuestos frente a la mayoría heteronormativa. 2) Además, los maestros LGBTI asumen el estigma de contagio. 3) Las suposiciones normativas de los docentes sobre el contenido inclusivo LGBTI, ya que se considera inapropiado para los primeros ciclos de formación. 4) Igualmente, se identifica la tensión acerca de las expectativas sobre los comportamientos y lenguaje esperados para hombres y mujeres los cuales se normalizan y refuerzan en la escuela. 5) Adicionalmente, se problematiza el currículo que ha legitimado las identidades hegemónicas. 6) Existe todavía una carga de prejuicios y representaciones negativas hacia la población LGBTI. 7) Los sectores más radicales de la religión ejercen presión sobre el cambio en las escuelas.

Entre las tendencias se destacan: 1) la necesidad de crear escuelas seguras para estudiantes LGBTI; 2) el reconocimiento sobre la urgencia por asumir la formación del profesorado en la interacción con estudiantes que se identifican como LGBTI, quienes son cada vez más visibles. 3) También, recientemente en las experiencias de aula se está implementando la interrupción deliberada del sistema heteronormativo mediante la reflexión sobre las opresiones y privilegios de la mayoría heterosexual sobre la minoría no normativa. 4) A través de la experiencia en el aula de maestros blancos heterosexuales, se han incluido

temáticas LGBTI en el Plan de Estudios de preescolares, con el objetivo de generar extrañeza sobre la normalidad entre los más pequeños. 5) Adicionalmente, se evidencian temores por parte de las familias sobre los temas de la sexualidad 6) Otro sector de la investigación reciente, se ha interesado en conocer qué tan auto eficaces se perciben los docentes para trabajar con personas y contenidos LGBTI. En sus discursos los maestros destacan mayor dificultad en incorporar los contenidos en el Plan de Estudios. 7) Otra orientación de la investigación se centra en la agencia personal de maestros LGBTI, quienes empiezan a incorporar su identidad de género y orientación sexual en su práctica de aula. 8) Se cuestionan los planes de estudio, los libros de texto y el currículo en donde está ausente el contenido LGBTI.

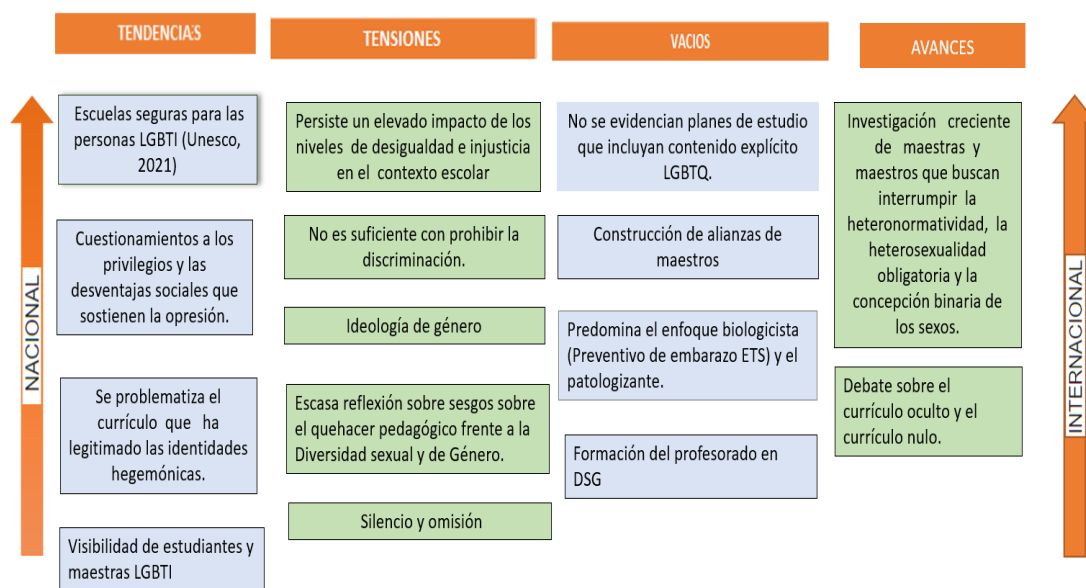
Entre los vacíos se subraya el rol de los directivos de las instituciones educativas como facilitadores o generadores de obstáculos para la implementación de prácticas *Queer*. Igualmente, se menciona que predomina la escasez de currículos multiculturales que analicen simultáneamente el género, la sexualidad, la raza, y la clase; faltan análisis sobre cómo ampliar la posibilidad de intervenir en las situaciones de discriminación.

También se evidencia la poca reflexión pedagógica sobre las barreras y prejuicios hacia los contenidos LGBTI como parte de los currículos. Sumado a ello, no se ha prestado el suficiente interés hacia los efectos que genera el hostigamiento escolar por razones de sexismo, homófoba y transfobia. Del mismo modo son persistentes las visiones conservadoras sobre la sexualidad que ponen en riesgo la seguridad de los estudiantes LGBTI. Así mismo, permanecen las representaciones sobre las personas transgénero como personas que siguen siendo victimizadas o exaltadas como héroes. Predomina también el enfoque preventivo de la sexualidad, centrado en la biología binaria y patologizante de la diversidad sexual. Y está muy extendida la influencia cultural de la Ideología de género.

Tampoco se ha ampliado la discusión a los aliados no LGBTI en la crítica estructural de las opresiones y privilegios propios de la heteronormatividad. (Ver Figura 4 en la siguiente página).

Figura 4.

Tendencias, tensiones, vacíos y avances



Fuente: Elaboración propia

4. MARCO TEÓRICO

A partir de este recorrido se destaca el alcance teórico y epistemológico de la propuesta investigativa presentada. En primer lugar, se parte de los desarrollos teóricos de la modernidad revisada o segunda modernidad, desde autores como Bauman, Beck y Lyotard, seleccionados como referentes clave para entender el cambio cultural, social, ético, político y económico que atraviesan las sociedades del siglo XXI luego de la transformación técnico-científica del capitalismo. Así mismo, se presentan los fundamentos de la Pedagogía *Queer* como teoría que emerge en el contexto de la crítica al sistema normativo de las verdades esencialistas sobre la sexualidad y la identidad en el sistema escolar.

El cuestionamiento acerca de una verdad universal y la necesidad de hacer un cambio de paradigma para enfrentar la época actual constituye el punto de convergencia entre la Teoría *Queer* y los pensadores de la modernidad revisada. De modo que, para los objetivos de este proyecto, interesa el cambio de estatus que tiene el saber en la postmodernidad, para lo cual “se abandona la búsqueda de una prueba primera o de una autoridad trascendente, se reconoce que las condiciones de lo verdadero, es decir, las reglas de juego de la ciencia son inmanentes a ese juego” (Lyotard, 1992 p. 26). En efecto esta nueva forma de entender el saber conduce a la renuncia de verdades únicas en el modo en que se conoce.

4.1. Modernidad revisada/segunda modernidad /postmodernidad

Para empezar, es necesario preguntarse por cuáles son las formas en las que la escuela ha venido asumiendo los cambios vertiginosos que demanda la sociedad de la nueva modernidad, teniendo en cuenta que es una de las instituciones que surgió bajo los ideales del proyecto moderno, tales como el progreso, la razón, la especialización, la igualdad y la justicia; ideales que sólo se han alcanzado parcialmente. Para Mishra (2017) lo que se

evidencia en el siglo XXI es el crecimiento de la irracionalidad y el caos mundial, expresiones inéditas de la guerra, ahora por medios cibernéticos e informáticos, violencia deslocalizada e incontrolable. Es lo que el autor denomina “Una guerra que se asemeja, por su ubicuidad, a una guerra civil global” (Mishra, 2017, p. 15). En este escenario, es indudable el cuestionamiento a las instituciones modernas, para este caso es pertinente preguntarse si las propuestas educativas van al ritmo de las nuevas demandas del caos global; integrando la reflexión de estas realidades que ejercen tensión desde fuera. Es desde esta perspectiva que se hará el acercamiento a las narrativas de las maestras y maestros sobre la Diversidad Sexual y de Género, indagando si la manifestación de la sexualidad se expresa conforme el modelo único que plantea la heteronormatividad, o si por el contrario genera resistencias a dicho modelo.

Ahora bien, bajo el paradigma que revisa la modernidad, la escuela al igual que otras instituciones se encuentra inmersa en una realidad cambiante en la que ya no es posible ver con claridad “un *telos* de cambio histórico alcanzable, un estado de perfección a ser alcanzado mañana, el año próximo o en el nuevo milenio” (Bauman, 2000, p. 34). Se presenta entonces “la atomización de lo social en redes flexibles de juegos del lenguaje” (Lyotard, 1992, p. 17) para las que el conocimiento ya no permanece estático; los significados se multiplican y son temporales. Sin embargo, frente a la inminencia de estos cambios, todavía no es muy clara la forma en que las maestras y maestros atraviesan dichas transformaciones de la posmodernidad.

A nivel económico, el modelo capitalista ha permitido una excesiva desregularización financiera, por lo que sólo unos pocos se han visto beneficiados con la producción de riqueza. Este comportamiento se basa en “producir peligrosos despilfarros y ciclos de boom/quiebra que crean desarreglos masivos en la asignación de recursos, enorme desperdicio y un sufrimiento humano inconmensurable” (Bienefeld, 1998, p. 113). De esta forma, la

ampliación de la pobreza a nivel mundial se convierte en una amenaza para las naciones, puesto que la economía global no ha podido tomar medidas definitivas que detengan la descomposición social y política que genera la desregularización de la economía. (Bienfeld, 1998). Es decir, que la promesa del progreso económico se ha roto para la mayoría de los habitantes del planeta. Las libertades políticas y civiles se ven amenazadas por el crecimiento del resentimiento y odio mutuo, producto de los sentimientos de impotencia y humillación frente al caos e incertidumbre global (Mishra, 2017).

Por tanto, la institución educativa no es ajena a las nuevas complejidades que exigen ser abordadas de manera distinta a como ha sido hasta ahora, aceptando que los discursos universales han perdido legitimidad (Lyotard, 1992) y las explicaciones pasadas han caducado o se han convertido en categorías zombis (Beck, 2002). Es bajo el espectro de la globalización que se crearon espacios transnacionales de revalorización de las culturas locales, trayendo, a un primer plano, las terceras culturas. Entre estas se encuentra la población LGBTI, como una forma no tradicional de vivir la sexualidad y el género. Realidad que requiere un giro paradigmático en la educación que permita a sus maestros realizar la comprensión de dichas formas de ser, existir y sentir.

De hecho, estas reflexiones no son nuevas ya que empezaron a finales del siglo XX; en tal sentido Bauman (2000) analizó cómo la sociedad liviana “es una versión privatizada de la modernidad en la que el peso de la construcción de pautas y responsabilidad del fracaso caen primordialmente en los hombros del individuo” (p. 13). Una época en la que triunfa el nomadismo frente al sedentarismo y el poder se traslada al escenario extraterritorial, el cual se caracteriza por la capacidad de evitar la confrontación con los ciudadanos. De ahí que para la nueva generación de estudiantes el exceso de libertad les deje sin referentes en sus aciertos y dificultades.

Asimismo, Bauman (2000) sostiene que en la modernidad líquida, nada debe obstaculizar el flujo global de capitales, puesto que la trama social se desmorona progresivamente y se redirige a ser la sumatoria de voluntades individuales, sin conexión entre ellas. Bajo este argumento, surgen algunas preguntas para la escuela: ¿Cuáles son sus nuevas respuestas educativas frente a la radicalización del individualismo de la nueva modernidad? ¿Cuál es su lugar en la ruptura de los lazos sociales? Según la propuesta de Beck (2002) una forma de abordar la cuestión de la intensificación de la individualización consiste en abandonar la tendencia moderna de abordar los problemas sociales por disciplinas especializadas que no se conectan entre sí. En concordancia con esta tesis, la Diversidad Sexual y de Género debe ser analizada de manera interdisciplinaria como un tema social, que no se ajusta a la racionalidad moderna, en donde la heteronormatividad era el único discurso legítimo.

Sin embargo, este panorama no debe ser desolador, puesto que puede ser también como lo plantea Arredondo (2000) una oportunidad para pensar nuevas formas de convivencia social, superando el pesimismo generalizado de esta época, en el que ya no habría nada por hacer. En contraste con esta visión pesimista, el autor señala que está creciendo un conjunto de ciudadanos que están generando nuevos pensamientos que se rebelan a la idea según la cual ya todo está perdido. Estos nuevos ciudadanos se atreven a inventar una nueva forma de convivir. Tras esta nueva ciudadanía es posible pensar las formas de subjetividad que se dan por hecho sin ninguna reflexión, entendiendo que es necesario detenerse a pensar a redefinir lo que nos vinculaba como personas.

Para esta investigación se asume que la escuela en gran parte continúa concentrada en la primera modernidad y se ha tardado en asimilar las grandes transformaciones que trajo consigo la posmodernidad, puesto que implica repensar tanto la educación en su conjunto, como el papel de las maestras y maestros en medio del caos global. En la asincronía de estos

cambios es donde se presenta la tensión entre las sexualidades no normativas y la primera modernidad, debido a que estas expresiones no eran tan evidentes como ahora, o eran las posturas de confrontación y resistencia.

En esta misma vía, Bauman (2000) apuesta por la recuperación del espacio público que en la modernidad líquida se ha convertido en no lugar, en donde prima la uniformidad de la conducta y todos deben entenderla. Un no lugar es un espacio que ha sido despojado de las expresiones simbólicas de la identidad, así como de las relaciones y la historia (Bauman, 2000, p. 111) lo paradójico consiste en que los no lugares colonizan cada vez los grandes espacios públicos. Llegados a este punto con respecto a las y los jóvenes de esta época ¿qué promesa puede hacerseles desde la educación? La generación del calentamiento global y el hiper individualismo, tal como lo registra Mishra (2017) en la pregunta ¿estarán los jóvenes de hoy condenados a oscilar entre el sentimiento de inadecuación y las fantasías de venganza? Es preciso aclarar que frente a la paradoja del espacio público que se queda vacío progresivamente, la escuela puede tomar partido en el debate político por la legitimidad de las sexualidades no normativas, en lugar de permanecer al margen, como una práctica que permita contrarrestar la atomización de las individualidades y la agudización de la soledad de nuestra época.

Habría que agregar una pregunta más a la reflexión: ¿La escuela se acerca más a la definición de un no lugar, o es un espacio público? El autor contrapone el ciudadano al individuo, argumentando que las preocupaciones privadas colman los espacios públicos, más no los intereses colectivos. Es una época en la que “lo público se encuentra colonizado por lo privado” (Bauman, 2000, p. 42) y se ha alcanzado un grado de libertad sin precedentes en la historia, que deja obsoleto el proyecto clásico de la emancipación, puesto que los opresores de antaño ya no están visibles, ahora todo se vuelca sobre los individuos como autores y únicos responsables. Por consiguiente, un nuevo análisis del sistema educativo debe partir del

hecho de asimilar que las nuevas generaciones de estudiantes viven en un escenario de desencanto de las antiguas expectativas, en donde se hacen explícitas las múltiples manifestaciones de la individualización; frente a lo cual las maestras y los maestros podrían ser indiferentes o movilizarse para hacer el giro pedagógico necesario hacia la transformación.

Beck (2002) enfatiza en la segunda modernidad como el fenómeno de la individualización donde se libera a los seres humanos de la clase, la familia, la condición sexual, el género y los obliga a encontrar otros referentes para explicar el nuevo fenómeno. Desde estos planteamientos sobre la hiper individualización, tanto para Beck como para Bauman, la idea del bien común se desdibuja, al ser reemplazada la deliberación por la necesidad de interconectarse de manera efímera por medio de “comunidades de preocupaciones compartidas, ansiedades compartidas u odios compartidos” (Bauman, 2000, p.42). ¿Cuál es entonces el rol de los educadores en este nuevo panorama? Están preocupados por mantener los esquemas y categorías en desuso, o asumen el hecho de que sus estudiantes pertenecen a una lógica radicalmente distinta. “Hoy la tarea consiste en recuperar la evanescente esfera de lo público” (Bauman, 2000, p. 45). En efecto, frente al contexto de hostigamiento por razones de género y diversidad sexual, es posible reflexionar sobre las comunidades de odio que vienen tomando más fuerza en las nuevas generaciones de jóvenes, quienes se vinculan a grupos específicos, para rechazar al que consideran el diferente, como una forma de aferrarse a la posibilidad de pertenencia. De hecho, surge la pregunta por si la homofobia, transfobia y el sexismo se sostienen en estas comunidades que promueven el odio.

En términos de la Diversidad Sexual y de Género, eje de esta propuesta, se sostiene que, tras las contundentes críticas a la modernidad, a pesar de ser un asunto de implicación colectiva, se continúa asumiendo la sexualidad como una cuestión privada (tal como lo

respalda el estado de la investigación en los últimos seis años en el campo) impidiendo ampliar la transformación a la esfera pública, salvo en las iniciativas en las que se está trabajando por pasar al terreno público del reconocimiento de la diversidad. Asimismo, las sexualidades no normativas, se han hecho más visibles en las aulas, pero este hecho no necesariamente ha implicado la afirmación de la Diversidad Sexual y de Género, tal como lo reflejan las cifras de victimización contra estudiantes LGBTI. Es decir que, frente a esta temática que tiene notoriedad pública, no la convierte por sí misma en un asunto de debate público entre educadores, familias, directivos y estudiantes. Tampoco el hecho de creer que la discriminación ya está superada o que no existe, porque el tema está muy extendido por todos los medios.

Está todavía muy imbricado que los abordajes para la población LGBTI provengan de ámbitos externos a la escuela, desde arriba, de las organizaciones gubernamentales que proponen lineamientos y en las instituciones no gubernamentales que luchan por los derechos como colectivo político. En este sentido, esta propuesta empieza desde abajo, porque tiene como punto de partida la realidad concreta, el interior mismo de la institución educativa, asignando el mayor protagonismo a la experiencia de las maestras y los maestros como agentes del cambio cultural.

Continuando con Bauman (2000) los espacios como no lugares son cada vez más extendidos en la modernidad líquida; son aquellos en donde se comparte el espacio físico para el consumo, sin ninguna interacción entre los consumidores: “la tarea es consumir, y el consumo es un pasatiempo absoluto e irredimiblemente individual, sensaciones que sólo pueden ser experimentadas subjetivamente” (p. 105). La escuela no puede tornarse en un lugar para el consumo, o en un receptáculo de individualidades. Por el contrario, puede promover la interacción de las personas y generar la construcción de tejido social, desde el acercamiento tangible entre los diferentes tipos de personas que la conforman.

En términos de Beck (2002) se requiere promover una sociedad cosmopolita que pueda exigir responsabilidad por los riesgos globales, dado que la producción de riqueza es inseparable de la producción de riesgos. En pleno éxito de la modernidad, se conjuga a la irresponsabilidad colectiva, la radicalización de la desigualdad social y la extensión de riesgos imprevisibles. En este contexto, las y los educadores pueden confrontar creativamente la posmodernidad, la fragmentación de los individuos; desde la perspectiva de Beck, sólo así será posible sobrellevar la fuerza del fenómeno globalizador, sin ahogarse en sus aguas turbulentas. En consecuencia, es un asunto político, o como lo define Bauman, un nuevo horizonte para la emancipación, que comienza entendiendo en mundo en el que habitamos hoy. En concordancia con las críticas a la primera modernidad, Hargreaves (1995) analizó cómo el sistema escolar de base modernista aún persigue fines anacrónicos que se alimentan de estructuras burocráticas inflexibles, por lo que habría una disparidad entre el complejo mundo posmoderno y las prácticas escolares.

En este orden de ideas, los actuales currículos en Colombia carecen de categorías para entender este nuevo mundo y a los nuevos sujetos que lo habitan, específicamente en el campo de la DSG. Sin embargo, a pesar de la individualización, velocidad y perplejidad de esta época, partimos de creer que todavía es posible concentrar la atención en los proyectos colectivos en busca de desarrollar herramientas metodológicas nuevas, para leer la realidad de este tiempo a través de la redefinición de la acción pedagógica. La agotadora misión de mantener la distancia del otro, del diferente, del extranjero, el raro, puede cesar cuando se asuma la incertidumbre y se le da un lugar central a la nueva fragilidad en los vínculos sociales.

4.2. Diversidad sexual como categoría de partida

Según Colombia Diversa, Fundación Sentiido (2016) cuando se habla de Diversidad Sexual y de Género se refiere a una categoría polisémica, debido a que incluye otras

subcategorías asociadas a la variabilidad de expresiones de la sexualidad humana; entre ellas se encuentran: el sexo, el género, la identidad de género, la expresión de género y la orientación sexual.

En primer lugar, *sexo* se ha relacionado con las características fisiológicas y sexuales desde el nacimiento a partir de las cuales se clasifican los cuerpos como de machos o hembras. No obstante, hay cuerpos que presentan variaciones corporales que rebasan esta clasificación binaria; se les llama estados intersexuales o Inter sexuados. (Colombia Diversa 2016). Cabe destacar que la categoría *sexo* está fuertemente arraigada en el discurso del dimorfismo biológico, el cual sólo admite dos posibilidades para clasificar a los cuerpos, dejando a los sexos no binarios, ambiguos o indeterminados sin la posibilidad de ser nombrados. Butler (2010) se refiere a la categoría *sexo* como una construcción discursiva sobre el cuerpo, limitándolo a dos opciones que excluyen a los abyectos, a los que están fuera de la normatividad. Es por esto que a través del cuerpo es posible identificar si una persona se ajusta o no a las clasificaciones del discurso.

Por su parte el *género*, es la primera identidad asignada al cuerpo, sobre la cual se asignan roles, expectativas y actitudes específicas para ser reconocidos como masculinos o femeninos. La clasificación es mayoritariamente binaria, a pesar de la existencia de aquellos cuerpos que no asumen el género culturalmente asignado (Colombia Diversa, 2016).

Por ello, la *identidad de género* puede estar acorde con la cultura, o puede ser disidente de esta. Por lo general, se utilizan los términos “trans” “no binario” o “no conforme” “cuestionador” para nombrar a las personas que se caracterizan por tener una identidad que no coincide con la asignada por la cultura.

Con respecto a la *expresión de género*, se trata de la forma particular y única en que una persona expresa su identidad a través de su ropa, modales, gestos y actitudes, en la que denota la forma como se relaciona con lo que la cultura ha establecido como femenino o

masculino; la expresión de género puede ser binaria, o no conforme con el binarismo (Colombia Diversa, 2016). No obstante, el género no es una categoría neutra desde la crítica a la colonialidad, no es sólo un referente a seguir y repetir, sino una categoría de opresión y clasificación, tal como lo fue para las mujeres esclavizadas, que no cabían en la categoría mujer, ni en la de humanidad. De ahí que Curiel (2017) se refiere a las esclavizadas como órganos que fueron dispuestos para la reproducción y para quienes no aplicaban la concepción de esfera privada, que fue una clásica referencia de lo femenino en la primera ola del movimiento. La esfera privada era exclusiva para las mujeres blancas. Es por ello que Preciado (2002) en su manifiesto contrasexual expone que el poder se expresa a través de los cuerpos.

Ahora bien, la Diversidad Sexual y de Género se reconoce a nivel internacional con la sigla LGBTI, la cual se ha convertido en una forma de nombrar al colectivo que busca visibilizar y generar un posicionamiento político, con un carácter reivindicativo de los derechos. En esta propuesta se usan de manera indistinta: Diversidad Sexual y de Género y la sigla LGBTI por razones prácticas, debido a que así es como se referencia en el contexto investigativo. Sin embargo, en este trabajo se parte de la categoría más amplia que es Diversidad Sexual y de Género, entendida como el abanico indefinido de posibilidades para identificarse como persona sexuada, y abarca tanto la pluralidad de orientaciones del deseo y el afecto, como la reconstrucción de lo femenino y masculino como modelos predominantes y aparentemente estáticos, derivados del sistema sexo-género. Según Peixoto, *et al* (2012) “la diversidad sexual implica riqueza en la vivencia de la identidad, los procesos del cuerpo, deseos, prácticas y relaciones” (p. 147). Es por ello que cuando se habla de diversidad, de manera directa implica el cuerpo que es donde se hacen visibles las expresiones de poder; por tanto, la diversidad no se da en abstracto, si no en y a partir de un cuerpo.

Volviendo al tema de la generación de jóvenes de la segunda modernidad, es importante entender que ya no es muy frecuente que oculten la homosexualidad, la bisexualidad o las identidades no conformes, sino que al expresarla libremente “ponen en juego la construcción de su propia identidad, su autoestima, sus relaciones personales (amistades, familia), su potencialidad como personas, sus proyecciones de futuro, su expresividad genuina”. (Peixoto, *et al* 2012, p. 147). La escuela puede verse fortalecida en el reconocimiento de lo que los autores han denominado la interculturalidad sexual. En contraste, la diversidad que no se asume públicamente, coarta la libertad y la construcción de la ciudadanía sexual. La homofobia y transfobia se erigen como la forma de insistir en el orden del sistema sexo-género como forma de opresión.

La violencia que se espera contrarrestar por medio de este tipo de investigaciones admite que se problematice abiertamente el discurso sobre una sola feminidad o masculinidad. De hecho, salir de las imposiciones del género, contribuye a aumentar el bienestar de las personas que se identifican como LGBTI porque no tendrán que esconder sus emociones y tendrían un lugar legítimo para existir; partiendo del hecho de que en la escuela se atraviesan en gran parte las primeras identificaciones en cuanto a la sexualidad. Para efectos de este abordaje se parte de la siguiente definición de ciudadanía sexual. La cual consiste en

el valor de una política educativa basada en la diferencia y la diversidad;
que respeta los derechos humanos y la dignidad de los alumnos y
alumnas; que reconoce el lugar de la sexualidad en la vida de los hombres
y mujeres; que se opone a toda forma de discriminación negativa; que
combate los prejuicios y la desinformación; que rechaza activamente la
homofobia y la transfobia; que aspira a colaborar en la construcción de

una sociedad que integre y respete a todos y todas por igual. (Peixoto, *et al* 2012, p. 156).

Si el género es una tecnología que se mantiene por la reiteración y se expresa como forma de opresión, la ciudadanía sexual promoverá variadas manifestaciones para expresarse, incluso las menos ortodoxas; prueba de ello es cómo al interior del movimiento LGBTI también existen privilegios y opresiones para quienes interrumpen el imaginario de ser lesbiana, *gay* o transgénero, tal como es el caso de las y los transexuales latinos, chicanos indocumentados, o trans marrones como los define Galarte (2021), quienes representan ciertas subjetividades trans racializadas, silenciadas, borradas, deportables, las cuales son negadas para el mismo colectivo LGBTI. Es necesario aclarar que entre las expresiones no normativas de la sexualidad hay un espectro de inteligibilidad diferente para unos cuerpos frente a otros. Se espera que las narrativas trans respondan a un arquetipo sobre el cuerpo equivocado, las supuestas etapas de sufrimiento y confusión, o la concepción que les vincula necesariamente con cirugías u hormonas. De este modo, las y los trans marrones, problematizan aún más la posibilidad de pensar la Diversidad Sexual y de Género, como una forma de ciudadanía más abierta. De hecho, pensar en estas configuraciones de la identidad y la sexualidad, nos permitirá atravesar la frontera entre las definiciones estáticas sobre ser hombre o ser mujer, para poder tener mayor comprensión sobre la diferencia.

4.3. Pedagogía-Teoría *Queer*

La otra vía teórica de análisis para este trabajo es la Pedagogía *Queer*, la cual desde sus inicios ha cuestionado las históricas exclusiones del currículo; Brizman (1995) hizo énfasis específicamente en cómo las prácticas pedagógicas estaban moldeando ciertas nociones normativas de género y sexualidad entre estudiantes y profesores “reproduciendo una mirada hetero sexualizante y binarista, que situaban la sexualidad en el ámbito de lo

privado, y produciendo un manto de silencio sobre la educación sexual” (Ocampo *et al.*, 2019 p. 29). También Vásquez (2021) señala los siguientes cuestionamientos sobre dichas omisiones del currículo: ¿A quiénes se ha eliminado de los planes de estudio? ¿En los materiales escolares se ha incluido el cuerpo como contenido? ¿Se integran personas con expresiones e identidades no normativas en los planes de estudio? ¿Son temáticas que competen exclusivamente a las Ciencias Sociales o las Humanidades? Todas estas preguntas son de especial interés para este proyecto investigativo.

Butler (2010) quien es una de las teóricas más reconocidas en la teoría *Queer*, identificó la existencia de la vulnerabilidad diferencial, la cual significa que hay grupos de personas que, por algunas características de raza, género, origen o creencia, se encuentran más expuestos a la violencia por parte de una mayoría. Es por dicha vulnerabilidad que la autora propone asumir una responsabilidad colectiva por las vidas físicas de los que se han definido como *los otros*, aunque esto implique cuestionar los marcos culturales que permiten pensar lo humano, puesto que a pesar de ser todos definidos como humanos, hay algunos grupos que no gozan de los mismos derechos.

A partir de su planteamiento, la escuela tiene la gran responsabilidad en repensar lo humano y la forma en que pueden transformarse las prácticas y discursos que tradicionalmente han sostenido diferentes formas de violencia. Desde la propuesta de Butler (2020) se argumenta que la violencia contra el cuerpo y la sexualidad se ha naturalizado, se ha normalizado y es parte de un discurso dominante que circula a través de las generaciones. De modo que los procesos históricos se congelan y se abrevian en conceptos y términos, y se convierten en posiciones fijas en el discurso. (Canaluntref, 2015). Asimismo, Butler “sostiene que, en la modernidad occidental, se ha construido e instituido un régimen normativo en lo concerniente al género y la sexualidad: la heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria”

(Gros, 2016, p. 247). Como derivado de estos postulados, nos preguntamos en esta propuesta por ¿Cómo se materializa la normalización por parte de los maestras y maestros?

Como muestra de la normalización, Catalán (2018) realiza el análisis de la imposición de la heteronormatividad hacia el profesorado, puesto que se da por hecho la heterosexualidad de maestras y maestros, se espera su conformidad con la norma sexual binaria. Además, se tiene la expectativa de que modelen los comportamientos y actitudes de sus estudiantes. Según el autor, se ejerce mucha presión sobre los cuerpos y las identidades no conformes de las y los educadores. A pesar de que las y los estudiantes de la posmodernidad no siguen un patrón de comportamiento sobre su sexualidad como se venía dando en generaciones anteriores. Tal como lo han cuestionado los críticos de la modernidad, los nuevos jóvenes pueden modelar el comportamiento de los adultos.

Es por ello que, desde la teoría *Queer* es posible develar “cómo las prácticas y discursos de poder han incidido en la producción de sus mismos cuerpos y subjetividades, la sexualidad como efecto de una tecnología de saber-poder” (Catalán, 2018, p. 58). En coherencia con el planteamiento de la teoría *Queer*, no sólo las niñas, niños y adolescentes que se identifican como LGBTI sentirán la opresión sobre la forma en que viven su sexualidad y asumen su género en las instituciones educativas, sino que aquella también recae sobre el profesorado. Desde un enfoque crítico de la educación es pertinente pensar si se mantendrán los mismos esquemas de la sexualidad para las personas que hoy se encuentran en las instituciones educativas, si sabemos que el modelo hegemónico promueve ocultamiento, silencio y daño.

Por su parte Sedgwick (1990), otra pensadora *Queer*, en su abordaje sobre las tecnologías del género manifiesta que existe un reduccionismo conceptual acerca de sexualidad, basado en el binarismo sobre la hetero-homosexualidad. No obstante, la teoría *Queer* es clara al insistir en cómo la sexualidad no se reduce a dos opciones, incluso si no son

evidentes las opresiones que llevan a aceptar el dualismo como natural. La autora agrega que dichas opresiones se interrelacionan en complejas representaciones de raza, clase y género; este fue el primer gran adelanto del pensamiento feminista de las mujeres de color. La autora plantea que desde los años sesenta han empezado las confrontaciones de quienes no se ajustan al binomio homosexual-heterosexual; precisamente este movimiento empezó con lesbianas y *gays* blancas y luego se extendió a las personas negras que experimentaban violencia y discriminación policial.

Por ende, lo *Queer* se refiere a personas, prácticas y comunidades que no son heterosexuales, ni cisgénero, o que existen más allá de la identidad cisheteronormativa. No se limita a personas que afirman identidades lesbianas, *gays*, bisexuales, trans, intersexuales y asexuales. También hace referencia a personas que experimentan deseos por el mismo género o que buscan cambiar la perspectiva binaria, sin reclamar explícitamente ninguna etiqueta de identidad. Además, la Pedagogía *Queer* es ante todo Inter seccional porque integra la raza, la religión, el origen económico y el género “en lugar de tratar las identidades separadas, paralelas o discretas” (Schey, 2021, p. 630). Este proyecto aporta como otros que trabajan en la misma dirección, por la reivindicación histórica de las poblaciones que han luchado por el derecho a la equidad entre las personas.

Según Schey (2021) una vez que las y los educadores actúan de maneras que incluyen y afirman lo *Queer*, la defensa de los jóvenes se amplificará. Igualmente, las elecciones de contenido que hace el profesorado tienen un potencial significativo para los temas *Queer* en las aulas, así que implementarlos o excluirlos dependerá en gran medida de los maestros. En contraste, “la ausencia de apoyos escolares, como lo son los planes de estudio inclusivos, se asocia a climas escolares más hostiles para los estudiantes LGBTQ” (Kosciw, *et al.*, 2017). Es muy potente el efecto que pueden llegar a tener las acciones de las y los maestros para reconstruir los discursos acerca de las sexualidades no normativas, debido a que pueden

revertir la normalidad hegemónica al problematizarla; tras la incorporación de los relatos interculturales sobre la sexualidad y el género, sin estar ceñidos a un modelo exclusivo de pensamiento que limite su acción.

Conviene subrayar también que la falta de intervenciones efectivas por parte del personal educativo puede tener su origen en la escasa “formación en cuestiones relacionadas con la población LGBTI, la falta de apoyo institucional y el temor a tener reacciones negativas” Bishop, *et al.* (2021, p 9.). En virtud de ello, la falta de formación puede dar origen a las omisiones y representaciones prejuiciosas sobre la diversidad por parte de los adultos, sumado al aprendizaje de un lenguaje que se generaliza como normal. Es cierto que la investigación reciente en DSG, ha señalado que algunos maestros reportan barreras para acceder y utilizar planes de estudio inclusivos, entre las que destacan no saber cómo acceder a ellos, o su preocupación por que no encuentran apoyo por parte de madres/padres de familia y/o directivos. También la Pedagogía *Queer* ha recalcado cómo la falta de formación de los maestros ha generado una serie de miedos, no sólo hacia la sexualidad sino también hacia el género, la racialización y la diversidad funcional.

La Pedagogía *Queer* se inscribe en el campo de las Pedagogías Transformadoras y Liberadoras; Bryson & Castell (1993) se interesan desde la década de los noventa en los discursos marginales sobre la sexualidad. Se ha definido como una forma

radical de *praxis* educativa, la cual busca interferir deliberadamente en la producción de la normalidad de los sujetos escolarizados. En este sentido, busca que tanto las maestras, los maestros junto a sus estudiantes revisen

críticamente los fundamentos sobre los cuales se han construido sus propias identidades” (Bryson & Castell, 1993, p. 285).

Es como volver sobre sí mismo, en un ejercicio retrospectivo que se conecta con el presente, a partir de la creación de narrativas como recurso. Esa es una de las búsquedas centrales en esta apuesta investigativa.

De lo anterior se deriva la Pedagogía *Queer* como herramienta potente de comprensión, análisis y ruptura de los esquemas normativos establecidos en la escuela, ya que busca poner en cuestión las prácticas de poder, de autoridad y los sistemas de privilegio que tanto el profesorado como el estudiantado mantienen en sus interacciones.

Permite reflexionar sobre cómo el acto pedagógico puede ser un acto dialógico, cuyo conocimiento se produce en la relación, en la vida cotidiana, en la mediación y, sobre todo, en la importancia que le damos a los roles que juegan todos los agentes de la escuela.

A su vez la propuesta *Queer* en educación permite “abordar las relaciones, cuestionar o incluso renunciar a nuestros lazos con las formas tradicionales de ser académicos y profesores y a enfatizar, en lugar de poner entre paréntesis, la esfera personal/privada” (Coia & Tylor, 2009 p. 89). Sumado a ello, lo *Queer* cuestiona la forma en que se han conceptualizado el sexo, el género, los cuerpos y las sexualidades; desafía y critica las construcciones dominantes de esos conceptos como dados ya sea por la naturaleza o por la cultura. (Graefer A., 2012).

Butler invita a trabajar “una genealogía crítica de la naturalización del sexo y de los cuerpos” (Butler, 1990, p. 147). Desde la Pedagogía, lo *Queer* pretende redefinir las relaciones de poder entre los diferentes participantes en los contextos educativos, transformar los contenidos, textos y mensajes que permitan el diálogo con la diferencia. Por consiguiente, crea espacios pedagógicos donde se puede pronunciar, aquello hasta ahora indecible, donde

se pueden representar las llamadas imágenes desviadas, para repensar distintas formas de subjetividad (Ocampo *et al.*, 2019).

Si se espera que maestras y maestros incorporen contenidos y prácticas sobre lo *Queer*, se requiere en primer lugar que la investigación se ocupe de los propios significados de los educadores sobre el tema. Para ello, será necesario que los maestros hablen, expresen lo que sienten, piensan y saben sobre diversidad sexual y la forma en que viven el género. Sobre lo que significan las identidades heterosexuales, cisgénero y los privilegios que representan en el sistema escolar desde su propia experiencia. Hace falta escuchar a las y los maestros ya que, sin su voz será muy difícil articular currículos incluyentes dirigidos hacia lo *Queer*. En términos de Giroux, se necesita de los “trabajadores culturales” para motivar cualquier transformación en las escuelas. Por ello, esta iniciativa busca insertarse de manera crítica en los espacios de significado de las y los maestros, con el fin de indagar sobre sus creencias, emociones, sus prácticas y su nivel de conocimiento con respecto a la DSG.

4.4. Currículo

La Pedagogía *Queer*, deja un camino abierto de posibilidades para pensar y reconstruir el currículo; en primer lugar, porque se detiene en analizar y cuestionar los discursos sobre la sexualidad que han predominado hasta ahora. También, a partir de la influencia marcada del movimiento feminista, problematiza las acepciones clásicas sobre el género y la diversidad sexual. Asimismo, porque confía en que las maestras y maestros sean quienes activamente resistan las diversas opresiones de la escuela, como protagonistas de los cambios y las reivindicaciones hacia toda expresión de discriminación y violencia.

A juicio de Da Silva (1999) el currículo es también una cuestión de poder, en la medida en que algunos buscan decir lo que el currículo debería ser. De forma similar, Gimeno (1991) plantea que el *curriculum* al ser una selección cultural, política y social, está cargado de valores y supuestos que hay que descifrar. En el campo de la Diversidad Sexual y

de Género, la pregunta es por la selección de aquellos valores y contenidos que mantienen la heterosexualidad como un sistema de privilegios que escasamente cuestiona la intersección entre sexismo, la homofobia, transfobia y el racismo. Siguiendo a Gimeno, el currículo es un campo de tensión que requiere cambios que respondan de forma pertinente a las exigencias de cada cultura y de cada momento histórico, por lo que cualquier innovación no puede ser reducida a una labor de técnicos o administradores, ya que cualquier cambio o reforma debe generarse desde la participación de las y los educadores. Sin embargo, hasta ahora las propuestas sobre Diversidad Sexual y de Género han sido generadas principalmente desde el gobierno o desde las organizaciones de derechos humanos y mínimamente desde experiencias desde la escuela. El involucramiento de maestras y maestros hacia un currículo que reconozca la DSG es una tarea pendiente que recientemente comienza a manifestarse desde la acción docente.

En esta vía, Giroux (1992) propone una pedagogía de frontera en la que maestras, maestros y estudiantes desde el cuestionamiento crítico puedan dilucidar las omisiones y tensiones que existen en los distintos discursos hegemónicos que constituyen el currículo oficial. De forma que posibiliten las auto representaciones de los grupos subordinados, en lo que el autor ha denominado historias olvidadas o borradas, que darían paso a enunciar las voces y las memorias colectivas de quienes no han sido incluidos en los Planes de Estudio. Al mismo tiempo, esta propuesta del autor concibe el papel del maestro como activo, puesto que es donde empieza a movilizarse la transformación, al desafiar “los terrenos sobre los cuales se construye y legitima el poder y el conocimiento” (Giroux, 1997, p. 41).

Entre las historias olvidadas se encuentran los relatos sobre la Diversidad Sexual y de Género, asumiendo que es una realidad cultural que ejerce tensión sobre las prácticas educativas, por lo que exige una respuesta que provenga desde la misma comunidad educativa. En consecuencia, el estudio de las narrativas de las y los educadores sobre la

diversidad sexual, dará luces sobre aquellos discursos que han sido autorizados y censurados con respecto a la sexualidad y el género en el currículo oficial. Consiste en lo que Pinar (2023) denomina la capacidad de generar procesos de autoformación por parte de las y los maestros, como una conversación complicada sobre el pasado, el presente y el futuro, a partir de replantear la pregunta sobre ¿qué conocimiento es valioso?

Esta propuesta se compromete con la noción de currículo de Pinar (2022), quien lo define como una *praxis*, y así se aceptan los siguientes argumentos sobre el currículo: se concibe como experiencia vivida para superar el encierro en sí mismo, que propone la intensificación del individualismo. Busca reiniciar el tiempo vivido e histórico y comprender los cambios acelerados de la posmodernidad en un proceso de regresión, progresión, análisis y síntesis. Es por medio de la conversación pedagógica sobre el currículo, que será posible participar en la conversación complicada de los estudios curriculares.

Asimismo, Pinar (2022) reflexiona sobre cómo la posmodernidad nos ha hecho olvidar en donde estamos ahora, nos ha hecho menos seguros, ha permeado un modo de ser más delgado y superficial, forzados a vivir en el ahora. *Currere*, que es su propuesta para el currículo, promueve la presencia subjetiva en la experiencia educativa; consiste en volver al pasado, no como añoranza, sino para encadenar la comprensión acerca del presente y enfocar el futuro. De igual modo, Pinar recuerda cómo el currículo ha tenido siempre una vocación hacia el futuro desde sus primeras formulaciones. El método *Currere* suscita la autoafirmación, permitiría que las maestras y maestros se ubiquen desde el presente para trabajar desde su mundo personal en acciones colectivas que recuperen los espacios públicos.

En contraste, un currículo que no se viva como experiencia, borra la esfera subjetiva en la que se experimenta lo social, lo cultural y lo político. En este sentido, la concepción de currículo de Pinar permite establecer ese diálogo entre maestras y maestros con sus

estudiantes y con ellos mismos, en la experiencia cotidiana que se reconstruye a partir del pensamiento y la autorreflexión permanente.

El currículo según Pinar (2022) no se asume como sustantivo sino como verbo en la *praxis* de la presencia, como estar presente recreando el pasado para hacer significativo lo que viene. Concentrarse en el poder de la narración como posibilidad de reconstrucción. El currículo desde y para la acción es la ruta que sigue este proyecto que se interesa por la reconstrucción del significado colectivo sobre el género y la diversidad sexual.

Es importante subrayar, de acuerdo con Wozolek & Antell (2022), cómo el campo de la DSG se asocia con el currículo nulo como aquel conocimiento que intencionalmente se considera sin importancia en el proceso de selección, a la vez que se relaciona con el currículo oculto, donde los actores locales promulgan y mantienen los conocimientos ausentes, del aula. El currículo refleja las ideas dominantes sobre un “Otro” como un “hecho cultural”, reforzando estructuras de poder que devalúan sus voces LGBTI.

De lo que se trata en este proyecto es de aportar en la transformación de las bases curriculares convencionales, o sea, reapropiarse de los contenidos de la cultura en su relación con la diversidad sexual, asumirlo como un escenario de confrontación política, que no sólo toma distancia de la perspectiva eurocéntrica, sino de aquella que no valida la experiencia de las maestras y maestros.

5. MARCO LEGAL

Desde la Convención Universal de los derechos del niño (1989) se plantea que los estados adoptarán las medidas necesarias para proteger a los niños de toda forma de prejuicio y violencia. A su vez, los Principios de Yogyakarta (2007) se refieren al reconocimiento de los Derechos Humanos para la población LGBTI y ratifican la necesidad de erradicar las distintas expresiones de vulneración y persecución hacia esta población a nivel global.

Asimismo, en Colombia se promulgó la Ley General de Educación 115 (1994) en la cual se estableció que los establecimientos educativos deben brindar educación sexual en todos los ciclos de formación de acuerdo con las necesidades propias de cada edad. Sin embargo, la literatura reciente muestra que existen resistencias para abordar los temas de sexualidad en Preescolar y Primaria. Luego, el Decreto 1860 (1994) señala que la enseñanza de la educación sexual debe darse a partir de la modalidad de proyecto transversal.

Asimismo, establece que debe tener relación con el Plan de Estudios. Dicha transversalización se ha dado sólo en algunas áreas, pero no ha atravesado el Plan de Estudios en su totalidad.

Por su parte la Ley 1620 (2013) dispone que el Sistema Nacional de Convivencia Escolar deberá fomentar y fortalecer el ejercicio de los derechos humanos y reproductivos y crear las rutas de atención integral. Esta Ley también tiene un alcance limitado, debido a que tampoco ha generado un cambio masivo en los Manuales de Convivencia en donde se reconozca la Diversidad Sexual y de Género y el derecho a la no discriminación; en su lugar existen experiencias aisladas de instituciones educativas que han incorporado los cambios. (Ramírez & Cardona, 2020; Núñez, 2019).

A nivel distrital, la Línea Técnica Política Pública LGBTI en Educación (2017) planteó impactar las percepciones negativas, la discriminación, las violencias y exclusión

hacia las personas LGBTI. A su vez, el Plan de Desarrollo del Distrito Capital (2020-2024) se plantea como meta diseñar una estrategia para el Distrito Capital de cambio cultural que dé paso a la transformación de los imaginarios, representaciones sociales de connotación negativa, los cuales están afectando el alcance de los derechos de las personas LGBTI. En esta misma vía, el Plan de Acción Política Pública LGBTI de Bogotá (2021-2032) busca transformar la tendencia en educación a reproducir la discriminación y las fobias sociales hacia las personas LGBTI.

En la siguiente Tabla se presenta el resumen de los principales referentes legales

Tabla 2.

Normatividad sobre la población LGBTI

Normatividad	Descripción
Convención Universal de los derechos del niño 1989	Es el tratado internacional que reúne los derechos humanos y los principios que definen la infancia
Principios de Yogyakarta 2007	Son los principios internacionales que fueron desarrollados para la población LGBTI, debido a los altos niveles de vulneración y violencia.
Ley General de Educación 1994	En el Artículo 14 decreta el carácter obligatorio de impartir educación sexual de acuerdo con las necesidades de desarrollo de cada edad.
Decreto 1860 1994	Establece la educación sexual como parte estructural del Proyecto Educativo Institucional PEI
Ley 1620 2013	Se establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar
Línea Técnica Política Pública LGBTI Educación 2017	Documento de política pública en el que se presentan recomendaciones el diseño e implementación de lineamientos para la población LGBTI en Bogotá
Plan de Desarrollo del Distrito Capital (2020-2024)	Documento denominado un Nuevo Contrato Social, en el que el tema de la inclusión es uno de los objetivos de desarrollo.

Plan de Acción Política Pública LGBTI de Bogotá (2021-2032)	Documento de política pública en el cual se presentan lineamientos para general el reconocimiento pleno de los derechos de las personas LGBTI en todas las instituciones del Distrito
Sentencia T-478 2015	Sentencia Sergio Urrego, en la cual exige hacer explícito en los Manuales de Convivencia de los colegios, el derecho a la no discriminación por orientación sexual o identidad de género. Ningún tercer, pueden perseguir o amedrentar a los estudiantes que deciden asumir voluntariamente una opción sexual diversa.
Sentencias T-565 2013	Sentencia en la que se ratifica el libre desarrollo de la personalidad, la orientación sexual y la identidad de género como parte de la autonomía y libertad personal.
Documento CONPES 4147 Política nacional para la garantía de Derechos de la población LGBTIQ+ 2025	Con esta política pública se busca disminuir las barreras económicas, sociales, culturales, institucionales, políticas y las violencias asociadas a estructuras de discriminación y prejuicios por identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas.
Decreto 1311 de 2025	Con el cual se crea el Sistema Nacional para la Garantía de los Derechos de la Población LGBTIQ+, que tiene como fin promover la eliminación de las desigualdades y la garantía de los derechos humanos de la población LGBTIQ+ en el territorio nacional a través de la articulación interinstitucional e intersectorial.

Fuente: Elaboración Propia

A continuación, se describe la metodología con la cual se abordarán los objetivos propuestos, a partir del paradigma, enfoque, técnicas e instrumentos coherentes con el

problema de investigación. Se asume aquí un diseño metodológico que pone el mayor énfasis en los significados de los sujetos, el contenido en sus narraciones, en la construcción que se deriva de la interpretación, la reflexión y el diálogo sobre la Diversidad Sexual y de Género. Es cualitativa, dada la prioridad que le concede el método a la comunicación entre el investigador y los sujetos participantes, como “forma de producción de nuevo conocimiento” (Flick, 2007, p. 20).

5.1. Paradigma

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo debido a que tiene como propósito “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Creswell, 2009, p. 358). En este caso, aspira a comprender las narrativas sobre la Diversidad Sexual y de Género que construyen, desde su experiencia, las maestras y maestros de la Secretaría de Educación de Bogotá. Se aborda el problema de manera flexible, en el medio natural donde los participantes lo experimentan (Creswell, 2009); en nuestro caso serán las instituciones educativas del Distrito que cumplan con los criterios de inclusión.

Es cualitativo también porque el tema de interés aún no ha sido explorado en profundidad entre maestras y maestros de la SED de Bogotá; las categorías de análisis aún son limitadas, por lo que es necesario desarrollar nueva teoría sobre Diversidad Sexual y de Género desde la práctica docente y sus aportes al currículo. Siguiendo a Creswell (2009) no es suficiente con una mirada general del tema para dar respuesta al problema, en lugar de ello se requiere desarrollar un conocimiento detallado del tópico de interés. En su definición el autor señala como desde el paradigma cualitativo “el investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural” (Creswell, 2009, p. 15). Aparte de ello, este grupo poblacional, las maestras y maestros de la SED no se ha abordado en profundidad en el

campo de la DSG. Adicionalmente, este estudio se considera innovador desde el punto de vista metodológico, ya que busca aportar al currículo mediante un enfoque narrativo-biográfico sobre la DSG. Aunque este abordaje comienza a ganar relevancia en la investigación internacional sobre el tema, en Colombia apenas empieza a abrirse el campo.

Es flexible porque el desarrollo de la investigación será interactiva, abierta a la posibilidad de cambio durante el proceso, para poder captar los aspectos más relevantes de la realidad. En lugar de ser lineal, se espera que vuelva sobre sí misma en forma circular, pues así será más susceptible de identificar cualquier novedad que surja. La flexibilidad según Vasilachis, I. (2006) “alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos” (p. 67). Esto implica cierta coherencia con el tipo de temática elegida; la DSG tal vez de lugar a encontrar significados que no se podían anticipar desde el comienzo. A su vez, las categorías iniciales se establecen sólo como una guía para el proceso, sin limitar el desarrollo de otras durante la investigación.

5.2. Enfoque

El enfoque de este trabajo es hermenéutico, en coherencia con el interés por realizar un abordaje de las narrativas de maestras y maestros de la SED, acerca de la Diversidad Sexual y de Género que surgen de su experiencia. A continuación, se identifican algunas de las grandes líneas del enfoque con el fin de mostrar su alcance y sus límites.

La propuesta se dirige a comprender una práctica social, a partir de la interpretación de los significados de maestras y maestros, derivados de situaciones concretas de su experiencia cotidiana, con el fin de conocer si existe aceptación o problematización frente al referente de la sexualidad normativa, por parte del profesorado. Teniendo en cuenta que no son significados neutrales ya que “inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural” (Pérez, 1992,

p. 28). Por consiguiente, al tratarse de una investigación cualitativa se piensa desde un diseño abierto que permita la multiplicidad en las interacciones en torno a la GDS. Ante todo, no pretende hacer generalizaciones, sino adentrarse en la profundidad de la experiencia subjetiva docente.

La hermenéutica de Ricœur (1986) señala que la comprensión de sí mismo es mediatizada por signos, símbolos y textos; por tanto, la interpretación dará cuenta de cuáles son estos mediadores; es lo que el autor denomina la comprensión de sí a través de la interpretación del otro. Así que, cuando se le da la posibilidad a un sujeto de narrarse; en esta acción se entrelazan sus intenciones, los acontecimientos, las causas que le llevan a narrar de cierto modo, y sus motivaciones. Es un sujeto que será comprendido y explicado a través de la narración que hace de sí, no desde la introspección, como se pensaba en la primera modernidad, sino en su cultura, atravesado por discursos de poder que le constituyen, en la auto representación de su propio género y sexualidad en nuestro caso. Respecto a esta propuesta, interesan las narraciones sobre Diversidad Sexual y de Género, como la forma en que se hace visible la resistencia frente a las diferentes opresiones sobre la sexualidad. De aquí se deriva la pertinencia de la hermenéutica como un recorrido para conocer los mediadores que se hacen presentes en las narraciones de maestras y maestros sobre DSG, en sus experiencias de identificación sexual y la de sus estudiantes.

Como son de nuestro interés las narraciones, aporta significativamente la perspectiva de Foucault, desde la cual se analizó la sexualidad como un campo discursivo sobre el cuerpo, por lo que no se puede nombrar un cuerpo sin reflexionar en los efectos del poder sobre el mismo. Luego, Butler amplía esta definición para referirse a los cuerpos raros que no se inscriben en la matriz de Inteligibilidad sexual normativa. Foucault (2005) plantea que hay un aspecto azaroso e impredecible en el habla, el cual ha sido históricamente censurado, especialmente cuando se refiere al sexo y a la política. Por ello se ha neutralizado el discurso

de la siguiente forma: no se puede decir todo, no se puede decir en cualquier momento y no toda persona está autorizada para decirlo. De allí nuestro interés por escuchar aquellas narraciones azarosas, que están mediadas por estos discursos sobre el poder, dejando paso a las prohibiciones y permisos en el discurso oficial, sobre todo en el currículo oficial.

A su vez, Foucault (2005) argumenta que el discurso es algo por lo que se pelean quienes desean imponerlo, dado que apropiarse de la forma en que se nombran las cosas es objeto de deseo. De este modo, quien impone su relato impone las cosas mismas y no sólo expone su interés. De estos argumentos Foucault opone la verdad a la voluntad de verdad; voluntad de poder, debido a que quien dice la verdad es quien está investido de autoridad para poder hablar. En consecuencia, el que posee el saber es quien ejerce poder de imponer su propia verdad. Desde esta perspectiva la voluntad de verdad sería una maquinaria para excluir. En consecuencia, a partir de escuchar los relatos de las y los maestras/maestros, podrán oírse aquellos discursos que han tenido la voluntad de poder para garantizar cierto orden de cosas en la sexualidad y cuáles se han impuesto como verdades del currículo.

Conectando las ideas de Foucault con Ricœur (1986) se encuentra una relación estrecha en cuanto al desarrollo de los planteamientos sobre la identidad, la cual no es dada previamente, ni es una forma fija de conocimiento, sino que se construye a través de símbolos en un proceso dinámico y móvil; está mediada por discurso de quienes detentan el poder de elegir los significados que se generalizan como verdades.

Ricœur (1986) también afirma que somos narratividad; nos encontramos en el entrecruzamiento de diversos relatos del pasado y del presente; por tanto, la identidad está constituida como un texto heterogéneo, es ante todo narrativa, que no es para nada neutral. Conocerse consiste en interpretarse uno mismo, a partir de los relatos históricos y de ficción que nos constituyen como si fuésemos textos literarios.

El relato se da en la construcción de un personaje mediante el cual obtenemos la identidad. El sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante toda clase de signos culturales, que llevan a decir que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada, y dichas mediaciones están presentes en el relato. De ahí que interese en este proyecto conocer esa estructura simbólica de la experiencia temporal en los relatos de las y los maestros respecto a su propia identidad de género y sobre la diversidad sexual, porque a través de estas narraciones, es posible acceder tanto a los códigos de la cultura como a los discursos en los que se inscriben sus acciones.

Ahora bien, Ricœur (2002) establece que todo orden simbólico tiene una dimensión dialógica en la que se han organizado las mediaciones histórico-temporales a la que se aspira comprender, bajo el diseño metodológico de esta propuesta. De hecho, al concebir a las maestras y maestros como narradores de su propia historia es posible acercarse al concepto de voces narrativas que constituyen una sinfonía de voces, en un solo relato. Este autor resulta acertado para el estudio de la Diversidad Sexual y de Género ya que se aleja del encierro del racionalismo del yo de la modernidad, en lugar del narcisismo de quien narra, presenta en la hermenéutica la identidad narrativa; en lugar de un yo enamorado de sí mismo, nace un sí mismo constituido por los símbolos culturales. De aquí se deriva la importancia que la hermenéutica le concede al otro.

Posteriormente, Ricœur (2003) postula que casi todas las palabras son polisémicas debido a que tienen más de un significado. Precisamente “la función contextual del discurso consiste en filtrar la polisemia de nuestras palabras y reducir la pluralidad de posibles interpretaciones” (p. 31). En concordancia con esta perspectiva es posible reducir la ambigüedad que existe frente a los múltiples significados sobre Diversidad Sexual y de Género; si se dirige la investigación al medio donde se producen las mediaciones, en este caso es el contexto educativo. En consecuencia, el abordaje sobre la significación permite el

acceso al sentido directo, literal y figurado que no puede ser aprendido sino en la cadena de significados. Frente a la concepción del sentido múltiple del símbolo, la hermenéutica se presenta entonces como “el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de la significación implicados en la significación literal” (Marenghi, 2017 p. 64).

Según la revisión de la literatura actual, hay escasa evidencia sobre la multiplicidad de voces de maestras y maestros de la SED que involucren sus imaginarios, emociones y creencias sobre DSG, por lo que es pertinente ampliar esa red de significados, de modo que dichas voces se reconozcan como parte de la propuesta de cambio cultural que se espera conseguir para la población LGBTI. En términos de Ricœur (2003) aunque las narraciones inicialmente parezcan versiones individuales, en realidad dan cuenta de un yo que no es la fuente del sentido, sino del acontecer en el que está inmerso el sujeto que narra; este acontecer precede y desborda a quien narra. Por consiguiente, cuando un maestro o maestra habla de sí, está hablando de un sistema social, de un grupo cultural, de lo que se considera aceptable e inaceptable de acuerdo con su grupo de referencia particular. De modo que las narraciones hablarán de la identidad personal y cultural, al mismo tiempo que darán cuenta de la cultura y del contexto social.

Por tanto, en el diálogo que se entabla con los maestros, pone en juego una red de significados sobre la realidad compartida entre el locutor y el oyente, facilitando la comprensión de la narración. De esta manera, bajo la propuesta hermenéutica se hace evidente “la relación lingüística intersubjetiva más amplia perteneciente a una tradición” (Ricœur, 2002, p. 47). Precisamente es la tradición de los significados hacia la población LGBTI la que interesa escudriñar aquí, con el fin de propiciar relatos más comprensivos sobre el sentir de educadoras y educadores.

Para abordar la comprensión hermenéutica, siguiendo la propuesta de Ricœur (2003), primero se obtiene la hermenéutica dialogal en las entrevistas y grupos focales y luego la hermenéutica textual, derivada de la transcripción de las narrativas. Dadas las narraciones de los educadores, se rastrea la cadena de significados, como una forma en que se encadenan el pasado, el presente y lo que se espera del futuro en DSG.

6.- MÉTODO

El diseño metodológico seleccionado es el narrativo, puesto que facilita el intercambio y acceso a los significados sobre la Diversidad Sexual y de Género desde la experiencia personal de las maestras y los maestros de la SED.

Narrativa biográfica

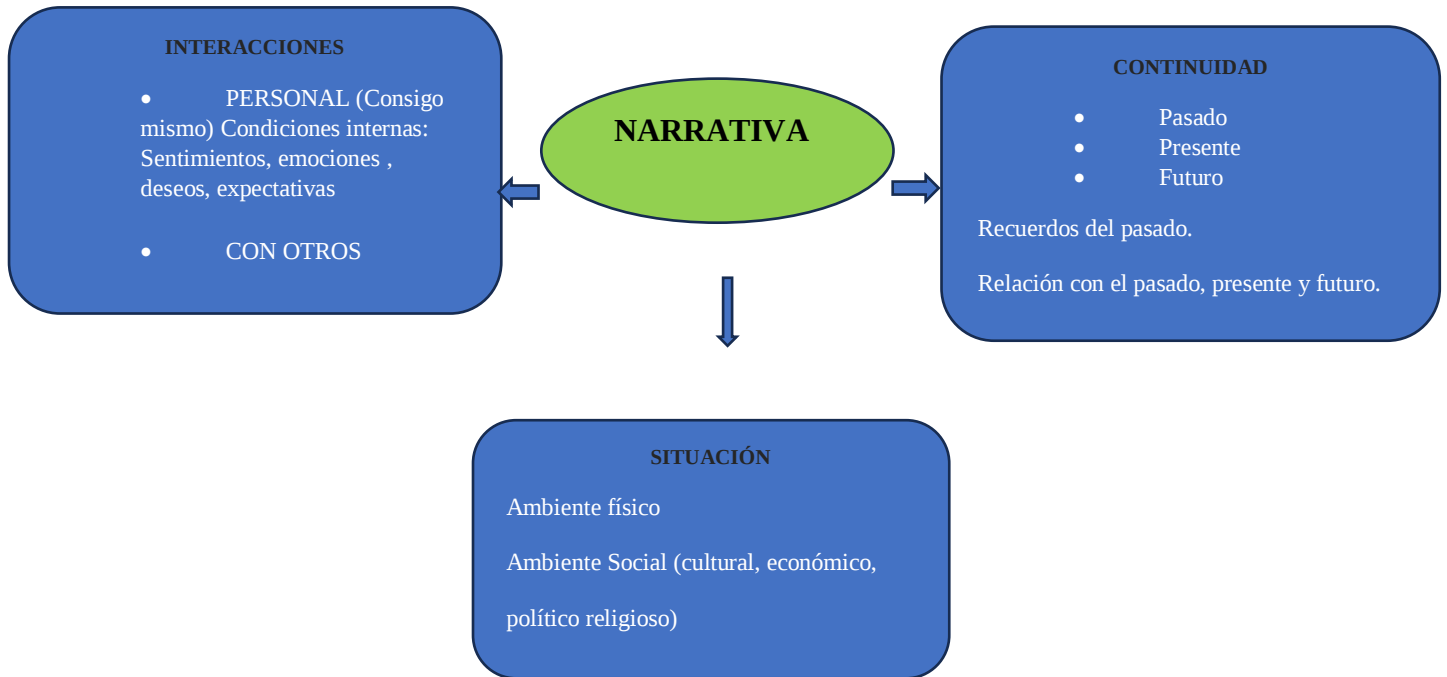
Según, Bolívar & Domínguez (2018) los estudios narrativos han tomado fuerza en la última década debido al desengaño de los mega relatos de la modernidad. Dicho desengaño ha hecho que se vuelque el interés por investigar la palabra de los sujetos, sus vivencias, sus memorias y su identidad. En otros términos, por medio del relato, se indaga por la forma en que se han estado fracturando los discursos que se daban por verdades únicas en la escuela.

A partir de las características de los diseños narrativos se explora la sucesión de eventos conectados cronológicamente sobre DSG “donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes las experimentaron” (Hernández *et al.*, 2014, p. 488). En coherencia con los autores, se busca escuchar los relatos en función del problema de investigación propuesto, con el fin de armar una historia general que permita entretejer las narrativas individuales, en lo que han denominado el ensamblaje narrativo. A su vez, la narrativa es situada porque da cuenta del tiempo y lugar de los contextos institucionales que se interceptan cuando una persona narra, tales como los colegios, las comunidades barriales, la familia, entre otros grupos de pertenencia.

En la 5, Hernández *et al.*, (2014) sintetizan en esquema narrativo en tres dimensiones, en la que se privilegian: las interacciones, la situación y la continuidad. Así es como estos tres criterios servirán de eje organizador para las narrativas docentes.

Figura 5.

Esquema narrativo de estructura tridimensional



Fuente: Hernández et, al 2014 Diseños narrativos

Así mismo Creswell (2009) cita a Bertraux (1997) “quien adopta una definición minimalista del relato de vida, porque supone que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un período de existencia del sujeto” (p .176). De esta manera, es posible estudiar a través de relatos fragmentados o parciales una secuencia más abarcadora de significados que darán cuenta de las interacciones, la continuidad y las situaciones que elegirán maestras y maestros en sus narraciones.

Por su parte Bolívar *et al* (2001) la investigación narrativa es un diseño en el cual el investigador estudia la vida de los individuos y le pide a uno o más individuos que proporcionen historias sobre sus vidas, para luego, volver a contar o restaurar esta información en un orden cronológico narrativo. A menudo, al final, la narración combina puntos de vista de la vida del participante con los del investigador y se convierte en una

narrativa colaborativa (Clandinin & Connelly, 2000). Así que la narración no deja por fuera a quien investiga porque también le hace partícipe de los significados de su propia cultura.

La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: un *narrador*, que cuenta sus experiencias de vida; un *intérprete* o investigador, que interpela; los *textos*, que recogen tanto lo que se ha narrado, como el informe posterior elaborado; y los *lectores*, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. Por consiguiente, el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia.

Ahora bien, el método narrativo biográfico aporta en la investigación con maestras y maestros sobre DSG, en la complejidad de significados que emergen tanto en sus relatos verbales, como en los textos finales que se producen como resultado de la investigación. De acuerdo con Barrera (2020) no se busca en las narrativas la verdad, sino la verosimilitud de los contenidos, puesto que ante todo se parecen a las experiencias de la vida. De hecho, el autor hace énfasis en que organizamos nuestras experiencias vividas en forma narrativa, aunque no se limiten a lo vivido por una sola persona, sino que también relatamos las historias de otras personas, lo cual amplía la cadena de significados. Este planteamiento tiene un gran impacto en la pedagogía y el currículo, en tanto que permite prestar especial atención a las narrativas sobre el trabajo y la vida misma de las maestras y los maestros de la SED.

Igualmente, en el método narrativo reside un gran potencial que consiste en la forma en que los relatos en su proceso de creación forjan también la comprensión y posicionamiento de los sujetos como profesionales políticos. Narrar no se limita a conectar hechos en el tiempo; implica la reflexionarse de ciertas visiones del mundo. Así que “el sujeto activa su saber a través de la reconstrucción narrativa” (Barrera, 2020, p. 209).

Por otro lado, los textos que se obtengan como resultado de esta investigación estarán a disposición de la comunidad académica, del magisterio, de los diseñadores de política pública y del currículo. Se espera entonces que las narraciones se transformen en discursos públicos que permitan seguir avanzando en el cambio de paradigma en cuanto a la inclusión de la población LGBTI en la escuela.

Asimismo, el enfoque biográfico narrativo es el que se considera coherente con la propuesta en general, porque le da prioridad a la experiencia al diálogo interactivo, entre quien narra y quien escucha la narración (Bolívar *et al* 2001).

6.1. Diseño de la investigación

Este trabajo se implementa en la ciudad de Bogotá (Colombia) en el segundo semestre del año 2023 en las instituciones educativas, con las maestras y los maestros de la Secretaría de Educación del Distrito que voluntariamente aceptan participar en una investigación sobre Diversidad Sexual y de Género. En el proceso de aplicación es necesario replantear dos de los tres criterios de selección, de acuerdo con la disponibilidad de las instituciones y los participantes.

Inicialmente como parte del diseño metodológico se plantea priorizar la recolección de los datos en aquellos colegios del Distrito sugeridos por la Oficina para la Convivencia Escolar (OCE) la cual cuenta con el Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación Distrital. En este sistema los colegios públicos y privados de Bogotá reportan las presuntas vulneraciones a los derechos de sus estudiantes en seis módulos. Los casos de hostigamiento por orientación sexual e identidad de género se registran en el módulo denominado: *Abuso y violencia*. En el desarrollo del trabajo de campo el acceso a estos datos tan específicos se restringe por razones de confidencialidad, así que solo se puede acceder a la cifra general de abuso y violencia basada en género (VBG) para el año 2023 en Bogotá, de acuerdo con los datos del Observatorio para convivencia escolar (OBCE).

Igualmente, la OCE en cada localidad cuenta con profesionales referentes en Diversidad Sexual y de Género, quienes brindan asesoría sobre los colegios donde se han presentado situaciones de presunto hostigamiento o iniciativas de inclusión para la población LGBTI. No obstante, a pesar de tener estos datos, el acceso a los colegios es restringido por varias razones. Entre estas se encuentra la dificultad para coordinar tiempos y espacios para aplicar los instrumentos, además de la respuesta negativa para participar en la investigación por parte de algunas instituciones, especialmente cuando se dio a conocer la temática de la investigación. En este sentido, se recibieron respuestas de directivos, maestras y maestros tales como: “No estamos preparados para abordar a la población diversa” y “no es un tema que sea relevante o se presente en esta institución educativa, o son muy discretos los chicos” “acá los padres de familia no aceptan eso” “es mejor evitar problemas” Y “tal vez más adelante te podamos colaborar”. Este tipo de respuestas se relacionan con las críticas realizadas a la escuela como una institución que busca la normalización de las identidades y los cuerpos, obstaculizando el libre desarrollo de la personalidad y se alinea con el silenciamiento que por décadas ha omitido el reconocimiento de los derechos a estudiantes LGBTI. Asimismo, en los colegios que negaron la participación la DSG parece un tema opcional del cual pueden prescindir y no un campo de los Derechos Humanos.

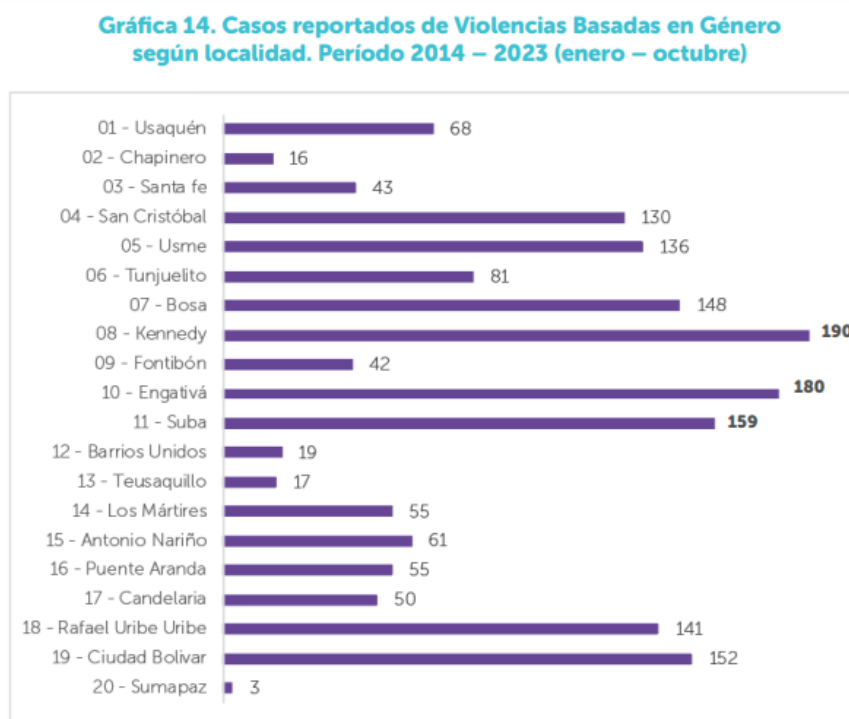
Asimismo, tal como lo analiza Butler (1990) el género se construye performativamente y cuando una institución asevera que la diversidad sexual y de género “no es relevante” o “no ocurre en la institución”, está ratificando un marco heteronormativo que solo reconoce aquellas identidades y expresiones de género binarias, las que se ajustan a la matriz dominante. Estas posturas llaman la atención porque es el centro de la crítica de esta investigación, debido a que niegan la existencia de estudiantes LGBTI y constituyen actos de borramiento simbólico. Además surge un cuestionamiento por cómo se encuentra la garantía de derechos de la población LGBTI en dichas instituciones.

En este sentido, la recolección de los datos se caracterizó por ser un proceso solidario entre maestras y maestros quienes divulgan la temática de la investigación entre sus pares por medio de redes sociales y por convocatorias internas en los colegios.

En la Figura 6 de la siguiente página se presentan los datos sobre violencia de género para el período 2014-2023 (OBCE,2023). Se observa que las cinco localidades con mayor índice de VBG reportada en este período son Kennedy, Engativá, Suba, Rafael Uribe y Bosa. Es por ello que en las primeras solicitudes de participación se priorizan los colegios de estas localidades.

Figura 6.

Casos Reportados por OBCE 2014- 2023



Fuente: Oficina para la Convivencia Escolar (2023)

Así mismo, en el documento de Orientaciones para docentes que protegen la diversidad (2025) se muestra que entre las diez posibles causas de hostigamiento escolar la más frecuente ha sido por orientaciones sexuales y expresiones de género, como podrá verse en la Figura 7 de la siguiente página.

Figura 7.

Número de reportes de hostigamiento y/o discriminación según sus causas



Fuente: *Orientaciones para docentes que protegen la diversidad y combaten la discriminación (2025)*

6.2. Participantes

Por tratarse de una investigación cualitativa la selección de participantes para las entrevistas y grupos focales apunta a encontrar informantes clave en las instituciones educativas, quienes estén dispuestos a iniciar un proceso de colaboración, el cual implica narrar historias sobre el género y la diversidad sexual de acuerdo con sus trayectorias personales y profesionales. De acuerdo con los postulados de Bolívar, A. & Domínguez, J. (2018) no se puede ignorar la dimensión emotiva en el cambio educativo, puesto que “El fracaso de las reformas se ha debido, entre otros, a no haber reconocido que los participantes en una reforma tienen su propia historia de vida” (Bolívar, 1998, p. 9).

6.2.1. Contexto de la investigación

El tipo de muestreo que se lleva a cabo es el muestreo teórico, a partir del cual es posible reunir el material empírico durante el mismo proceso de recolección e interpretación de los datos. Según la propuesta de Flick (2007) los datos se recogen, se codifican y analizan

en forma conjunta, a la vez que se van tomando las decisiones sobre qué datos recoger después y donde buscarlos; así es como la teoría va surgiendo a medida que se desarrolla la investigación. Asimismo, el muestreo es por conveniencia porque no se seleccionan los participantes por criterios de representatividad estadística, sino según el nivel de experiencia y cercanía con situaciones que implican la población LGBTI en el contexto escolar. De acuerdo con Hernández, et. al (2014) en un muestreo por conveniencia se requiere lograr el acceso al ambiente ya que “implica obtener permiso de parte de quienes controlan el ingreso, denominados gatekeepers o garantes del acceso” (p. 399). Es por ello que se seleccionan los casos o colegios de más fácil acceso, siempre que cumplan con alguno de los tres criterios preestablecidos.

Los criterios de selección para establecer las comparaciones y análisis de las narrativas de los participantes parte de los referentes teóricos definidos previamente en las tres categorías iniciales: diversidad sexual/LGBTI, currículo, y Pedagogía *Queer*, que a su vez generan categorías emergentes en el proceso de recolección y análisis.

6.2.2. Criterios de inclusión

Tal como se enunció al comienzo del presente apartado, dos de los criterios para la selección de los participantes se replantean de la siguiente forma: Inicialmente se formuló como primer criterio: 1) Hacer parte de colegios en los que se han reportado quejas de hostigamiento escolar hacia estudiantes o maestros LGBT por considerarlos informantes clave en la construcción de significados en la interacción con la población objetivo. Este criterio se reescribe así: Hacer parte de los colegios de las localidades con índices más altos de violencia basadas en género (Acceso a la base de datos 2023 entregada por la OCE).

El segundo criterio no se modifica, puesto que se busca recabar información en colegios de la SED que hayan sido referidos por la Dirección de Inclusión de poblaciones DIIP ya que esta dependencia de la SED realiza el acompañamiento a los proyectos de

educación sexual integral y diversidad sexual en distintos colegios. Incluso, dicha dependencia ha identificado aquellas instituciones educativas que están liderando proyectos con la población o que han reportado estudiantes LGBTI en el sistema de matrícula. Adicionalmente, como tercer criterio se establece la participación de maestras y maestros que trabajen con preadolescentes y adolescentes, teniendo en cuenta que es el ciclo de desarrollo donde se hacen evidentes con mayor frecuencia las expresiones, orientaciones e identidades sexuales y de género no normativas. Sin embargo, este tercer criterio se cambia por: Ser maestra o maestro de la SED que voluntariamente se interesen en el tema de Diversidad Sexual y de Género. Este cambio obedece a las dificultades para el ingreso a las instituciones y a la identificación de maestras y maestros de todos los niveles de formación en el campo de la educación sexual integral.

El muestreo es gradual a medida que se obtienen los datos, iniciando con el criterio uno que se refiere a los colegios en las localidades donde se hayan presentado violencias de género y por hostigamiento escolar

En la siguiente Tabla 3 se presentan los colegios de los que se obtiene carta de aceptación luego de haber realizado la solicitud en las localidades priorizadas. Es necesario aclarar que se realizó la solicitud inicial a diez colegios, de los cuales solo aceptaron dos. Como puede verse hay participación de dos colegios de Bosa y uno de Engativá. Los otros tres colegios participantes se vinculan gracias a la mediación de la DIIP.

Tabla 3
Colegios participantes

Colegio	Localidad
Institución Educativa Distrital Colegio de Bici	Bosa
Institución Educativa Distrital Los Comuneros	Usme
Institución Educativa Distrital La Palestina	Engativá
Institución Educativa Distrital Los Pinos	Santa Fe
Institución Educativa Distrital San Ignacio Fe y Alegría	Bosa

Fuente: Elaboración propia

6.2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para esta investigación se utilizan las siguientes técnicas: 1) La narrativa biográfica, 2) la encuesta y 3) Los grupos de discusión. A su vez, los instrumentos son la entrevista biográfica y el guión de entrevista para grupos focales. La selección de técnicas e instrumentos se deriva de los siguientes objetivos:

- 1) Comprender los significados que atribuyen los maestros a la DSG.
- 2) Caracterizar el nivel de formación y conocimientos de los maestros sobre DSG.
- 3) Proponer orientaciones para el currículo en DSG.

Como lo sugiere Creswell para la investigación cualitativa “en todo el proceso el investigador debe centrarse en el significado que los participantes tienen del problema o tema” (Creswell, 2009, p. 164). Por lo tanto, solo a partir de las entrevistas se da paso a la construcción de la encuesta, la cual apunta al segundo objetivo propuesto. De este ejercicio se espera generar nuevo conocimiento desde de las narrativas de los participantes, que permita

ampliar las fronteras de la teoría sobre las experiencias de maestras y maestros de la SED en cuanto a Diversidad Sexual y de Género.

6.2.4 La entrevista

De la entrevista en la investigación cualitativa se espera obtener descripciones amplias del mundo de vida del entrevistado respecto a los significados de los fenómenos descritos. Se debe partir del principio de beneficencia, el cual significa el menor riesgo de daño a un sujeto, respetando la confidencialidad de quienes decidan participar. A su vez, de acuerdo con Kvale (2011) abarca la integridad moral del investigador, su sensibilidad, su compromiso con los problemas y acciones morales.

Debido a que quien investiga también se enfrenta a sus propias narrativas, no se considera que esté por fuera de su propia cultura ni del proceso de investigación. Las entrevistas que se llevan a cabo están dirigidas a incitar episodios significativos o “incidentes críticos” relacionados con la Diversidad Sexual y de Género en la trayectoria de vida personal y profesional de maestras y maestros, en lo que Bolívar *et al.* (2001) describe como “la manifestación de aquellos eventos en la vida individual seleccionados en función de que marcaron direcciones o rumbos particulares”. (p. 74).

Eventos de la propia vida de las maestras y maestros que les permitan realizar juicios en la reconstrucción de lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias. El carácter crítico se manifiesta cuando el incidente “es rememorado y se reflexiona sobre el valor que tuvo la experiencia en la trayectoria posterior al evento. No depende del investigador, sino de que el propio sujeto le otorgue ese carácter, directa o contextualmente, en su relato” (Bolívar *et al.*, 2001, p.175). Por tanto, se construye un guion de entrevista de 12 preguntas que posibilite la producción de las narrativas.

6.2.5 La encuesta

Para Creswell (2009) la investigación por encuesta proporciona una descripción numérica de tendencias, actitudes u opiniones de una población a partir de una muestra. La encuesta requiere también de la construcción de escalas que organicen los contenidos específicos y de un proceso de validación con una muestra representativa de una población. Para el caso de esta investigación se identifica un antecedente desde la perspectiva de victimización de las personas LGBTI en la escuela, la cual ha priorizado la aplicación de este tipo de herramienta. Se destaca en el ámbito internacional la encuesta GLSEN (*Gay, Lesbian and Straight Education Network*) que desde 1999 se ha implementado en Estados Unidos. A partir de esta fecha ha sido modificada y adaptada para otros países del mundo, para América Latina se ha aplicado desde 2013 con el fin de identificar el impacto de la violencia homofóbica y transfóbica en el contexto escolar en la región.

Las categorías que se miden en esta encuesta son: acoso y agresión escolar, políticas y prácticas escolares discriminatorias, efectos de un clima escolar hostil, recursos y apoyos escolares relacionados con la población LGBTI, alianzas gay-heterosexuales, presencia de educadores solidarios, políticas anti intimidación, adaptaciones en el clima escolar para jóvenes LGBTI, cambios en la disponibilidad de recursos y apoyos escolares. De manera que, por su tradición y la amplitud en su aplicación, es un referente importante en el instrumento que se desarrolla para este trabajo. No obstante, dichos instrumentos no incluyen datos de maestras, maestros, ni personal directivo, por lo que su alcance se restringe a las percepciones y experiencias de estudiantes. Es por ello que las investigaciones más recientes amplían la perspectiva para hacia las y los educadores.

6.2.6. Grupo de discusión

Sobre los grupos de discusión Barbour (2013) señala cómo esta técnica ha sido frecuentemente un espacio para analizar y poner en tela de juicio aspectos y experiencias referidas al género. Al mismo tiempo la autora destaca que entre las características de los grupos de discusión se encuentran: facilitar escenarios propicios para transformar problemas personales en cuestiones públicas, dar voz a grupos minoritarios, mediar como un espacio catártico y en ocasiones ser una forma de empoderamiento para los grupos. (Barbour, 2013, p. 36). A partir de estas características se pone de manifiesto la pertinencia de elegir esta técnica en este diseño metodológico, dado que permite abordar un tema controversial, que hace parte del contexto cotidiano escolar.

Ahora bien, Barbour (2013) se refiere al gran potencial de los grupos de discusión para tratar temas considerados como difíciles de abordar en forma directiva, además de poder incluir potencialmente grupos vulnerables que en ocasiones pasan inadvertidos para otras técnicas de recolección de datos o de difícil acceso en forma individual. La temática sobre la Diversidad Sexual y de Género tal como se mostró en el aparatado del Estado del Arte, cumple con la característica de ser un tema polémico en la escuela que genera reacciones de los sectores más conservadores. Otra ventaja de los grupos de discusión es que “al estar formados por grupos pequeños estimulan la participación porque no tienen el carácter intimidatorio de la interacción uno a uno” (Barbour, 2013, p. 45) y producen otra forma de discurso que es sobre de la experiencia colectiva.

Figura 8. Ruta metodológica

En la Figura 8, se resume la ruta metodológica en la que se presentan lo objetivos, categorías de análisis, técnica e instrumentos propuestos.

Figura 8.

Ruta Metodológica

Objetivo general	Objetivos Específicos	Categorías de Análisis	Instrumentos
Diseñar orientaciones curriculares para maestras y maestros de la SED en diversidad sexual y de género desde la Pedagogía Queer.	Comprender los significados que maestras y maestros tienen sobre la diversidad sexual y de género, para la elaborar una propuesta curricular pertinente para la población LGBTI.	Diversidad sexual y de género Pedagogía Queer -Curriculo	Narración biográfica
	Caracterizar las necesidades de formación de las maestras y los maestros en diversidad sexual y de género en las instituciones educativas de la SED.		Encuesta
	Proponer orientaciones para un currículo con enfoque de la Pedagogía Queer para aplicarlas en la comunidad de maestras y maestros que permitan afirmar la diversidad de las personas LGBTI.		Grupo de discusión

Fuente: *Elaboración propia*

6.2.7. Validación

Validación de Contenido

Se presentan la entrevista, la encuesta, el guión para los grupos de discusión, los tres instrumentos se someten a un juicio de expertos por parte de siete investigadores en el campo de la Diversidad Sexual y de Género, quienes evalúan la pertinencia y claridad del contenido de los instrumentos. A continuación, se presenta el proceso de validación para cada instrumento, las decisiones y adaptaciones que se realizan durante el transcurso de la validación.

Validez de los instrumentos

Para llevar a cabo la evaluación, se presenta a los siete jueces cada instrumento en tres formularios de *One Drive* con las preguntas y las opciones de respuesta propuestas, seguidas de los criterios que aparecen en la Figura 9. Para cada pregunta se solicita marcar SI cumplía o NO con los criterios de claridad, pertinencia y coherencia, definidos por Escobar & Cuervo 2008; Supo 2013; Pérez, 2008).

Al final de cada sección se indaga por la suficiencia de las preguntas en relación con los objetivos, de manera que cada juez hace las observaciones que considera pertinentes. Asimismo, los jueces revisan los tres instrumentos para valorar la concordancia entre estos y los objetivos planteados en la investigación.

Figura 9.

Criterio de evaluación de los instrumentos

Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia
La terminología es acorde con la población a la cual está dirigida. Se comprende fácilmente la sintáctica y semántica son adecuadas.	La pregunta o ítem corresponde con la realidad/tema que se busca evaluar.	La pregunta o ítem tiene una relación lógica con la categoría que se está evaluando.	Las preguntas o ítems son suficientes para el tema que se busca evaluar
(Escobar y Cuervo 2008)	Supo (2013)	(Pérez & Martínez, 2008)	Supo (2013)

Fuente: *Elaboración propia***Los jueces**

De acuerdo con Corral (2009):

con la validez de contenido mediante el juicio de expertos se pretende tener estimaciones razonablemente buenas, las mejores conjeturas. Sin embargo, estas estimaciones pueden y deben ser confirmadas o modificadas a lo largo del tiempo, según se vaya recopilando información durante el funcionamiento del sistema” (p. 231).

Es por ello que los diferentes ítems son susceptibles de ser modificados durante en el mismo proceso de recolección de los datos, si se observa que hay un aspecto relevante que deba reestructurarse.

Los siete jueces son personas con estudios de posgrado y experiencia en el campo de la Diversidad Sexual y de Género tanto a nivel investigativo como por su participación en

organizaciones sociales que propenden por los derechos de las mujeres y las personas de la población LGBTI.

1. Doctor en educación de la Universidad Santo Tomás y maestro de la Secretaría de Educación Distrital para la sexualidad y género. Fundador de la Red Nacional de Maestras y Maestros Divergentes.

2. Doctora en educación de la Universidad Santo Tomás; maestra de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Secretaría de Educación. Experta en teoría de género en la escuela.

3. Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes. Maestro de la Secretaría de educación y de la Universidad Pedagógica Nacional. Experto en Diversidad Sexual y de Género.

4. Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle y maestro de la Secretaría de educación. Experto en Diversidad Sexual y de Género.

5. Maestra de la Universidad de Antioquia es Magister en Género, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO. Es coordinadora del Centro de Estudios de Género, Feminismo y estudios de mujeres de la UDEA. Experta en estudios de género y diversidad sexual.

6. Doctor en Comunicación de Macquarie University y maestro de la Universidad Javeriana. Fundador del Semillero de investigación en comunicación, género, feminismos y nuevas masculinidades de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Experto en comunicación y diversidad sexual.

7. Maestra de la Secretaría de Educación con experiencia de vida trans, Magister en Desarrollo Social de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Es activista por los derechos fundamentales de las mujeres trans.

Validación entrevista

Procedimiento

El formato de entrevista se presenta con 18 preguntas en formulario de *One Drive*, de esta propuesta inicial se eliminan tres que fueron evaluadas como no pertinentes por los siete jueces. De las 15 preguntas que quedan para el guión final hubo un nivel alto de concordancia, entre el 80 y 100% en coherencia, pertinencia, coherencia y suficiencia para todas las preguntas.

Resultados

Entre las observaciones hechas por los jueces se solicita no preguntar por las definiciones sobre Diversidad Sexual y de Género porque no se puede suponer de antemano que los participantes conocen los conceptos sobre DSG. Además, los jueces invitan a delimitar las narrativas biográficas de los participantes a sus experiencias con personas LGBTI en el contexto educativo. Igualmente, con el propósito de reconocer a la comunidad Trans, no binaria y las otras identidades no normativas, se sugiere separar las preguntas sobre diversidad sexual de las de identidad de género con el fin de obtener información más específica.

Por esta misma vía se realiza la observación de reelaborar las preguntas sobre la experiencia familiar escolar o personal del profesorado en relación con la DSG. Del mismo modo, los jueces sugieren preguntar por las reflexiones y aprendizajes de dichas experiencias. Teniendo en cuenta la concepción de Stanley & Blackburnb (2023) lo *Queer* en la educación involucra tres ejes clave: Un cuestionamiento, la sensación de incomodidad y la implicación del yo. De manera que, dadas las observaciones de los jueces, las entrevistas deben hacer énfasis en estos tres ejes en las preguntas ya que es una gran oportunidad para indagar por lo que sienten y creen los participantes respecto a la DSG. Asimismo, se valora positivamente

incluir preguntas relacionadas con la emociones y sentimientos relacionados con los recuerdos evocados por las maestras y maestros en un abordaje sobre DSG.

Se excluye la pregunta por la transformación personal en el trabajo con población LGBTI por ser demasiado amplia y no conectarse con el primer objetivo. También se elimina la pregunta por la competencia en conocimientos sobre DSG, por tratarse de una entrevista y no de una evaluación. En su lugar se propone preguntar por cómo valora su formación en DSG cada participante. Asimismo, se reformula la pregunta sobre los avances institucionales en DSG en forma más amplia sin omitir a la población trans.

Entre las críticas se destacan: tener cuidado con las palabras que podían resultar discriminatorias o segregacionistas y prestar especial atención con los aspectos éticos. Igualmente cuestionan el uso del lenguaje binario en una investigación sobre Diversidad Sexual y de Género, ya que según los jueces desde la misma escritura se deben buscar maneras de contestar y subvertir el discurso hegemónico de género.

Validación de la Encuesta sobre Diversidad Sexual y de Género dirigida a maestras y maestros de la Secretaría de Educación distrital de Bogotá

El segundo instrumento que se somete al proceso de validación es la encuesta, los criterios para la elaboración de los ítems se basan en dos fuentes, la primera surge de las respuestas dadas por las maestras y maestros en las doce entrevistas realizadas en la fase inicial de recolección de los datos. De dichas entrevistas se generan algunas categorías propias de las narrativas del profesorado, las cuales no se han incluido en las encuestas previas de victimización. La segunda se fundamenta en la Encuesta Nacional de Clima escolar LGBT 2016 (Adaptación para Colombia de la encuesta GELSEN) puesto que las preguntas están dirigidas a estudiantes que se identifican con una sexualidad o identidad de

género no normativa, así que se centran en las realidades de la población LGBTI en la escuela.

La validación de contenido inicia al presentar a los siete jueces expertos las 68 preguntas en un formulario de *One Drive*, de las cuales se eliminan 14 de acuerdo con las observaciones realizadas durante el proceso. La primera preocupación de los jueces estuvo dirigida a la extensión del instrumento por considerarlo demasiado largo, por lo que se sugiere la exclusión de temas generales sobre DSG que no se refieren específicamente al contexto escolar, tales como la unión de parejas homosexuales y la adopción homoparental. En la sección de características socio demográficas, se hace la sugerencia de mantener las preguntas por las creencias religiosas, el origen étnico y la orientación sexual solo si se planea realizar un análisis en la triangulación de los resultados. En este sentido, se conservan estas preguntas dado que se ha documentado previamente en la literatura que existe una tensión entre la apertura de la escuela a la DSG y los discursos religiosos extremistas (Lozano & Campos 2021). Al mismo tiempo que la orientación sexual de maestras y maestros influye en la expresión de prácticas *Queer* en las aulas, entendidas estas como las acciones conscientes que llevan a cuestionar el modelo heteronormativo que se reproduce en la escuela McKenzie *et al-* (2024). Asimismo, la teoría *Queer* incluye el debate por otros cuerpos no normativos como los son aquellos que han sido racializados y los que hacen parte de la población inmigrante. Cumming-Potvin (2023).

Ahora bien, la encuesta se diseña en tres sesiones, la primera consta de 13 ítems dirigidos a reconocer las variables sociodemográficas de las y los participantes. En la segunda sesión se incluyen ocho preguntas sobre el nivel de conocimiento y formación de maestras y maestros sobre la Diversidad Sexual y de Género. Sumado a ello, se pregunta por el nivel de conocimiento de la política pública LGBTI, la Ley 1620 de convivencia escolar, la Sentencia T-478 de 2015, la Cartilla: Ambientes escolares libres de discriminación del Ministerio de

educación Nacional MEN (2016) y sobre las rutas de atención en caso de discriminación por orientación sexual e identidad de género. En esta vía, se abordan estos documentos por ser paradigmáticos en Colombia respecto al avance de los derechos de la población LGBTI, además porque son poco reconocidos por parte de maestras y maestros de acuerdo con Núñez (2019) y Ramírez (2017). Estas preguntas comprenden los ítems desde el 16 hasta el 23.

Por su parte, en la tercera sesión de la encuesta se presentan 30 preguntas que apuntan a los significados y experiencias en DSG en las instituciones educativas. Este apartado se deriva específicamente de las temáticas que se abordan en las entrevistas, de ahí que se acerquen a las dinámicas específicas de las escuelas.

Procedimiento

Resultados

Los jueces solicitaron retirar la pregunta por el sexo y solamente dejar la que se refiere a la identidad de género auto percibida, debido a que incluirlo implica necesariamente desarrollar el debate por la intersexualidad en el marco teórico. A su vez, los jueces exigen plantear preguntas respetuosas para la población Transgénero porque la investigación se orienta desde la Pedagogía *Queer* la cual expone que tanto la noción de sexo como género son categorías de carácter político que implican la decisión de ser, no ser, estar siendo o incluso dejar de ser. (Recomendación de la Jueza No. 7)

Desde el punto de vista de Preciado (2002) los órganos sexuales no solo hacen posible la reproducción de la especie, sino que son órganos “productivos” que dan coherencia al cuerpo humano. De ahí que se sugieran preguntas para los cuerpos no coherentes con la norma en la escuela, como lo son los cuerpos trans y no conformes con la identidad normativa.

También se recomienda incluir a rectoras y rectores y al profesorado desde preescolar como posibles participantes en lugar de limitarse a las maestras y maestros vinculados a

bachillerato. A su vez, se solicita retirar la pregunta por “lo normal” por ser inapropiada y tener un sesgo discriminatorio. Se realiza de nuevo la observación por separar las preguntas hacia las personas trans y las otras identidades no normativas.

En la segunda sección de la encuesta, las preguntas se consideran pertinentes para caracterizar el nivel de apropiación de orientaciones, normativas y conceptualizaciones asociadas a la Diversidad Sexual y de Género en la escuela. Se hacen sugerencias sobre la redacción acerca de los ítems sobre conocimiento de la política pública y normativa LGBTI incorporando la opción “ha recibido información” en lugar de “lee e indaga” Se resaltan los ítems que podían unificarse o eliminarse por ser repetitivos.

Los evaluadores requieren agregar la pregunta por el origen del conocimiento sobre DSG, es decir, si ha sido auto motivado o si es el resultado de programas formales de educación. Además, se insta a corregir la tendencia a escribir con el universal masculino y redactar las preguntas en positivo para evitar el sesgo.

Resultados y análisis de la Encuesta

La encuesta responde al objetivo número dos: Caracterizar las necesidades de formación en las maestras y los maestros en Diversidad Sexual y de Género, en los ciclos IV y V de instituciones educativas de la SED. Este objetivo se replantea por sugerencia de los jueces expertos puesto que no es pertinente limitar la participación de maestras y maestros porque existen iniciativas enfocadas en la educación sexual integral, los derechos sexuales y reproductivos, el enfoque de género y de diversidad sexual en todos los niveles de formación.

La versión final de la encuesta queda con 54 ítems, en el encabezado del formulario de *One Drive* se incluye el consentimiento informado, el objetivo de la investigación y la declaración de confidencialidad en el manejo de los datos. Inicialmente la divulgación del instrumento se hizo en los consejos académico en los colegios. Sin embargo, dada la baja

participación fue necesario redirigir la búsqueda en otras instituciones de las localidades con mayor accesibilidad.

Validez de constructo

Confiabilidad del instrumento

La encuesta se analiza en el programa estadístico SPSS para las tres secciones, para las preguntas 1 a la 14 que corresponden a la caracterización de la muestra se realiza un análisis de frecuencias y de las medidas de tendencia central. En cuanto a los ítems del número 16 a la 23 y de la 24 a la 54 se calcula el Coeficiente de Cronbach debido a que son las preguntas dirigidas a la formación, a los significados y contexto educativo de los participantes. Sumado al análisis del coeficiente, del ítem 24 al 54 se analizan las frecuencias de las preguntas referidas a los significados y experiencias institucionales con la población LGBTI.

Según Corral (2009) la confiabilidad responde a la pregunta ¿con cuánta exactitud los ítems, reactivos o tareas representan al universo de donde fueron seleccionados? el término confiabilidad. La confiabilidad da cuenta de que el instrumento mide lo que dice que debe medir.

Por su parte el Coeficiente *Alfa de Cronbach* se calcula para evaluar la confiabilidad o la homogeneidad de las preguntas es común emplear el coeficiente *Alfa de Cronbach* cuando se trata de alternativas de respuestas poli cotómicas, como las escalas tipo *Likert*; la cual puede tomar valores entre 0 y 1, donde: 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total.

El *Alfa de Cronbach* estima cómo son fiables las respuestas dadas a un conjunto de ítems señalando el grado de consistencia de las respuestas (su estabilidad). La interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad de un instrumento se presenta en la Tabla 2.

Tabla 4.

Rangos de confiabilidad

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Tomado de Ruiz (2002) y Pallella & Martins (2003).

El resultado obtenido a través del paquete estadístico SPSS de las preguntas 16 a la 23 es un índice de 0,851 para 8 elementos. De acuerdo con los rangos expuestos por Ruiz (2002) y Pallella & Martins (2003), el *Alfa de Cronbach* de 0.851 este valor indica que la consistencia interna del instrumento se encuentra en muy alta, es decir que el instrumento tiene una alta confiabilidad. En la siguiente Tabla 5 se presentan los resultados para cada ítem.

Tabla 5.**Estadísticas de total de elementos**

Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	<i>Alfa de Cronbach</i> si el elemento se ha suprimido
13,272	10,065	,568	,580	,837
13,388	9,692	,595	,607	,833
13,737	8,930	,627	,410	,829
13,112	9,857	,498	,387	,843
13,893	9,361	,628	,454	,828
13,987	9,502	,568	,465	,835
13,746	9,034	,610	,488	,831
13,241	9,018	,641	,484	,826

Fuente: *Elaboración propia*

En la Tabla 5 de las estadísticas del total de elementos, se observa que suprimiendo un *Item*, el *Alfa de Cronbach* cambia y se utiliza para determinar cuál se elimina para aumentar este coeficiente que aparece reflejado en la última columna. Los resultados informan que los ocho ítems se ubican sobre el rango de 0,8 lo cual da cuenta de la consistencia interna de este grupo de preguntas que indagan por el nivel de formación de los participantes.

Por otro lado, para la tercera sesión de la encuesta, se calcula también el *Alfa de Cronbach* el cual es de 0,823 para un total de 23 elementos, los cuales corresponden a los ítems que se construyeron después de las entrevistas realizadas a las maestras y maestros. Para este grupo de preguntas se eliminaron los ítems 28, 30, 33, 34, 36 y 53, los cuales se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6.

Ítems excluidos

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Considero que la homosexualidad y la bisexualidad son una moda • Me parece que incluir la enseñanza de la diversidad sexual, podría influenciar a las y los estudiantes hacia la orientación sexual e identidad de género diversa • Considero que el género solo debería expresarse en masculino y femenino • Pienso que las bromas y chistes hacia las personas LGBTI son inofensivas • Me parece que los hombres ejercen más rechazo hacia la población LBGTI que las mujeres • Las temáticas sobre la población LGBTI son competencia de especialistas en el tema |
|---|

Fuente: *Elaboración propia*

Prueba piloto

La prueba piloto que se plantea inicialmente como parte del proceso de validación no se realiza, debido a que los colegios que permiten la recolección de datos inicial no alcanzaron a sumar 30 participantes por institución, razón por la cual fue necesario realizar la validación con la muestra general, principalmente por razones de accesibilidad a los participantes.

Fiabilidad de los resultados

Los ajustes que se realizan tanto en la fase de validación de contenido como en la de criterio para la encuesta, permiten la eliminación de aquellos ítems que son ambiguos o se consideran poco pertinentes para alcanzar el objetivo número dos de la investigación, puesto que las preguntas estaban formuladas en términos muy generales para los siete jueces y en los análisis de confiabilidad los ítems inferiores a 0,8 afectaban las estadísticas del total de elementos, por tales motivos solamente se incluyen en los resultados finales aquellos que se encuentran en un rango alto en el análisis de ítem por ítem.

Validación del guión para el grupo de discusión

Procedimiento

Inicialmente se presenta un cuestionario en formulario de *One Drive* de 16 preguntas, el cual se modifica a 10, en la primera versión se incluyen imágenes alusivas a la población LGBTI para cada pregunta, frente a lo cual los siete jurados las evalúan como poco pertinentes porque su uso puede limitar el diálogo entre las maestras y maestros en un ejercicio que busca generar narraciones espontáneas. De las 10 preguntas que se definen para el guión final se obtiene un nivel alto de concordancia, entre el 80 y 100% en coherencia, pertinencia, coherencia y suficiencia para todas las preguntas. (Escobar y Cuervo 2008; Supo 2013; Pérez & Martínez 2008).

Resultados

El objetivo tres de esta investigación busca proponer orientaciones para un currículo con enfoque de la Pedagogía *Queer* para aplicarlas en la comunidad de maestras y maestros que permitan afirmar la diversidad de las personas LGBTI. Entendiendo el currículo desde dos perspectivas complementarias, la primera como una cuestión de identidad (Da Silva, 1999) y la segunda como una construcción biográfica que estudia la relación subjetiva en la que se implican las y los educadores a partir de la historia, la vida real en una transformación permanente (Pinar, 2023). De esta manera, las preguntas que se diseñan en este enfoque buscan conectar las experiencias personales y profesionales de las y los participantes con la proyección de un currículo que se caracteriza por el enfoque *Queer*, es decir que no responde a los límites preestablecidos para lo que se considera normal o normativo para la escuela. En términos de Britzman (2016) la teoría *Queer* “ofrece métodos de críticas que remarcan las repeticiones de la normalidad y como pedagogía” (p 18). El enfoque *Queer* define la normalidad como una aproximación de ciertos límites que sirven a la dominación, a la

renuncia y al rechazo de la diferencia, la teoría *Queer* insiste en postular la producción de la normalización como un problema de la cultura y del pensamiento que debe debatirse, cuestionarse y transformarse. De ahí que a partir de los diálogos que surgen en la interacción con maestras y maestros se espera generar las recomendaciones para un currículo que reconoce la Diversidad Sexual y de Género, desde el conocimiento y trayectoria de las maestras y maestros.

Entre las principales observaciones los jueces solicitan retirar las preguntas que tienen que ver con definiciones sobre Diversidad Sexual y de Género y las que no se refieren directamente al currículo explícito o el oculto desde la Pedagogía *Queer*. También se modificó la pregunta por la importancia de la DSG en la escuela, teniendo en cuenta que no es opcional para la educación garantizar los derechos humanos, sexuales y reproductivos. En su lugar se preguntó por los significados y opiniones sobre DSG en el contexto educativo desde la trayectoria personal y profesional.

Los jueces pidieron reemplazar la expresión debate sobre la DSG por garantía de derechos para la población LGBTI en la escuela y sustituir la pregunta acerca de los contenidos del currículo por las oportunidades, dificultades y barreras para implementar el enfoque de la diversidad en el currículo.

Hubo acuerdo entre jueces sobre la importancia de preguntar por las expresiones de afecto de estudiantes LGBTI en las instituciones educativas, puesto que esta acción concreta, puede evocar emociones en las maestras y los maestros. Del mismo modo, dichas expresiones de afecto pueden dar cuenta de la aceptación o desaprobación hacia ciertos comportamientos de las parejas no normativas en edad escolar. En este sentido, la discusión abre la posibilidad de conocer lo que se considera políticamente correcto, lo que se está haciendo en las instituciones frente al tema y su relación con los derechos constitucionales. Del mismo modo, los jueces solicitaron incluir preguntas específicas sobre la población transgénero referidas al

uso del uniforme, la adaptación de baños no binarios y sobre los manuales de convivencia, teniendo en cuenta que los uniformes escolares y los códigos de vestimenta se han ampliado desde las críticas sobre ser poco prácticos y no tener en cuenta las cuestiones de la identidad de género, tanto de estudiantes trans como de las personas no conformes con el género. Caasi *et al.* (2023). Es por esto que el tema del uniforme es pertinente según los jueces porque tiene un carácter polémico, como “códigos de vestimenta binarios pueden crear un clima escolar negativo en el que los estudiantes Transgénero pueden verse específicamente atacados” (Caasi *et al.* 2023, p 6). En esta vía el debate por los uniformes es en sí mismo un debate por el cuerpo y la expresión del mismos, por lo que es un debate propio del enfoque *Queer* porque según Cumming-Potvin (2023) desafía las binariedades de género y la heteronormatividad que prevalecen en los espacios escolares, incluidos sus planes de estudio. Asimismo, la autora señala la necesidad de modelos para docentes que pueden dar sentido a la práctica en conjunto con las nuevas expresiones de la identidad, para alcanzar objetivos compartidos.

7. ANALISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer los análisis de los resultados de las entrevistas realizadas a doce maestras y maestros de la Secretaría de Educación a partir del enfoque biográfico narrativo, el cual busca “comprender la acción humana, la identidad, los hechos culturales y profesionales desde la exploración del mundo de lo particular, en su multiplicidad y complejidad de escenarios, para oír a los otros” (Bolívar & Domínguez, 2018, p. 797). De ahí que las narrativas contengan significados sobre la Diversidad Sexual y de Género que pueden generar nuevo conocimiento en la construcción de un currículo más³.

En primer lugar, la codificación de las transcripciones se guía por las tres categorías expuestas en la ruta metodológica, a saber: diversidad sexual, Pedagogía *Queer* y currículo como marco de referencia. Así es que los significados se organizan en tres grupos con 19 sub categorías distribuidas por su cercanía con dichas categorías iniciales. En el Grupo Uno sobre DSG se encuentran 1) las barreras, 2) las afectaciones, 3) el desconocimiento, 4) los conocimientos, 5) los prejuicios, 6) las creencias. En el Grupo Dos, denominado grupo *Queer* están los significados referentes a 7) la educación sexual integral, 8) las necesidades de la diversidad sexual en las instituciones educativas, 9) la escuela como espacio seguro. 10) la visibilidad LGBTI, 11) las prácticas *Queer* y 12) el sistema de privilegios. El Grupo Tres tiene que ver con el currículo 13) las orientaciones curriculares, 14) los contenidos 15) las

³ Ver formato de entrevista en Anexo 2.

familias, 16) las emociones, 17) los retos, 18) las propuestas y 19) las conexiones con la biografía de maestras y maestros.

Ahora bien, con el fin de guardar la confidencialidad de las y los participantes, las citas de las narraciones se presentan con las iniciales del nombre de quienes participaron y un número del 1 al 12 según el orden en el que fueron grabadas, tal como se indica en la Tabla 7. Sus narrativas constituyen una mirada particular sobre sus trayectorias personales y profesionales en relación con la DSG; por lo tanto, no se busca hacer generalizaciones sobre el pensar y sentir de maestras y maestros a partir sus relatos; en su lugar, se espera ganar profundidad en la comprensión de las interacciones en la cotidianidad de la escuela.

Tabla 7. Participantes

Número de entrevista	Iniciales	Área de formación	Localidad en la que trabaja
1	D.C	Orientadora escolar	Suba
2	A.C	Maestro de Ciencias Sociales	Fontibón
3	E.V	Maestro de Ética	Bosa
4	C.C	Maestra de Filosofía	Puente Aranda
5	K.P	Maestra de preescolar	Usme
6	V.A	Maestra de Inglés	Puente Aranda
7	Y.C	Coordinadora	Tunjuelito
8	C.R	Maestro Ciencias Sociales	Engativá
9	S.Q	Maestra de Ciencias Sociales	Engativá
10	S.W	Maestra de Inglés	Ciudad Bolívar
11	F.L	Maestra de Inglés	Fontibón
12	D.M	Maestra de Artes	Bosa

Fuente: *Elaboración propia*

7.1 Grupo Uno

Significados sobre la Diversidad Sexual y de Género

Entre los significados sobre la DSG las maestras y maestros expresan que “es un campo de la complejidad respecto a la sexualidad humana que aún no ha sido abordada en la escuela” (A.C, Entrevista 2) puesto que se sabe muy poco sobre cómo se construye, se vivencia y cómo sigue definiéndose. También plantean que aún no se ha realizado un diagnóstico de necesidades de la población LGBTI en las instituciones y su presencia continúa siendo un campo de tensión permanente, debido a que se habla de derechos, pero al momento de implementar los cambios se genera incomodidad entre “algunos compañeros que se escandalizan, preguntándose por qué se han multiplicado tanto estos estudiantes” (S.Q, Entrevista 9). Es lo que se ha denominado en la literatura como los silencios heteronormativos los cuales hacen referencia a los discursos, prácticas y tecnologías que producen jerarquías sexuales y formas específicas de disciplinar las subjetividades y los cuerpos Catalán (2023). En términos de Cornejo (2024) el silencio “en principio pudiera parecer de tolerancia y aceptación; en la realidad esconde una homofobia profundamente arraigada” (p. 236).

Otros significados se vinculan con las afectaciones y las barreras tanto para las maestras y los maestros como para estudiantes LGBTI, quienes han experimentado algunos efectos negativos cuando hacen evidente su pertenencia a la población LGBTI o lideran proyectos en DSG, entre las más destacadas se encuentra el bienestar emocional. Este hallazgo se relaciona con los resultados de la encuesta Williams Institute (2020) la cual muestra que existe el riesgo de presentar conducta suicida en las personas LGBTI y este riesgo es mucho más alto para la población trans. (Sentiido, 2023).

Esta situación se manifiesta en algunas narrativas docentes: “Me generó problemas de depresión y ansiedad, pues me tocó soltar, porque ya no tenía energía, ni ánimos, ni fuerza, ni

motivación para seguir trabajando estos temas” (Maestro E.V, Entrevista 3). Además, el maestro refiere que no hay un apoyo explícito de las directivas para quienes trabajan en DSG; en su lugar se encuentra oposición, resistencia, persecución y falsas denuncias. Dicha falta de apoyo tiene como soporte el trabajo de Ramírez (2022) quien muestra como las personas de la población LGBTIQ en los colegios bogotanos aún enfrentan violencia, acoso y discriminación en los colegios Distritales bogotanos.

En esta misma vía la Maestra C.C (Entrevista 4) menciona que todavía existe presión por ocultar la orientación sexual en las instituciones educativas, y se realizan esfuerzos para que no se note:

vivimos en una escuela que recoge personas que son sexuadas, porque nacemos sexuados, pero nos ocultan nuestro cuerpo, nuestro deseo...yo veía también que el suicidio se daba en jóvenes que no tenían acogida en la escuela y me empecé a interesar por esa comunidad específica” (Maestra C.C, Entrevista 4).

En este sentido la investigación de Chan, R. & Suen, H. (2023) muestra cómo ocultar la identidad puede traer beneficios a corto plazo al proteger a los estudiantes LGBTI de la victimización escolar, pero puede ser perjudicial para ellos a largo plazo ya que implica consecuencias negativas en el bienestar emocional.

Ahora bien, el maestro C.R (Entrevista 8) expresa que en colegios de población masculina las actitudes de homofobia son más fuertes, el silencio es aún mayor, según él porque no se ha revisado ninguna práctica, “se envía a los estudiantes a orientación escolar, allá sabrán qué hacer” (S.W, Entrevista, 10) porque no se cree que le concierne al docente de aula. En coherencia con estos hallazgos Meyer *et. al.* (2022) añaden otras barreras que tienen que ver con la desaprobación de las directivas escolares, la falta de interés del personal escolar por aprender sobre estudiantes LGBTQ, mayor resistencia hacia los temas de DSG

que hacia los de raza, etnia, clase y religión. Concluyen también que el silencio frente a la temática muestra desconexión y resistencia pasiva por parte del profesorado.

Por otro lado, un significado que también circula entre las maestras y maestros es sobre la exposición a la violencia por pertenecer a la población LGBTI; muestra de ello se ve en fragmentos como “Vino a contarme que el papá casi mata a su hermano al enterarse que es *gay*, lo dejó, que no podía ni caminar, ni hablar de la golpiza que le dio. Entonces, esas son realidades que a uno lo chocan” (K.P. Entrevista 5). La maestra expresa una crítica frente a los protocolos de atención, pues considera que no protegen ni resuelven de fondo estas violencias; al mismo tiempo destaca que cada situación sobre DSG se asume con los recursos personales de cada docente, procurando ser un apoyo emocional que podría resultar en acciones con daño, puesto que, a pesar de tener la protección de la Ley, no hay capacitación formal para docentes en el tema. De manera que hay violencias sistemáticas puesto que “catalogamos a los estudiantes por cómo las vemos y no cómo ellos mismos se identifican” (K.P. Entrevista 5). La maestra expone también cómo hace grandes esfuerzos por hacer comunes los temas de la sexualidad en el aula, ya que para ella es como hablar de justicia curricular. Así es como lo presentan Stanley & Blackburnb (2023) en la revisión de la última década de las prácticas que interrumpen las violencias; la autora lo ha denominado prácticas cuestionadoras del modelo hetero sexista que vienen tomando más fuerza entre profesores y profesoras.

Junto a esto se suma el uso del lenguaje en donde las palabras “*gay*, travesti, marimacha, loca, se siguen usando como insulto y no hay un cuestionamiento sobre los esfuerzos de las personas para no ser merecedoras de estas etiquetas” (C.R, Entrevista 8). Asimismo, según D.M (Entrevista 12) la discriminación está presente entre pares en las aulas:

pero también y a veces con más fuerza entre maestras y maestros,
cuando se hacen bromas, se niegan cargos de representación estudiantil,

cuando se exige más al estudiante LGBTI. En el fondo el aislamiento de algunas personas se relaciona con esta dinámica del ocultamiento y con el uso del lenguaje.

Otra línea de significados sobre DSG es la herencia conservadora de la escuela; en las narrativas docentes hay coincidencias en representarla como un terreno de luchas abiertas frente a lo que se opone a la tradición. Así lo expresa la docente F.L (Entrevista, 11) “ni las familias, ni las escuelas, ni los espacios están siendo tan gratos para muchos de ellos y ellas... las personas LGBTI van asumiendo sus orientaciones e identidades no normativas con mucha fuerza mental”. De hecho, la visión conservadora ha negado la expresión del afecto: “se sigue prohibiendo el abrazarse, darse la mano, entonces, es prohibido quererse” (V.A, Entrevista 6). Estos hallazgos están en coherencia con Mamo *et al* (2021) quienes estudiaron narrativas en las que encontraron formas de rechazo y resistencia que se apoyan en la tradición. Incluso, la maestra YC (Entrevista 7) ejemplifica cómo el componente tradicional “está presente en las nuevas generaciones, no es una cuestión de la edad porque tenemos toda la carga familiar, religiosa, que es súper fuerte y entonces eso hace que sea también un reto permanente”. Frente a este aspecto Hendrickx *et al.* (2022) concluyeron que la defensa de la tradición continúa ejerciendo influencia y en gran parte explican la actitud contradictoria de justificar la discriminación como moralmente válida, incluso en contextos de leyes LGBT progresistas.

Entre los significados sobre los conocimientos, el desconocimiento y las creencias se encuentra que las maestras y los maestros le dan relevancia a recibir formación sobre DSG por varias razones: en primer lugar, porque pueden entender a sus estudiantes en la forma en que están expresando la sexualidad, como un saber para comprender lo cotidiano. (Coda, 2023). Además, porque es un ejercicio de los derechos sobre todo en “El respeto, la diversidad, la pluralidad, la libertad de expresión, el desarrollo de la libre personalidad. Todo eso se va articulando, o sea, nosotros somos esto, podemos ser aquello, si no estoy de

acuerdo, ante todo asumo la existencia del otro” (C.R, Entrevista 8). Las investigaciones más recientes de Pedagogía (IDEP en 2022 y 2023) dejan ver que cada vez más los trabajos se están pensando desde el enfoque de género, la diversidad sexual y las prácticas *Queer*.

Para otro grupo de maestras y maestros la DSG no es tema de formación, porque es un saber sobre el cuerpo que desata interrogantes: la maestra C.C. (Entrevista 3) se pregunta por qué en la enseñanza de las Ciencias, las Humanidades, la Filosofía no se habla de sexualidad, es decir, se presenta como un saber sin cuerpo (Morgade. G. & Fainsod, P., 2015). A su vez en Brasil, Junior & Maio (2019) encontraron que los docentes participantes en su trabajo, manifestaron sentirse imposibilitados para dirigir la educación sexual, debido a que consideran no tener la formación para hacerlo.

Un significado que tiene mucha fuerza también entre maestros y maestras es el autoaprendizaje en DSG ya sea por sus historias de vida, por acercamientos con familiares o amigos o por una orientación sexual no normativa. A su vez, algunos de los participantes expresaron que su interés empezó gracias a algún compañero en sus instituciones que empezó la discusión. A su vez, los maestros han participado en diplomados liderados por la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Javeriana, la Red de maestras y maestros Divergente, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo-CINDE de Manizales, en eventos del IDEP, en conversatorios de redes de género y diversidad sexual que son gestionadas por activismos docentes independientes. También por la cercanía para algunos colegios donde trabajan los participantes de Colombia Diversa y la Fundación Sergio Urrego. Sin embargo, es claro que no se nombra a la Secretaría de Educación como un escenario de formación importante, hecho que llama la atención, teniendo en cuenta las políticas públicas LGBTI vigentes. Entre la literatura previa se encontró que la formación docente sí influye en la inclusión o en la exclusión educativa (Pilligua *et al.*, 2023). De esta manera, el grupo de participantes está de acuerdo en que debe haber una formación en los conceptos básicos en

DSG, “un lenguaje común que empiece a hacer la diferencia, dirigido a docentes del Distrito en general y que la Secretaría de Educación tome el liderazgo en este proceso.” (F.L, Entrevista 12). Pilligua *et al* (2023) concluye que “una adecuada formación docente es fundamental para garantizar que los alumnos tengan acceso a una educación sin discriminación, independientemente de su identidad de género u orientación sexual” (p 366).

A pesar de que los participantes han liderado procesos en educación sexual integral y DSG, algunos reconocen que no tienen claro algunos conceptos como no binario, género fluido y lo que significa *Queer*; es el caso de la maestra D.C (Entrevista 1), quien se pregunta: ¿Qué está pasando con estos nuevos significados? ¿Qué investigo? ¿Qué hay de nuevo? ¿Cómo me comporto? y dice sentirse un poco “quedada respecto a cambios tan rápidos” Por consiguiente, tres de los doce participantes se refirieron a un conocimiento más empírico en el que no se ha teorizado mucho; asimismo plantean que la diversidad es un aprendizaje permanente que permite conocer los nuevos lenguajes del cuerpo.

La maestra K.P (Entrevista 3) comparte que su gran aprendizaje en este campo ha sido entender que no se puede trabajar género sin diversidad sexual, incluso en los cursos de Primaria porque siempre surgen preguntas que no se pueden evadir. En esta misma vía, el grupo concluye que un gran porcentaje de maestras y maestros conocen sobre la DSG y la educación sexual con la formación que recibieron en su casa, en su colegio y así están ejerciendo; en términos de Ramírez (2020) es la repetición de un modelo que se refleja en Manuales de Convivencia desactualizados.

Ahora bien, en término de los prejuicios y las creencias, los participantes refieren que la religión sigue estando muy presente en las conversaciones con sus colegas más radicales en frases como “se puede ser lesbiana o *gay*, ok, siempre y cuando no practique... usted no se ha puesto a pensar cuando todos nos muramos usted no va a entrar con nosotros al cielo... eso no es natural” son comentarios que generan mucho desconcierto (AC, Entrevista 2). En

general el grupo manifiesta que mientras estos comentarios sigan circulando en la escuela, no se podrá avanzar el reconocimiento de la población LGBTI. No obstante, están conscientes de que no es posible cambiar a las personas a la fuerza, porque estas confrontaciones se pueden tornar personales, complicando aún más el ambiente laboral. En este sentido los participantes ejercen una crítica a la Secretaría de Educación porque en ocasiones “llega desde la amenaza, y pues nadie funciona así” (D.M, Entrevista, 12). Al mismo tiempo que exigen que el currículo debe contemplar bases sólidas que superen esa indiferencia.

Asimismo, Schey (2021) manifiesta que un currículo *Queer*, no puede llevarse a cabo sin los maestros, tampoco puede ser la inclusión de una responsabilidad exclusiva de los jóvenes LGBTI. Un currículo debe privilegiar las necesidades de los jóvenes más que las de los adultos. La maestra D.C (Entrevista 1) expresa que:

De nada sirve que tú le expliques, des ejemplos y traigas a una persona trans acá, si la persona en su cabeza se está diciendo por dentro, pero eso no es natural, pero es que así, o sea, si no rompemos esa estructura mental no va a pasar nada.

Sumado a ello, Moyano & Sánchez (2020) analizaron la percepción de incomodidad de los estudiantes para hablar sobre su sexualidad con los maestros y la incomodidad de éstos para discutir temas sobre sexualidad con sus estudiantes; la falta de capacitación en DSG, asociada al temor por la opinión de los padres y la falta de prioridad para el manejo del *bullying* homofóbico

Por otro lado, otro prejuicio muy marcado es aquel que considera la DSG como una moda que se va a pasar y de algo que se puede curar. “Y cuando me dijeron aquí los curamos, yo sacudí la cabeza y le dije, no, pero es que ellos no están enfermos. O sea, ¿cura de qué me está hablando?” (C.R, Entrevista 8). Igualmente hay otro perjuicio asociado a la convivencia

y la orientación sexual y de género, ya que “se asume que un estudiante está teniendo problemas porque está en esa crisis de identidad”.

En este aspecto la maestra C.C (Entrevista, 3) analiza que no se ha planteado que somos seres sensibles, sensuales, deseantes:

el deseo se nos ha vuelto un problema, porque no hemos sabido cómo manejarlo. Es importante desmitificar, y también comenzar a hablar de las experiencias de vida trans, o que hay XXY, o XYY sea, que existe la intersexualidad ¿pero por qué no están en los libros de texto?

Algo semejante fue hallado por Blair & Deckman (2019) puesto que los maestros participantes en su investigación compartieron su falta de familiaridad y comprensión de las experiencias de vida de personas transgénero o no conformes con el género, expresaron su incomodidad emocional con los temas y pusieron una distancia entre estas.

Continuando con las creencias religiosas, Green *et al* (2018) concluyeron que existe alarma sobre las orientaciones socialmente conservadoras sobre DSG, ya que prevalece la falta de comprensión de lo que significan las minorías sexuales y tampoco está claro cómo abordarlas. En este mismo sentido, Brown *et al.* (2020) hallaron que existe una desconexión entre las intenciones inclusivas y el miedo a ofender las creencias religiosas de las familias al incorporar libros con contenido LGBTI en Primaria; los maestros no tienen claro cómo responder a esta incomodidad por considerarlo un tipo de contenido inapropiado para los más pequeños. Frente a dicha falta de comprensión, la maestra F, L (Entrevista 11) relata que

por lo general, los últimos Rectores que han llegado al colegio, tienen al Sagrado Corazón de Jesús en la pared de la rectoría, o la Virgen María

Auxiliadora, la Virgen del Carmen. Y entonces, cuando uno ya identifica esto con esta cuestión, uno dice, aquí no hay un diálogo posible para esto.

En concordancia, Reid (2022) estudia cómo no es uniforme la legislación que busca modificar los currículos para que incluyan las representaciones afirmativas LGBTI, debido a que existe resistencia al cambio en las regiones más conservadoras. De manera que no se asume la temática de la diversidad si no se está interesado en el tema. En caso de que se presente una situación con estudiantes pertenecientes a la población LGBTI, se solicita una mesa técnica en Secretaría de Educación, se firman algunos compromisos y ahí termina.

Las maestras y maestros participantes consideran que la edad no es definitiva para expresar posturas radicales; consideran que influyen mucho las directivas, la antigüedad de los colegas, puesto que consideran que han hecho las cosas siempre de la misma manera y está bien para ellos. Existe un acuerdo colectivo entre los participantes en que los prejuicios y las creencias radicales son un obstáculo para generar una escuela más justa y más incluyente.

Entonces, todo lo que sea diferente, que no se ajuste a mi pensamiento, a mi creencia, a mi forma de ser, lo ataco, lo deslegitimo; entonces siento que en cierta medida hay muchos maestros que no se quieren bajar de esa relación de saber, poder que tienen con sus estudiantes” (V.A, Entrevista 6).

En el siguiente relato se refleja una de las tensiones que deben enfrentar algunos maestros y maestras que lideran procesos en DSG

Un profesor se me acercó y me dijo: Qué cosa tan execrable. Yo, ¿de qué me está hablando, profesor? No, pues estos dos chinos besándose, eso es desagradable. Yo, no, profesor, pues es como cuando se besa un hombre o una mujer, están expresando su amor, sus sentimientos, y pues yo, la verdad, no le

veo ningún problema a eso. Entonces, cuando él me dijo la palabra execrable, pues a mí me chocó, me dio un mal genio (C.C, Entrevista 4).

El maestro agrega que en las charlas de café no falta el comentario homofóbico de parte de algunos compañeros y compañeras, lo cual le resulta muy incómodo.

En esta vía el grupo participante plantea que el currículo implica que las actividades y las didácticas también deben superar toda esta cuestión de los prejuicios para ir avanzando mucho más en esa construcción. “No solamente el reconocimiento de la comunidad LGBTI, sino el reconocimiento de las distintas diversidades y también empezar a lograr una construcción de una cultura de paz y de una educación para la paz” (Y, C. Entrevista 7).

7.2 Grupo Dos

Significados sobre lo *QUEER*

Los relatos incluidos aquí representan algunos fragmentos de trayectorias docentes y son, en términos de Bolívar & Domínguez (2018) “narrativas de acción” que le dan gran relevancia a lo que dicen y sienten los maestros y maestras. Dichas narrativas giran en torno a la comprensión de los significados alrededor de lo *Queer* en las Instituciones Educativas del Distrito (IED) a través de doce voces participantes. De este modo, las prácticas *Queer* en la escuela buscan crear nuevas formas de representación simbólica y somática de los cuerpos que se asumen como naturales en el sistema heteronormativo (Preciado, 2010; Lauretis, 2015). Lo *Queer* para Butler (2002) posibilita entender el género como efecto de la reiteración e interiorización de los discursos, de manera que permite comprender cómo se han mantenido o transformado los significados en la escuela respecto al género y la diversidad sexual.

Del mismo modo, la teoría *Queer* plantea que la masculinidad y la feminidad, la heterosexualidad y la homosexualidad no son entidades ontológicas, ya que los binarismos no existen al margen de las relaciones sociales, del poder y del discurso (Preciado, 2010). En

este orden de ideas, las narrativas docentes dan cuenta de aquellos significados y prácticas que no se alinean con la perspectiva de género como orden natural de los cuerpos. En esta vía, el primer significado que se evidencia en los relatos es *la escuela como lugar del desconcierto* frente a las relaciones sexo afectivas, al deseo y al cuerpo. Según el maestro AC (Entrevista 2) “hasta ahora estamos entendiendo la diferencia entre enamorarse, sentir atracción sexual, sentir cariño, todos esos niveles que existen, hay un abanico gigantesco de posibilidades y por eso genera tanta inquietud” (AC, entrevista 3). El desconcierto es una característica de lo *Queer*; Butler (2002) lo explicó como la posibilidad de reescribir la matriz heterosexual para desafiar los discursos y las narrativas que sostienen el deseo como hetero centrado.

Por su parte, la maestra CC (Entrevista 4) expresa que para entender la sexualidad humana tendría que concebirse el cuerpo como deseable, deseo sobre el que no se enseña ni en la casa ni en la escuela, por lo que crecemos y aprendemos por ensayo y error. La maestra agrega que se da por hecho que todas las personas son heterosexuales; por consiguiente, no se requiere ninguna reflexión al respecto en la escuela. También se refiere al sufrimiento que ha generado no hablar del amor romántico en las aulas “como les tocó a varias generaciones” al naturalizar un ideal de relación y una orientación sexual. Según su perspectiva, abordar la sexualidad va más allá de tener o no conocimientos “yo sí siento que el problema es que los profes, o en la generación en que crecimos, crecimos divididos de nuestro cuerpo. O sea, pudimos separar lo académico del cuerpo” (CC, Entrevista 4). Tal división se hace visible en la interacción con las y los estudiantes, cuando se habla de sexualidad o DSG, las maestras y maestros enfrentan estos temas a través de su propia experiencia personal, que no necesariamente reconoce la de sus estudiantes (Ramírez & Cardona, 2020).

Ahora bien, existe también desconcierto en el uso de la terminología para la población LGBTI, sobre el uso del lenguaje, sobre los derechos sexuales y reproductivos, sobre cómo

abordar a la población trans o no conforme con el género: “nos faltan años de distancia y formación en torno al tema de identidad de género y al tema de preferencias sexuales. Todavía tenemos un sistema sumamente doble moral, sumamente amarrado a la tradición” (SW, Entrevista 10). Según el maestro CR (Entrevista 8) no hay cambios estructurales, tampoco se incluye rigurosamente el enfoque de género en el PEI, ni en el Manual de convivencia, de modo que:

Se sigue con las normas del maquillaje, que tiene que ser discreto y moderado, que los tatuajes son malos e infecciosos, que el uniforme tiene que ser así, de hombre y mujer, falda y pantalón. Y en la práctica, los profesores hacen una fila de hombres y una fila de mujeres. ¿Y si tú eres no binario, o *Queer*, o estás en tránsito, y te metes a la fila que no es? Entonces las prácticas siguen siendo violentas (CR, Entrevista 8).

Frente a estas concepciones fijas sobre el género Killelea, H. & Rice, M. (2023) plantean que, al permanecer en una cultura escolar dominada por la visión de poca tolerancia a las diferencias relacionadas con el género, los estudiantes tienen menos probabilidades de abrir su mente a diversos valores o aceptar la diversidad en las relaciones interpersonales.

De este modo, el desconcierto manifiesto en los relatos docentes abre el campo para la Teoría *Queer*, la cual sugiere que el género y la sexualidad son fluidos y dinámicos en lugar de fijos y binarios, lo que proporciona un marco para alterar las estructuras institucionales heteronormativas. (Preciado 2010). Igualmente, Lauretis (2015) se refiere a las tecnologías de género que conciben a la mujer y al hombre como universales, por lo que se hace muy difícil referirse a las diferentes formas en que se expresa la identidad. Es por ello que los Manuales de Convivencia, cuando omiten los cambios sobre la DSG, se instituyen como una de las tecnologías del género que mantienen los universales binarios. Sumado a ello, la maestra KP (Entrevista 5) plantea cómo el conocimiento sobre género y DSG parte de los mismos

estudiantes, “es una generación que vino a enseñar a sus maestros cómo entenderles y llamarles”; por ende, implicaría conceder el saber a quienes no se les ha reconocido previamente. En relación con el conocimiento que proviene de estudiantes, Bolívar & Domínguez (2018) subrayan el potencial de la narrativa como la oportunidad de “reconstruir la cultura y memoria de la educación desde la perspectiva de los sujetos o actores de la misma” (p. 804).

El segundo significado muy presente en los relatos docentes se refiere a *la escuela como abrazo*, como espacio seguro de escucha y comprensión capaz de brindar herramientas, estrategias y sentidos de vida para que estudiantes LGBTI puedan actuar en coherencia con las exigencias del mundo donde habitan, a partir del ejercicio de los derechos humanos y la regulación de sus emociones. En este sentido —para los entrevistados—, el rol de maestras y maestros empieza en el ámbito emocional, con la confianza que pueden tejer en la relación con sus estudiantes. Es así como el maestro EV (Entrevista, 3) narra:

yo le decía a la chica que ahora está en Once ¿por qué no buscas una persona que sea menos agresiva contigo? porque era una situación demasiado agresiva, pero entonces en algún momento yo estoy seguro de que ella pensaba que le iba a atacar porque tenía novia; yo no, finalmente no es eso, yo te veo sufriendo, te veo mal, hay más mujeres, mira lo que está pasando contigo, porque efectivamente la pasó muy mal, y ahorita me dice, no profe, gracias, hablar contigo me sirvió.

El maestro manifiesta su preocupación por el bienestar de la estudiante, dejando atrás cualquier sesgo hacia la orientación sexual, se centra en la violencia que identifica en la relación y le presenta opciones para reducir su malestar. A su vez los maestros y maestras participantes expresaron que sus estudiantes se acercan a contarles sobre sus miedos, preocupaciones, sentimientos y luchas personales asociadas a su DSG, por consiguiente.

Según Clark & Kosciw (2022) para muchos estudiantes LGBTI tener aliados adultos en la escuela crea un entorno acogedor y seguro. Usualmente, las maestras y los maestros suelen ser los primeros adultos a quienes el alumnado LGBTIQ comparte su identidad o su orientación sexual, pueden sentirse reconocidos, representados y protegidos por sus docentes.

Conforme a ello en las narrativas se encuentran referencias a este vínculo de confianza; la maestra F.L. (Entrevista 11) dice “él se empezó a acercar mucho a mí, hablarme cosas, hablarme de los novios, establecimos una relación muy cercana a nivel profesional”. Asimismo, la maestra VA (Entrevista 6) narra “me contactó una ex estudiante que ahora está en proceso de tránsito como hombre trans. Y me dijo lo mismo: “profe, tú fuiste muy importante para mí”. Igualmente, la maestra DM (Entrevista 12) reporta que sus estudiantes le preguntan sobre cómo pueden usar el uniforme para que no se les note el cuerpo de niño o niña “y yo, pues le dije a la estudiante, por qué no miras lo *Queer*, de pronto te sientes mejor ahí, no te tienes que identificar con un rótulo, realmente se veía muy contenta con mis palabras”. En este sentido, Cummings-Potvin (2023) analiza cómo “los contextos escolares pueden convertirse en un obstáculo, en lugar de un apoyo, particularmente para los adolescentes de género expansivo, que están tratando de navegar por sus identidades en desarrollo” (p. 3).

Este grupo de maestras y maestros que implementan acciones *Queer* dirigidas a cuestionar la heteronormatividad se posicionan como cuidadores que desean incidir en las vidas de sus estudiantes, también como promotores de la justicia social. Esto se refleja en el cuestionamiento por la exclusión en los libros de texto de temáticas sobre el deseo y el cuerpo: “Es como si lo humano quedara por fuera porque produce miedo y desconfianza, pero todo este sistema se está rompiendo ya con las diferentes expresiones del género y la sexualidad, se están fragmentando” (YC, Entrevista 7).

Para Kaufman *et al* (2023) los docentes se encuentran en una posición privilegiada porque pueden salir de la pasividad al mantener conversaciones abiertas sobre la discriminación como cuestiones morales, experiencias injustas que llevan a pensar en maneras de responder a dicha injusticia. Es por ello que las maestras y maestros participantes interrumpen la normatividad con sus acciones y en las reflexiones que deliberadamente desatan en sus colegios; es por esto que pueden reconocerse como maestros que implementan prácticas *Queer* desde sus aulas y proyectos.

La maestra YC (Entrevista 7) pone de manifiesto que se puede hablar de la DSG en algunas instituciones, en su caso considera que en su colegio “hay cierto respeto, hay unas ganancias o sea esto no es gratuito lo que hemos logrado, se ha logrado gracias a que ha sido un trabajo de hace muchos años”. A su vez, la maestra SW (Entrevista 10) percibe a su institución como encaminada hacia la inclusión de la diversidad en general, hacia la discapacidad, la población afro y migrante que, desde su perspectiva, abre la puerta a las diferencias como experiencia cotidiana. Al mismo tiempo, denuncia que hay espacios escolares que no han hecho ningún acercamiento al tema. Adicionalmente, los participantes atribuyen la apertura a las actitudes de algunas directivas que han permitido los espacios a pesar de las críticas internas, lo cual se relaciona con los hallazgos de investigaciones previas (Clark & Kosciw, 2022) quienes plantean que la inclusión de prácticas hacia estudiantes LGBTI depende en gran medida de la iniciativa de los docentes, de la actitud y creencias de las directivas de las escuelas, debido a que no es una práctica unificada en todas las instituciones. “Entonces, lo que te digo ha sido como más desde el currículo oculto, sí, como desde esa solidaridad, desde esa compasión y desde lo que uno sabe” (VA, Entrevista 6). En esta vía, Kaufman *et al* (2023) proponen que los docentes que conciben los prejuicios como modificables se dediquen a hablar más con sus estudiantes como parte de su esfuerzo por reducir los sesgos intergrupales de los estudiantes.

Otro significado que mencionan las maestras y maestros es *el miedo al cambio* frente a las demandas de la población estudiantil LGBTI, este miedo se da a conocer en los diferentes relatos docentes en los siguientes fragmentos: La maestra DC (Entrevista 1) expresó “y por qué tenemos que hablar de eso si eso le pasa a uno a dos, a tres no a veinte o a cien entonces no vale la pena trabajarlo, mejor no meternos en problemas, no”. Ella se refiere al miedo manifiesto por algunas directivas y colegas, el cual está basado en la presión que ejercen algunas familias y en la insistencia de algunos docentes por mantener los derechos de la población LGBTI fuera de los debates pedagógicos. A su vez, la maestra DM (Entrevista 12) expresa “los profes son rígidos. Yo tengo un rector que me dijo... El año pasado hicimos un trabajo para que las niñas empezaran a usar pantalón ¡Qué lío! Se escandalizó diciendo entonces los niños después vendrán con falda”. Este tipo de concepciones han sido estudiadas previamente por Markland *et al* (2023) quienes encontraron mayor rechazo hacia las identidades de género no normativas en el ámbito escolar.

El maestro EV (Entrevista 3) dice:

Indudablemente, las identidades son las que más sufren, porque la orientación se puede esconder, pero tú cómo escondes que eres trans, tú cómo escondes que eres no binarie, o que eres *Queer*, eso es visible, porque todo el tiempo están recibiendo odio y violencia por mostrarse tal como son.

Estos fragmentos ilustran la fuerza de las historias cisnormativas que circulan en los espacios escolares, dentro de los cuales a menudo hay poco reconocimiento del derecho a identificarse fuera del binarismo de género.

De igual forma, según Markland *et al* (2023) las maestras y maestros no binarios o trans han informado haber sufrido prejuicios en los contextos escolares, por lo que no se les permite el derecho a existir públicamente y de forma segura. Los prejuicios se basan en considerarles como una amenaza para la infancia que debería ser protegida del posible acoso.

En esta vía, los autores señalan la necesidad de generar apoyo entre colegas hacia las identidades trans y no binarias como una forma de desmotar el discurso del riesgo. Además, promueven el uso de nombres y pronombres de acuerdo con las identidades auto percibidas con el fin de influir en un contexto escolar con menos prejuicios, para que las personas LGBTI se sientan libres para afirmar su identidad públicamente.

Ahora bien, los participantes indican que las actividades culturales y la distribución de los espacios de los colegios, están aún marcados por los estereotipos de género y de orientación sexual como un intento por mantener el mismo orden de cosas. Jianing (2023) concluye que este tipo de ambiente de aprendizaje puede ser fácilmente generado por docentes con actitudes estereotipadas en función del género, porque los docentes a veces transmiten involuntariamente señales y mensajes sobre su comprensión de lo que significa ser hombre o mujer.

El temor al cambio está soportado en trabajos previos que encuentran que las maestras y maestros carecen de formación para abordar los derechos de la población LGBTI, tienen miedo de enfrentar las presiones de las familias más conservadoras y se esfuerzan por mantener un orden que no cuestione la heteronormatividad. En el contexto de esta investigación, los maestros relatan el miedo a reconocer el deseo, el cuerpo, la sexualidad como parte de su rol como docentes, un miedo que está atravesado por la propia historia personal. Es por esto que tener el conocimiento sobre DSG no alcanza para atravesar dichas historias personales de las maestras y maestros. (Markland *et al* 2023; Cumming-Potvin, 2023; Gannon *et al* 2024; Chan, R. & Suen, H. 2023).

Asimismo, se presenta un significado que causa tensión entre algunos docentes y es el que se relaciona con *las expresiones afectivas* de estudiantes, hecho que deja ver el desconocimiento de los últimos fallos de la Corte Constitucional, tal como es la Sentencia T-085/20 en donde se indica que las expresiones de afecto hacen parte de las relaciones sociales

y afectivas, por lo que emitir sanciones al respecto implica una vulneración a la libertad de expresión y a la intimidad personal. Los maestros participantes en sus prácticas *Queer* exigen que se dé un trato igual a las parejas heterosexuales y a las no normativas en cuanto a la expresión afectiva, pero ante todo busca que la escuela permita la exteriorización del afecto. En este sentido surge un cuestionamiento sobre ¿qué es lo realmente incómodo en la expresión de afecto de estudiantes normativos y no normativos? Según los relatos docentes, tiene que ver de nuevo con el miedo a preguntarse por la relación con la propia sexualidad y la tradición heterosexual como repetición, ya que esto implicaría reconocer que este saber ha sido un campo de formación empírico y privado, no necesariamente integrado a la profesión docente. En la literatura previa se encuentra que las percepciones sobre la diversidad se basan en ideologías conservadoras, religiosas y hegemónicas (Brown & Buthelezi, 2020) que crean prejuicios sutiles y desencadenan la homofobia en las escuelas.

Ahora bien, el quinto significado tiene que ver con la *transformación* de las prácticas y discursos sobre la DSG qué maestras y maestros pueden respaldar en las aulas de clase y desde sus asignaturas, teniendo en cuenta que los doce participantes pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. La maestra FL (Entrevista 11) dice:

creo que son espacios académicos en los que se facilita más la reflexión que en otras asignaturas. Entonces, es la oportunidad perfecta para plantear temas que no se abordan en otros lados, de darle la posibilidad a los estudiantes y a las estudiantes de hablar, porque siento yo que en otras áreas no hay tanta posibilidad de dialogar, de expresar, de manifestar.

Este grupo de maestros sin excepción implementan acciones que posibilitan las conversaciones sobre la DSG y la educación sexual en general.

De hecho, como parte de sus ejercicios que irrumpen la normatividad, maestras y maestros participantes han encontrado que una forma de romper el silencio hacia la DSG

consiste en acercarse a las historias de vida de estudiantes y maestros LGBTI como estrategia que afirma las identidades y orientaciones diversas en las escuelas. De acuerdo con Cantos *et al.* (2023) las historias de vida pueden convertirse en una poderosa herramienta pedagógica para cambiar actitudes y percepciones, visibilizar a quienes no se identifican con la cisheteronormatividad y valorar a las personas más vulnerables. También señalan que en la escuela ha faltado visibilizar a personas LGBTI con quienes los estudiantes puedan identificarse y tener referentes de confianza como parte esencial en su proceso de construcción de identidad. Tal como se expresa en las narrativas, los maestros afirman que:

sensibilizar a las personas con casos es importante. De todos modos, también el hecho de que los chicos y las chicas LGBTI puedan expresarse y darles esa posibilidad, creo que es una forma de demostrarles que esto no es una enfermedad, que esto no es una perversión, que esto no te condena (AC Entrevista, 3).

Destacando el poder de la narrativa, Bolívar & Domínguez (2018) señalan que las historias de vida tienen un potencial en la formación docente porque se centran en la experiencia que posibilita repensar las prácticas “Es una forma de conocimiento que interpreta la realidad desde la óptica de la identidad, lo contextual y las intenciones desde las que nace, se construye o consolida el relato”. (Bolívar & Domínguez, 2018, p. 806). El saber contextual lo resalta la maestra YC (Entrevista 7) así:

Cuando tú pones a personas a hablar y a narrar su experiencia y comienza a mostrar cómo ha sido su devenir, cómo lo ha afectado tal situación, cómo lo ha superado, cómo ha aprendido, cómo ha tenido también que chocarse cincuenta mil veces contra el mismo obstáculo, y vemos que esa

persona es real, que está ahí, que sufre, pero que también crece y también avanza, siento yo que eso también moviliza a las personas.

En este sentido, el grupo de participantes ven gran potencial en las narrativas *Queer* porque podrían impactar el miedo y algunas resistencias basadas en tradiciones y prejuicios.

Asimismo, siguiendo a Cespo (2023) las historias de vida acercan a estudiantes y profesores a realidades que habitualmente han sido silenciadas, como las vivencias de las personas LGBTI en las escuelas, ya que hasta ahora el alto costo de dicha visibilidad les ha disuadido de mostrar abiertamente quiénes son. Para Bolívar & Domínguez (2018) se trata del tránsito de las narrativas individuales, fragmentarias y parciales en un marco socio estructural más amplio para pensar y actuar.

El siguiente significado trata del *trabajo en red*: para el grupo de participantes la formación en DSG debe partir desde las maestras y maestros que ya tienen un recorrido y experiencia en sus instituciones. En esta vía son docentes que se caracterizan con los tres ejes claves de la Pedagogía *Queer*: cuestionan, incomodan y ven implicada su propia identidad (Staley, & Blackburn, 2023). Es por esto que la Secretaría de Educación podría identificar a estos colectivos y a partir de este saber promover el cambio de manera progresiva. La maestra KP (Entrevista 5) frente a esta propuesta considera que el saber acumulado sobre sexualidad y DSG puede llegar a los compañeros y las familias más fácilmente porque son experiencias de colegas y colegios concretos, teniendo en cuenta que las maestras y maestros se han preguntado qué efectos tiene lo que han aprendido sobre su identidad y sobre su propia sexualidad.

En el trabajo en Red, las maestras y maestros se identifican como un grupo que transgrede, que incomoda la estructura tradicional de la escuela respecto a la matriz heterosexual. Son conscientes de las resistencias y las tensiones que surgen en su quehacer cuando abordan la sexualidad y la DSG, pero también ven la posibilidad desde las

resistencias que construyen los sujetos infantiles y juveniles desde su construcción identitaria y de personalidad. “Siempre, aunque la institucionalidad intente vigilar, castigar, moldear, formar, forjar el cuerpo del niño y la niña, pues él siempre va a tener sus resistencias como sujeto de no dejarse dominar, de no dejarse sujetar del todo” (KP Entrevista 5). Jianing (2023) En su estudio concluyó que un ligero sesgo de género en la actitud de un maestro de Preescolar puede llevar a los estudiantes a una interpretación estereotipada de lo que significa ser una niña o un niño e incluso moldear aún más el conocimiento de género de los niños.

El común denominador en el trabajo en Red consiste en partir del enfoque de derechos humanos, independiente de la edad, la etnia, la orientación sexual, la identidad de género y las creencias. Los maestros en red se consideran más fuertes para dar los debates por los uniformes, el afecto, el uso del lenguaje respetuoso para estudiantes LGBTI y el desmonte progresivo de los estereotipos que mantienen las violencias.

Esto es como dar la pauta para que los chicos finalmente terminen por aceptar y descubrir quiénes son y aceptarse; yo me he dado cuenta de que tanto yo, como muchos de mis compañeros, hemos venido como empezando a propiciar ciertas dinámicas que favorecen el encuentro, que favorecen la reflexión en torno a las identidades (SQ, Entrevista 9).

Asimismo, la maestra VA (Entrevista 6) dice:

yo pienso que es la transgresión, esa es la palabra. Y eso sí, va a generar mucho malestar, pero yo creo que no hay más opción, se incomoda, pero se despierta. Yo siento que esa resistencia hay que ir la bajando pues, ahí, se necesita tener no solo la convicción sino la paciencia porque, pues no va a ser tan rápido, sí, eso creo. (DM, Entrevista 12).

La Pedagogía *Queer* desde sus inicios expuso cómo, no es suficiente con cuestionar la noción de normalidad; va aún más lejos al preguntarle al sujeto en cómo vive la normalidad,

en las posiciones que le ha asignado la sociedad. Se pregunta también cómo puede subvertirse o trastocarse esa normalidad. En términos de Bryson & Castell (1993) exige una reescritura de la propia identidad, subvertir la normalidad exige que consideremos lo impensable y lo que no podemos soportar saber (Britzman 1995).

Las maestras y maestros participantes se refieren a una educación que derribe los privilegios, lo cual empieza con reconocer los propios “Y plantearse cuál es mi espacio en todas estas jerarquías, cómo estoy yo, cuál es mi privilegio y cuál es mi desventaja” (Bryson & Castell, 1993). En esta vía, los participantes en sus narrativas insisten en propiciar la pregunta personal docente por las emociones que genera la DSG y la sexualidad en general. Subrayan también que se trata de un proceso de ruptura progresiva.

He trabajado tanto en mi proyecto de género y me sorprende a mí mismo en muchas ocasiones, en discursos y prácticas que pueden ser violentos con las personas, con las mujeres, con, no sé, o sea, estoy tan formateado desde pequeño en esa normatividad que a veces uno inconscientemente termina repitiendo algunos patrones (EV. Entrevista 3).

En esta vía, Kumashiro (2004) desafía a los profesores a preguntar ¿Qué suposiciones hicieron sobre quiénes son los estudiantes? ¿Qué sienten y qué están dispuestos a discutir? ¿Qué mensaje le está dando a los estudiantes? ¿Con qué propósito? De acuerdo con Kumashiro (2004) la Pedagogía *Queer* está centrada en generar crisis a partir de la pregunta de lo que creo saber y de lo que siento. Del mismo modo, pretende llevar el mismo ejercicio de practicar la pregunta y la incomodidad en los estudiantes.

El maestro EV (Entrevista 3) se pregunta:

por qué no se habla del aporte de las personas con discapacidad en la historia, no se habla de racialización, no se habla de las comunidades nativas ancestrales y sus aportes a la humanidad, de su perspectiva cambiante sobre la

sexualidad, entonces esa transversalización de los enfoques de género y diversidad e interseccionales brillan por su ausencia en los currículos.

La maestra KP (Entrevista 5) se cuestiona ¿Qué pasaría si una persona llega a configurarse como la persona discriminada? Por ejemplo, ser una mujer gorda, lesbiana, indígena. Asimismo, la maestra CC (Entrevista 4) concluye “Los docentes, más que ser unos teóricos con maestrías y doctorados, pero venga, cuestionémonos primero como seres humanos, como esa ética profesional, esa ética personal de no violentar a los otros, a los otros”. Staley, & Blackburn (2023) explican que la Pedagogía

requiere que los maestros y los estudiantes desaprendan las narrativas reconfortantes que afirman lo que sabemos y sientan el malestar emocional que surge al cambiar la forma en que vemos y hacemos las cosas, incluida la forma en que nos vemos a nosotros mismos. Este es un trabajo vulnerable e incómodo. (p. 3).

Por otro lado, las prácticas *Queer* de los participantes generan resistencias de las que son conscientes en la ejecución de sus proyectos, porque también son escenarios propicios para denunciar las prácticas opresivas que se generan en los colegios; una vez que se hacen visibles los sesgos y omisiones los estudiantes van formándose en un diálogo más justo con los otros (YC. Entrevista 7). Continuando con Kumashiro (2015), no basta con reflexionar sobre lo que hemos enseñado y aprendido, sino que también debemos observar lo que no hemos enseñado o aprendido y considerar las razones de estas lagunas. En este sentido, las prácticas *Queer* de los participantes permiten la reflexión crítica; en consecuencia, empiezan por ellos y ellas mismas y avanza al sistema de privilegios escolar y social. “No se puede pensar la normatividad en abstracto, tiene que ser desde cada uno de nosotros” (Staley, & Blackburn 2023, p 7). La educación con una orientación *Queer* necesariamente produce una

crisis emocional, a su vez las maestras y maestros *Queer* están pasando del sentimiento de inconformidad a las acciones de cambio en sus instituciones.

7.3 Grupo Tres

Significados sobre el Currículo

En el tercer apartado del análisis la categoría principal es el Currículo y para esta investigación se parte de las elaboraciones de Tomás Da Silva y William Pinar; es por ello que a lo largo de esta sección se establece un diálogo entre los planteamientos de estos autores y los relatos de maestras y maestros.

Para empezar, desde la perspectiva de Da Silva el currículo no existe como una realidad objetiva que pueda explicarse en la teoría; en su lugar, el currículo es un discurso contingente, histórico, creado con una noción particular y una intención, es el resultado de una selección específica: “Las teorías del currículo, habiendo decidido qué conocimientos deben ser seleccionados, buscan justificar por qué esos conocimientos y no otros” (Da Silva 1999, p. 5).

Del análisis categorial del Grupo Tres se derivan las siguientes subcategorías: las conexiones con la biografía, las emociones, los contenidos, las familias, los retos, las propuestas y las orientaciones curriculares. A partir de dichas subcategorías, se pretende entender los significados acerca de cuál es la intencionalidad y la selección de lo que se ha considerado válido conocer u omitir sobre sexualidad, Diversidad Sexual y de Género en la escuela.

El currículo ha sido una herramienta para la regulación de contenidos, elegidos por las personas denominadas expertas, enseñados en las instituciones educativas por los docentes y aprendidos por los estudiantes. “Esta tendencia vertical en la comprensión de la teoría curricular fue sustentada por la visión de Bobbit y Taylor, las cuales son prescriptivas; ven el

currículo como una selección de contenidos, como un dispositivo ‘neutral’, científico, universal y desinteresado”. (Nanclares & Martínez, 2024, p.14).

En cambio, para Da Silva (1999) un currículo inspirado en la teoría *Queer* “fuerza los límites de las Epistemes dominantes”, cuestionándolas, oponiéndose a sus postulados, tensionándolas, yendo incluso más allá de la postura de que el conocimiento es socialmente construido, proponiendo una “exploración de aquello que aún no fue construido” (p. 15). Es por ello que no puede ser neutral, tiene un interés definido y no es una generalidad aplicable para cada sociedad. Asimismo, Connell (2006) y Torres (2011) se refieren a la “justicia curricular, concepto que implica la construcción de culturas contrahegemónicas a favor de los menos favorecidos, con frecuencia marginados o excluidos de los sistemas educativos” (De la Cruz, 2016, p. 6). Incluso la justicia curricular se concibe como una “práctica metodológica que indaga por el diseño, puesta en acción, evaluación e investigación de un currículo” (Escapil, 2019, p. 72).

Respecto a la conexión entre las narrativas biográficas y el currículo, maestras y maestros participantes establecen significados a partir de su trayectoria de vida en la interacción con personas que no se identifican como heteronormativas ya sea al interior de sus familias, entre sus amistades o en su círculo social más amplio. O a través de su propia experiencia de vida como parte de la población LGBTI. También en los acercamientos con sus estudiantes, quienes han visibilizado cada vez con mayor frecuencia sus identidades, orientaciones y expresiones de género no normativas. Siguiendo a Da Silva (1999) los significados de nuestras experiencias vuelven al lenguaje para encontrar su expresión y con las narrativas se busca retornar a dichas memorias.

En esta vía, dichas interacciones les han permitido sentir, pensar y actuar de acuerdo con las exigencias derivadas de afrontar los retos que implica la DSG en la escuela. Las preguntas que surgen en este punto son ¿Cómo las experiencias de vida de maestras y

maestros impactan el currículo? ¿En qué formas su selección del conocimiento se separa del currículo formal? Estas preguntas plantean nuevas fronteras para pensar el currículo; es así que para Escapil (2019), la teoría *Queer* es una caja de herramientas que fisura “las estructuras de lo inteligible y exploran desde las abyecciones fronterizas formas de producir conocimiento, de habitar los cuerpos, de ser y estar en el mundo” (p. 65). Lo *Queer* para Nanclares & Martínez (2024) ya no es un término asociado a la homosexualidad, sino que invita a ver de manera crítica los estereotipos de género, raza, clase, etnia, entre otros, y a crear acciones desde lo pedagógico. Desde la perspectiva asumida en este trabajo, el currículo debe ser comprendido como “una actividad que no se limita a la vida escolar, educacional, sino a nuestra vida entera” (Da Silva, 1999, p. 21)

Ahora bien, los fragmentos que se citan a continuación ponen de manifiesto cómo las trayectorias de vida privilegian ciertos significados, decisiones, acciones de maestras y maestros en relación con la DSG. Para Bolívar & Domínguez (2018) la palabra emerge con fuerza como constituyente de vivencias, de memoria, junto con “las dimensiones personales, emocionales, situacionales, identitarias y culturales, cruzadas con otras micropolíticas” (p. 799).

Dicho esto, en lo concerniente al componente biográfico de las narrativas, la maestra DC (Entrevista Uno) expresa: “En la actualidad, mi sobrina, ella, dice ser lesbiana entonces tuve la oportunidad de hacerle ese acompañamiento”. La maestra FL (Entrevista 11) dice:

tuve la posibilidad de trabajar en Santa Fe, en la zona de tolerancia y ahí también se veía el tema trans, el tema del homosexualismo, el trabajo sexual, pues ahí es donde uno también empieza a entender, a respetar y a abordar ese tipo de población.

Asimismo, la maestra SQ (Entrevista 9) “tengo muy buenos amigos, muy cercanos, yo no soy homosexual, pero compartía con ellos muchas prácticas de exclusión y de sentirme

muy diferente a la mayoría” Compartir experiencias cercanas con la población LGBTI es un factor que influye en la apertura al cambio curricular porque desata un nivel de implicación que puede favorecer interacciones que construyen memoria, vivencias e intercambios emocionales de manera espontánea.

Pinar (2023) propone el *currículo de la presencia*, el autor le ha denominado “Currere”. ¿Qué significa estar presente?: significa comprender la experiencia pasada a través de la reconstrucción del pensamiento y la autorreflexión, porque el pasado permite ver hacia el futuro, sin sumergirse en la inmediatez del presente. Para Pinar la experiencia educativa está inmersa en influencias temporales que implican detenerse a pensar en sí mismo y en la influencia que cada quien tiene en los demás: “currículum como un sitio en el que se efectúa el poder y como un espacio en el que estudiantes y maestros, a través del estudio académico, pueden embarcarse en un curso para reconstruirse a sí mismos y el mundo que habitan”. (Pinar, 2023 p. 5)

Por su parte el maestro AC (Entrevista 2) narra:

Arrancó por mí, o sea, mi experiencia, yo soy *gay*, vengo de una familia muy liberal, siempre se nos enseñó que lo importante era lo que uno hacía, lo que uno es en sí; cuando yo llego a décimo grado en el colegio me encuentro con el *bullying*, es la primera vez que comienzo a ser cuestionado por la forma en la que hablo, camino, como soy, como me siento. Es en el colegio donde me hicieron pensar que había algo malo en mí.

En esta misma vía el maestro EV (Entrevista 3) relata: “Yo desde pequeño sentía atracción por los niños, pero no entendía que era ser *gay*, porque toda mi vida estuve en negación, porque mi familia es muy conservadora. Entonces mi formación básica fue muy normativa”. De igual forma, la maestra CC (Entrevista 4) comenta: “En el colegio, fui una paria, una total rechazada y pues quienes me acogieron fueron los chicos, entonces yo

realmente crecí como un niño, pero también me di cuenta de que yo discriminaba, porque pensaba ojalá no pase esto en mi familia”.

Estas alusiones a la niñez se relacionan con el esfuerzo en los primeros años por mantener la orientación sexual en lo privado con un coste emocional importante: “el mismo niño/joven, por medio de un proceso de autodisciplina y autocontrol, se convierte en vigía y guardián de sus propios pensamientos, actos, sentimientos y deseos, como el de sus compañeros” (Cornejo, 20024, p. 231). No obstante, la influencia de la experiencia biográfica de las y los maestros, aunque se basa en memorias de ocultamiento, son también el punto de partida para cuestionar y buscar la transformación de las escuelas que recuerdan, puesto que según sus relatos aún persiste el silenciamiento de la DSG para muchos estudiantes, maestras y maestros.

La importancia de abordar las biografías representa según Pinar (2023):

Estar subjetivamente presente significa recordar quién uno es —ha sido, quiere ser— mientras reconoce y da testimonio de aquellos que lo han tocado a lo largo del tiempo, recordando aquellos acontecimientos ahora sedimentados dentro de uno mismo, la subjetividad como palimpsesto, no como perfil.

Incluso para los participantes NO LGBTI su biografía converge en la necesidad de cuestionar el currículo tradicional, teniendo en cuenta que según Da Silva (1999) el currículo es una oportunidad “para examinar de forma renovada aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver cómo dados y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento” (Da Silva, 1999, p 20).

En el caso de la maestra VA (Entrevista, 6) señala “Todo empieza con compañeras que veían en el género, en el feminismo y en la diversidad sexual, una oportunidad para trabajar en el colegio y pues creo que ya uno empieza a desnaturalizar muchas cosas que las tenemos”. También la maestra YC (Entrevista, 7) relata:

Me metí a grupos de maestros divergentes en la Red, para poder entender qué era lo que estaba pasando y por qué yo me estaba sintiendo de esa manera. Obviamente, con mi hija que me dijo ser lesbiana, nunca le hice un reclamo, nunca le hice un llamado. Yo la escuchaba mucho, sí sufrí, sí lloré.

Es en este punto en el cual se presta atención a lo que estaba ignorado o descuidado anteriormente en lo que Pinar (2023) llama la subjetividad expandida, como la posibilidad de actuar en los mundos en los que uno se encuentra inmerso. Lleva a comprender que las visiones curriculares son continuas porque son vividas a nivel social, subjetivo, no solamente en el plano intelectual, pues para Pinar (2023) las consecuencias del currículo, serán inconmensurables.

Por su parte el maestro CC (Entrevista 4) narra que:

Incluso mis amigos me decían que yo era completamente homofóbico y pues uno lo hace sin darse cuenta, ya después empiezo a conocer que muchos de mis amigos evidentemente son homosexuales, y al principio fue un choque, porque uno, la crianza, los valores, todas estas cuestiones conservadoras, como que efectivamente le ponen a uno una venda en los ojos, y a veces uno piensa que están al lado mío.

Asimismo, la maestra SW (Entrevista 10), agrega cómo:

siempre, hasta grande, hasta todavía hoy, digamos ante ausencias familiares, me hizo conectar con gente LGTB+. Entonces, por alguna extraña razón, terminé haciendo una familia urbana con personas con todas las tendencias y no fue algo premeditado, simplemente terminamos en la vida como siendo muy cercanos y cercanas.

La maestra DC (Entrevista 1) dice:

Pero yo pienso que todavía a uno le cuesta, ¿sí? No sé si por desconocimiento, porque uno se crió bajo otro sistema, no sé, pero hay cosas que a uno sí siempre le han costado. Aunque yo, en mi caso, yo trato de ser, digamos que, en el sentido con los estudiantes, muy equilibrada, muy tranquila en esa parte.

La maestra DM (Entrevista 12) dice que tuvo un padre que no veía a las mujeres destinadas a servir, que no era nada machista, ni autoritario, lo recuerda como expresivo y cariñoso; ese recuerdo, dice, le permite llevar sus relaciones como maestra y en general de forma muy comprensiva. Hasta aquí se destaca cómo

la reactivación del pasado es más que recordar lo sucedido antes, un ejercicio realizado desde la propia posición presente. Regresar a un momento anterior, sumergirse en él, en su tono, estado de ánimo, ambiente, su especificidad para entender ahora quién soy (Pinar 2023 p. 13).

A este respecto Da Silva (1999) sostiene que el método autobiográfico no se limita a contar los episodios de la vida educacional, sino que tiene una dimensión formativa autotransformadora, un potencial permanente de cambio. De hecho, es importante subrayar que el potencial en los ejercicios narrativos autobiográficos es abierto en general para maestras y maestros, puesto que no es un requisito el pertenecer a la población LGBTI o tener una persona cercana que se identifique como tal para entender, comprender y sentir lo que hay en común en las vivencias humanas. Vincular el currículo con la experiencia autobiográfica implica una apertura al cambio de significados para todas y todos los maestros; tal como lo define Pinar (2023) estar subjetivamente presente frente a las conexiones entre mi propia vida y la de los demás. En este sentido, no habría un avance hacia la Diversidad Sexual y de Género si solamente se parte de dar información y llevar a cabo formaciones que no pasen por la experiencia.

Con respecto a la *categoría emociones en relación con la autobiografía* las y los maestros participantes mencionaron sentir orgullo de haber acompañado a sus estudiantes en sus procesos de auto aceptación y cambios en el contexto de los colegios. De este modo, la maestra DC (Entrevista 1) expresa:

la valentía de la estudiante trans nos movilizó a todos, se graduó entre aplausos de estudiantes cuando se hicieron esfuerzos por esconderla. O sea, ya hubiera querido yo tener la valentía y el coraje que tienen muchos estudiantes LGBTI de enfrentarse así tan explícitamente a sus familias, al contexto, a los profesores, a la sociedad. Creo que me motivan y me dan ejemplo.

La maestra concluye que no ha sido un cambio voluntario ni guiado por maestras y maestros, sino generado desde las acciones de los estudiantes. Asimismo, la maestra YC (Entrevista, 7) plantea que 10 años después se pueden ver los cambios que han producido los mismos estudiantes en el sistema educativo y menciona la felicidad, como la emoción que surge de la autoaceptación progresiva de estudiantes LGBT. Por otro lado, el grupo participante destaca el miedo como la emoción predominante en el medio escolar “Existe miedo a lo desconocido, a hablar del tema, a ver esta realidad, un estudiante que se asumió como *gay* desde muy pequeño, bailaba, hacía mofa y eso en un momento generó escozor” DC (Entrevista 1). En este sentido Da Silva (1999) plantea que en la medida en que es una relación social, el proceso de significación que produce la “diferencia” se da en conexión con relaciones de poder. Son las relaciones de poder las que hacen que la “diferencia” adquiera un sentido, y que lo “diferente” sea evaluado negativamente. Es por ello que los ejercicios autobiográficos ponen de manifiesto dichas relaciones de poder que se sostienen como parte de la propia historia personal y a su vez generan miedos y otros desconciertos.

Otra emoción que está presente en las narrativas es la tristeza “Porque hay soledad, son chicos muy solos, son chicos que de una u otra manera no han tenido con quién hablar o

con quién compartir y eso genera también que definitivamente se pierdan de muchas cosas” maestra DM (Entrevista,1). Según el maestro CC (Entrevista 4) existe aún resistencia de un sector del magisterio por dejarse permear por la situación emocional de sus estudiantes:

hay que hacer el llamado a la empatía porque no es solo una cuestión de formación, si no es una cuestión de empatía, ¿sí? Dejar que mi dolor no sea el único y que mi dolor sea el medidor de los demás dolores, o sea, lo que me pasó a mí sí es grave, lo del otro no.

Al mismo tiempo los participantes expresan que se presenta confusión e incomodidad al ver algunas actitudes en sus colegas, que son difíciles de romper. En este sentido uno de los significados en el que hacen mayor énfasis es en la necesidad de escuchar cómo estudiantes LGBTI han enfrentado obstáculos, han aprendido, que son personas reales, con sentimientos y sufrimientos, pero que también avanzan, crecen y logran lo que se proponen; este acto de escucha de las autobiografías de estudiantes puede movilizar. Para la maestra D.M (Entrevista, 1) sus colegas cambian a nivel emocional

Porque a la larga yo creo que los profes, por más duros que sean, hay un tema de sensibilidad con los pelados. Y les afecta cuando un chico, por ejemplo, está hospitalizado o como que sí se solidarizan al respecto más allá de todas las circunstancias, hay una cosa muy emotiva que sigue siendo parte de lo que hacemos cada día, por este lado podemos avanzar.

En este sentido Da Silva (1999) propone que lo que se identifica como lo diferente, no lo es en forma absoluta, no existe por fuera de un proceso de significación particular, en donde lo otro sólo existe en una relación de oposición que es construido. De este modo, el reconocimiento por parte de maestras y maestros de las emociones sobre la DSG contribuye en discernir en cuales son los significados que se han considerado como criterios de lo

diferente o lo común, desde la propia biografía en relación con sus experiencias presentes y al pasar por la emoción, deja de ser ajeno o impuesto desde fuera.

Ahora bien, otras emociones a las que han hecho referencia los participantes son el asombro y la frustración, la maestra SW (Entrevista, 10) expresó que la confrontó haber visto en un evento:

A un estudiante con jardinera y maquillaje y no me gustó, o sea, no me molesté, pero como ese timbrazo no me agradó. No es que no me haya agradado ver al niño, no me gustó haberme sentido así porque cada quien es libre, o sea, si se quiere vestir así. Pero no sé, ese día fue raro, sí. No sé ahorita si volviera a ver así en un colegio.

Frente a estas emociones, los participantes en ocasiones dejan el desconcierto en manos de orientación escolar como una forma de darle manejo a preguntas o situaciones que les impliquen un nivel de involucramiento más emocional. El currículo como presencia permite que estos cuestionamientos atraviesen la experiencia cotidiana, facilitan la generación de preguntas acerca de lo que siento respecto a estudiantes LGBTI, implica pasar por un momento de introspección y de encuentro con sí mismo. La maestra FL (Entrevista 11) manifestó: “los estudiantes dicen profe, le voy a contar algo, le puedo confiar algo, y yo como que, ay Dios mío, bueno, sí, pero siempre me apoyo en orientación”. Del mismo modo, expresan que no les gustaría que a ellos o a sus hijos les aislaran, excluyeran o les dieran un trato de bicho raro. Concluyen que entender la diferencia es parte del quehacer de maestras y maestros, como una cuestión inherente a la profesión; dice el maestro AC (Entrevista 3): “si no lo hacemos nosotros qué podemos esperar de las otras personas que no están en la escuela, se espera que aquí sea ese lugar seguro, estamos permanentemente reflexionando porque este es un ambiente académico”. A su vez la maestra KP (Entrevista 5) manifiesta que “seguimos siendo los adultos los que tenemos la mayor dificultad para entender los cambios. Entonces,

hay estudiantes que reciben a veces mayor agresión por parte de los adultos que de sus mismos compañeros y compañeras”. Para la maestra, las personas LGBTI en la escuela retan al cambio y eso según su perspectiva debe incentivarse ya que el derecho a la intimidad y al libre desarrollo de la personalidad no se borran con la jerarquía entre maestros y estudiantes.

Por otro lado, al referirse a los contenidos sobre DSG, los participantes exponen que trabajan en los primeros grados con cuentos como herramienta para ir más allá de los estereotipos sobre el color azul y el rosa; también les resulta práctico su lectura como posibilidad para cuestionar los roles establecidos “como pintar los rostros de color marrón en lugar del tradicional color piel, dialogar en torno al cabello corto para las chicas, jugar otros juegos que no impliquen agresividad, como otra manera de introducir el pensamiento hacia la diversidad” y de dar a conocer las diferentes formas de construir familia no heteronormativa.

Además, las y los maestros subrayan la importancia que tiene el Comité de sexualidad, género y derechos humanos en los colegios como un punto de partida para hacer apertura masiva a la educación sexual integral, es por ello que la maestra DC (Entrevista 1) expresa: “No pues no solamente desde la población LGBTI, porque al conocer mis derechos, también puedo empezar a pedirlos, también a respetarlos y a darlos a conocer”. Agrega que trabaja la soberanía sobre el propio cuerpo como espacio en el cual se debe decidir libremente.

En esta misma vía, otro aspecto estrechamente vinculado a los contenidos es el interés de los participantes por estudiar el género y la diversidad sexual en espacios académicos formales e informales como crecimiento académico y personal con repercusiones en su práctica profesional. El maestro EV (Entrevista 3) manifiesta que desde Sexto Grado ha ido introduciendo el tema del sexo más allá del binarismo biológico establecido, puesto que habla de la intersexualidad y sus diferentes expresiones. Asimismo, en los grados séptimo y octavo se refiere a los derechos sexuales y reproductivos, las uniones homoparentales, las orientaciones sexuales e identidades de género y las otras formas de conformar familia.

“Todos estos temas que no están incluidos en los libros de texto” y para la maestra YC (Entrevista,7) estas temáticas “desenmascaran la violencia, dejan ver las matrices de opresión que nos has determinado”

Por su parte el maestro CR (Entrevista, 8) plantea que en sus clases realiza debates sobre la ola homofóbica y misógina que ha desatado la ultraderecha, analiza casos sobre micro violencias dentro y fuera de la institución educativa, centrando su interés en buscar una transformación en los estados de conciencia de sus estudiantes. A su vez, los participantes insisten en trabajar masculinidades, “son cambios que se reflejan en un currículo que no es formal, pero que se vive como práctica” (maestra DM. Entrevista 12).

La maestra VA (Entrevista, 6) subraya en que éstos no son temas de expertos:

O sea, yo no necesito ser experta para trabajar diversidad sexual o educación sexual integral, puedo enseñar con temas sencillos como en la forma en que se mantienen los hábitos y rutinas en casa, el tiempo que se dedica a las labores domésticas y desde ahí generar lecturas o ejercicios para reflexionar, desde el inglés o también desde otras asignaturas. Asimismo, estudiar las prácticas culturales y religiosas con las diferentes vulneraciones de derechos, da paso a visibilizar las injusticias y los excesos de poder.

No obstante, la maestra YC (Entrevista, 7) realiza una crítica a los libros de texto que se implementan en las diferentes asignaturas porque según su perspectiva siguen siendo contruidos por personas que no están en las escuelas, que no conocen las interacciones entre estudiantes, maestras y maestros. Sobre todo, destacan que en primaria los libros no han hecho cambios significativos; en Bachillerato el cambio ha sido pequeño y requiere que se modifique el lenguaje que nombra la Diversidad Sexual y de Género. En esta vía señala que

desde el lenguaje que se usa en las aulas, merece una revisión y adaptación a las nuevas necesidades de los estudiantes.

Otro aspecto relevante sobre los contenidos se refiere a las disciplinas que son afines a las temáticas del cuerpo, tales como: las Ciencias Humanas, la Educación Física, la Biología, las Artes y las Ciencias Sociales. También destaca que los contenidos deben incluir la reflexión permanente sobre el amor romántico, el género la identidad, las violencias basadas en género; son cuestiones que aportan en la transformación del currículo, porque implican dejar de abordar las disciplinas en la forma clásica a como fueron propuestas y en su lugar involucrar la presencia del propio cuerpo, las relaciones afectivas de manera paulatina desde preescolar hasta finalizar la Educación Media. Frente a estos temas (Bonilla & Rivas, 2020) analizan cómo el ideario del amor romántico puede entenderse como una ideología cultural que, mediante la idealización y la mitificación, prioriza una serie de prácticas y modelos relacionales específicos y romantiza ciertos esquemas de dominación-sumisión. Vale la pena replantearse por la forma en que la escuela ha omitido estos discursos de sumisión que terminan en violencia.

En general el grupo de participantes concluye que es necesario “traspasar esas barreras de la formación que nos dieron y aceptar que hay otras cosas que tenemos que saber y que tenemos que adaptar para ser mejores profesionales” maestra SW (Entrevista, 10).

Debería ser parte, ahora para los que ya estamos formados para y los que se están formando en las facultades de educación, debe ser un tema crucial, ¿no? Yo creo que sí, el género debería ser todo lo que tenga que ver con los asuntos de género deberían ser transversales. (Maestra VA. Entrevista, 6).

En las narrativas también se analizan los significados de maestras y maestros en torno al papel de la familia en los procesos de inclusión y reconocimiento de la Diversidad Sexual y

de Género (DSG) en el ámbito escolar. Los participantes abordan las tensiones, resistencias y avances en la relación entre las familias y las instituciones educativas, así como propuestas para fortalecer el acompañamiento desde una perspectiva de derechos que transforme el currículo.

Según la Maestra FL (Entrevista 10) uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes diversos es la confrontación con sus familias. Para muchos jóvenes, expresar su identidad de género u orientación sexual implica enfrentarse a prejuicios, expectativas tradicionales y, en algunos casos, rechazo. El maestro AC (Entrevista 2) recuerda a una madre en su reacción frente a la orientación sexual de su hijo, quien le dijo: “profe, qué vergüenza yo cómo le voy a decir a su abuela cuando me pregunte por la novia, que, si se va casar, que si va a tener hijos ¿qué le digo?”. La preocupación de las familias sobre el supuesto destino heterosexual es definida por Preciado (2002) como las ficciones políticas sobre ser hombre o ser mujer, los cuales se constituyen en tecnologías de domesticación del cuerpo. Es por esta razón que la Maestra DM (Entrevista 12) manifiesta cómo “la escuela, se convierte en un espacio de protección y escucha, donde los estudiantes pueden encontrar apoyo y comprensión” (Rubio-Aguilar *et al.*, 2021). Sin embargo, la familia continúa en muchos aspectos representando riesgos para la seguridad de estudiantes LGBTI.

Ante la resistencia de muchas familias para aceptar la diversidad de sus hijos, se plantea la necesidad de formarles en temas de DSG. Esta formación permitiría generar espacios de diálogo, comprensión y respeto. Asimismo, se enfatiza en la responsabilidad de los docentes en este proceso, como agentes de cambio y garantes de derechos (Barrientos & Lovera, 2020). La formación docente en género y diversidad sexual sigue siendo una tarea pendiente en muchos sistemas educativos. Estudios señalan que las escuelas continúan reproduciendo estereotipos y visiones rígidas sobre el género y la sexualidad, generando exclusión y violencia (Barrientos *et al.*, 2018). Es por ello que algunos y algunas estudiantes

LGBTI expresan miedo a decirle a sus familias sobre su orientación sexual. Sobre este aspecto, el maestro CC (Entrevista 4) plantea cómo las familias hablan de una crianza tradicional, de una educación que no admite las nuevas expresiones de la identidad y la orientación sexual, por lo que se les hace un llamado a hacer parte de un cambio cultural: “ustedes pueden romper el ciclo, ustedes ya van con otro pensamiento, ustedes ya lo pueden hacer de una manera diferente por el bienestar de sus hijos”. En algunos casos expone que hay familias que se acercan a las instituciones pidiendo información sobre los procesos de las personas LGBTI y el colegio se representa su único espacio de encuentro para hablar del tema. Asimismo, la Maestra YC (Entrevista 7) narra que ha permitido que las familias se desahoguen y establezcan un diálogo con maestras y maestros para entender la diferencia e ir más allá de la etiqueta sobre la DSG como una moda. Sobre un padre de familia relata “el papá la cambió de colegio porque él pensó que de pronto que, pues, le iban esas malas energías, pero ella sigue siendo lesbiana. Y el papá también empezó a aceptarlo, ya como que hizo ese giro” De este modo, la propuesta por la autobiografía también se extiende a las familias, quienes al igual que maestras y maestros pueden entrar en un proceso de reconstrucción de su propia práctica presente, Pinar (2022) propone el “currículo de la presencia” como una forma de reconstrucción subjetiva, donde la experiencia educativa se convierte en un espacio para la autorreflexión, la memoria y la transformación personal y social.

Además, en cuanto a las familias, para la Maestra KP (Entrevista 5) en Primaria el temor a trabajar la DSG es mayor “De parte de las maestras, sobre todo, también porque si usted le habla de eso y qué tal el papá venga y me diga algo o me ponga problema o me ponga una queja y ahí un disciplinario”.

A pesar de las dificultades, también se evidencian experiencias familiares positivas que han sido fundamentales en el proceso de tránsito y aceptación de estudiantes trans. Estas

vivencias demuestran que el acompañamiento familiar puede ser un factor protector clave en el desarrollo emocional y educativo de los estudiantes (Heras, D., *et al.*, 2022).

La inclusión de la DSG en el currículo escolar no busca promover identidades específicas, sino descentrar la violencia y cuestionar las estructuras que perpetúan la discriminación. Tomaz Tadeu da Silva (1999) sostiene que el currículo es una construcción social, histórica y política, que refleja intereses y relaciones de poder, y por tanto no puede ser neutral.

El análisis de las narrativas evidencia que la familia juega un papel crucial en los procesos de inclusión de la DSG en la escuela. Si bien existen resistencias, también hay ejemplos esperanzadores de acompañamiento y compromiso. La escuela debe asumir un rol activo en la formación de docentes y familias, promoviendo una cultura de respeto, empatía y derechos. Descentrar la violencia y abrir espacios de escucha son pasos fundamentales hacia una educación verdaderamente inclusiva.

En relación con los retos, los participantes señalan que el cambio más grande para el magisterio es el de paradigma personal y profesional sólo así se podrá dar paso un currículo que vive la DSG. El maestro CR (Entrevista 8) relata que “Cambiar un poco la mentalidad es también entender el tema de la confidencialidad y dejar a un lado mis prejuicios, mis conceptos como ser humano, como creyente, y también entrar en mi labor profesional”. Este cambio implica romper esquemas tradicionales y abrirse a nuevas formas de entender la diversidad. También la Maestra FL (Entrevista 11) narra cómo ese cambio no es fácil ni rápido “obviamente entrar a romper esquemas y paradigmas muy marcados, porque a los docentes desafortunadamente para el tema del cambio nos cuesta, nos cuesta mucho, y a veces somos muy metódicos”.

A su vez, los participantes destacan la importancia de cuidar la salud mental de los estudiantes y de combatir el acoso escolar desde la raíz. El maestro EV (Entrevista 3) lo

destaca como un reto gigantesco, cuando afirma: “Ese riesgo psicosocial está dado precisamente por eso, porque no respeto, los otros no respetan, El *bullying* empieza desde casa y a veces nosotros lo continuamos en el colegio, eso no puede continuar”. También el maestro AC (Entrevista 2) critica cómo “Algunos docentes reconocen que, aunque aceptan la diversidad en sus familias, les cuesta hacerlo en el entorno escolar, tienen hijos LGBTI con sus hijos son comprensivos, pero acá en el colegio no.”

Como otro reto entre los significados de maestras y maestros, se evidencia una crítica hacia la falta de respaldo institucional para trabajar temas de género y diversidad:

“Necesitaríamos unas políticas más claras de apoyo a los enfoques de género y diversidades, pero, pues en esta Alcaldía ya vimos que le da miedo también.” La empatía y el trabajo en Red aparecen como elementos clave para enfrentar dichos retos: “El trabajo en equipo es necesario, o sea, el trabajar en grupos. Si yo hubiera estado sola en este proceso, creo que me derrumbo.”

En esta misma vía, los participantes hacen énfasis en un currículo que incluye la DSG es para la vida y de entrada es un currículo crítico, porque cuestiona las estructuras fijas del pensamiento y el conocimiento. Un currículo para la vida permite reflexionar sobre la realidad tal como lo expresa en entrevista la maestra FL: “Yo siento que la educación tiene que ser para la vida, un currículo que se ha construido alrededor de la teoría crítica, y es desenmascarar la violencia.”

Uno de los retos más mencionados se trata de la formación docente en el manejo de los protocolos, puesto que la formación no ha sido sólida y es clave su conocimiento para las situaciones más complejas “Un reto es poder hablar de manera asertiva con ese papá, esa familia. Nosotros no tenemos una formación para eso” (Maestra YC. Entrevista 7). “Todavía no es muy claro que los protocolos de atención sean para todos, necesitamos una

socialización más comprensiva y práctica con la comunidad, con los estudiantes y con los profes”. (Maestra YC. Entrevista 7).

Para cerrar la categoría retos, las y maestros subrayan la importancia de ver a las y los estudiantes más allá de su orientación sexual e identidad de género diversa, para no perderse los otros detalles de su personalidad y sus potencialidades. Un reto grande es ver la DSG como una rareza y perder la perspectiva frente al rol de la educación que va más allá de repetir estructuras normativas.

7.4 Análisis de los resultados de la Encuesta sobre DSG

A continuación, se presentan los resultados más significativos de la encuesta sobre DSG realizada en *OneDrive* en la que se obtuvieron 224 respuestas. El instrumento responde al objetivo número dos: Caracterizar las necesidades de formación en las maestras y los maestros en Diversidad Sexual y de Género, de instituciones educativas de la Secretaría de Educación Distrital SED. Los datos fueron procesados en el programa SPSS y en Excel.

El primer apartado de la encuesta señala las características demográficas de los participantes; en la segunda parte los análisis se dirigen a destacar las necesidades de formación en DSG y en la tercera a reconocer las percepciones y significados sobre la población LGBTI de maestras y maestros de la SED.

La muestra está distribuida como se indica en la siguiente Tabla:

Tabla 8. ¿Cuál es su cargo?

	Frecuencia	Porcentaje
Coordinador (a)	11	4,9
Docente	151	67,4
Orientador (a)	59	26,3
Otro	3	1,3
Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Tal como se presenta en la Tabla 8, el 67% de los participantes corresponde a maestras y maestros de aula de la SED y el 26% a orientación escolar; en conjunto son el grupo más representativo. Además, las áreas con mayor contribución en las respuestas son Ciencias Sociales, seguida del área de Humanidades, Ciencias naturales, Educación primaria y Psicología las cuales suman el 66,3%. Cabe señalar que la encuesta fue voluntaria y anónima y quienes mostraron mayor agilidad para responder el instrumento pertenecen a las áreas con mayor representación en esta muestra. A su vez 140 participantes tienen formación en Maestría, 44 en Pregrado y 22 en Especialización; solamente 12 tienen formación doctoral.

Tabla 9.

Nivel en el que trabaja actualmente

		Frecuencia	
	Bachillerato básica	109	48,7
	Media Fortalecida	46	20,5
Válido	Preescolar	13	5,8
	Primaria	56	25,0
	Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Los participantes en un 69% ejercen su labor en Bachillerato y Media fortalecida, lo cual corresponde a una participación significativa de maestras y maestros de los ciclos en los que hay mayor visibilidad e interacción con estudiantes LGBTI. También es importante destacar el 31% de Primaria y Preescolar, teniendo en cuenta que deben conocerse las necesidades de formación en DSG desde la formación inicial.

Tabla 10.**Localidad en la que trabaja actualmente**

	Frecuencia	Porcentaje
Bosa	60	26,8
Cuidad Bolívar	7	3,1
Engativá	13	5,8
Fontibón	15	6,7
Kennedy	40	17,9
Rafael Uribe	18	8,0
San Cristóbal	8	3,6
Suba	12	5,4
Usme	22	9,8
Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

De la Tabla 10 se observa que la mayor representatividad en la muestra proviene de las localidades de Bosa, Kennedy, Usme, Rafael Uribe, Fontibón y Suba; cuatro de estas localidades tienen el índice más alto de Violencias Basadas en Género (VBG) según informe de la Oficina para la Convivencia Escolar (OCE en el periodo 2014-2023). De las localidades que no se incluyen en esta Tabla de resumen se presentaron menos de seis respuestas. Los datos provienen de 112 colegios del Distrito en los que se dio la disponibilidad para participar.

Respecto a la pregunta sobre el origen étnico no fue representativa en el grupo de participantes ya que 219 reportaron no pertenecer a ninguno. En cambio, reconocerse con una adscripción o creencia religiosa si obtuvo un porcentaje importante, el 55% se reconoce como católico y el 7% como cristiano o evangélico; el 38% restante no reportó ninguna adscripción religiosa.

Tabla 11.

Identidad de género auto percibida

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Fluido	1	,4
	Hombre Cisgénero (De acuerdo con el género asignado)	63	28,1
	Mujer	2	,9
	Mujer Cisgénero (De acuerdo con el género asignado)	156	69,6
	No binario	1	,4
	Prefiero no responder	1	,4
	Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

La identidad de los participantes es predominantemente cisgénero y la participación es mayoritariamente de mujeres. A su vez la orientación sexual del 88% es heterosexual seguida de la orientación homosexual con 6%, bisexual 2% y pansexual el 2% y un 2% prefiere no decir cuál es.

Tabla 12.

¿Ha recibido formación sobre Diversidad Sexual y de Género?

	Frecuencia	Porcentaje
En el posgrado	30	13,4
En cursos liderados por la Secretaría de educación Distrital	50	22,3
En cursos o talleres independientes	60	26,8
En el pregrado	29	12,9
En los medios de comunicación y redes sociales	13	5,8
No he recibido formación en este campo	42	18,8
Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

En referencia al nivel de conocimiento en DSG de las maestras y maestros se encuentra que el mayor porcentaje de repuestas sobre la formación docente se ha dado de manera autónoma, en cursos o talleres independientes en un 26% y en cursos liderados por la SED en un 22%. Comparado con la formación en Pregrado y Posgrado que suman el 25% se observa un vacío en un 18% de los participantes que no la han recibido y el 5% por quienes la realizan por medios informales como las redes sociales o internet. Esto evidencia una formación no sistemática y dependiente de la iniciativa

personal. En este sentido, por tratarse de un campo de los derechos humanos es indispensable que tanto en pregrado como en posgrado se trabaje el enfoque de la DSG tanto para licenciados como para otros profesionales que ingresan al Magisterio. Del mismo modo, se requiere por parte de la Secretaría de Educación Distrital mayor protagonismo en los procesos de formación, teniendo en cuenta que la población LGBTI estudiantil requiere un acercamiento basado en el conocimiento y el reconocimiento de sus derechos; no basta con la motivación de maestras y maestros por prepararse, ya que un direccionamiento claro y articulado es necesario. Este panorama revela una falta de sistematización en los procesos formativos, lo que limita la capacidad institucional para garantizar una educación inclusiva.

Tabla 13.

Considera que su nivel de formación en diversidad y de género es

	Frecuencia	Porcentaje
Alta, porque sus conocimientos son claros	49	21,9
Baja, porque no tiene claridad en los conceptos	35	15,6
Media, porque sus conocimientos son generales	140	62,5
Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

De acuerdo con la Tabla 13 las maestras y maestros consideran que tienen una formación baja y media en DSG; para el 78% de los participantes sus conocimientos son generales o no tienen los conceptos. En este aspecto se refirma la necesidad de iniciar procesos de formación que les den herramientas a las y los educadores sobre el campo de la DSG, con el fin de evitar omisiones o

posibles vulneraciones de derechos. Es por ello que se requiere fortalecer la formación conceptual y práctica en DSG.

Tabla 14.

Conoce las diferencias entre las orientaciones sexuales NO normativas: Lesbiana, gay, asexual, arromántico y Bisexual

	Frecuencia	Porcentaje
Las conoce en profundidad	55	24,6
Válido Las conoce parcialmente	161	71,9
No las conoce	8	3,6
Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto al conocimiento de las orientaciones sexuales el 71% de los participantes afirma tener un conocimiento parcial, lo cual implica que existen limitaciones en el reconocimiento de las diferentes expresiones de la población LGBTI; es una necesidad incrementar el porcentaje de maestras y maestros que las conocen, entienden y pueden integrarlas en su relación con sus estudiantes.

Tabla 15.

Conoce las diferencias entre las identidades de género NO normativas: Transgénero, transexual, asexual, no binaria y fluida

	Frecuencia	Porcentaje
Las conoce en profundidad	46	20,5
Válido Las conoce parcialmente	153	68,3
No las conoce	25	11,2
Total	224	100,0

La Tabla 15, de elaboración propia, muestra que los participantes conocen parcialmente o no conocen las diferentes identidades de género, por lo que al igual que para las orientaciones sexuales se requiere reconocer las variaciones en la identidad más allá del enfoque binario y cisgénero, debido a que la presencia de estudiantes trans o de identidad no normativa tiende a ser más visible en los colegios actuales. Estos datos reflejan una limitada comprensión de la diversidad, lo que puede afectar la relación pedagógica con estudiantes LGBTI. Es necesario superar el enfoque normativo, reconociendo la pluralidad de identidades presentes en el entorno escolar.

Tabla 16.

Sobre la Sentencia T-478/15 Sergio Urrego

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	La conoce en profundidad	34	15,2
	La conoce parcialmente	99	44,2
	No la conoce	91	40,6
	Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

La Tabla 16 señala que hay gran desconocimiento de la Sentencia Sergio Urrego, la cual es un paradigma en la defensa de los derechos de la población LGBTI; su falta de conocimiento dificulta que se lleven a cabo los cambios necesarios en las prácticas de las instituciones educativas, como es el caso de las actualizaciones del Manual de Convivencia y del PEI.

Tabla 17.

En cuanto o a la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013

	Frecuencia	Porcentaje
La conoce en profundidad	96	42,9
Válido La conoce parcialmente	115	51,3
No la conoce	13	5,8
Total	224	100,0

Las y los maestros afirman conocer parcialmente la Ley de Convivencia Escolar y una minoría dice no conocerla; este resultado cuestiona la eficacia de los protocolos en el caso en que se presentan presuntas vulneraciones de derechos hacia las y los estudiantes, teniendo en cuenta que es una Ley que ya tiene 12 años de vigencia y que no es de conocimiento exclusivo de orientación escolar. El manejo de los protocolos no puede ser optativo, se requiere entonces ampliar su divulgación con el fin de fortalecer la profesión docente como garantes de derechos.

Tabla 18.

Con respecto a la Línea Técnica de Política Pública LGBTI de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021-2032)

	Frecuencia	Porcentaje
La conoce en profundidad	14	6,3
Válido La conoce parcialmente	104	46,4
No la conoce	106	47,3
Total	224	100,0

La Tabla 18 muestra que existe un gran vacío en el reconocimiento de la política pública LGBTI para el Distrito, lo cual refuerza la necesidad de formación en este campo, puesto que hasta el

momento ha sido un campo de especialistas o de maestras y maestros formados por motivación propia según se evidenció en los análisis de las entrevistas en el capítulo anterior, pero no de la práctica docente en general.

Tabla 19.

Referente a la Encuesta sobre Clima Escolar LGBT de Colombia Diversa (2016)

	Frecuencia	Porcentaje
Válido La conoce en profundidad	15	6,7
Válido La conoce parcialmente	81	36,2
Válido No la conoce	128	57,1
Total	224	100,0

La Encuesta de Clima Escolar realizada por Colombia Diversa y Fundación Sentiido en 2016, revela las preocupantes cifras de violencia hacia estudiantes LGBTI en los contextos educativos de Colombia, por lo que es un documento referente en la prevención de la repetición de dichas violencias. Los resultados informan que un 93% la conoce parcialmente o no la conoce por lo que es pertinente abrir espacios de debate pedagógico en el Magisterio para dar a conocer este documento, con el fin de evitar posibles omisiones y falta de herramientas en el abordaje de la población LGBTI.

Tabla 20.

Sobre la Cartilla: Ambientes escolares libres de discriminación del Ministerio de Educación Nacional (2016) usted

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	La conoce en profundidad	32	14,3
	La conoce parcialmente	101	45,1
	No la conoce	91	40,6
	Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia.*

La Tabla 20 evidencia que las maestras y maestros no están familiarizados con una de las herramientas que ha proporcionado el Ministerio de Educación Nacional para reconocer y llevar prácticas adecuadas en la interacción con estudiantes LGBTI. Aunque la cartilla fue atacada por redes sociales y medios de comunicación como promotora de la “ideología de género” es un documento desarrollado en el marco de un convenio entre el MEN (Ministerio de Educación Nacional,) el UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Su objetivo es promover ambientes escolares inclusivos y fue construida con base en la investigación y apoyo de instituciones que protegen los derechos de la población LGBTI en las escuelas.

Tabla 21.

Acerca de las rutas de atención en casos de presunto hostigamiento escolar por orientación sexual o identidad de género.

	Frecuencia	Porcentaje
La conoce en profundidad	84	37,5
Válido La conoce parcialmente	110	49,1
No la conoce	30	13,4
Total	224	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Sobre las rutas de atención en casos de presunto hostigamiento escolar por discriminación o prejuicio no son de conocimiento general en el grupo de participantes. En esta vía, se evidencia otra necesidad que tienen maestras y maestros en su formación en el campo de la DSG, ya que conocerlas fortalece las acciones de prevención, promoción y seguimiento de las presuntas violencias.

Como conclusiones a este apartado, se pone en evidencia que existe una formación insuficiente y fragmentada en temas de Diversidad Sexual y de Género entre maestras y maestros de la SED. Además, la mayoría de los conocimientos provienen de iniciativas personales, no de procesos institucionales o curriculares. También se muestra que hay desconocimiento significativo de documentos legales y herramientas pedagógicas clave para la protección de estudiantes LGBTI. Entre las necesidades más urgentes se requiere una estrategia articulada y obligatoria de formación en DSG desde el pregrado, posgrado y formación continua. Este desconocimiento generalizado limita la capacidad de respuesta ante

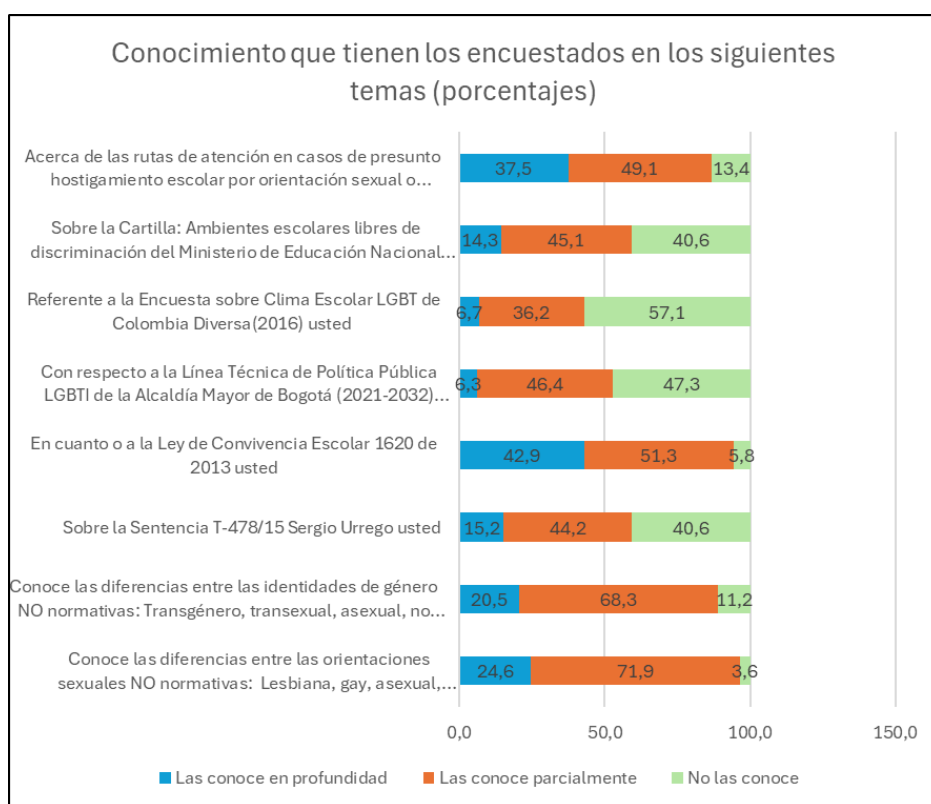
situaciones de discriminación, y pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación legal y pedagógica en DSG.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Distrital debe asumir un rol más activo en la capacitación docente, garantizando que todas y todos los educadores estén preparados para abordar la diversidad desde un enfoque de derechos humanos. Asimismo, la falta de conocimiento sobre rutas de atención y normativas puede derivar en omisiones graves frente a casos de discriminación o violencia escolar.

En el Figura 10 se resumen los resultados sobre los conocimientos que tienen las maestras y maestros de la SED sobre DSG; se observa que el color naranja es el predominante y es el que corresponde al conocimiento parcial.

Figura 10.

Conocimientos sobre DSG

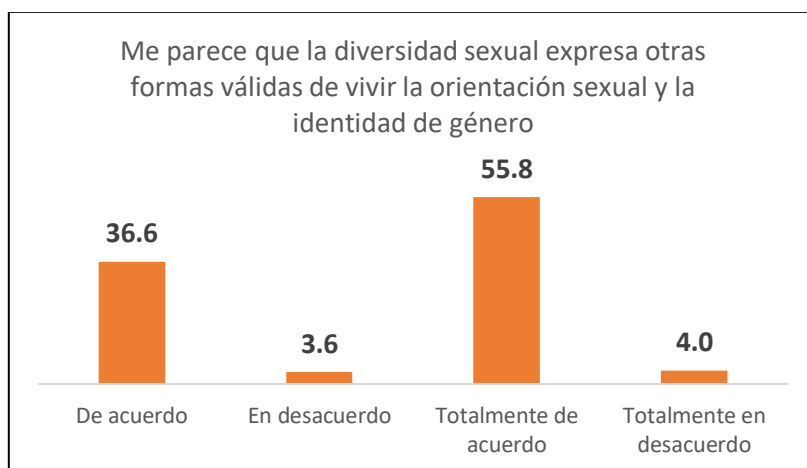


Fuente *elaboración propia*

Ahora bien, con respecto a la relación de maestras y maestros con la DSG se presentan los resultados obtenidos en la encuesta.

Figura 11.

Nivel de aceptación de la DSG



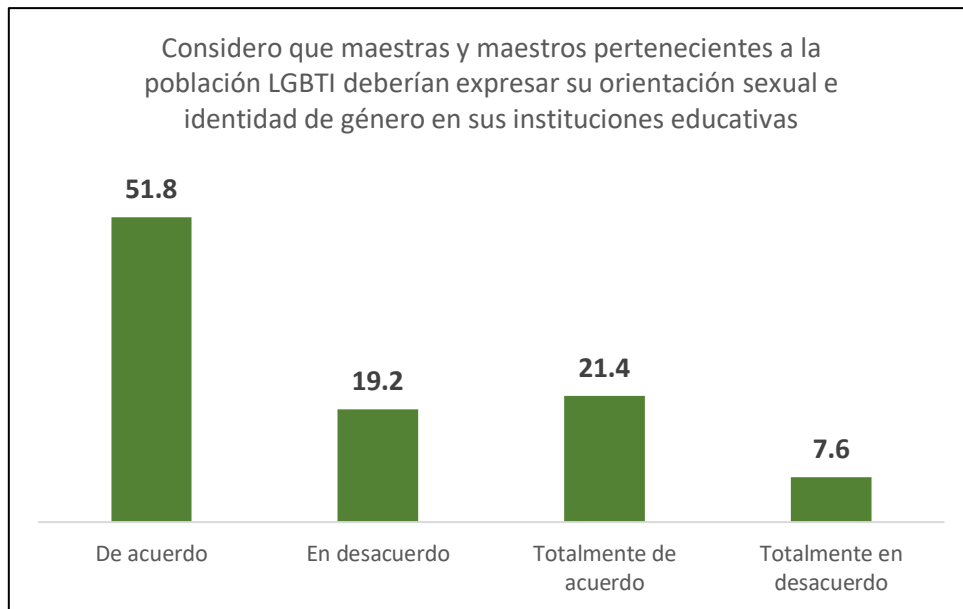
Fuente: *Elaboración propia*

El gráfico de barras presenta los resultados de la pregunta que evalúa la percepción sobre la Diversidad Sexual y de Género por parte de maestras y maestros. Los resultados muestran un alto nivel de aceptación y acuerdo con esta premisa. El Acuerdo total es del 92%; este porcentaje indica una abrumadora mayoría de la población encuestada que valida la Diversidad Sexual y de Género como expresiones legítimas de la orientación e identidad. De este resultado se concluye una actitud abierta y respetuosa frente a la DSG. A su vez, las repuestas en desacuerdo son significativamente minoritarias, sólo un 7% respondió de esta manera. La baja proporción de desacuerdo refuerza la conclusión de una amplia aceptación, lo que sugiere que más de la mitad de los encuestados tienen una convicción firme y categórica en la validez de la Diversidad Sexual y de Género. Estos resultados se apoyan en las encuestas del Banco Interamericano de Desarrollo-BID las cuales han documentado una tendencia creciente en el apoyo a los derechos y la visibilidad de la población LGBTQ en las últimas décadas, aunque con variaciones regionales significativas (BID, 2021). De igual

forma, en el contexto Latinoamericano a pesar de que persisten altos índices de discriminación y violencia hacia las personas LGBTQ+ (BID, 2021) también se han registrado avances significativos en el marco legal (matrimonio igualitario, reconocimiento de identidad de género) y un aumento en la aceptación social, especialmente entre las generaciones más jóvenes. En resumen, los datos reflejan una marcada transformación cultural en la aceptación de la diversidad como una "forma válida de vivir" (Ipsos, 2024).

Figura 12.

Visibilidad de maestras y maestros LGBTI



Fuente: *Elaboración propia*

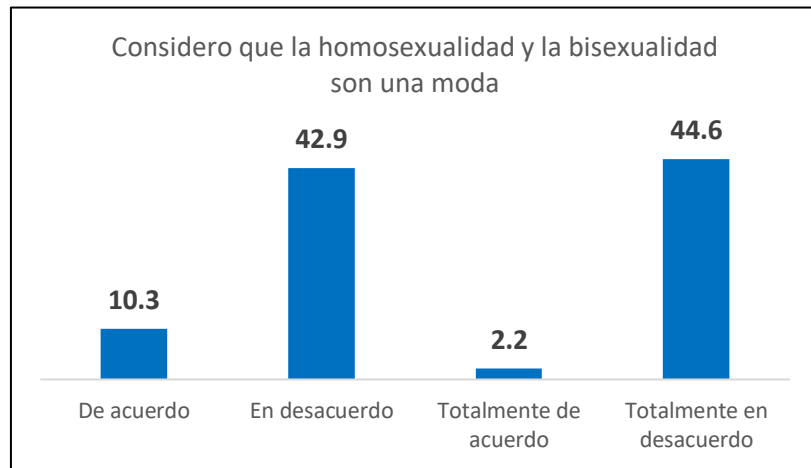
Los datos revelan una opinión mayoritariamente favorable hacia la expresión de la orientación sexual e identidad de género de las y los maestros LGBTI en el ámbito escolar. La suma de las respuestas positivas asciende a un 73%. Esto sugiere un amplio margen de aceptación o, al menos, la postura de que tal expresión es válida. Las respuestas negativas son del 26%, lo que indica que una minoría significativa de la población encuestada se opone a esta visibilidad.

Los resultados del gráfico se enmarcan en una discusión más amplia sobre la visibilidad docente LGBTI en el entorno educativo y las tensiones entre la diversidad, la heteronormatividad y la protección de derechos en la escuela. El estudio de Ramírez & Velasco 2022 sostiene que la expresión y visibilidad de la orientación sexual e identidad de género de docentes LGBTI sigue siendo un tema complejo y a menudo, una forma de resistencia frente a entornos escolares tradicionalmente dominados por referentes hetero normados. El apoyo mayoritario a la expresión de los docentes LGBTI que se observa en el gráfico podría alinearse con una actitud favorable generalizada hacia la diversidad por parte del profesorado y la comunidad, aunque esta aceptación a veces es calificada como "silenciosa" y no se traduce completamente en una modificación activa de las prácticas pedagógicas (Astudillo & Faúndez 2021).

Existe un contraste con la realidad docente ya que a pesar de la opinión favorable del 73%, la realidad de muchos docentes LGBTI+ sigue marcada por la necesidad de defender su identidad o género y su idoneidad profesional, incluso experimentando un monitoreo excesivo de su desempeño debido a rumores o identidades no normativas (Ramírez-Rincón & Velasco-López, 2022). En este sentido hay apertura mayoritaria a la Diversidad Sexual y de Género, pero el porcentaje se reduce cuando se refiere a visibilizarla, lo cual deja ver una contradicción. Es otra de las temáticas pertinentes en la formación docente, puesto que las respuestas negativas, pueden impulsar la invisibilidad del profesorado y del estudiantado LGBTI.

Figura 13.

La orientación sexual como moda

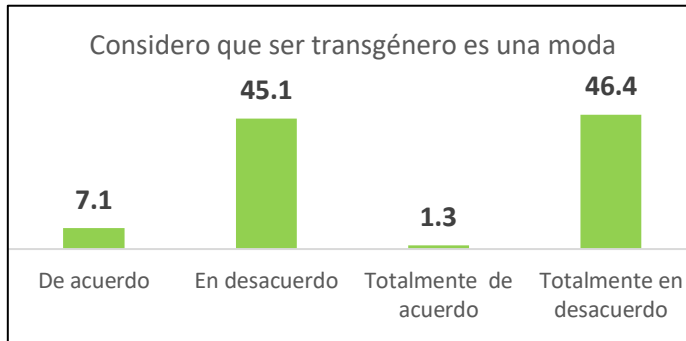


Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados indican una clara tendencia mayoritaria de 87% en desacuerdo con la afirmación, mientras que un porcentaje minoritario está de acuerdo el 13%. De acuerdo con Cerpa *et al* (2023) maestras y maestros muestran confusión conceptual y prácticas que invisibilizan a estudiantes LGBTI, lo que puede contribuir a la percepción de la orientación sexual como algo pasajero. De manera que, aunque el resultado que lo concibe como una moda es pequeño, pone de manifiesto la importancia de dirigir la formación hacia la comprensión de las distintas formas de ser y sentir como expresiones genuinas de vida.

Figura 14.

La identidad de género como una moda

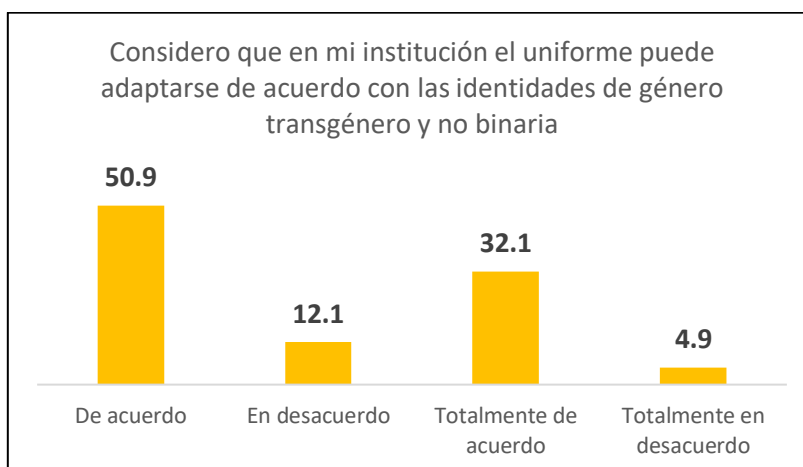


Fuente: *Elaboración propia*

Los análisis de los datos indican que la gran mayoría, el 91% de los encuestados no considera que la identidad Transgénero sea una tendencia pasajera o una moda. Si se compara con el gráfico anterior sobre la orientación sexual, las respuestas ponen de manifiesto que maestras y maestros perciben mayor estabilidad en las identidades de género no normativas, lo cual propone un campo de apertura para la Pedagogía *Queer* porque ésta busca ir más allá de los referentes binarios.

Figura 15.

Cambios en el uniforme de acuerdo a la identidad de género

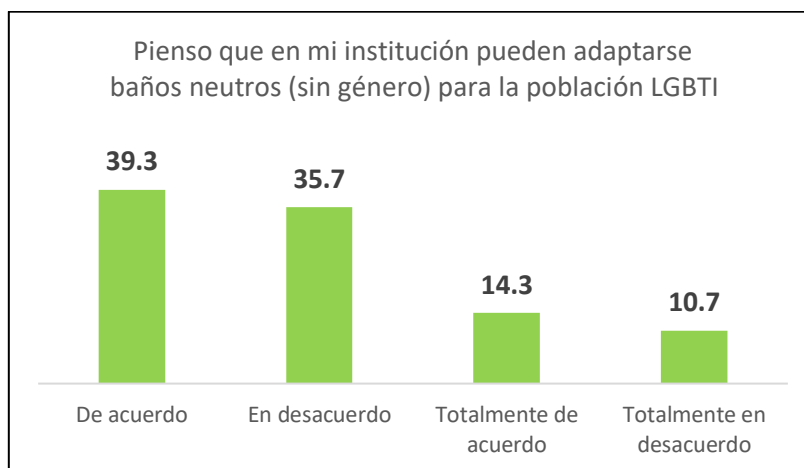


Fuente: *Elaboración propia*

Existe una aceptación alta, de un 83% sobre la adaptación del uniforme de acuerdo a las identidades de género; este alto porcentaje indica que una gran mayoría de participantes están a favor de que las instituciones implementen política de uniformes que sean inclusivas y respetuosas con las identidades de género Transgénero y no binarias. Estos datos señalan apertura a los cambios que demandan las personas LGBTI en los colegios e implica un cambio significativo en la cultura del uniforme como principal elemento de homogenización de los cuerpos. Sin embargo, el porcentaje de rechazo, el 17% subraya que la formación en el derecho a la identidad debe llegar a todas y todos los maestros. En esta vía Pérez *et al.* (2023) concluyen que, para mejorar el clima escolar hacia las personas trans, se requieren políticas educativas explícitas para responder a las distintas realidades trans que se encuentran en las aulas; la actitud de los docentes es necesaria pero no suficiente.

Figura 16.

Adaptación de baños neutros en los colegios



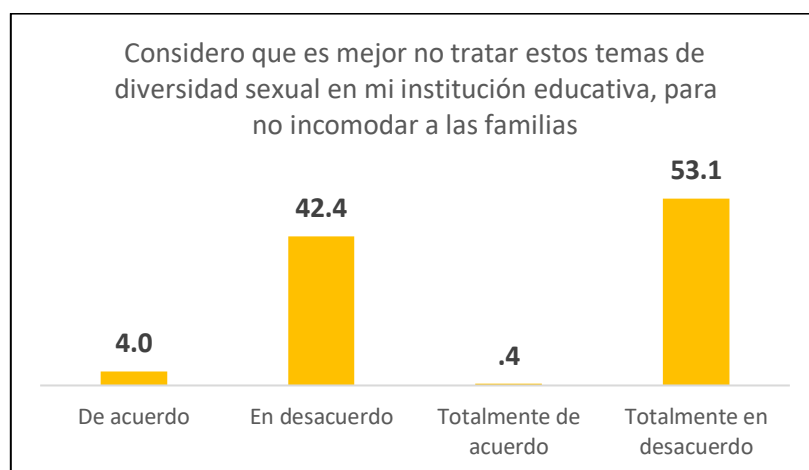
Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados revelan una división de opiniones, aunque con una ligera mayoría a favor de la adaptación de los baños neutros. Sumando las dos categorías de acuerdo, se

encuentra que un 53% de los participantes está a favor de la medida y el desacuerdo con la adaptación corresponde al 46% lo que sugiere que el tema genera opiniones encontradas y una polarización notable dentro de la comunidad de maestras y docentes. En la investigación de Nuño & Sánchez (2025) identifican que frente a la construcción de baños neutros hay una tensión entre valores conservadores y la necesidad de espacios seguros para jóvenes LGBTI; a su vez Da Silva (2009) subraya cómo los baños sin género cuestionan el manejo del espacio tradicional basado en el binarismo sexo-género. Se plantea que los espacios escolares son focos de poder y resistencia. De este modo, al existir una polarización en las respuestas, se plantea la necesidad de conocer importancia de avanzar en la construcción de espacios seguros en los colegios para la población LGBTI como la forma de realizar las adaptaciones que reconozcan la DSG. La división en la percepción pone en evidencia que el tema requiere formación y discusión en las escuelas.

Figura 17.

Abordaje de la DSG y familias

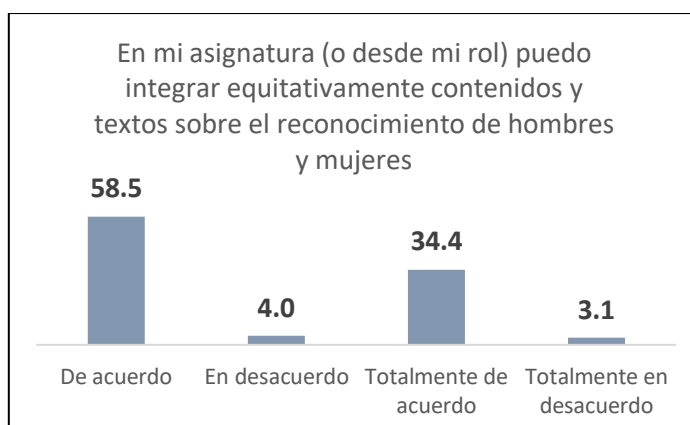


Fuente: *Elaboración propia*

El gráfico muestra que hay una mayor tendencia al desacuerdo con la afirmación y un fuerte rechazo a la omisión de temas de Diversidad Sexual en la escuela. Esto puede indicar que maestras y maestros no considera que la incomodidad familiar sea un criterio para evadir los temas de DSG por lo que priorizan la educación inclusiva, a pesar de las resistencias que puedan surgir por parte de las familias. Del mismo modo, los datos muestran que el silenciamiento solo recibió apoyo de una minoría, por lo que se requiere para las maestras y maestros el fortalecimiento de la confianza a la hora de enfrentar los desacuerdos con las familias cuando se aborden las temáticas LGBTI.

Figura 18.

Integración de contenidos que incluyen los géneros



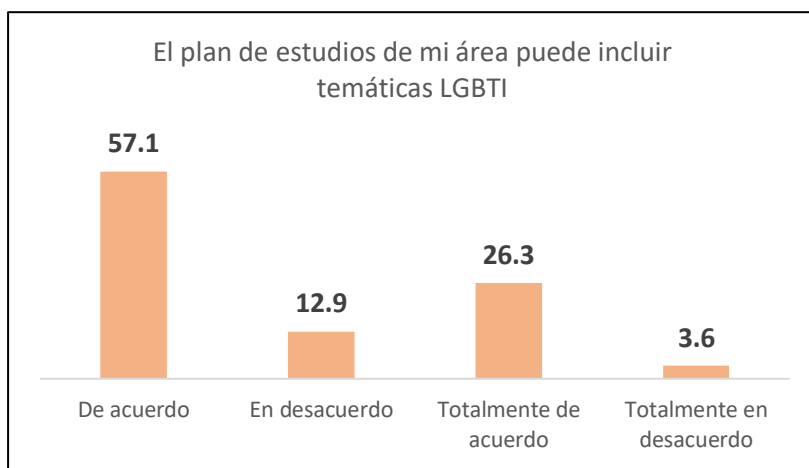
Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados muestran un acuerdo mayoritario del 93% con la posibilidad de integrar equitativamente los contenidos de género equitativo; maestros y maestras perciben que es posible o ya integran estos contenidos. Este porcentaje tan alto sugiere un consenso generalizado y una alta percepción de capacidad para adecuar las temáticas de equidad de género en sus respectivos contextos educativos o profesionales, por lo que no es un obstáculo generalizado para los participantes. Las respuestas negativas son marginales, lo que podría

interpretarse como casos aislados o situaciones específicas que limitan dicha integración. Según los hallazgos de Valenzuela & Cartes (2020) aún existen barreras para integrar el enfoque de equidad en los currículos y materiales didácticos, de manera que sugieren que en la formación inicial y continua del profesorado se trabaje para hacer explícitos estos contenidos como una forma de abrir espacios escolares de reflexión.

Figura 19.

Integración de contenidos LGBTI



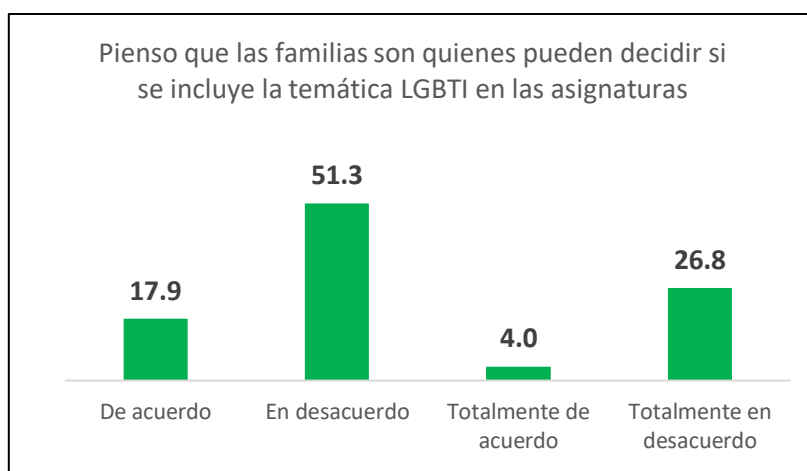
Fuente: *Elaboración propia*

Según la Figura 19 la tendencia predominante es de aprobación a que el plan de estudios incluya temáticas LGBTI en un 83% sumando la mayoría de las respuestas lo que sugiere una alta receptividad de las y los maestros encuestados para integrar los contenidos. Ahora bien, si se compara este resultado con la respuesta inmediatamente anterior puede verse que el nivel de desacuerdo es más alto, con lo que se pone de manifiesto la importancia de fortalecer el conocimiento de contenidos LGBTI de acuerdo con las diferentes asignaturas académicas puesto que —como se ha desarrollado en este apartado—, maestras y maestros participantes muestran apertura a la DSG; sin embargo en el momento de integrarlo al plan de

estudios no está claro cómo realizar dicha integración. Para Catalán (2021) los estudios *Queer* y el enfoque socio crítico facilitan la problematización de la educación heteronormativa y amplían las posibilidades de poner en discusión los currículos.

Figura 20.

Las familias y su influencia en los contenidos LGBTI

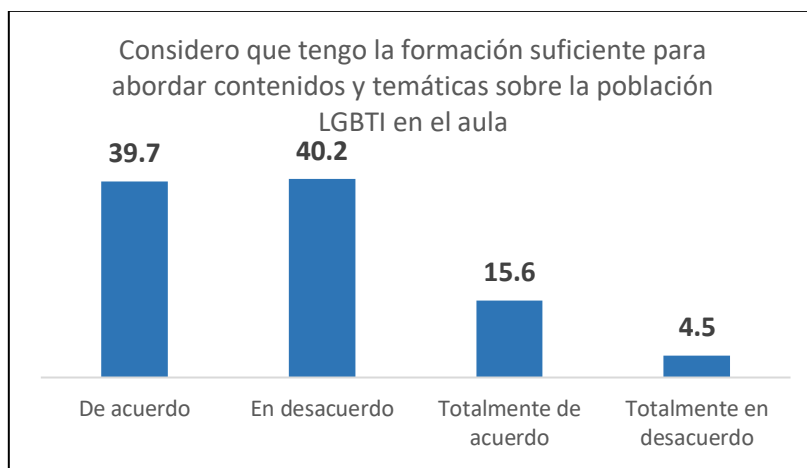


Fuente: *Elaboración propia*

La mayoría de los encuestados está en desacuerdo con que las familias decidan sobre la inclusión de la temática LGBTI. Este porcentaje del 80%, indica una fuerte tendencia a considerar que la decisión sobre la inclusión de temas LGBTI en el currículo trasciende el ámbito familiar, sugiriendo que debería ser una decisión tomada por maestras y maestros. Sin embargo, un 21% sí está de acuerdo en que las familias participen en la integración de dichos contenidos. En consecuencia, otra de las necesidades de formación para el profesorado consiste en la participación de las familias en los debates por el reconocimiento de la DSG; tal como se observó en la pregunta sobre el material diseñado por el Ministerio de Educación, mostró resistencia de un sector de las familias conservadoras que se organizaron en el movimiento “Con mis hijos no te metas”.

Figura 21.

Percepción de la formación en DSG

Fuente: *Elaboración propia*

De acuerdo con los datos el 58% de las maestras y maestros consideran que tienen la formación suficiente en los contenidos LGBTI; es una cifra significativa. No obstante, el otro 44% no lo percibe así. Se puede concluir que el profesorado demanda una formación sistemática sobre DSG, debido a que no es suficiente la apertura para abordar el campo sin la preparación específica. Este dato es coherente con las necesidades de formación que se evidencian en este capítulo de análisis, teniendo en cuenta que las maestras y maestros asumen los vacíos existentes en su formación y ponen de manifiesto la apertura al cambio de paradigma que incluye el fortalecimiento de los currículos basados en su papel protagónico.

7.5 Análisis de Grupos de discusión

En este capítulo se presentan los análisis de los cinco grupos de discusión conformados por 20 maestras y maestros de la Secretaría de Educación Distrital. En dicho análisis se aborda el Objetivo Tres de esta investigación: Proponer orientaciones para un

currículo con enfoque de la Pedagogía *Queer* para aplicarlas en la comunidad de maestras y maestros que permitan afirmar la diversidad de las personas LGBTI.

Los grupos de discusión se conforman con maestras y maestros de aquellos colegios que facilitan el acceso para su participación, sin que sea requisito contar con experiencia previa en proyectos, formación o investigación relacionada con población LGBTI. Estos grupos representan la voz de un sector del magisterio distrital que, como evidencian los resultados de la encuesta, en su mayoría carece de conocimientos suficientes sobre Diversidad Sexual y de Género-DSG y no ha recibido una formación sistemática en la materia, a pesar de mostrar apertura hacia el tema. En tres de los cinco grupos, los encuentros se realizaron a través de la plataforma *Teams*, debido a las dificultades para agendar reuniones presenciales durante la jornada laboral.

La distribución de los grupos se dio de la siguiente forma: En el Grupo Uno participaron dos orientadoras escolares, una coordinadora y una trabajadora social de la localidad de Bosa. En el Grupo Dos participaron cuatro maestras (Una de Artes, una de Ciencias naturales y dos orientadoras escolares) de las localidades de Fontibón y Ciudad Bolívar. El Grupo Tres estuvo conformado por tres participantes (Dos de Ciencias Sociales y una de Matemáticas). El Grupo Cuatro incluyó a dos maestros de Tecnología, una maestra de Matemáticas, un orientador escolar y una maestra de Ciencias Naturales, pertenecientes a las localidades de Usme y Barrios Unidos. En el Grupo Cinco participaron dos maestros de Sociales y dos maestras de Humanidades provenientes de las localidades de Engativá y Kennedy.

El análisis se llevó a cabo inicialmente mediante un enfoque inductivo, tomando como referencia las categorías emergentes de las doce entrevistas realizadas previamente.

Posteriormente, con el apoyo del *software* ATLAS.ti, se identificaron nuevas relaciones entre los datos, lo que permitió enriquecer la interpretación. Las citas provenientes de los grupos de

discusión fueron sistematizadas de manera conjunta, con el fin de preservar la coherencia del discurso colectivo. A partir del análisis categorial, se derivan las orientaciones curriculares fundamentadas en el enfoque *Queer*.

Para empezar las categorías de análisis se agruparon en: barreras, apoyos, creencias personales, trabajo en red, miedos.

La primera categoría identificada se refiere a las barreras para el reconocimiento de la Diversidad Sexual y de Género. En los cinco grupos de discusión se señalaron diversos requerimientos concretos necesarios para avanzar en este proceso. Uno de los aspectos más reiterados fue la necesidad de trabajar de manera profunda las creencias y preconceptos personales que obstaculizan dicho reconocimiento. Como expresa la maestra: “Nos ha costado mucho desprendernos de lo que yo creo y pienso, tenemos que ver realmente lo que sienten nuestros estudiantes, respetar ha costado” (Maestra Uno, Grupo Uno). Desde esta perspectiva “lo que realmente hay es un currículo de voluntades, puesto que cada docente es dueño de su salón y ahí hace los suyos, si no hay unos mínimos, se evita el cambio”. Esta afirmación pone de relieve la urgencia de establecer un lenguaje común que permita superar la fragmentación pedagógica y avanzar hacia una comprensión más amplia de la diversidad. En este sentido no puede ser opcional comprender que la visión particular del mundo y las creencias privadas no son el mundo en su totalidad, sino apenas un fragmento entre muchas posibilidades. Aquí radica el poder de las narrativas derivado de las propuestas curriculares de Pinar (2023) y Da Silva (1999) quienes proponen la multiplicidad de significados en el ámbito curricular. Sus enfoques promueven la construcción de relatos como fragmentos válidos, aunque no únicos, y sugieren que la organización de las experiencias personales como texto facilita la introspección y la autorreflexión constante.

Desde esta perspectiva, los ejercicios autobiográficos se convierten en herramientas clave para comprender el sentido de nuestras acciones, así como las actitudes de apertura o

resistencia frente a determinadas situaciones. Cabe reiterar que esta investigación adopta la noción de “Currículo de la Presencia” como una construcción subjetiva y permanente (Pinar, 2023), vinculada al desarrollo de la identidad personal de maestras y maestros. (Da Silva, 1999).

En concordancia con Pinar, Thrin (2022) expone cómo la narrativa personal genera teoría, al tiempo que es una herramienta decolonial contra las formas académicas estandarizadas. En palabras del autor “es un marco teórico para navegar por las categorías Inter seccionales de raza, género, sexualidad y en la lucha psíquica interna” (Thrin, 2022, p 2029). Entre los autores *Queer* es claro que un currículo centrado en la narración es un acto contrahegemónico en el que se produce conocimiento por medio de la voz de algunos grupos que no ha sido escuchada. De este modo, este trabajo de investigación produce teoría a partir de las narraciones docentes, defendiendo que un currículo que afirme la DSG es direccionado por el propio saber de maestras y maestros.

Como *primera orientación curricular*, los grupos proponen tomar la visibilidad de estudiantes LGBTI como oportunidad de aprender, para permitirse reconocer que no se ha recibido la formación suficiente ni se tiene claro todavía cómo responder a una escuela diversa. Las maestras del Grupo Uno resaltan un avance significativo en la visibilidad y discusión del tema de DSG en comparación con años anteriores “Se ha pasado de un silencio absoluto a una mayor apertura y visibilidad” (Maestra Dos, Grupo Uno). También destacan que sus estudiantes tienen mayor acceso a información y muestran más apertura que generaciones anteriores “Hay conversaciones con ellos y con ellas que fluyen más y que uno sí tiene que tener la actitud de decir no, no sé, busquemos entre todos un poco la respuesta y ser más sensato”. Un enfoque que no les da participación a estudiantes favorece la omisión y ocultamiento; en su lugar, el aumento de la visibilidad LGBTI plantea un desafío al profesorado, quienes se ven convocados a abordar la diversidad.

Como ejemplo ilustrativo del desconocimiento, la maestra Tres del Grupo Tres comenta que el enfoque de derechos es percibido por algunos de sus colegas como una imposición externa. En sus palabras, se escuchan expresiones como: “Y si él es *gay* o lesbiana o lo que sea, pero en mi clase se comporta. O yo tengo que aceptarle entonces como maestro que haga tal cosa porque es diverso”. Esta postura revela una resistencia que se fundamenta en la incomprensión del enfoque de derechos y en la falta de reflexión crítica sobre la relevancia de visibilizar la orientación sexual en contextos educativos. La maestra se cuestiona, por cuál es la necesidad que tiene su compañero al mencionar la orientación sexual del estudiante, lo que evidencia tensiones entre los preconceptos personales y el enfoque de derechos.

La tensión mencionada puede superarse mediante un cambio en la comprensión del género, que va más allá de la asociación con la apariencia física y se centra en la aceptación de cómo las y los estudiantes expresan en el ámbito escolar identidades y expresiones que ya no se ajustan necesariamente al modelo binario (Jianing, 2023). Asimismo, el enfoque de género posee un importante potencial para mitigar el acoso escolar motivado por el sexismo, la homofobia y la transfobia, especialmente si se comprende que una expresión de una cultura educativa aún regida por una visión binaria del género, tiende a rechazar la diversidad (Jianing, 2023).

En esta misma vía, los Grupos Cuatro y Cinco destacan cómo, de manera indirecta, un sector de maestras y maestros censura a estudiantes LGBTI, porque sus comportamientos o actitudes se vinculan a la orientación sexual, la identidad o expresión de género y no se fijan en otras características personales

Se da como una vigilancia sobre ellos, en forma de comentarios que creen chistosos pero que no lo son, porque tiene una intención de ridiculizar

las decisiones de los niños y las niñas frente a su identidad, su expresión de género y demás” (Maestro 2, Grupo Cinco).

En contraposición, los estudios recientes plantean cómo un clima escolar inclusivo ha demostrado ser el factor protector más poderoso para mitigar la victimización de estudiantes LGBTI y favorece la permanencia y adaptación al ámbito escolar (Fernades *et al.* (2024)

La *segunda orientación curricular* se basa en empezar a hablar progresivamente sobre DSG partiendo de un diagnóstico de las necesidades de la población LGBTI en cada institución, sin exponerles. Luego abordar los derechos sexuales y reproductivos en los Ciclos Cuatro y Cinco dan un contexto más amplio sobre la sexualidad y contienen la diversidad en su conjunto. Es decir, se trata de asumirlo en primera instancia como parte de los proyectos transversales especialmente el de Educación Sexual Integral (ESI) con la participación activa de maestras y maestros de distintas asignaturas. Esta estrategia cobra relevancia porque las familias demuestran un creciente interés y preocupación por los vínculos afectivos y las relaciones erótico-sexuales de sus hijas e hijos adolescentes Castro *et al.* (2024).

Según los hallazgos de la investigación de Castro *et al.* (2024):

Las familias están en una posición favorable para apoyar la ESI en la escuela y servir como fuente de información en el hogar, aunque no se encontraron asociaciones entre la educación sexual recibida de los padres y el conocimiento de los estudiantes (p. 4).

Esta apertura por parte de las familias representa una oportunidad para la escuela, que puede posicionarse como mediadora entre un conocimiento desregulado y otro que sea reflexionado y apropiado.

El maestro Cuatro del Grupo Cinco señala que, aunque el tema puede resultar incómodo para algunas familias, existe disposición para comenzar a hablar de ESI. Se trata de mostrar que la escuela comparte el interés por el cuidado y el bienestar de sus hijas e hijos. Por el contrario, el Grupo Tres advierte que la transversalización aún está lejos de

concretarse, y que, hasta el momento, lo que se observa son esfuerzos individuales muy recargados en Orientación Escolar.

Por otro lado, para el Grupo Cuatro, las creencias personales constituyen una de las categorías más destacadas; este grupo enfatiza en cómo aún persisten actitudes machistas y sexistas, a pesar de haberse iniciado procesos de transformación desde el aula y con las familias. Asimismo, las y los maestros identifican cómo las creencias religiosas y culturales de algunos colegas dificultan la implementación de talleres y actividades sobre diversidad, lo que se ha denominado en la literatura como el silenciamiento hacia la población LGBTI (Catalán, 2023). La maestra Tres (Grupo Cinco) señala que “Se ven las resistencias en primaria, en las formaciones del patio, en la evitación del tema, muchas de las concepciones se mantienen por la religión y la costumbre que no quieren oír nada de esto”. El Grupo Dos discute cómo la escuela continúa realizando prácticas de discriminación muy sutiles que comienzan en la familia y luego se extienden a la sociedad. Siguiendo a Gannon *et al.* (2024) los estereotipos y las limitaciones de género circulan en la vida cotidiana escolar, perpetuando injusticias de maneras sutiles y matizadas. (Gannon *et al.* 2024 p. 1).

La *tercera orientación curricular* parte precisamente de la implementación del enfoque de derechos en el quehacer cotidiano, en los momentos donde se perciba una violencia, por pequeña que sea, no sólo hacia la población LGBTI sino hacia cualquiera que dé señales de una posible vulneración. La Maestra Tres (Grupo Tres) propone “No dejar de hacer muchas cosas que no están escritas en el currículo y creo que es ahí donde uno tiene que apuntarle a las cosas, no engancharse con quienes no lo hacen, alguien tiene que empezar”. De esta última cita, se destaca cómo el proceso de integrar las políticas públicas de diversidad, es continuo y complejo; requiere cambios paulatinos en la forma como se vienen haciendo las cosas en la escuela.

Las participantes del Grupo Tres señalan que, aunque hay apertura en asignaturas como Biología, Educación Física, Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Orientación Escolar, hay otros colegas que muestran temor o inseguridad al abordar estos temas. Algunos profesores no se niegan a tratarlos, pero sienten miedo a equivocarse o herir a los estudiantes por falta de herramientas. También señalan que no se identifican casos de rechazo explícito en sus instituciones, pero sí una necesidad urgente de desarrollar herramientas pedagógicas para manejar situaciones sensibles con la población LGBTI.

La *cuarta orientación curricular* se centra en el desarrollo de recursos inclusivos mediante el trabajo colaborativo entre pares, especialmente con docentes que se identifican como *Queer* o que cuentan con experiencia en *Pedagogía Queer* en su trayectoria profesional. Según Mackenzie *et al.* (2024), el profesorado “requiere más apoyo para abordar la enseñanza inclusiva LGBTQIA+ de maneras prácticas, incluyendo estrategias y situaciones para afrontar la resistencia de los padres y saber cómo comunicarse con colegas con opiniones opuestas” (p. 4).

La *quinta orientación curricular* tiene que ver con el impacto de una política pública que se viene desplegando muy lentamente en su proceso y aunque hay apoyos en los colegios, sigue siendo insuficiente, lo cual lleva a preguntarse por la eficacia de la divulgación y formación que se ha llevado hasta el momento para el magisterio. Asimismo, el Grupo Cuatro critica el abordaje que se viene dando desde la SED.

¿El respeto como una obligación? no es necesario que se dé una situación de crisis como un suicidio, o una violencia explícita para tener el acompañamiento del nivel central de la SED; tampoco funciona emitir

decretos o documentos que no llegan a los docentes (Maestro Uno, Grupo Cinco).

Los participantes sugieren un seguimiento de las políticas públicas que ya existen, con el fin de revisar si se están materializando en las instituciones. De manera que no quede bajo el criterio de las maestras y maestros implementarlas o evitarlas.

En otras palabras, busca trascender las posturas negacionistas que se manifiestan en expresiones como: “Es que nos tocó, o sea, es como una obligación. Pero no quiere decir que sea apertura total y ¡ay, esos son besos, son modas que sacan ahora” (Maestra 1, Grupo Cuatro). Estas afirmaciones evidencian resistencias que aún persisten frente a la inclusión de la diversidad en el ámbito educativo, y que la Pedagogía *Queer* intenta desmontar mediante el cuestionamiento de las categorías normativas que sostienen la exclusión.

Las y los maestros sugieren para la SED, aumentar el compromiso con la Diversidad Sexual y de Género:

En la Secretaría, las personas que están encargadas del tema de la diversidad, pues son tres, cuatro, no abarcan todas las instituciones del Distrito por cuenta de esta administración, además de muchas cosas regresivas frente a las políticas públicas de género; falta mucho para que la escuela sea un espacio de garantía de derechos con equidad y no sexista (Maestra Dos, Grupo Dos).

La *sexta orientación curricular* trata sobre el uniforme, el cuerpo y el nombre identitario. Frente a este aspecto los grupos expusieron que en torno al uniforme se han realizado cambios gracias a las demandas de estudiantes trans y de identidad no conforme; para algunas instituciones ha representado más tensiones que para otras. El Maestro Dos del (Grupo Cuatro) expone cómo en su colegio el cambio se da en medio de críticas:

Ah y entonces cuando un niño quiera ponerse una jardinera qué va a pasar...y yo que se lo ponga, y entonces allá se paró el Rector y dice no, no, hasta allá tampoco, eso tampoco lo podemos permitir, pero hay cosas que por su propio conservadurismo, se les hace escandaloso, curiosamente admitieron que las niñas usen pantalón en el uniforme de diario, pero no están dispuestos a admitir que un niño use jardinera en el uniforme de diario.

Sin embargo, a pesar de las tensiones, estos diálogos, son la apertura a otras conversaciones que se empiezan a dar con mayor frecuencia.

Con respecto al cuerpo, Cumming Potkin (2023) concluye que, pese a las tensiones, existe una resistencia estudiantil en contra de la vigilancia de sus cuerpos; el uniforme puede implicar desventajas para estudiantes transgénero, creativos de género y no binarios.

Por su parte, el Grupo Cinco manifiesta que en sus colegios no se ha hecho nada por adaptar el uniforme:

lo poco que se hace, es más desde el departamento de Orientación Escolar, que ha podido identificar un número de estudiantes que son de la comunidad LGBTI, pero más no, ni desde la parte física del colegio, no, nada, nada, estamos super atrasados.

Esta última percepción deja ver la fragmentación de la respuesta de los colegios y de nuevo se destaca el tema de ser el resultado de una respuesta contingente más que una cultura institucional de apertura a las identidades diversas. Frente a este aspecto, en el Grupo Cinco discutieron:

Creo que han sido más las niñas, que tienen mayor capacidad de aceptación, comprensión, de solidaridad, de entender a los otros, a las otras, a

los otros, mientras que a los niños varones les cuesta un poco más, tienen el peso del sexismo muy marcado.

Por otro lado, los baños neutros o con señalización sin género también son un campo de tensión en los colegios; sólo se nombran cuando se presenta un caso de estudiantes trans o de género no conforme. La maestra Uno (Grupo Uno) comenta que escucha de sus colegas “no, pero si no hay donde construirlos, están cerquita al salón, pueden ser un riesgo”. Sobre este tema, los maestros señalan que la señalización no tendrá un efecto sostenible en el tiempo si no se trabaja el cambio día a día en el currículo vivido. El Grupo Uno sostiene que desde el ámbito educativo el tema de género ha experimentado ciertos matices y cambios, pero continúa profundamente arraigado a patrones culturales. Esto se refleja, por ejemplo, en cómo la ropa y los espacios escolares están diseñados para ciertos niños o ciertas niñas, incluyendo aspectos como los uniformes, que siguen reproduciendo distinciones de género tradicionales. En términos de Gannon (2024) Las prácticas de uniformes escolares refuerzan las binariedades (sic) y reproducen el poder patriarcal, afectando el sentido de pertenencia de los estudiantes y funcionando como una fuerza productiva que nunca es neutral porque refuerza que sólo es posible habitar el cuerpo de una forma.

Como ejemplo, el Maestro Dos del Grupo Cinco relata:

Lo he percibido en mi colegio. Por ejemplo, estudiantes que son de la diversidad prefieren no ir al baño durante el descanso; en cambio, le piden a uno permiso después del descanso precisamente para evitar que en el baño les digan cosas o les hagan algo. También evitan entrar a ciertos cursos,

especialmente aquellos donde están los más grandes, para no exponerse a comentarios ofensivos.

Francis *et al.* (2022) señalan al respecto que el baño sin división de género mejora la salud mental y física de los estudiantes LGBTI, pero no son sostenibles sin cambios en la cultura escolar que mantiene estos espacios como lugares de victimización y desigualdad.

La *séptima orientación curricular* surge de las tensiones que se generan en torno a la dificultad de nombrar adecuadamente a la población trans y de identidad no normativa. Esta problemática se evidencia en el siguiente testimonio: “Al principio fue difícil. cuando hablé directamente con la niña, le dije: “Dame un tiempo para dejar de usar tu nombre anterior y comenzar a llamarte como tú prefieres, porque no es fácil hacer ese cambio de un día para otro.” Asimismo, el Maestro Dos (Grupo Cuatro) señala: “A veces, al pasar lista, surge la dificultad de cómo nombrar o dirigirse a un estudiante. La incertidumbre sobre cómo actuar puede convertirse en una barrera para el respeto y la comunicación.”

Las y los docentes reconocen la dificultad que implica asumir los cambios institucionales frente a las identidades no normativas. Como medidas alternativas, algunos optan por llamar a los estudiantes por su apellido, exigir un documento legal que certifique el cambio de nombre, o simplemente ignorar la solicitud de ser nombrados según su identidad de género. Frente a esta situación, el Grupo Dos advierte la falta de información sobre cómo proceder frente al nombre identitario, puede generar distancia, incomodidad e incluso vulneraciones de derechos. Narran que para empezar se les puede preguntar ¿cómo quieres que te llame? ya que esta es una acción que les visibiliza.

Aunque existe cierto conocimiento general sobre las sentencias de la Corte Constitucional relacionadas con la población trans, especialmente el caso de Kim Zuluaga, que dio lugar a una decisión sobre el uso del uniforme escolar de acuerdo a la identidad de género, los participantes muestran mucha confusión frente al tema “no hay claridad sobre

cómo actuar”. Por ello, se recomienda socializar casos concretos en los que se hayan tomado decisiones relevantes para el ámbito educativo, en ejercicios pedagógicos que afirmen los derechos de las vidas trans.

El Grupo Tres enfatiza en que el cambio no es únicamente legal, sino que implica enfrentar resistencias profundas frente a las formas no normativas en que se definen los cuerpos y las identidades. “No se trata sólo de adquirir conocimiento, sino de emprender una transformación cultural más profunda” (Maestra 3. Grupo Tres).

La *octava orientación curricular* es sobre la formación docente: Los cinco grupos participantes coinciden en recomendar el fortalecimiento de la formación docente en torno a la Diversidad Sexual y de Género (DSG). Si bien se reconoce que existe un porcentaje significativo de docentes con una actitud abierta al cambio, también se evidencia, de manera recurrente en los tres instrumentos de análisis utilizados en esta investigación, una carencia de conocimientos y una formación insuficiente en la materia. Esta formación, en muchos casos, ha sido motivada por el interés personal de los docentes por comprender y aprender sobre DSG, más que por procesos institucionales estructurados. Una muestra de esta situación se refleja en los testimonios recogidos durante los grupos de discusión, Por ejemplo, la maestra 2 (Grupo Uno) comenta: “No soy de una época tan antigua, pero en el tiempo en el que estudié o en el que me moví, pues no se hablaba mucho, y era como un pecado que llegara a hablarse de esa diversidad. Me toca aprender”.

Para el Grupo Dos, el conocimiento sobre DSG permite que maestras y maestros sean más cuidadosos con el lenguaje, lo que contribuye a extender el respeto hacia toda la comunidad educativa. El Grupo Tres, por su parte, subraya la urgencia de contar con herramientas que les permitan interactuar con personas LGBTI de manera respetuosa: “*Sin herir, sin hacerles daño. Es buscar cómo mediar y cómo tratarlos respetuosamente.*”

Además, se destaca la necesidad de iniciar estos procesos formativos con los equipos directivos: rectorías, coordinaciones y también con las áreas de orientación escolar, ya que se mencionaron prácticas excluyentes por personas en estos roles. Esto sugiere que la transformación educativa en torno a la DSG debe ser integral, involucrando a todos los actores institucionales y promoviendo una cultura escolar que reconoce la diversidad en todos los niveles. En este sentido, Kaufman *et al.* (2023) señalan que los valores individuales de los docentes, aunque importantes, no son suficientes para traducirse en prácticas inclusivas. La acción educativa depende tanto de factores cognitivos como contextuales, y sin el respaldo institucional, resulta difícil sostener cambios significativos. Los autores también enfatizan la necesidad de trabajar sobre la maleabilidad del prejuicio, entendida como una característica modificable, con el fin de abrir espacios de reflexión cada vez más frecuentes sobre la discriminación y la DSG en el entorno escolar.

De igual manera Liodaki *et al.* (2023) hacen un llamado a la evitación sostenida frente a la DSG, principalmente cuando se delega el manejo de los casos al personal de apoyo psicosocial; la formación tendrá que darle las herramientas a maestras y maestros de todas las áreas y niveles para fortalecer su confianza para actuar de acuerdo a las necesidades de la población LGBTI. Tampoco basta con la buena actitud para intervenir si no se cuenta con el compromiso para realizar la autocrítica frente a la pasividad. Los autores enfatizan en que el conocimiento sobre la DSG no excede las funciones docentes sino por el contrario, es un cambio que no es posible sin su involucramiento. Asimismo, Liodaki *et al.* (2023) señalan que existe una gran contradicción entre la alta disposición de los docentes a intervenir y la carencia institucional de herramientas y políticas claras para hacerlo. Dicha disposición es clara en afirmaciones como:

el tema de la Diversidad Sexual y de Género, pues precisamente tiene
que ver con todas esas posibilidades que tienen las personas para expresarse

libremente, vivir, actuar, sentir y sufrir de alguna manera también su sexualidad. Y pues las preferencias que tienen tanto para amar, para las cuestiones estéticas, la manera como llevan su cuerpo, la manera como hablan. Por eso tiene que ver con el sentir, con todo lo que tiene que ver con el ser, con su subjetividad. (Maestro 2. Grupo 4).

El Grupo Tres agrega que “la sexualidad es transversal durante toda la vida, la vivimos de manera cotidiana, pero uno quisiera dar una respuesta como pertinente y oportuna a ciertas necesidades de los niños y niñas”.

En concreto Liodaki *et al.* (2023) se refieren a identificar la homofobia y transfobia, pasar del reporte a otra dependencia y no limitarse a pedir a los agresores que se detengan, ya que estas acciones han sido insuficientes. Es por ello que la formación en DSG es clave para aumentar la confianza de maestras y maestros, su comodidad para discutir temas de sexualidad y su capacidad de intervenir. La ausencia en la práctica se refleja en algunos relatos:

En el aula no lo hemos abordado y creo que podría ser también importante y el currículo y la parte disciplinar sigue siendo como la prioridad, todo lo demás es como anexo, y de hecho hay maestros que no se involucran en esa parte ni emocional ni personal de los estudiantes, porque asumen que ese no es su rol, yo enseño, yo doy clases y ya, ya si el otro entendió o no entendió que lo resuelva (Maestro 4, Grupo Cinco).

También en todos los grupos se encontraron percepciones como ésta:

a mí aún a veces me cuesta trabajo entender conceptualmente las diferencias entre la orientación, la identidad de género, la identidad sexual y todas estas categorías. Entonces, siento que ahí hay un desconocimiento de lo que realmente significa todo este tema de la diversidad. Eso uno, y dos

digamos que hacia el contexto escolar pareciera que es algo como no deseable.

Por otro lado, el Grupo Cinco destaca la presencia de compañeros y compañeras que están liderando procesos de cambio significativos en torno a la Diversidad Sexual y de Género (DSG). Sin embargo, manifiestan la necesidad urgente de contar con un respaldo más sólido para estas iniciativas desde el nivel central de la Secretaría de Educación Distrital (SED), que pueda brindar apoyo explícito, recursos, herramientas y lineamientos claros para la formación en esta temática. Se percibe que el fortalecimiento del potencial humano dentro del magisterio distrital se encuentra actualmente *desconectado* y, en cierta medida, *subvalorado*. Las y los docentes hacen referencia a los *semilleros de investigación* y a diversas *experiencias pedagógicas* que, si bien son valiosas, permanecen *desconocidas para la mayoría*, ya que suelen limitarse al ámbito de cada institución. En estas experiencias los estudiantes tienen un gran protagonismo y disposición de formar a sus docentes en los nuevos lenguajes de la diversidad y el ejercicio pleno de sus derechos.

La *novena orientación curricular* se centra en la visibilidad del profesorado *Queer*: Como otro aspecto de la formación docente desde la Pedagogía *Queer*, se insiste en la visibilidad del profesorado LGBTI por su nivel de cercanía y por el poder de sus biografías. La Maestra 3 (Grupo Uno) expresa:

hay muchos maestros que incluso también tienen ese temor de mostrar su identidad y su orientación. Por lo mismo, porque como la escuela es un sistema como tan tradicional, entonces, no, qué tal se enteren que la maestra

de pronto, no sé, de pronto a la maestra también le gustan las mujeres, o de pronto a este maestro le gustan también las mujeres y los hombres.

La maestra discute sobre el miedo a mostrarse por temor a tener represalias por parte de la Rectoría o las familias, ante todo frente a las posturas más tradicionales que hacen presión para invisibilizar la diversidad.

Por su parte, Lozano *et al.* (2021) plantean la idea de la “afirmación radical”, entendida como el acto de autoafirmarse dentro de una institución que, históricamente, ha exigido la invisibilidad de las disidencias. Esta visibilidad —al desafiar el orden establecido—, se convierte en un acto político que moviliza el debate en torno a DSG. Sin embargo, los grupos participantes advierten sobre los riesgos que enfrentan los y las docentes LGBTI al asumir estos actos transgresores. La visibilidad, aunque necesaria, puede tener consecuencias negativas para su bienestar emocional y en el clima laboral, lo que evidencia la necesidad de generar condiciones institucionales seguras y de apoyo para quienes lideran estos procesos de transformación.

La *décima orientación curricular* se centra en el reconocimiento de las emociones: En los cinco grupos, las y los maestros reflexionaron sobre las emociones que emergen en torno a la Diversidad y de Género (DSG) en el contexto escolar.

La emoción más mencionada por los docentes fue el temor: miedo a no saber cómo actuar, a herir a los estudiantes, o a no dirigirse adecuadamente a la población LGBTI, lo que podría generar afectaciones. Se encontró en los cinco grupos que este temor está estrechamente vinculado al desconocimiento, ya que muchos docentes reconocen que se abstienen de intervenir o acompañar por falta de formación en el tema. Esta carencia les genera una profunda incertidumbre y ansiedad ante la posibilidad de causar daño involuntario.

La segunda emoción que emergió con fuerza fue la empatía. Algunos docentes expresaron que, al lograr conectar emocionalmente con sus estudiantes LGBTI y comprender sus vivencias, se abre la posibilidad de generar espacios de diálogo y apoyo. Como señaló la maestra 3 (Grupo Tres). “Siento que cuando uno logra conectar y empatizar, y logra entender también muchas cosas, se genera un espacio para que hablen sobre eso, para ver cómo ayudarles a tener herramientas. Muchas de estas situaciones de violencia se pueden prevenir”.

En el Grupo Dos, emergió un sentimiento de *nostalgia*, expresado por docentes que han acompañado a sus estudiantes desde la Educación Primaria y han sido testigos de sus procesos de construcción identitaria. Uno de ellos compartió: “He conocido a mis estudiantes desde su primaria y luego verles luchar por expresar su diversidad, esto hace que uno cambie”. (Maestra 2, Grupo Uno). Este tipo de experiencias genera en las maestras y maestros un compromiso emocional profundo, que los impulsa a acompañar los desafíos que enfrentan sus estudiantes en el reconocimiento y expresión de su diversidad. Sin embargo, también se manifestó con fuerza la *tristeza*, especialmente al observar las dificultades que enfrentan los estudiantes LGBTI cuando se presentan prácticas excluyentes. Un maestro del Grupo Cuatro relató el caso de un estudiante trans que sufre constantes llamados de atención por no cumplir con el uniforme escolar, lo que le genera un conflicto emocional significativo: “Los profes empiezan a regañar porque no está cumpliendo con el uniforme, porque no se trae su uniforme de diario. Y entonces eso empieza a generar además un choque emocional porque entonces no sabe al fin qué ponerse”. Al mismo tiempo los grupos expresan desconcierto a que pase y detengan estos comportamientos de docentes que generan afectaciones en estudiantes LGBTI “más allá de un llamado de atención o simplemente se deja pasar” (Maestra Tres. Grupo Tres).

La frustración fue otra emoción recurrente, especialmente en relación con el bienestar emocional de los estudiantes. Un maestro expresó su preocupación por el impacto que la falta de aceptación puede tener en la salud mental de los jóvenes:

Incluso no sé si tenemos que ver en las posibles depresiones de los chicos y las chicas por no ser aceptadas y por no poder ser ellos mismos.

Entonces siento indignación ante la doble moral, ante ese discurso que la gente trata de imponer cuando realmente uno no sabe qué hay detrás de la vida de cada estudiante (Maestro 3. Grupo Cuatro).

Desde el Grupo Cinco, una maestra subrayó que la escuela no puede profundizar el rechazo que muchos estudiantes ya experimentan en sus hogares. Compartió un caso que la conmovió profundamente: “Profe, es que mi mamá me obligó a usar vestido. Él es un niño trans. Mi mamá me obligó a usar vestido este fin de semana, me obligó... y yo... que a mí me parece increíble que eso suceda y me da mucha tristeza que él acceda a eso para no pelear con ella”.

A pesar de estas emociones difíciles, también surgió la *alegría* como una emoción significativa. Algunos docentes manifestaron satisfacción y entusiasmo por poder hablar abiertamente sobre la DSG en espacios educativos “Me siento muy feliz, porque me gusta hablar de esto, porque me parece genial que se empiece a hablar, y algo queda de hablarlo”. Esta alegría se relaciona con la *apertura* y el deseo de incidir positivamente en la vida de sus estudiantes, así como con la esperanza de que el diálogo y la reflexión contribuyan a transformar la cultura escolar hacia una mayor inclusión y justicia. Los participantes se refirieron a que ya no pueden referirse a niños y niñas sino a personas, seres humanos que sienten, que deciden, se afectan y sueñan.

Staley & Blackburn (2023) analizan que la *incomodidad* es una característica inherente a la Pedagogía *Queer*. El cambio propone, genera *desconcierto y fricciones*, especialmente al confrontar las propias convicciones y creencias. En este sentido, las autoras sostienen que el malestar emocional no debe ser evitado, sino *aprovechado como una herramienta pedagógica* que puede conducir hacia una educación más justa e inclusiva. En este orden de ideas, la educación de las emociones es un primer nivel de abordaje a la DSG y la educación sexual en general, no es suficiente con dirigir capacitaciones pasivas que no generen confrontación emocional en los docentes.

8. ORIENTACIONES CURRICULARES EN DIVERSIDAD Y DE GÉNERO

Una vez presentado el análisis de los resultados para cada instrumento se da paso a ampliar la respuesta a la pregunta problema: *¿Cuáles son las orientaciones para la construcción de un currículo en Diversidad Sexual y de Género que desde la Pedagogía Queer pueden implementarse con maestras y maestros de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED)?*

Como producto de esta investigación se generaron doce orientaciones curriculares derivadas de las narrativas biográficas, las encuestas y los debates en los grupos de discusión.

La primera orientación para un currículo que afirme la diversidad, pone de manifiesto cómo las y los maestros requieren reconocer que no saben mucho sobre DSG ni sobre educación sexual integral; la aceptación de esta realidad puede dar paso a nombrar sus propias barreras. Este reconocimiento es un comienzo significativo para trazar los cambios para el currículo porque posibilita un involucramiento más personal; en términos de Pinar, W., implica estar “presente” para repensar el pasado y el devenir de la práctica.

Como punto de partida se toma la visibilidad de estudiantes y docentes LGBTI en las aulas como el pretexto pedagógico para iniciar un debate organizado y continuo a propósito de la diversidad. En términos de Thrin (2022) desde el enfoque *Queer* se desestabilizan los

significados dados como naturales porque involucran la autocrítica del investigador, en este caso de las maestras y los maestros. Así es como una visión *Queer* del currículo implica decir “yo no sé, pero puedo aprender”. Del mismo modo, a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas, se reconoce cómo la implementación de la política pública sobre diversidad sexual ha avanzado de forma lenta y poco conocida, siendo las y los docentes quienes han enfrentado directamente los cambios sin contar con orientaciones precisas para abordarlos.

Los hallazgos de la encuesta realizada en el marco de esta investigación evidencian una brecha significativa en la formación docente: la ausencia de capacitación especializada y de herramientas pedagógicas que faciliten la incorporación de la Diversidad Sexual y de Género en el currículo escolar. Se observa que el 32% del profesorado ha accedido a procesos formativos principalmente por iniciativa propia o mediante medios informales, mientras que un 18% reconoce no haber recibido ninguna capacitación en este ámbito. Asimismo, cerca del 70% de las maestras y maestros no diferencian los conceptos básicos de la DSG y solo poseen un conocimiento parcial de los seis documentos seleccionados en esta investigación como referentes legales y de política pública. (El resumen de este resultado se presenta en la Figura 10).

En conjunto, los datos muestran que la formación en Diversidad Sexual y de Género, al carecer de sistematicidad y estructura, requiere un direccionamiento claro que garantice procesos de seguimiento y evaluación tanto para docentes en formación como para aquellos con amplia trayectoria profesional.

Asimismo, los resultados de este estudio permiten comprender la relación entre los postulados teóricos que orientan la pregunta problema y los hallazgos obtenidos. Un ejemplo clave es el concepto de Performatividad de Butler, según el cual el género se define como el efecto de una repetición ritualizada. Desde esta perspectiva, las y los participantes reconocen que el conocimiento adquirido sobre Diversidad Sexual y de Género resulta insuficiente para

comprender las variaciones en la identidad y la sexualidad. Dicho hallazgo es relevante para la educación, pues confirma la necesidad de analizar cómo “no hay esencia previa: la identidad se produce mediante actos” (Butler, 1990, p. 16), es decir, se configura a través de prácticas y no a través de cierta naturaleza dada.

El reconocimiento de la falta de formación en diversidad sexual y de género, evidenciado en los datos de la encuesta y las entrevistas, constituye un punto de partida para abrir la discusión en cada institución educativa. Este proceso puede orientarse hacia una reconstrucción colectiva desde el Comité de Convivencia, entendido este como instancia autónoma, deliberativa y participativa de los distintos actores escolares que se adecua a los cambios en los contextos culturales sociales. En este sentido, nuestros hallazgos muestran que es posible iniciar la transformación de los Manuales de Convivencia a partir de la apertura expresada por parte de maestras y maestros frente a la DSG. Dicho cambio permitiría visibilizar a las y los estudiantes LGBTI desde un enfoque de derechos humanos y de derechos sexuales y reproductivos, en consonancia con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional y la Ley 1620 de 2013.

Como segunda orientación, se hace un llamado a continuar fortaleciendo el proyecto de Educación Sexual Integral (ESI), recomendando avanzar en la articulación de las áreas que han mostrado mayor afinidad con la Diversidad Sexual y de Género (DSG), como son Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Ciencias Naturales. Estas áreas lideran la integración progresiva de la ESI de acuerdo con el ciclo y la edad de las y los estudiantes. Sin embargo, al igual de lo que ocurre en el caso de orientación escolar y de colegas que investigan de manera individual y aislada, sus iniciativas no han logrado ampliar su influencia a toda la institución, debido a las resistencias frente al abordaje de la sexualidad y de la diversidad. Tal como lo expresó una docente: “No es posible hablar de DSG sin hablar de forma clara y respetuosa sobre los derechos sexuales y reproductivos, que se perciben

como imposición o incitación” (Maestra Tres, Grupo Uno). En este sentido, extender la divulgación y reflexión a todas las áreas contribuye a contrarrestar el argumento más frecuente contra la DSG, según el cual existiría un interés por parte de los docentes por adoctrinar a los estudiantes. Y como señaló otra participante: “Es un derecho de las y los estudiantes saber qué está pasando en la realidad, entender cómo es el mundo en el que habitan; ese es un ejercicio de promoción y no de adoctrinamiento” (Maestra Dos, Grupo Tres) que busca ante todo poner fin a las violencias.

La tercera orientación se dirige a la ampliación de la perspectiva de género, según Gannon *et al.* (2024); el problema radica en que el concepto de género ha sido politizado en el ámbito escolar. Esta radicalización limita las posibilidades de diálogo, al ser percibido bajo el precepto de una ideología, lo que agudiza la tendencia para algunos estudiantes LGBTI a recurrir al silencio y al ocultamiento de su identidad como estrategia de supervivencia para evitar el acoso y la confrontación, ajustándose a la expectativa heteronormativa como forma de pasar desapercibidos.

Históricamente se hablaba de dos géneros; sin embargo, la incorporación del enfoque de diversidad amplió el espectro y complejizó su inclusión en el currículo, “porque para algunos el enfoque de derechos no es aceptable según sus creencias personales” (Maestro Uno, Grupo Cinco). No obstante, no es posible mitigar la violencia en la escuela sin abordar el enfoque de género, considerando que es uno de los pilares de la Pedagogía *Queer* porque consiste precisamente en desmontar las categorías que sostienen la opresión. La primera opresión que se espera detener desde un abordaje Interseccional es: “No hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos” (Butler, 1999 p. 55) y “La crueldad y la violencia son fundamentales para establecer y sostener jerarquías dentro de la sociedad. Estas prácticas no sólo sirven para subyugar a los vulnerables, sino también para demostrar y afianzar el poder.” (Segato, 2018, p. 42).

Para pensar un currículo con enfoque *Queer*, se enfatiza en la importancia de no delegar la responsabilidad del cambio únicamente en las y los maestros que lo lideran. Esta situación genera una carga significativa en términos de salud mental y agotamiento laboral, debido a los posibles estigmas o etiquetamientos asociados a promover el enfoque de derechos. Desde la perspectiva de la Pedagogía *Queer*, se trata de un enfoque profundamente comprometido que, como señala Thrin (2022), puede resultar “riesgoso, aterrador, estresante y, a menudo, solitario” (p. 2028). Esta afirmación evidencia la necesidad de construir redes de acompañamiento institucional que distribuyan el compromiso de manera colectiva y sostenida. Es por ello que un currículo con este enfoque requiere de la divulgación sistemática y planificada de la política pública, los alcances Constitucionales y la socialización efectiva de la normatividad en ESI y DSG. Asimismo, las y los maestros no pueden continuar asumiendo que este conocimiento no tiene que ver con su ejercicio personal y profesional.

La cuarta orientación se basa en consolidar experiencias de colaboración entre docentes expertos, aspecto que también se evidencia en las entrevistas realizadas: existe un grupo de maestras y maestros de la SED con conocimiento acumulado en educación sexual integral y Diversidad Sexual y de Género (DSG) por lo que se hace pertinente fortalecer el trabajo en Red y visibilizar experiencias ya consolidadas en este campo. La colaboración permitiría superar el aislamiento de proyectos individuales y potenciar aprendizajes compartidos. Dicha orientación va en consonancia con la crítica hecha por Bauman (2000) al creciente individualismo en la modernidad líquida; el trabajo en Red docente se plantea como una alternativa frente al encerramiento en sí mismo como único destino, posibilitando la construcción de tejido social desde el acercamiento tangible entre personas que asumen colectivamente los problemas de la educación.

Ahora bien, frente a las inseguridades del profesorado en DSG los participantes plantearon la pertinencia de compartir el conocimiento de otros colegas que ya la han abordado en sus proyectos o ejercicios de aula, de manera que puedan facilitar aspectos prácticos para la inclusión en las diferentes asignaturas, puesto que enfrentar las inseguridades y miedos se logra con una dirección clara. No se han divulgado al magisterio distrital de manera masiva y sistemática los resultados de las investigaciones, Proyectos Pedagógicos, herramientas didácticas que han construido en sus experiencias del grupo pionero del cambio en DSG y ESI; tampoco son conocidos los Semilleros en DSG que se desarrollan en las distintas instituciones educativas, lo que pone de manifiesto que el conocimiento está y es producto del trabajo docente pero no es de conocimiento público todavía. Esta orientación curricular insta a no dejar perder este conocimiento de las maestras y los maestros.

De acuerdo con Hendriksen *et al.* (2024) los docentes experimentan baja autoeficacia colectiva frente a su conociendo en DSG y este es un obstáculo para el avance. El autor plantea que los docentes requieren el respaldo de las directivas y de sus colegas para adelantar una transformación estructural del currículo.

En otras palabras, el trabajo en Red de maestras y maestros que tienen un conocimiento previo se constituye en experiencias de cooaprendizaje que minimiza la incertidumbre de quienes tienen la disposición de hacer los cambios, pero no saben cómo empezar (Mackenzie *et al.*, 2024). En concordancia con esta propuesta, los laboratorios de aprendizaje de Caasi *et al.*, (2021) “son un modelo de desarrollo profesional alternativo, diseñado para que docentes y formadores de docentes estén juntos en la práctica y la planifiquen/analicen conjuntamente” (p. 21). Dichos laboratorios demostraron ser efectivos para abordar demandas específicas de elaboración de contenidos y para la apertura a la discusión de temáticas *Queer* de manera colaborativa y compartida.

Tal como se observa en los resultados de la encuesta del capítulo anterior, se refleja que la mayoría de maestras y maestros conoce parcialmente o no conoce los documentos de política pública LGBTI. Es necesario centrarse en la diversidad sexual como un valor intrínseco de la cultura escolar, un principio fundamental de la inclusión, no un asunto por resolver, o como una contingencia de casos aislados (UNESCO, 2019). En su lugar, como orientación curricular se propone direccionar un plan de acción que desafíe las binariedades más comunes entre maestras y maestros (Caasi *et al.*, 2021), lo cual implica darle paso a la incertidumbre propia de la Pedagogía *Queer* que facilita ese momento de pasar por la autocrítica de lo que se cree saber sin recibir señalamientos por este hecho. Esta Pedagogía cuestiona los cimientos de lo que tradicionalmente se da por sentado, con el objetivo de promover un conocimiento que surja desde la reflexión y la construcción personal.

La quinta y sexta orientación curricular se relacionan con el uso del uniforme y el uso los baños neutros. Frente a este tema Cumming-Potvin (2023) plantea cómo los

códigos de vestimenta escolar y las políticas de uniformes pueden sustentar las binariedades de género, así como las masculinidades hegemónicas y las feminidades enfatizadas, al tiempo que impactan negativamente en los estudiantes que encarnan expresiones de género o identidades de género expansivas (Cumming Potkin 2023, p. 9).

Al respecto, en los debates de los grupos y en las entrevistas se planteó que la decisión de las directivas es determinante en los colegios, en algunos hay resistencias, en otros por el contrario “hay un rector que permite usar el uniforme con el que se sientan bien los estudiantes, siempre y cuando se identifiquen como parte de la institución y esté incorporado al Manual de convivencia. En este punto se destaca cómo el rol de las y los Rectores es contundente en la territorialización de las políticas públicas. En este punto, de nuevo

podemos concluir que el abordaje del género es social y no obedece a ningún orden natural “Los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos” (Butler, 1999, p. 275).

Sobre este tema, Uribe (2020) señala que existen exigencias sociales en torno a la masculinidad, las cuales pueden generar tensiones en contextos escolares. En respuesta, el autor propone fomentar modelos alternativos de masculinidad a través de la narración, como estrategia para cuestionar y transformar los estereotipos tradicionales. Esta propuesta busca contribuir a la construcción de identidades masculinas no hegemónicas, capaces de desdibujar la rígida división impuesta por los uniformes binarios. Cabe aclarar que esta orientación curricular no pretende abolir el uso del uniforme, sino disminuir las tensiones que surgen en torno a lo que éste representa.

Por su parte, Mariotto *et al.*, (2024) analizan cómo las instituciones educativas reproducen marcadores espaciales cisgénero, como la distribución de los baños o la separación de actividades físicas según el tipo de cuerpo, lo que expone a estudiantes LGBTI al riesgo de acoso y exclusión. Los autores también señalan que la mirada adulto céntrica sobre la identidad de género contribuye a un trato desigual y a la negación de la autodeterminación de los estudiantes que experimentan incomodidad con los baños tradicionales.

Desde la perspectiva de Judith Butler (2004), el debate sobre la población trans, parte de la equiparación entre sexo y género dentro del esquema binario; Butler examina cómo las normas de género y sexualidad restringen la posibilidad de una vida vivible, y plantea interrogantes que también interpelan al sistema educativo: “Si soy de un género determinado, ¿Se me seguirá considerando parte de lo humano? ¿Se expandirá lo humano para incluirme? Si deseo de cierta forma, ¿podré vivir?” Las personas trans muestran que el género puede ser vivido de formas que desafían las normas establecidas. La autodeterminación de género es un

derecho fundamental; negarlo equivale a perpetuar formas de violencia institucional, la escuela debe inscribirse desde un lugar de garante.

La Pedagogía *Queer* propone ejercicios disruptivos; sin embargo, deben implementarse de manera progresiva y en el marco de diálogos permanentes con todos los actores de la comunidad educativa ya que se trata de una transformación cultural. Además, dicha transformación no puede llevarse a cabo sin el respaldo institucional, especialmente por parte de las directivas escolares y del nivel central de la Secretaría de Educación SED, de quienes se solicita acompañar a las personas que desarrollan proyectos en DSG y ESI.

Teniendo en cuenta que la implementación de baños neutros no puede realizarse de manera abrupta, debido a posibles bloqueos administrativos y comunitarios —tanto por parte de docentes como de las familias—, se sugiere introducir los cambios de forma gradual. Esto resulta especialmente relevante porque la encuesta realizada en el marco de esta investigación evidenció una respuesta polarizada: el 46% de los docentes manifestó estar en desacuerdo con la medida.

En consecuencia, se recomienda llevar a cabo el cambio mediante fases de transición. La primera etapa debería centrarse en procesos de formación dirigidos a estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo y de seguridad, con el fin de sensibilizar sobre el amplio espectro de identidades de género que se expresan actualmente (trans, no binario, género fluido, agénero, cuestionador de género, entre otras) y sobre el legítimo derecho de cada persona a ingresar al baño de acuerdo con el género con el que se identifique. Posteriormente, tras la formación en torno a identidades no normativas, se propone instalar señalética inclusiva en los baños y, de manera paralela, diseñar y divulgar protocolos de respeto que regulen el uso de estos espacios conforme a la identidad de género de quienes los utilizan.

La séptima orientación vincula el nombre identitario, desde la perspectiva *Queer*; Cantos *et al.* (2023) proponen afirmar y visibilizar la presencia de docentes trans en el ámbito educativo, ya que su participación permite a estudiantes y otros colegas con identidades no normativas reconocerse por medio de referentes cercanos, lo cual contribuye a desmontar mitos y romper estereotipos. Asimismo, desde la Pedagogía *Queer* se ha insistido en la importancia de normalizar las historias de vida de personas no cisheteronormativas, considerándolas herramientas pedagógicas potentes que favorecen la reflexión y promueven vínculos de empatía entre estudiantes, docentes, directivos y familias (Cantos *et al.*, 2023).

La octava orientación obedece a la recomendación para la formación docente. Naskali & Kari (2020) señalan que un cambio fundamental en la formación docente implica romper con la mentalidad dicotómica de la sexualidad. Asimismo, subrayan la necesidad de cuestionar el rol docente quienes muchas veces de forma inconsciente actúan como defensores del *statu quo* y contribuyen a perpetuar la heteronormatividad. Esta postura continúa afectando a estudiantes LGBTI al ejercer presión para que cumplan con las expectativas normativas. En este sentido, no basta con limitarse a cumplir con las obligaciones legales, sino que se deben abordar en forma deliberada y crítica los aportes de las teorías del género y la sexualidad, especialmente a partir de los aportes del feminismo, en lugar de continuar con la resistencia frente a sus aportes a la educación. Tal como lo evidencian las narrativas de maestras y maestros participantes en esta investigación, todavía persisten visiones esencialistas que permiten evadir las transformaciones necesarias hacia un currículo con enfoque *Queer*. Este enfoque busca garantizar el bienestar e inclusión de estudiantes y docentes cuyas identidades y expresiones no se ajustan a la sexualidad e identidad normativa, promoviendo una educación verdaderamente plural, crítica y transformadora.

Por su parte, Cornejo (2024) encontró que hay avances institucionales, pero la inclusión real de los estudiantes LGBTI está muy limitada y la aceptación ha estado motivada más por temor a las sanciones que a la interiorización del paradigma de los derechos. En esta vía Pilligua *et al.* (2023) concluyeron que los docentes que poseen formación en diversidad sexual tienen respuestas más pertinentes frente a los casos de discriminación por prejuicio.

Asimismo, las iniciativas de los líderes en DSG logran visibilizarse fuera del colegio sólo si trascienden en otros escenarios; de lo contrario, tienden a quedar confinadas al espacio escolar, o permanecer en los grupos activistas interesados por la ESI y la DSG tal como es la Red Nacional de maestras y maestros divergentes, que con más de 100 participantes han venido trabajando al margen del reconociendo oficial. Ante esta situación, surge una inquietud compartida por los participantes por saber: *¿cuántos proyectos relacionados con la DSG están actualmente en marcha y en qué lugares se desarrollan?* Esta pregunta refleja la necesidad de contar con mecanismos que permitan *identificar, articular y visibilizar* estas experiencias, así como de establecer *canales de apoyo institucional* que potencien su impacto y sostenibilidad.

Al igual que la Pedagogía *Queer*, maestros y maestras participantes consideran que expresar abiertamente la Diversidad Sexual y de Género posibilita la familiaridad, el desarrollo de la sensibilización en el territorio y el fortalecimiento de la empatía.

Ahora bien, la novena orientación se dirige a proteger la visibilidad del profesorado LGBTI, pues esta acción deliberada abre el espacio para la disrupción y contribuye en la apertura al trabajo personal de cada docente en vía a confrontar sus creencias internas que bloquean o permiten comprender la importancia de la DSG en la escuela. “Si es necesario detenernos a hacer un acercamiento a experiencias de vida trans, que nos permita también sentir frente a colegas LGBTI” (Maestra Tres. Grupo Dos).

Staley & Blackburn (2023) sostienen que el enfoque *Queer* genera inevitablemente un malestar emocional, ya que implica cuestionar profundamente los supuestos de la heteronormatividad y la cisonormatividad. Este malestar, lejos de ser un obstáculo, constituye un elemento central de la Pedagogía *Queer*, pues interrumpe las comprensiones previas del mundo y abre paso a nuevas formas de pensar y sentir.

Dicho de otro modo, los autores enfatizan en que este enfoque moviliza a los docentes a implicarse personalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica examinar críticamente sus propias creencias, experiencias y prejuicios. Esta introspección es fundamental para avanzar hacia una escuela más justa, cuya transformación no se limite *únicamente al ámbito de una asignatura, sino que atraviese toda la cultura escolar.*

La décima orientación curricular plantea que no puede abordarse la DSG únicamente desde una perspectiva cognitiva, sino que aquella atraviesa el plano emocional. Esta visión se alinea con las propuestas curriculares de Pinar (2023) y Da Silva (1999), quienes sostienen que el currículo tiene implicaciones significativas en la subjetividad. Según estos autores, además de una crítica intelectual, el currículo de la presencia y la identidad constituye, ante todo, una interpelación íntima y personal.

Al relacionar esta perspectiva con las narrativas de maestras y maestros, se evidencia que el malestar emocional puede convertirse en un punto de partida para la transformación educativa. Enfrentar las propias incomodidades permite a los *docentes empatizar con las vivencias de los estudiantes LGBTI*, lo cual puede traducirse en decisiones pedagógicas más conscientes, como la elección de materiales más inclusivos o nuevas formas de responder ante situaciones de hostigamiento escolar.

Además, la Pedagogía *Queer* promueve el *cuestionamiento constante de las estructuras de poder* presentes en la escuela. Este ejercicio, aunque generador de incomodidad, resulta altamente fructífero, ya que permite *integrar la Diversidad Sexual y de*

Género como un aspecto cotidiano de la vida escolar, más allá de momentos puntuales o asignaturas específicas.

De este modo, el enfoque *Queer* aplicado al currículo busca promover la agencia emocional de maestras y maestros en la transformación de una escuela que históricamente ha obviado el debate sobre la Diversidad Sexual y de Género. Las emociones expresadas por los docentes en los distintos grupos reflejan, por un lado, las barreras y oportunidades que enfrentan al abordar la DSG en el contexto escolar. Por otro lado, posicionan a la emoción como eje central del cambio en la formación docente. En este sentido, el reconocimiento del componente emocional resulta fundamental: sin él, la formación corre el riesgo de mantenerse en un plano meramente informativo, sin alcanzar una dimensión verdaderamente transformadora. Seguramente los esfuerzos por llevar los conocimientos no han sido suficientes hasta ahora, pero como hallazgo de esta investigación se concluye que no se trata sólo de saber sino de gestionar, aceptar validar esas emociones que desata la Diversidad Sexual y de Género porque incluso, como lo mencionó una maestra: el conociendo puede ser muy elaborado, pero si no atraviesa nuestras emociones y nuestro cuerpo, seguirá estando afuera de la escuela.

La onceava orientación plantea que sin la participación activa de las familias resulta muy difícil avanzar hacia una formación integral en educación sexual y en diversidad sexual y de género. Las y los maestros participantes señalan que este es el primer ámbito de confrontación para estudiantes LGBTI, quienes enfrentan en privado fuertes expresiones de rechazo y negación de sus experiencias de identificación. Las familias más resistentes esperan que sus hijos e hijas se ajusten exclusivamente a la heterosexualidad y rechazan la inclusión de estas temáticas en las distintas asignaturas escolares. Es en términos de Butler (2010) el efecto acumulativo de la repetición de la narrativa sobre la heterosexualidad como el ideal que merece la mayor legitimidad social.

Ante esta tensión, la escuela asume un papel fundamental como espacio protector, en el que maestras y maestros pueden desempeñar un rol protagónico al ampliar la perspectiva de las familias y favorecer procesos de reconocimiento y respeto hacia la diversidad. En términos generales, la institución educativa invita a superar la concepción de la sexualidad como una realidad dicotómica entre lo público y lo privado, para comprenderla —tal como señalan Rodríguez et al. (2021)— como un campo de interacciones y significados complejos, sustentados en el afecto.

En muchos casos, las familias desconocen la realidad afectiva y sexual de sus hijos e hijas, lo que dificulta los procesos de acompañamiento, convirtiendo al colegio en ocasiones en el único espacio de encuentro y reconocimiento. Esta investigación evidenció que las familias de estudiantes LGBTI atraviesan procesos de negación y duelo, que las movilizan a resignificar sus concepciones sobre la diversidad sexual y de género.

“El proceso de asimilación para un padre que aún no reconoce la orientación sexual de su hija bisexual puede generar tensiones y resistencias, especialmente cuando se enfrenta a prejuicios que consideran la diversidad como una moda o una amenaza” (Maestra C. C. Entrevista 4). En estos casos, la escuela cumple un papel fundamental al ofrecer acompañamiento y orientación, ayudando a las familias a comprender que la diversidad sexual no es una imposición, sino una realidad que merece respeto. Frente a actitudes como el rechazo hacia la DSG, las y los docentes pueden centrar su trabajo en la promoción y prevención de la salud mental recordando que recibir formación apoyo y escucha es un derecho. Negar este acompañamiento puede poner en riesgo a las y los jóvenes, por lo que resulta clave que la institución se convierta en aliada del bienestar, promoviendo procesos de apertura y reconocimiento.

Tal como expresaron los participantes, las familias escuchan lo que maestras y maestros tienen por decir, lo cual posibilita un giro en los significados prejuiciosos asociados

a “promover la homosexualidad” o “fomentar una orientación sexual específica”. En su lugar las y los maestros proponen *descentrar la violencia* y abrir caminos hacia la comprensión y el respeto por la diversidad.

Otro aspecto relevante para ampliar el conocimiento en diversidad sexual y de género consiste en apoyarse en las madres, padres y cuidadores de estudiantes LGBTI, quienes, a través de sus narrativas de duelo y transformación, se convierten en modelos de aprendizaje y empatía. Un ejemplo de ello se encuentra en el libro vivo *¿Y si fueran los tuyos? Familia y escuela como abrazo* (Universidad del Rosario, 2025), en el cual se recogen las experiencias de cinco familias diversas de una Institución Educativa Distrital de Bogotá. Este texto muestra cómo el miedo y el prejuicio suelen surgir del desconocimiento, y plantea que la escucha activa —el “leer” a otro ser humano— es la herramienta fundamental para que la familia y la escuela dejen de ser espacios de juicio y se transformen en lugares de cuidado y protección. Se resalta, además, el poder de la palabra de las familias diversas como medio para romper el silencio, un acto necesario para que sus hijas e hijos sean comprendidos y acompañados en sus procesos de identidad. Las narrativas de vida de estas familias buscan sensibilizar desde la emoción y la experiencia real, generando compromiso colectivo y apertura hacia la diversidad.

En este sentido padres y madres se dirigen a otras familias, a maestras y maestros haciendo de la narrativa la herramienta hermenéutica para prevenir violencias y fomentar la vivencia en la escuela como espacio emocional. Se explora también cómo se pasa de una vivencia individual y solitaria hacia una acción colectiva que pone la responsabilidad de las vidas LGBTI en manos de rectores, profesorado y familias.

Los protagonistas de las narraciones evidencian que los colegios a menudo carecen de herramientas para gestionar la diversidad, lo que obliga a los estudiantes a ser quienes lideren los cambios y creen sus propias comunidades de cuidado. Además, sugiere el diálogo entre

generaciones, como una práctica necesaria para desaprender prejuicios y construir nuevas formas de afecto. (Universidad del Rosario, 2025).

Asimismo, en las narraciones de las familias se reconoce que el cambio en los significados sobre DSG no es inmediato, requieren tiempo y un entorno de responsabilidad constante. Se resalta, al igual que como en el caso de maestras y maestros, el papel de la narrativa como una acción de escucha con efectos sobre la salud mental de las y los jóvenes en las instituciones educativas.

De esta manera, en los relatos de las familias diversas se encuentra otra herramienta de transformación, ya que hacen un llamado a la presencia sostenida del apoyo emocional hacia las y los hijos a través del tiempo, puesto que permite pasar de la tolerancia al involucramiento parental. (Universidad del Rosario, 2025). Dicho de otro modo, las escuelas pueden ser espacios de escucha y formación entre familias con experiencias de vida diversa, facilitando la ampliación de las alianzas hacia familias heteronormativas.

La doceava orientación profundiza en la necesidad de formar semilleros, colectivos, agrupaciones de estudiantes LGBTI como expresión material de los derechos de la población diversa en las escuelas. La creación de estos grupos se soporta en el Acuerdo 909 de 2023 del Consejo de Bogotá, el cual desde la SED busca promover semilleros que creen conciencia sobre la igualdad de género, al mismo tiempo que desnaturalicen los estereotipos y roles de género socialmente asignados, con el fin desaprender la discriminación, las masculinidades violentas y el sexismo. Es en esta vía que maestras y maestros cuentan con este respaldo legal que les permite protegerse de las personas que se oponen a sus iniciativas en los contextos institucionales y les fortalece frente a quienes se resisten al cambio.

A su vez, en la Ley General de Educación 115 de 1994 en el artículo 14 se establece la enseñanza obligatoria de la Educación sexual, y en el párrafo primero, aclara que el estudio de estos temas no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y

desarrollarse a través de todo el plan de estudios, lo cual quiere decir que cada docente puede iniciar procesos de formación en ESI, siempre que vayan de acuerdo con el ciclo de desarrollo vital de las y los estudiantes y responda a los fundamentos de la promoción/prevenición en derechos sexuales y reproductivos tal como lo exige la Ley 1620 de 2013. Del mismo modo, en el marco del Plan Distrital de Desarrollo (2024-2027) 'Bogotá Camina Segura', la SED brinda lineamientos conceptuales, normativos y pedagógicos para la construcción de espacios educativos que valoren y respeten la diferencia y la diversidad sexual y de género.

Gracias a la Red Nacional Divergente, en el marco de esta investigación se identificó la existencia de algunos semilleros en Instituciones Educativas Distritales que han desarrollado proyectos con enfoque de género y diversidad sexual. Entre los de mayor trayectoria se destacan:

1. IED Nueva Delhi (localidad San Cristóbal), con el proyecto *“ConSentimiento y Mujeres de fuego”*.
2. IED INEM Santiago Pérez (localidad Tunjuelito), con *“Mariposas de Acero”*.
3. IED Altamira Sur (localidad San Cristóbal), con *“El recreo, un escenario socializador del género”*.
4. IED El Jazmín (localidad Puente Aranda), con *“Comando SORORO”*.
5. INEM Kennedy, con *“Masculinidades Sentipensantes”*.
6. IED Gerardo Paredes (localidad Suba), con *“Ciudadanías sexuales”*.
7. Ciudadela Educativa de Bosa, con *“Defensa de los derechos de estudiantes y maestros sexualmente diversos”*.
8. Colegio Pablo Neruda (localidad Fontibón), con el *“Semillero en diversidad sexual y de género Club ARCO Plus”*.

Estos grupos surgen como respuesta a la necesidad de generar acciones que visibilicen y afiancen los derechos sexuales y reproductivos. Asimismo, buscan prevenir las violencias basadas en género. En los grupos que abordan la diversidad sexual y de género, los semilleros han contribuido en disminuir la violencia por prejuicio, el hostigamiento escolar por razones de género/ orientación sexual, el aislamiento y en mejorar el estado de salud mental de estudiantes LGBTI, en particular en la disminución de la conducta suicida.

Se recomienda ampliar la creación de semilleros estudiantiles en otras instituciones educativas del distrito, con el respectivo acompañamiento y protección de la SED con el propósito de fortalecer la promoción de derechos y prevención de violencias mediante grupos liderados por estudiantes LGBTI en acompañamiento de maestras y maestros interesados en la DSG.

8.1 Discusión

Cumplimiento de los objetivos

En esta investigación se lograron los tres objetivos planteados de la siguiente manera: en primer lugar, se realizó un análisis de los significados sobre Diversidad Sexual y de Género a partir de las doce entrevistas con las maestras y maestros participantes. Entre los hallazgos más relevantes se evidenció la baja comprensión y el limitado conocimiento sobre Diversidad Sexual y de Género por parte del profesorado del Distrito, incluso en conceptos básicos. Asimismo, se reconoció la persistencia de silenciamientos heteronormativos hacia la población LGBTI en la escuela (Catalán, 2023; Cornejo, 2024). Esto ocurre en un contexto en el que hay avances constitucionales y en política pública, como la Ley 2281 de 2023, el Decreto 1311 de 2025, el documento CONPES 4147 de 2025 y particularmente en educación en el Decreto 966 de 2024 en donde se tiene por objetivo: “Garantizar que las Instituciones Educativas Distritales se constituyan en espacios libres de acoso, hostigamiento y discriminación, en particular para las personas LGBTI y con identidades de género y

orientaciones sexuales diversas” (p.1). Sin embargo, en las narrativas se evidenció que aún falta mucho para articularlos en las instituciones educativas.

Es cierto que hay una transición hacia una educación con mayor información y visibilidad de la población LGBTI, no obstante, persiste el desafío por generar el compromiso y la sensibilidad esperados entre el magisterio distrital. Este cambio requiere tiempo, diálogo, formación, apoyo y estrategias sostenidas.

A su vez, los participantes identifican la afectación emocional que experimentan estudiantes y docentes LGBTI en los contextos educativos y sus manifestaciones en riesgos de salud mental, lo cual está bien soportado en las investigaciones recientes (Stanley & Blackburnb 2023; Cumming-Potvin 2023; Barcellos y Castro,2024). Dichas afectaciones se derivan de barreras personales y sistemas de creencias radicales que niegan la diversidad como oportunidad de transformación social. También se resalta la presión que enfrenta esta población para ajustarse a expectativas normativas sobre orientación sexual e identidad de género, así como su vulnerabilidad frente a distintas formas de violencia escolar.

Otro hallazgo significativo es la desconexión y resistencia pasiva de algunos educadores ante la presencia de sexualidades disidentes (Meyer *et al.*, 2022). Estos hallazgos son consistentes con la tradición académica, teniendo en cuenta que hay una tensión entre tradición y DGS, sumado a la indiferencia de un sector del magisterio distrital.

Las narrativas permiten comprender la escuela como un espacio de desconcierto frente a la Diversidad Sexual y de Género (DSG), pero también como un lugar con potencial para abrazar la diversidad, siempre que se priorice el rol docente como garante de derechos y se reconozca su papel activo en el bienestar emocional de los estudiantes. En esta misma línea, los relatos evidencian el miedo al cambio que supone abrirse a un currículo que afirme las vidas diversas, temor que ha postergado la reflexión y el debate necesarios para rediseñar los currículos actuales. No obstante, aunque el miedo es generalizado, comienza a observarse un

giro pedagógico entre los educadores, quienes no están dispuestos a perpetuar las injusticias sociales ni a evadir las transformaciones culturales pendientes. De este modo la misma pedagogía *Queer* tendría un gran aporte que hacer a la salud mental y a la convivencia escolar que traería bienestar a la población LGBTI y a la escuela en su conjunto.

En términos de Curiel (2013), frente a la exclusión en forma de racismo, xenofobia y discriminación sexual, el vínculo comunitario y grupal se presenta como una respuesta necesaria y urgente. En relación con las alianzas entre maestras y maestros *Queer*, se destaca “la necesidad de fortalecer identidades colectivas que otorguen sentido de pertenencia, así como un refugio material, espacial y psicoemocional a los grupos racializados y marginados, alrededor de lo cultural” (Curiel, 2013, p. 164).

Asimismo, los participantes identifican en el trabajo en red y en el autoaprendizaje de experiencias pedagógicas con enfoque *Queer* una vía para cuestionar y desafiar los significados impuestos por la tradición heteronormativa. Entre los hallazgos, sobresale que desde la Secretaría de Educación Distrital (SED) existen docentes que ya han iniciado procesos de transformación curricular en sus aulas, incorporando sus trayectorias de vida para replantear su quehacer profesional.

Las y los participantes en las entrevistas y grupos focales se centraron en la redefinición del espacio escolar, pasando de ser un lugar de instrucción académica a convertirse en un refugio seguro y un entorno de contención emocional. Los relatos enfatizan en que, para muchos jóvenes con identidades diversas, la escuela puede ser el primer (o único) lugar donde encuentran la libertad de ser ellos mismos, siempre y cuando existan adultos y pares dispuestos a ofrecer ese “abrazo” simbólico de aceptación.

En consecuencia, según Bolívar & Domínguez (2018) defienden el enfoque narrativo, dado que, al ser una metodología de corte hermenéutico, permite comprender los significados

y, al mismo tiempo, dar cuenta de las dimensiones cognitivas y afectivas de la acción. Para los autores, entender las subjetividades constituye una condición necesaria para el conocimiento social. Además, la narrativa, al articular elementos biográficos ofrece acceso al ámbito emocional, lo que facilita abordar la relación con la población LGBTI. De este modo, el enfoque narrativo puede convertirse en una plataforma para la reestructuración educativa, al abrir paso a discursos alternativos (Bolívar & Domínguez, 2018). La comprensión de los significados como estrategia para apropiarse de la realidad educativa, como agencia y oportunidad de transformación.

Por otro lado, el segundo objetivo también se cumple, dado que se identifican las necesidades de formación del profesorado en Diversidad Sexual y de Género (DSG). Un hallazgo significativo es que el conocimiento en este campo se ha adquirido principalmente por iniciativa autónoma de maestras y maestros de la SED, complementado por un conocimiento parcial en un porcentaje importante de educadores. Esto evidencia la necesidad de profundizar en la difusión de la política pública LGBTI, los protocolos de convivencia escolar, los contenidos básicos sobre DSG y las sentencias que amparan los derechos de esta población.

Esta situación invita a reflexionar sobre la manera en que se aborda la diversidad en las instituciones, pues la falta de herramientas de formación adecuadas puede generar riesgos para las y los estudiantes, especialmente cuando no se reconoce oportunamente una situación que podría constituir vulneración de derechos o acoso escolar. Asimismo, la encuesta aplicada muestra una actitud de apertura hacia la temática de la Diversidad Sexual y de Género, lo que contrasta con la baja formación del profesorado. Aunque dicha formación que requieren las y los maestros va más allá de obtener información por medio de capacitaciones esporádicas. Según Monserrat (2024), se trata de concebir la educación sexual integral como un proceso de diálogo entre maestras, maestros y estudiantes, que incluya también el deseo de

quien ocupa el lugar de educador. Ello implica abrir los currículos a la crítica y permitir la incorporación de los cuestionamientos propios de la pedagogía *Queer*.

Por otra parte, el objetivo tres se alcanza por medio de los debates en los grupos de discusión ya que las y los maestros en sus diálogos aportaron el conocimiento para repensar la reconstrucción del currículo y sus aportes dan paso a la formulación de las orientaciones para un currículo con enfoque de DSG.

Respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta de investigación fue resuelta ampliamente en el desarrollo de doce orientaciones para el currículo en DSG. Estas orientaciones son un material de apoyo para los sectores que formulan las políticas públicas y que desarrollan lineamientos curriculares en el área socio emocional y la inclusión de la Diversidad Sexual y de Género. Además, a través del desarrollo de los tres Objetivos Específicos se reconocen las prácticas *Queer* de los docentes del Distrito, lo cual es una contribución en la comprensión de los abordajes que las y los educadores están dando a las necesidades de la población LGBTI.

Por medio de las narrativas fue posible tener un mapa amplio para proponer cambios para pensar el currículo:

El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad (Da Silva, 1999 p. 78).

Limitantes de la investigación

Se encontraron barreras de acceso a las instituciones, lo que llevó a retrasar la recolección de los datos. Las respuestas negativas se generaron una vez que se explica el

objetivo de la investigación, en algunos casos por desinterés en el tema y en otras porque algunos docentes expresaron su incomodidad. De las instituciones que participaron en el proyecto se evidencia un interés por debatir, aprender, socializar sus experiencias, en contraste con el carácter discrecional que aún representa la DSG para algunos educadores.

La resistencia institucional evidenciada en la negativa de algunas instituciones educativas no es un hecho aislado sino un reflejo de como históricamente ha operado la escuela como un dispositivo de normalización. Como advierte Foucault (1975), las instituciones modernas producen y regulan sujetos a través de mecanismos de vigilancia que definen qué identidades son legítimas y cuáles deben ser corregidas o silenciadas. Desde esta perspectiva, las respuestas tales como *“no estamos preparados”* o *“es mejor evitar problemas”* reproducen prácticas de control que buscan preservar un orden heteronormativo, evitando cuestionamientos a la identidad y al género dentro del espacio escolar. Asu vez, Rich (1993) subrayó que el silenciamiento institucional frente a la diversidad se sostiene a través de la *“ignorancia obligatoria”*, un mecanismo por el cual se evita deliberadamente ver aquello que incomoda las estructuras tradicionales. El argumento de que *“los chicos son discretos”* o que *“los padres no aceptan eso”* evoca esta estrategia: no se reconoce la presencia de identidades diversas porque admitirla implicaría transformar prácticas pedagógicas, discursos y relaciones de poder.

Perspectivas de la investigación futura

Para futuras investigaciones se recomienda extender la aplicación de los instrumentos a otras localidades que no participaron en este proyecto, esto con el fin de tener narrativas más amplias que permitan contrastar los relatos. Además, se destaca la participación predominante de las y los maestros de áreas como Humanidades y Ciencias Sociales; no se pudo convocar en forma representativa a las áreas de Matemáticas, Tecnología, por lo que

sólo son referidos por sus colegas. Faltaría escucharlos directamente para establecer las particularidades de sus narrativas y la manera como están vivenciando la DSG en sus aulas. A su vez, la encuesta que ya está validada puede ser aplicada en otras investigaciones que busquen conocer las necesidades de formación del profesorado en materia de política pública.

Una de las implicaciones más relevantes apunta a un cambio epistemológico en la manera de abordar la educación para la sexualidad integral. Las narrativas evidencian que el cuerpo ha sido históricamente excluido de la construcción curricular. Además, se advierte la escasa reflexión en los procesos de formación, tanto en pregrado como en posgrado y en el ejercicio docente, en cuanto a la construcción de la subjetividad corporal, el deseo y la configuración de otras sexualidades e identidades no normativas. En este sentido, la teoría *Queer* ofrece herramientas para cuestionar los silenciamientos que persisten en la tradición escolar, lo que implica incomodarse con nuevas preguntas al repensar el currículo.

Por otro lado, un cambio en los contenidos desde preescolar hasta el ciclo cinco exige reconocer que, desde los primeros grados, la educación ha estado orientada a sostener un modelo binario de la sexualidad. La presión ejercida por las familias ha sido una estrategia eficaz para frenar las transformaciones. Evadir el debate, prolonga el desconocimiento de los derechos de la población LGBTI. De esta manera, la formación docente debe brindar herramientas para enfrentar posturas conservadoras.

Por su parte Caribe Afirmativo (2024) expone que para atacar las raíces culturales de la discriminación se requiere incluir contenidos de educación sexual integral con enfoque de género y diversidad en todos los niveles educativos, como herramienta de prevención de violencias. Así mismo, se requiere ampliar los procesos formativos y pedagógicos más allá de la escuela: con comunidades religiosas, líderes comunitarios con el fin de desmontar prejuicios y promover la convivencia en la diferencia.

Sin embargo, este proceso no puede lograrse sin el respaldo de la Secretaría de Educación, el gobierno, las instituciones aliadas, las redes sociales y los medios de comunicación. Sin una alianza estratégica entre diversos sectores, las y los educadores carecerán del apoyo necesario para transformar las dinámicas escolares.

Es necesario enfatizar que el alcance de esta investigación se limita a la formulación de orientaciones curriculares en Diversidad Sexual y de Género (DSG), sin que ello implique la elaboración de mallas curriculares específicas para las distintas áreas ni la definición de contenidos particulares, pues dicho trabajo excede los propósitos de este documento. En particular, esta propuesta se inicia con la reconstrucción de la identidad docente y el reconocimiento de las emociones vinculadas a la DSG, a partir del enfoque narrativo. Se prevé que futuras investigaciones desarrollen dichas mallas en articulación con el trabajo previo de la comunidad académica docente.

Para las maestras y maestros de áreas como matemáticas, tecnología y educación física que representan una minoría en los datos analizados y en general para aquellos docentes de cualquier área que carecen de formación en DSG, se recomienda iniciar su acercamiento mediante la lectura de los documentos referenciados en la construcción de la encuesta presentada en esta investigación. El punto de partida sugerido es la cartilla *Ambientes libres de discriminación*, que introduce los conceptos básicos sobre DSG. Asimismo, bajo el liderazgo de las directivas escolares, se propone divulgar los documentos de política pública y las rutas específicas para la atención de presuntos casos de hostigamiento escolar por orientación o identidad de género, definidas en los protocolos de convivencia y las investigaciones de docentes en educación sexual integral y diversidad sexual y de género.

De igual manera, se invita a explorar la propuesta *Queer*, ya sea a través de proyectos impulsados por el IDEP o mediante la oferta institucional de capacitación, que buscan

fortalecer la comprensión de los conceptos fundamentales en DSG, ya que las preguntas de la pedagogía *Queer* pueden integrarse paulatinamente como espacios de reflexión sobre la práctica docente en todas las áreas.

Considerando que la mayoría de participantes en este proyecto se identifican como cisgénero y heterosexuales, se sugiere que cada docente reflexione sobre los privilegios y desventajas derivados de pertenecer a la matriz heterosexual y realizar ejercicios con sus estudiantes que visibilicen a la población LGBTI, a los aportes al conocimiento de las mujeres en sus disciplinas, así como los de personas pertenecientes a diversas etnias y con discapacidad. De esta manera se provoca la diferencia como práctica cotidiana.

En este sentido, un profesor de educación física podría señalar que el uniforme deportivo se usa de acuerdo con la identidad de género de cada estudiante. Por su parte, las y los docentes de matemáticas pueden diseñar ejercicios que incluyan datos sobre la población LGBTI que promuevan preguntas en torno a la vulneración de derechos. La tecnología, además, constituye una entrada privilegiada para esta generación, dado que el contenido sobre DSG circula en redes sociales cargado de estereotipos y polarización. Estas plataformas ofrecen un espacio valioso para encontrar material LGBTI que, desde una mirada crítica y autorreflexiva, puede contribuir a la defensa de los derechos humanos.

Si bien las áreas de humanidades y ciencias sociales han liderado el proceso de transformación en DSG, en el desarrollo de las orientaciones curriculares se enfatizó en la necesidad de situar el enfoque de derechos humanos como eje transversal de la inclusión de la DSG. Este enfoque permite superar las divisiones disciplinares y garantizar una perspectiva integradora en todas las áreas del conocimiento, al tiempo que apunta a valores universales como la igualdad, la justicia, la libertad y la felicidad, inherentes a todas las personas.

Productos derivados del estudio

Existen semilleros pedagógicos y de investigación en género, feminismo, diversidad sexual que requieren ser visibles para el magisterio en su conjunto, tomar partido de los avances adelantados y promover la creación y réplica de la experiencia acumulada. Los participantes se refirieron a una generación que está dispuesta a enseñarle a sus maestras y maestros sobre DSG. La presencia de colectivos, clubes, agrupaciones de estudiantes LGBTI normaliza las vidas diversas en los colegios, además promueve cambios en cuanto el uso de los uniformes, los baños neutros, el nombre identitario y en general el reconocimiento de las identidades no conformes con el género.

8.2 Conclusiones

La DSG sigue siendo un tema circunstancial en la escuela, atravesado por silencios heteronormativa y resistencias culturales que se evidencian en las narrativas docentes. En contraste empiezan a emerger las prácticas *Queer* como estrategia para cuestionar la heteronormatividad y abrir espacios de diálogo por parte de maestras y maestros del Distrito. Sin embargo, como lo mostraron los instrumentos aplicados en este proyecto, la escasa formación docente, el peso de las creencias personales, la polarización respecto al enfoque de género y los señalamientos de adoctrinamiento docente, son obstáculos para la inclusión, debido a que no se han adelantado procesos de formación estructurados y sistemáticos por parte de la SED o de los programas de pregrado y posgrado para docentes.

La construcción de ambientes escolares seguros y respetuosos es un deber de toda la comunidad educativa y la sociedad en general, tanto como lo es preparar a los estudiantes en los debates que enfrenta el mundo hoy; tal como lo plantea Beck (2002), este no es un mundo seguro, ni siquiera el aire que respiramos es seguro, entonces ¿por qué seguir anclados a tratar los problemas de la misma forma? Esta resistencia al cambio deja a la escuela lejos de la posibilidad de brindar herramientas de comprensión de la propia existencia. En esta misma vía para Pinar (2023) el currículo requiere una revisión permanente por su carácter social e

histórico, porque la pregunta: ¿qué debemos enseñar? se ha reconceptualizado y dirigido a examinar nuestras propias posiciones subjetivas, nuestros privilegios, deseos y limitaciones como maestras y maestros.

Como señalaron los participantes, el enfoque de derechos y perspectiva de género debe tomarse seriamente para el cambio curricular; tal como lo plantea Lauretis (2015) la mayoría de teoría disponible, escritura y producción cultural, están construidas sobre narrativas masculinas de género, limitadas al contrato heterosexual, las cuales tienden a reproducirse persistentemente. En este sentido los relatos de las maestras y maestros *Queer* abren espacios para “reescribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “otra parte” (Lauretis, 2015, p. 29). Es por esto que el enfoque biográfico narrativo sí daría cuenta de las intersecciones porque se oyen las voces de las y los maestros, sus creencias, sus privilegios y desventajas, su tradición cultural, étnica o religiosa. Sería la construcción de teoría más allá de la visión hetero centrada.

Como posibilidades de cambio a partir de esta investigación, se propone el trabajo en red y la implementación de las narrativas de vida como herramientas poderosas para sensibilizar y transformar las prácticas de silenciamiento e indiferencia que hoy se reportan en los colegios de Bogotá hacia estudiantes y docentes LGBTI. Los relatos tienen el potencial de ser flexibles para implementarse tanto con maestros como con estudiantes y sus familias. Asimismo, el currículo requiere incorporar enfoques Interseccionales y derechos humanos para garantizar la justicia educativa donde la DSG es solo un aspecto por trabajar.

A partir de esta investigación se pone de manifiesto la necesidad de abordar la formación docente de manera sistemática, en primer lugar, por la SED; también desde la experiencia de cooaprendizaje en las prácticas *Queer* que están en curso en las instituciones educativas. De igual manera como aporte a dicha formación este proyecto postula el enfoque narrativo como puente hacia el reconocimiento de las emociones de maestras y maestros,

puesto que los relatos son facilitadores en la comprensión de lo que sienten, hacen y piensan los educadores. A su vez, a lo largo de este documento se muestra cómo la experiencia docente por sí misma tiene el poder para generar la propuesta de cambio en DSG. Es por ello que se hace un llamado a integrar el conocimiento de las y los maestros como desarrolladores del cambio curricular. En coherencia con los planteamientos de Bolívar & Domínguez (2018) “La investigación narrativa, revela un potencial formativo, ya que favorece una relación de pensamiento pedagógico con la experiencia educativa. Se pretende favorecer una disposición al saber de la experiencia, y no sólo conocer experiencias, repensando la formación en las aulas. (Bolívar & Domínguez, 2018, p. 803).

Por otro lado, la revisión curricular es un asunto que no da espera, por lo que se sugiere que se aborde a partir de las prácticas *Queer*. De esta manera, el uso de historias de vida es el inicio para desmontar prejuicios y hacerle frente a las inseguridades y los miedos que manifiestan los maestros. La metodología narrativa es claramente una estrategia para cuestionar la tradición conservadora y promover una educación para la paz y la diversidad.

Es relevante destacar que las emociones están estrechamente vinculadas con la Diversidad Sexual y de Género (DSG), lo que ofrece herramientas para enfrentar las tensiones y vacíos señalados en la literatura previa. El miedo, la incertidumbre y la frustración fueron mencionados con frecuencia por los participantes, evidenciando los desafíos emocionales que enfrentan las maestras y maestros al trabajar con población LGBTI. A ello se suma la oposición de familias conservadoras, especialmente aquellas influenciadas por movimientos como “*Con mis hijos no te metas*”, que rechazan la inclusión de estos temas en el currículo. Son temores que las maestras y maestros difícilmente superarán sin el respaldo y conocimiento necesario.

La Diversidad Sexual y de Género (DSG) guarda una estrecha relación con la salud mental, pues la literatura evidencia un mayor riesgo para estudiantes y docentes LGBTI en

comparación con personas heterosexuales y cisgénero (Marracini *et al.*, 2022). Se han documentado indicadores de estrés y victimización asociados a la identificación con sexualidades e identidades no normativas, lo que afecta negativamente el bienestar emocional y la permanencia en las instituciones educativas (Liu *et al.*, 2023). Por ello, la escuela desempeña un papel clave en la prevención e intervención para mitigar riesgos en salud mental y acoso escolar por prejuicio, mediante estrategias que promuevan inclusión y apoyo efectivo a estudiantes LGBTI.

Finalmente, este trabajo pone en evidencia como la construcción de semilleros, organizaciones estudiantiles, colectivos y clubes de estudiantes LGBTI son una experiencia que se presenta como oportunidad de naturalizar las experiencias de vida diversa en la escuela. Es por ello que es de vital importancia apoyar a quienes ya tienen esta experiencia y movilizar a más instituciones a vivir este ejercicio pedagógico. Es una práctica que empieza por ser un espacio seguro, de prevención de violencia, de bienestar emocional, de liderazgo político y termina constituyéndose en un espacio facilitador de agencia tanto para docentes como para estudiantes en general, en lo que se denomina territorialización de política pública y materialización del enfoque diferencial y de derechos.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA APROBACIÓN DEL COMITÉ



**EL COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA
SEDE PRINCIPAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ**

CONCEPTUA:

Que previo análisis de la información aportada por la estudiante Luz Ángela Agudelo, el Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica de la Investigación (CEBIC) en la sesión del 30 de mayo de 2024 emite concepto **APROBADO** al proyecto de investigación: "Maestras y maestros frente a las sexualidades no normativas. Orientaciones curriculares en diversidad sexual y de género", presentado por segunda vez. Se hace constar en el Acta No. 11 de 2024.

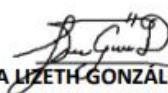
Esta aprobación implica que se reconoce en la propuesta de investigación el cumplimiento de los principales aspectos éticos regulados por la ley colombiana o ratificados por ésta.

El presente Concepto se expide el 30 de mayo de 2024.



LINA MARÍA FONSECA ORTIZ

Delegada para la presidencia de la Sesión



JOHANNA LIZETH GONZÁLEZ DEVIA
secretaria del Cebic

ANEXO 2

MODELO DE CARTA DE PERMISO PARA INGRESO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES



Bogotá D.C., 10 de abril de 2024

Señora
Rectora
Institución Educativa Distrital San Ignacio Fe y Alegría
PILAR RODRIGUEZ
Localidad Ciudad de Bosa
Bogotá

Asunto: Presentación estudiante doctorado en Educación

Cordial saludo

De manera atenta me permito presentar a la estudiante del doctorado en Educación: Luz Ángela Agudelo identificada con la cédula de ciudadanía 52499798 perteneciente a la línea de Currículo y Evaluación Cohorte X, quien está desarrollando la investigación titulada: **"Maestras y maestros frente a las sexualidades no normativas. Orientaciones curriculares en diversidad sexual y de género"**, la cual se encuentra bajo la dirección de Fray Jorge Ferdinando Rodríguez, O.P y en la codirección la Dra., Alexandra María Silva Monsalve.

Las actividades propuestas para llevar a cabo en su institución educativa serían:

1. Aplicar una encuesta a maestras y maestros sobre los conocimientos y significados sobre diversidad sexual y de género.
2. Realizar entrevistas y un grupo de discusión sobre diversidad sexual y de género.

La estudiante desarrollará las actividades en la jornada de la tarde de 2:00 a 6:00 p.m. en los espacios dispuestos por la institución.

Cordialmente,



Pedro Antonio Vela González Ed. D.
Decano Facultad de Educación

SEAL DE VERIFICACIÓN 10031 1751

ANEXO 3
CERTIFICACIÓN PREMIO A LA INVESTIGACIÓN
EN LA EDUCACIÓN 2024 IDEP-SED



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED
EN CONVENIO CON
EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP

Hacen constar que la docente **Luz Ángela Agudelo** con cédula de
ciudadanía 52499798, líder del proyecto "**Semillero de diversidad sexual
y de género, una oportunidad para construir escuelas más seguras**"
es finalista en la modalidad de Investigación de la edición XVIII del

PREMIO A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

22 de noviembre de 2024
Bogotá D.C.

PATRICIA NIÑO RODRÍGUEZ
Subsecretaria (e) de Calidad
y Pertinencia, SED

ANDRÉS MAURICIO CASTILLO VARELA
Director de Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico, IDEP





Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Género y diversidad sexual:

Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

Compilador y editor

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Autores y Autoras

Sergio Quintana Rey; Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez; Natalia Pinilla Cortés;
Doris Forero Murillo; Edgar Carlos Rodríguez; Laura Fernanda Vásquez Sosa;
Kelly Yojana Pulido Patiño; Héctor Rodolfo Mora Palacios; Luz Ángela Agudelo;
Diana Carolina Moreno Díaz; Carlos Borja.



ANEXO 4

ENTREVISTA SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO, DIRIGIDA A MAESTRAS Y MAESTROS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (SED)

Versión Final Instrumento 1: **Entrevista**

Leer consentimiento

En atención a la Ley 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana declaro que he sido invitado (a) e informado(a) sobre las características de mi participación. Comprendo que la participación en el instrumento: Entrevista biográfica es utilizada para recoger las narrativas de las maestras y maestros que han interactuado con estudiantes que se identifican como parte de la población de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales (LGBTI) en su experiencia docente, con el fin de *Analizar los significados sobre la Diversidad Sexual y de Género, para la elaborar una propuesta curricular pertinente para la población LGBTI.*

Entiendo que mi identidad será reservada en todas las etapas de la investigación; dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora. Además, tengo claro que puedo retirarme en cualquier momento sin ser obligatorio explicar mi decisión. En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora laagudelo@educacionbogota.edu.co

1. ¿Conoce las diferencias entre las orientaciones sexuales NO normativas: Lesbiana, gay, asexual, aromántico y Bisexual?
2. ¿Cuáles son sus opiniones, sus ideas, los significados sobre las orientaciones sexuales diversas?
3. ¿Conoce las diferencias entre las identidades de género NO normativas: Transgénero, transexual, no binaria, fluida *queer* y más? (SI, pregunta 2) (No Explicar)
4. ¿Cuáles son sus opiniones, sus ideas, los significados sobre la diversidad de género?
5. ¿Cuáles acontecimientos o situaciones en su contexto escolar o familiar influenciaron lo que piensa y siente sobre las personas LGBTI?

6. ¿Cuáles fueron las personas que influenciaron lo que piensa y siente acerca de las personas LGBTI?

7. Me gustaría que me comentara alguna experiencia en su institución educativa con algún/os estudiantes identificados como LGTBTI o de alguien de la comunidad educativa que le hubiese compartido esa experiencia. ¿Qué recuerda de ese momento, que sentimientos o emociones le refiere ese recuerdo?

8. ¿Cuáles fueron los retos- desafíos personales y profesionales en esta experiencia?

9. ¿Cuáles fueron los aprendizajes personales y profesionales en esta experiencia?

10. ¿Qué cree que deben saber las maestras y maestros sobre Diversidad Sexual y de Género?

10. ¿Cómo valora su formación para abordar las situaciones con estudiantes de la población LGBTI?

11. ¿Qué espera de su quehacer profesional frente al reconocimiento de estudiantes LGBTI?

12. ¿Ha tenido avances su institución en el reconocimiento del género y la diversidad sexual? (si, cuales, no por qué considera que no)

13. Desde su experiencia ¿Qué transformaciones requiere el currículo para abordar a la población LGBTI?

14. Desde su área (su quehacer profesional) ¿Ha implementado contenidos sobre la población LGBTI? (si, cuales, no por qué considera que no)

15- Desde su área ¿encuentra oportunidades para implementar contenidos curriculares sobre población LGBTI?

Agradecimiento

Anexo 5.

ENCUESTA SOBRE DIVERSIDAD Y DE GÉNERO

[Encuesta sobre Diversidad Sexual y de Género, dirigida a maestras y maestros](#)

Instrucción. Respetado (a) participante, se solicita contestar sinceramente a las preguntas planteadas en esta encuesta anónima y voluntaria, puesto que sus respuestas apoyarán la realización de la investigación: *“Maestras y maestros frente a las sexualidades no normativas. Orientaciones curriculares en Diversidad Sexual y de Género”* la cual tiene como objetivo:

Diseñar orientaciones curriculares para maestras y maestros de la Secretaría de Educación de Distrito de Bogotá en Diversidad Sexual y de Género desde la Pedagogía Queer.

Este estudio es avalado por el doctorado de educación de la Universidad Santo Tomás, si decide participar en la indagación y diligenciamiento del formulario, sus respuestas serán tratadas bajo estricta confidencialidad de acuerdo con los principios enunciados en la **Ley 1581 de 2012** y **Decreto 1377 de 2013** sobre protección de datos personales.

Los resultados de la encuesta se usarán sólo para análisis descriptivos. Si desea confirmar la veracidad de este estudio, puede comunicarse a los siguientes correos:

alexandrasilva@usta.edu.co, doctoradoeneducacion@usta.edu.co o al teléfono en Bogotá D.C. PBX: (57-1) 5878797

Entiendo que mi identidad será reservada en todas las etapas de la investigación; dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora. Además, **tengo claro** que puedo retirarme en cualquier momento sin ser obligatorio explicar mi decisión. En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora laagudelo@educacionbogota.edu.co

El tiempo de duración estimado para realizar esta encuesta es 15 minutos. Agradecemos su participación en esta encuesta.

1. ¿Cuál es su cargo?

Docente

Coordinador (a)

Orientador (a)

Rector (a)

Otro

2. Área de formación

Ciencias naturales

Ciencias Sociales

Matemáticas

Humanidades

Artes

Tecnología-Informática

Educación Física

Educación Preescolar

Educación Primaria

Ética y valores

Educación religiosa

Educación especial-inclusión

Otras

3. Último nivel de formación

Normalista

Pregrado

Especialización

Maestría

Doctorado

Posdoctorado

Otras

4. Nivel en el que trabaja actualmente

Preescolar

Primaria

Bachillerato básica

Media Fortalecida

5. Localidad en la que trabaja actualmente

Usaquén

Chapinero

Santa Fe

San Cristobal

Usme

Tunjuelito

Bosa

Kennedy

Fontibón

Engativá

Suba

Barrios Unidos

Teusaquillo

Los Mártires

Antonio Nariño

Puente Aranda

Candelaria

Rafael Uribe

Cuidad Bolívar

Sumapaz

6. Colegio en el cual trabaja actualmente

Escriba su respuesta

7. Jornada

Mañana

Tarde

Noche

Única

8. Grupo Étnico

Rrom

Raizal

Indígena

Afrodescendiente

Ninguno

9. Religión, adscripción o creencia religiosa

Escriba su respuesta

10. Grupo de edad

Entre 20 y 25 años

Entre 26 y 30 años

Entre 31 y 35 años

Entre 36 y 40 años

Entre 41 y 45 años

Entre 46 y 50 años

Entre 51y 55 años

Más de 60 años

11 . Tiempo de experiencia en su trayectoria docente

Menos de 1 año

Entre 1 y 3 años

Entre 4 y 6 años

Entre 7 y 10 años

Entre 11 y 15 años

Entre 16 y 20 años

Entre 21 y 25 años

Más de 25 años

12. Identidad de género autopercebida

Mujer Cisgénero (De acuerdo con el género asignado)

Hombre Cisgénero (De acuerdo con el género asignado)

Mujer Transgénero

Hombre Transgénero

No binario

Fluido

Otras

13. Orientación sexual

Heterosexual

Homosexual

Bisexual

Pansexual

Asexual

Prefiero no decir

Otras

14. ¿Ha recibido formación sobre Diversidad Sexual y de Género?

En el pregrado

En el posgrado

En cursos liderados por la Secretaría de educación Distrital

En cursos o talleres independientes

En los medios de comunicación y redes sociales

No he recibido formación en este campo

15. Considera que su nivel de formación en diversidad y de género es

Alta, porque sus conocimientos son claros

☐ Media, porque sus conocimientos son generales

☐ Baja, porque no tiene claridad en los conceptos

16. Conoce las diferencias entre las orientaciones sexuales NO normativas: Lesbiana, gay, asexual, aromántico y Bisexual

☐ Las conoce en profundidad

☐ Las conoce parcialmente

☐ No las conoce

17. Conoce las diferencias entre las identidades de género NO normativas: Transgénero, transexual, asexual, no binaria y fluida

☐ Las conoce en profundidad

☐ Las conoce parcialmente

☐ No las conoce

18. Sobre la Sentencia T-478/15 Sergio Urrego usted

☐ Las conoce en profundidad

☐ Las conoce parcialmente

☐ No las conoce

19. En cuanto o a la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 usted

- ☐ Las conoce en profundidad
- ☐ Las conoce parcialmente
- ☐ No las conoce

20. Con respecto a la Línea Técnica de Política Pública LGBTI de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021-2032) usted

- ☐ Las conoce en profundidad
- ☐ Las conoce parcialmente
- ☐ No las conoce

21. Referente a la Encuesta sobre Clima Escolar LGBT de Colombia Diversa (2016) usted

- ☐ Las conoce en profundidad
- ☐ Las conoce parcialmente
- ☐ No las conoce

22. Sobre la Cartilla: Ambientes escolares libres de discriminación del Ministerio de Educación Nacional (2016) usted

- ☐ Las conoce en profundidad
- ☐ Las conoce parcialmente
- ☐ No las conoce

23. Acerca de las rutas de atención en casos de presunto hostigamiento escolar por orientación sexual o identidad de género, usted

- ☐ Las conoce en profundidad

☐ Las conoce parcialmente

☐ No las conoce

24. Me parece que la homosexualidad/la bisexualidad/las identidades transgénero deberían estar prohibidas

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

25. Me parece que la diversidad sexual expresa otras formas válidas de vivir la orientación sexual y la identidad de género.

26. Considero que estudiantes pertenecientes a la población LGBTI deberían expresar su afecto en sus instituciones educativas.

27. Considero que maestras y maestros pertenecientes a la población LGBTI deberían expresar su orientación sexual e identidad de género en sus instituciones educativas.

28. Considero que ser transgénero es una moda.

29. Considero que en mi institución el uniforme puede adaptarse de acuerdo con las identidades de género transgénero y no binaria.

30. Pienso que en mi institución pueden adaptarse baños neutros (sin género) para la población. LGBTI.

31. Considero que es mejor no tratar estos temas de diversidad sexual en mi institución educativa, para no incomodar a las familias.

32. En mi asignatura (o desde mi rol) puedo integrar contenidos y textos sobre la población transgénero y no binaria.

33. En mi asignatura (o desde mi rol) puedo integrar contenidos y textos sobre la población de Lesbianas Gays y Bisexuales.

34. En mi asignatura (o desde mi rol) puedo integrar equitativamente contenidos y textos sobre el reconocimiento de hombres y mujeres.

35. El plan de estudios de mi área puede incluir temáticas LGBTI.

36. Considero que en mi institución educativa pueden darse los diálogos entre docentes para que la población LGBTI se visibilice.

37. Me parece que en mi colegio hay avances institucionales para estudiantes LGBTI.

38. Me parece que en mi colegio hay avances institucionales que reconocen las diferencias de género

39. Considero que el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de mi institución está orientado a reconocer a la población LGBTI.

40. Me considero competente para detener situaciones de posible discriminación entre estudiantes hacia la población LGBTI.

41. Me considero competente para detener situaciones de posible hostigamiento de maestras y maestros hacia la población LGBTI.

42. Considero que en mi colegio pueden darse algunas formas de hostigamiento hacia estudiantes LGBTI por parte del profesorado

43. Considero que en mi colegio pueden darse algunas formas de hostigamiento hacia la población LGBTI entre estudiantes.

44. Pienso que las familias son quienes pueden decidir si se incluye la temática LGBTI en las asignaturas.

45. Pienso que las familias ejercen presión sobre el profesorado para evitar que se incluyan las temáticas LGBTI en el currículo.

46. Siento comodidad trabajando con estudiantes que se reconocen como parte de la población LGBTI en el aula.

47. Considero que tengo la formación suficiente para abordar contenidos y temáticas sobre la población LGBTI en el aula.

48. Considero que es más sencillo reconocer a la población de estudiantes LGBTI si se tiene un amigo (a) familiar o conocido que pertenezca a esta población.

ANEXO 6

GUIÓN PARA GRUPO DE DISCUSIÓN

Guión para el grupo de discusión

Presentación –Rol institución. Tiempo de experiencia en la SED

1. ¿Cuáles son sus percepciones, significados, representaciones acerca de la Diversidad Sexual y de Género, (Enfocado en el sistema educativo)
2. ¿Cómo han influido sus propias experiencias personales, escolares en los que piensa y siente por la población LGBTI?
3. ¿Qué sentimientos y emociones experimentan al tratar las temáticas LGBTI?
4. Desde su experiencia han encontrado oportunidades en sus instituciones educativas para materializar el enfoque de la Diversidad Sexual y de Género. Mayores oportunidades.
5. Desde su experiencia han encontrado barreras para materializar el enfoque de la Diversidad Sexual y de Género. Mayores dificultades
6. Cómo se encuentra en su institución frente al reconocimiento de los derechos a la identidad y la expresión de género para la población LGBTI (Sobre el uso de del uniforme, uso de los baños para estudiantes transgénero, sobre cómo nombrarles) ¿Han tramitado como institución? Si, no por qué
7. Existe un movimiento de familias que tiene como lema con mis hijos no te metas porque consideran que la educación sexual y la diversidad, deben ser tratados exclusivamente por la familia. sobre estas tensiones que reflexiones les surgen. ¿Alguna propuesta?
8. ¿Cuáles son las posibilidades de incluir contenidos LGBTI . Desde sus áreas y roles?
9. Qué transformaciones requiere un currículo que visibilice y afirme la Diversidad Sexual y de Género?
10. ¿Cuál es el manejo que puede darse a las expresiones de afecto entre estudiantes LGBTI en las instituciones educativas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abed, E.; Schudson, Z.; Gunther, O.; Beischel, W. & Van, S. (2019). Sexual and Gender Diversity Among Sexual and Gender/Sex Majorities: Insights via Sexual Configurations Theory. *Arch Sex Behav* 48, 1423–1441 (2019).
<https://doi.org/10.1007/s10508-018-1340-2>
- Agudelo, L. (2022). “Imaginarios y prácticas sobre diversidad sexual, una mirada sobre la normalización en el Colegio Germán Arciniegas”. IDEP. *Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*, 138-157.
- Aguirre, A.; Moliner, I. & Francisco, A. (2021) “¿Alguien me puede ayudar?” Experiencias de Docentes de Secundaria sobre la Percepción LGBTfobia, Intervención Docente y Capacitación sobre Diversidad Afectiva y Sexual, *Revista de Homosexualidad*, 68:14, 2430-2450,
DOI:10.1080/00918369.2020.1804265
- Airton, L. & Koecher, A. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, Volume 80, Pages 190-204 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- Al tablero (2008) https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-38639_tablero_pdf.pdf

- Arredondo, V. (2000) Una sociedad de ciudadanos. Apuntes para una revolución ciudadana en México. Instituto Mexicano de Estudios Sociales.
- Astudillo, P. & Faúndez, R. (2021) Una Aceptación Silenciosa: Actitudes de Profesores en Torno a la Diversidad por Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género (OSIEG) en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 29, No. 142
- Ballester, I. (2021) *Cómo enseñamos la diversidad: un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura. Tejuelo, N° 33* 103-128. DOI: 10.17398/1988-8430.33.103
- Banegas, D. & Gerlach, D. (2021) Critical language teacher education: A duoethnography of teacher educators' identities and agency. *System*, Volume 98, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102474>.
- Barbour, R. (2013) *Los grupos de discusión en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barragán, F & Pérez, D. (2020) Combating homophobia, lesbophobia, biphobia and transphobia: A liberating and subversive educational alternative for desires. *Heliyon*, Vo 6 octubre <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05225>
- Barrera, D. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220.

- Barreto, K.; Yañez, L, & Zuniga, S. (2022) Chilean University Teachers' Social Representations and Attitudes about Students' Sexual Diversity. *Sustainability* 2022, 14 (3), 1722; <https://doi.org/10.3390/su14031722>
- Barrientos & Lovera, 2020. Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe, Panorama regional: jóvenes LGBT+E inclusión escolar en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Barrientos, P.; Andrade, D. & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, 81, 1-13.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Beck. U. (2002). *La sociedad de riesgo*. Paidós.
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2022) Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27:4, 368-381, DOI: 10.1080/17408989.2021.1891213
- Bermúdez, L. (2022). Soberanía del cuerpo y la subjetividad: un giro pedagógico en educación. IDEP. *Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*, 12-31.
- Bienefeld, M. (1998) Políticas económicas internacionales y crisis global* *Estudios Políticos No. 13*. Medellín, Julio-Diciembre.
- Bishop, M.; Ioverno, S.; James, I.; Saba, V. & Russell, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. Austin, TX: The Stories and Numbers Project.

- Blair, E. & Deckman, S. (2019) “We cannot imagine”: US preservice teachers' Othering of trans and gender creative student experiences, *Teaching and Teacher Education, Volume 86*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102915>.
- Bolívar, A. & Domínguez, J. (2018) La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 09, p. 796-813.
- Bolívar et al (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid Editorial La Muralla, S.A.
- Brener, G. (9 de noviembre de 2020). “Henry Giroux Pedagogía crítica, cultura fascista y esperanza en tiempos oscuros [En archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=IWedvpfGSa4>
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía *Queer*? O, no leas tan recto. *Revista de educación* Año 7 N°9 | 2016 pp. 13-34.
- Britzman, D. (1995) Is there a *Queer* pedagogy? Or stop reading straight. *Educational Theory* 45 (2) 151-165.
- Brown & Buthelezi (2020). School-Based Support Team Responses to Sexual Diversity and Homophobic Bullying in a South African School. *A Quarterly Review of Education*, v51 n4 p471-482 Dec 2020.
- Brown L.; Tschida, C., Bellows, E., & Shear, S. (2020) Positioning children's literature to confront the persistent avoidance of LGBTQ topics among elementary

- preservice teachers, *The Journal of Social Studies Research*, Volume 44, Issue 1
Pages 169-184, <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.01.006>.
- Bryson, M., & Castell, S. (1993). *Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect*. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 18 (3), 285–305.
<https://doi.org/10.2307/1495388>
- Butler, J. (2020). *La Fuerza de la No Violencia*: Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las Vidas Lloradas*, Barcelona, Paidós.
- Butler, J. (2002). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge,
New York.
- Canaluntref. (21 de septiembre de 2015) Conferencia completa de Judith Butler:
“Cuerpos que todavía importan” [Archivo de Video]
<https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>
- Candia, A (2020) La falta de educación sexual en Chile: Reflexiones desde una
perspectiva de los derechos de la infancia. Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Alberto Hurtado. Chile <https://trabajosocial.uahurtado.cl/wp-content/uploads/sites/14/2021/05/La-falta-de-educaci%C3%B3n-sexual-en-Chile.-Reflexiones-desde-perspectiva-de-derechos-de-la-infancia.pdf>
- Cantor, E. W. (2008). *Homofobia y Convivencia en la Escuela*. Bogotá D.C.: Editorial
Kimpres.

- Cantos, F. Moliner, L. & Sanahuja, A. (2023) Making sexual diversity visible through LGBTIQ+ teachers' life stories. A descriptive study. *Teaching and Teacher Education* 132 104214
- Caribe Afirmativo (2024) Con Permiso para despreciar. Informe de Derechos Humanos de personas LGBTIQ+ en Colombia 2024.
- Carone, N.; Innocenzi, E. & Lingiardi, V. Peer Microaggressions and Social Skills among School-Age Children of Sexual Minority Parents through Assisted Reproduction: Moderation via the Child–Teacher Relationship. *J Youth Adolescence* 51, 1210–1229 (2022).
<https://doi.org/10.1007/s10964-022-01588-3>
- Castelar & López (2018) *Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas*. Universidad ICESI Colombia.
- Castro, A. Monterrosa, A. Losada, L. Castiblanco, A. Bernal, L. ladino, M. Pinilla, D. Melo, C. & Baquero, F. (2024) Knowledge and attitudes regarding contraceptive methods and sex education in students and parents of eight Colombian schools 2020–2021: a mixed methods study. *The Lancet Regional Health – Americas* :30: 100678
- Catalán, M. (2023) Docentes resistiendo a la reproducción de heteronormatividad en las escuelas: Subjetivación, emociones y Acción Pedagógica. Universidad Alberto Hurtado. Chile.

- Catalán, M. (2021). *Prácticas Escolares LGTBI+ Inclusivas: Una Mirada Crítica al Campo de Investigaciones desde el Sur Global*. Mario Catalán-Marshall. Universidad Alberto Hurtado UDP-UAH Chile Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 29, No.141
- 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.*
- Chan, R. & Suen, H. (2023) Effects of identity disclosure on school victimization and long-term educational outcomes among lesbian, gay, bisexual, transgender, and intersex students in China. *Journal of School Psychology* 98 96–112.
- Clandinin, J. & F. Connelly, (2000) *Narrative Inquiry. Volume: 2, Issue: 1*, Publisher: Jossey-Bass.
- Coia, L. & Tylor, M. (2009). *Co/autoethnography: Exploring Our Teaching Selves Collaboratively*. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6_1
- Coda, J. (2023). Learning the rules and then disrupting them: LGBQ Spanish language teachers' resistance to heteronormativity. *Teaching and Teacher Education*, volume 122 103980.
- Colombia Diversa (2006)- SED. *Diversidad en la escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales* Bogotá.

Colombia Diversa, Fundación Sentiido. (2016). Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia en 2016.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). Avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas
<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>

Convención Universal de los Derechos del Niño, noviembre de 1989
https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/convencion-derechos-del-nino/?gclid=Cj0KCQiA6rCgBhDVARIsAK1kGPK9R-DMEr2Pv5VaCthEwfE2vTRru0nriCkRKWoRr2XLL1nLaocVoBwaAv8_EALw_wcB

Cornejo (2024) Disidentes sexuales y género en las escuelas chilenas. Entre el silencio y la invisibilización. Vol. 29, N. 101, PP. 229-255

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. <http://hdl.handle.net/123456789/1949>

Creswell, J. (2009). *Research Design*. SAGE Publications

Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. *Diálogos sobre Educación*. Año 11, Número 2.

- Cumming-Potvin, W. (2023) The politics of school dress codes and uniform policies: Towards gender diversity and gender equity in schools. *International Journal of Educational Research* 122 102239
- Cumming-Potvin, W & Martino, W (2018). Countering heteronormativity and cisnormativity in Australian schools: Examining English teachers' reflections on gender and sexual diversity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, Volume 74, 2018, Pages 35-48, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.008>.
- Curiel, O. (2017). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. *Intervenciones en estudios culturales*, (4): 41-61 / 41.
- Curiel (2013). La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación Ochy Curiel. Impresol Ediciones.
- DANE (2017). Encuesta Multipropósito. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-multiproposito>
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidades. Una introducción a las teorías del currículo* Auténtica Editorial. Belo Horizonte.
- Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994 <https://eiscolombia.org/documentos-equipate/normatividad/Nacional/Decreto%201860.pdf>

- Defensoría del pueblo (2022). Una radiografía del prejuicio: informe anual 2022 de derechos humanos de personas OSIGD-LGBTI y balance de la Política Pública Nacional 2019-2022 en Colombia.
- De la Cruz Flores, Gabriela. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica* 46 *Revista electrónica de educación*. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Departamento Nacional de Planeación (2020). Documento de diagnóstico sobre la situación de discriminación de la población LGBTI en Colombia. Dirección de desarrollo social, subdirección de género.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documentos/Diagnostico-sobre-situacion-discriminacion-de-la-Poblacion-LGBTI-en-Colombia.pdf>
- Dessel, A.; Kulick, A.; Wernick, L. & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality, *Journal of Adolescence*, Volume 56 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>.
- Encuesta Nacional sobre estrés y bienestar de las personas LGBT en Colombia (2019).
- Encuesta Nacional de Clima Escolar LGBT en Colombia (2016). Colombia Diversa y fundación Sentido.
- Estrada, J. (2019). Diversidad sexual y escuela. *Agenda Cultural Alma Máter*, (265).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/338631>
- Fernades, T, Vásquez, I. & Gato, J. (2024) Diversidade através da adversidade: perfis adaptativos e fatores de proteção de alunos de minorias sexuais e de gênero em escolas portuguesas. *Children and Youth Services Review* 160 107569
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. S. L.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Fábula.

Francis, D.; Brown, A.; McAllister, J.; Mosime, S.; Thani, G.; Reygan, F.; Dlamini, B.;

Nogela, L. & Muller, M. (2019) A Five Country Study of Gender and Sexuality Diversity and Schooling in Southern Africa, *Africa Education Review*, 16:1, 19-39, DOI: [10.1080/18146627.2017.1359637](https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1359637)

Francis, J. Sanchan, P., Water, Z, Trapp, G. Pearce, N. Burns, S. Lin, A. & Cross, D.

(2022) Sgender-neutral toilets: a qualitative exploration of inclusive school environments for sexuality and gender diverse youth in western Australia. *Int J Environ Res Public Health* Aug 15;19(16):10089

Freitas, T. Taquette, S., Borges L. & De Moraes, C. (2021). Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do Ensino Médio do Município do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* 37 N°.11

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00330820>

Galarte, F. (2021) *Rethinking Race, Gender, and Sexuality in Chicanx/Latinx Studies*.

University of Texas Press All rights reserved Printed in the United States of America First edition.

Galaz, C.; Parada, K.; Asturillo, C.; Fuentes, M.; Morales., M. & Toro, V (2018).

“Imaginaris de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile”. *Ambigua: Revista De Investigaciones Sobre Género Y Estudios Culturales*, (5), 4–24. Recuperado a partir de

<https://upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/3168>

- García, C. (2007) *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa- Secretaría de Educación de Bogotá.
- Gimeno, S. (1991). *El Curriculum una reflexión práctica*. Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H. (1992) *La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo*. *Revista Intrínsecos* N° 6. Sept – Diciem. pp. 33-47.
- Graeber, A. (2012). Patricia Elliot Debates in Transgender, *Queer*, and Feminist Theory: Contested Sites. Farnham: Ashgate, 2010. 204 pp. *Feminist Theory*, 13 (1), 110–112. <https://doi.org/10.1177/1464700111430180b>
- Green, A.; Willging, C.; Ramos, M.; Shattuck, M. & Gunderson, L. (2018). Factors Impacting Implementation of Evidence-Based Strategies to Create Safe and Supportive Schools for Sexual and Gender Minority Students. *Journal of Adolescent Health*, Volume 63 doi: 10.1016/j.jadohealth.2018.06.004.
- Gros, E. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría *Queer*. *Civilizar* Vol 16, No. 30
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100018
- Guattari, F. & Rolnik, S (2006). *Micropolítica Cartografía del Deseo*. Editorial Traficante de sueños. España.

- Guijarro-Ojeda, J.R.; Ruiz-Cecilia, R.; Cardoso-Pulido, M.J. & Medina-Sánchez, L. (2021) Examining the Interplay between Queerness and Teacher Wellbeing: A Qualitative Study Based on Foreign Language Teacher Trainers. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 12208. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212208>
- Hargreaves, A. (1995) Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age by Andy Review by: Gwen Wallace, Gary McCulloch and John Evans Source: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, No. 1
- Harrop, E. & Kattari, S. (2022) "I'm coming out!": An autoethnographic situation of self/ves within queer fat chronically ill identity <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.02.005>
- Helton, L. (2022) Learning ma: tracing lesbian and trans becoming in the classroom, *Journal of Lesbian Studies*, 26:2, 148-158, DOI: 10.1080/10894160.2021.1976058
- Hendrickx M.; Mothupi MC; Cooper, D.; De Meyer S.; Knight L.; Michielsens K. & Tabana H. Same but Different? Comparing Attitudes Regarding Gender, Gender Diversity, and Sexual Diversity Among Early Adolescents in South Africa and Belgium. *J Adolesc Health*. 2022 Oct;71 (4):446-454. doi: 10.1016/j.jadohealth.2022.05.006. Epub 2022 Jul 8. PMID: 35811246
- Heras S., Davinia; Ortega S., Delfín & Rubia, A., Mariano. (2022). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo

por y para la diversidad. *Perfiles educativos* Vol. 43 N° 173 Ciudad de México.
jul./sep. 2021 Epub 14-Feb-2022.

Heras, D.; Ortega, D. & Rubia, M. (2020) *Perfiles Educativos* | vol. XLIII, núm. 173,
2021 UNAM.

Hermosa, C.; Vargas, E. & Ripoll, K. (2019) Actitudes, percepciones de autoeficacia y
prácticas de docentes de Preescolar hacia el trabajo con familias homoparentales
en Bogotá. *Summa Psicológica UST* Vol.16, N°2, 110 – 120-

Herrick S. & Duncan, L. (2022): A systematic scoping review of physical education
experiences from the perspective of LGBTQ+ students, *Sport, Education and
Society*, DOI: 10.1080/13573322.2022.2071253

Hope, E.; Skala, J.; Hambley, M.; Wenzel, C. & Julie Nilsson (2022) Inviting
Discomfort in Workshops with Educators on Supporting LGBTQ+ Students in
Rural Schools, *Journal of Homosexuality*, 69:12, 2104-2125, DOI:
10.1080/00918369.2021.1984785

Inayatulla, S. (2017). Brown queer compositionistas and the reflective practice of
automythnography, *Journal of Lesbian Studies*, 21:4, 453-464,
DOI:10.1080/10894160.2016.1162033

Jianing, L. (2023) Gender never defines me: A study on preschool teachers' do and
don't about gende. *Social Sciences & Humanities Open* 7 100397

- Johnson, B. (2022): Creating and sustaining LGBTQ+inclusive communities of practice in UK primary schools: an interpretative phenomenological análisis. *Journal of LGBT Youth*, DOI: 10.1080/19361653.2022.2032529
- Junior, I. & Maio, E. (2019). Não Veja, Ouça ou Fale: Zarus presentes nos Discursos Docentes sobre Diversidade Sexual e Homofobia. *Educação*. Porto Alegre, v. 42, n.1, p. 96-106. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.29906>
- Kaufman, E. Glidden, J. & Killen M. (2023) Teachers' beliefs, values, and likelihood of talking about group-based discrimination. *Teach Educ.* 2023 Dec 28;139
- Killelea, H. & Rice, M. (2023) Working within trans-affirmative, anti-trans, and cisnormative storylines: The experiences of transgender and non-binary teachers. *Teaching and Teacher Education* 135 104333.
- Kosciw, J.; Greytak, E.; Zongrone, A.; Clark, C. & Truong, N. (2017) The National School Climate Survey. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-10/GLSEN-2017-National-School-Climate-Survey-NSCS-Full-Report.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lauretis, T. (2015). *Género y teoría Queer*. Mora, vol.21 No.2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Diciembre. Conferencia, pronunciada el 29 de abril de 2014 en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini en la Ciudad de Buenos Aires.

- Leal, P. & Crookes, G. (2018). "Most of my students kept saying, 'I never met a gay person'": A *Queer* English language teacher's agency for social justice. *System*, Volume 79 <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.005>
- Ley 1620 de 2013 <https://eicolombia.org/documentos-equipate/normatividad/Nacional/LEY%201620%20Convivencia%20escolar%20DSDR.PDF>
- Ley General de Educación 115 de 1994 https://eicolombia.org/documentos-equipate/normatividad/Nacional/Ley_General_de_Educacion.pdf
- Línea Técnica Política Pública LGBTI (2017).
- Liodaki, L., Koulierakis, G., Kornarou, E. & Fouskas, R. (2023) Eager yet unprepared: Greek secondary education teachers facing homophobic violence in schools. *Social Sciences & Humanities Open* 8 100564
- Lozano, I. Campos, J. (2021) Interrumpiendo la heteronormatividad en las escuelas mexicanas: alineamientos, giros y diversidad sexual. [International Journal of Educational Research Open](#), Volume 2.
- Lozano, I. Santillán, I. Mamo, L. Gilbert, J. & Fields, J. (2021) Interrupting heteronormativity in Mexican schools: Alignments, twists and sexual diversity. *International Journal of Educational Research Open* 2 10003
- Liotard, J. (1992) *La condición postmoderna Informe sobre el saber*. Planeta-Agostini.

- Mackenzie, B. Chen, J. Andreassen, K. Smith, C. (2024) Queering interventions: Improving pre-service teachers' knowledge and awareness of LGBTQI+ inclusive practice. *Societal Impacts* 3 (2024) 10003
- Maher, B & Toledo, William (2022) From Pre-Service to Professional Teaching: A Longitudinal Study of Two LGBTQ+-identifying First-Year Elementary Teachers' *Experiences*, *Journal of Homosexuality*, 69:12, 2126-2147, DOI: 10.1080/00918369.2021.198774
- Mamo L.; Fields J.; Gilbert, J. & Pereira, D. (2021) Orienting Toward Possibility: Girls and Bisexuality at School. *Health Promotion Practice*
doi:10.1177/15248399211045019
- Marengi, C. (2017) La hermenéutica en Paul Ricœur. *Studium. Filosofía y Teología*.
- Marengi Universidad Católica de La Plata – CONSUDEC. *Studium. Filosofía y Teología* 39 (2017) 55-89.
- Marín, J. (2012). *La Investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás.
- Mariotto, M. Albanesi, C. Lorusso, M. (2024) Encountering transgender and gender-expansive children in school: Exploring parents' and teachers' practices through the lens of cisgenderism and adultism. *Children and Youth Services Review* 164 (2024) 107819

MEN (2016) Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA. *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión.*

MEN (2013). *Diagnóstico de situación de niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas.* Bogotá: Imprenta Distrital.

Meyer, E. & Leonardi, B. (2018). Teachers' professional learning to affirm transgender, non-binary, and gender-creative youth: experiences and recommendations from the field, *Sex Education*, 18:4, 449-463, DOI: 10.1080/14681811.2017.1411254

Meyer, E.; Quantz, M. & Regan, P. (2022) Race as the starting place: equity directors addressing gender and sexual diversity in K-12 schools, *Sex Education*, DOI: 10.1080/14681811.2022.2068145

Ministerio de la igualdad y Equidad (2024) Proyecto de Decreto Por el cual se crea la Comisión Intersectorial de la Política Pública Nacional LGBTIQ+ y el Mecanismo para la Prevención y Atención Integral de Violencias y Actos de Discriminación a Población LGBTIQ+ https://www.minigualdadyequidad.gov.co/documents/20117/65862/memoria_justificativa_se_crea_la_Comision_Intersectorial_de_la_Politica_Publica_Nacional_LGBTIQ.pdf/9062ccfa-69d6-3a81-e08a-027a628e5a13?t=1739819182756

Mishra, P. (2017) *La edad de la ira. Una historia del presente.* Edición Galaxia Gutenberg.

Mónaco, S. & Pezzella, A. (2022): Coming out in the workplace: A comparative study between Italy and England, *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, DOI: 10.1080/19359705.2022.2089428

Monserrat, T. (2024) Toda educación es sexual. Ideologías de género y políticas públicas. <https://www.aacademica.org/congresodiversidad/57.pdf>

Moorhead, L. & Jimenez, J. (2021) ‘This is me’: Expressions of intersecting identity in an LGBTQ+ ethnic studies course, *The Journal of Social Studies Research*, Volume 45 <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.003>.

Mora, H. (2022). Identidad(es), diversidad(es) y género: un acercamiento a las subjetividades juveniles en la escuela a través del performance. IDEP. *Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*, 126-137.

Morgade, G. & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3460>

Moyano, N. & Sánchez. (2020) (Homophobic *bullying* at schools: A systematic review of research prevalence, school-related predictors and consequences, *Aggression and Violent Behavior*, Volume 53, 1359-1789, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441> .

Muñoz, G.; López D. & Rincón, A. (2021) Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en

Colombia. *Cuadernos Pagu* (62)

<https://doi.org/10.1590/18094449202100620018>

Naskali, P. & Kari, S. (2020) Teachers-to-be studying gender and sexual diversity.

[Women's Studies International Forum](#) Volume 80, May–June, 102360

Núñez, C. (2019). *Diversidad sexual prácticas y retos de docentes en escenarios escolares una aproximación desde Trabajo Social*. Universidad de la Salle.

Ocampo, A.; Moreno, N.; Sánchez, M.; Penna, M. & Platero L. (2019). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación.

Parker, L.; Webb S. & Chonody, J. (2022) *Bullying toward LGBTQI+ students in Australian schools: Understanding teachers' intentions to intervene*. *Journal of LGBT Youth* 0:0, pages 1-24.

Parra, P. (2022) Reivindicar la diversidad afectiva-sexual, corporal y de género desde la educación artística. *Artseduca*, (32), 87-98.

<https://doi.org/10.6035/artseduca.6041>

Peixoto, M; Fonseca, S. & Almeida, L. (2012) Escuela y Diversidad Sexual-¿Qué realidad? Educação em *Revista Belo Horizonte* v. 28, n. 03, p. 143-158

Penna, M., & Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 66, 123-142. <https://doi.org/10.35362/rie660382>

Pérez S., G. (2011). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Biblioteca de Ciencias de la Educación José Manuel Esteve.

Pérez, G. (1992). *Investigación Cualitativa Métodos; Retos e interrogantes*. Editorial la Muralla S.A.

Pinar, W. (2023) A praxis of presence in Curriculum Theory. Advancing Currere Against Cultural Crises in Education. *Routlege Taylor*. New York.

Pinar, W. (2022). Curriculum as conversation. Curriculum and pedagogyin a changing world. pp 522-527 DOI: <https://doi.org/10.56383/YUDJ7139>

Pinar, W (2014). *La teoría del currículo, con estudio introductorio de J. M. García Garduño*, Madrid: Narcea.

Pinilla, N. (2022). Transformación histórica y social del concepto de género en el aula: permanencias e irrupciones. IDEP. Género y diversidad sexual: *Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*, 32-49.

Piña, J.; Pérez, J. & Pérez, G. (2022) Representaciones de la diversidad sociocultural en los jóvenes de bachillerato. *Foro de Educación*, 20 (1), pp. 108-133. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.910>

Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 <https://bogota.gov.co/yo-participo/plan-desarrollo-claudia-lopez-2020-2024/>

Plan de Acción Política Publica LGBTI de Bogotá (2021-2032)
https://www.participacionbogota.gov.co/sites/default/files/2022-04/plan_de_accion_politica_publica_lgbti_de_bogota_2021-2032.pdf

Preciado, P. (2010) *La invención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos - Biopolítica del Género*. Universidad de Princeton

- Preciado, P. (2002). *Manifiesto Contrasexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Editorial Opera Prima.
- Preston, M. (2019) ‘I'd rather beg for forgiveness than ask for permission’: Sexuality education teachers' mediated agency and resistance, *Teaching and Teacher Education*, Volume 77, Pages 332-340, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.017>.
- Pulido, K. (2022). Educación sexual integral para las infancias, el reto pedagógico que el Colegio Juana Escobar IED está dispuesto a asumir. IDEP. *Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*, 108-125.
- Ramírez, F. (2017). Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000 – 2015. Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional. Universidad Santo Tomas <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4074?show=full>
- Ramírez, F & Cardona A. (2020) Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la Diversidad Sexual y de Género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Volumen 13. Número 2. Julio–Diciembre.
- Reid, S. (2022): Using a *Queer* of Color Critique to work toward a Black LGBTQ+ inclusive K-12 curriculum, Curriculum Inquiry, DOI:

- 10.1080/03626784.2022.2121594 identification(s) as pedagogical resources.
Teaching Education, 31:1, 112-125, DOI: [10.1080/10476210.2019.1708891](https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1708891)
- Rhoten, B.; Burkhalter.; Joo, R.; Mujawar, I.; Bruner, D.; Scout D., & Margolies, L.
(2022). Impact of an LGBTQ Cultural Competence Training Program for
Providers on Knowledge, Attitudes, Self-Efficacy, and Intentions, *Journal of
Homosexuality*, 69:6, DOI: 10.1080/00918369.2021.1901505
- Ricœur, P. (2003) *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo
XXI.
- Ricœur, P. (2002) *Del Texto a la Acción*. Fondo de Cultura Económica. La
hermenéutica en Paul Ricœur The hermeneutics in Paul Ricœur Claudio
- Ricœur, P. 1986). *Ética y Cultura*. Editorial Prometeo. Argentina.
- Rodríguez, A. & Rivera J. (2020). Diversidades sexuales y de identidades género: entre
la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES).
Revista CS <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>
- Rojas, M.; Stefoni. C.; Fernández, M.; Salinas, P.; Valdebenito, M. & Astudillo, P.
(2018). Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en
contextos educativo. Universidad Albero Hurtado.
- Romero, V. & Gallardo, M (2019) El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. REIDOCREA|ISSN: 2254-5883 Vol 8.
Art 27. 357-366

- Ruiz, A. & Evangelista, A. (2020) LGBT-D En Las trayectorias escolares: mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción en la escuela. *La Ventana*. Num 52 DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v6i52.7196>
- Schey, R (2021) Fostering Youth's *Queer* Activism in Secondary Classrooms: Youth Choice and *Queer*-Inclusive Curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* Vol. 64 No. 6 pp. 623–63 doi: 10.1002/jaal.1150.
- Segato, Rita Laura. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Segato, R. (2010). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. [*Acotaciones: Revista de investigación teatral*](#), págs. 329-332
- Sentencia T-478 de 2015 <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>
- Sentencias T-565 2013 <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-565-13.htm>
- Shelton, A. (2022) *Queer* Contemplative Pedagogy: Challenging Gender and Sexuality Norms Through Contemplation, *Journal of Homosexuality*, 69:12, 2049-2065, DOI: 10.1080/00918369.2021.1984789
- Shelton, S.; Barnes, M. & Flinc, M. (2019) You stick up for all kids: (De) Politicizing the enactment of LGBTQ+ Teacher ally work. *Teaching and Teacher Education* 82 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.001>

- Simons, J. & Russell, S. (2021) Educator interaction with sexual minority youth. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 33:4, 451-474, DOI: 10.1080/10538720.2021.1897052
- Staley, S & Blackburn, M. (2023) Troubling emotional discomfort: Teaching and learning queerly in teacher education. *Teaching and Teacher Education* Volume 124, April 2023, 104030.
- Staley, S. (2022) Learning through practice: Conceptualizing the demands of Queer-inclusive teaching, *Curriculum Inquiry*, DOI: 10.1080/03626784.2022.2089004
- Stanley S. & Blackburn, M (2023) Troubling emotional discomfort: Teaching and learning queerly in teacher education [Teaching and Teacher Education Volume 124](#), April.
- Staley, S., & Leonardi, B. (2021). A Pretty Queer Thing: Thinking Queerly About Teachers' Gender and Sexual Diversity-Focused Professional Learning. *Journal of Teacher Education*, 72 (5), 511–522. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/0022487120971588>
- Taylor, D. (2022) Teaching out loud: Queer futurity within high school settings. *Estudios de Investigación en Educación Musical*. vol. 44 <https://uk.sagepub.com/en-gb/journals-permissions>
- Tomasini, M.; Bertarelli, P. & Esteve, M. (2017) Educación y Diversidad Sexual: Perspectivas de estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba, Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas.; Universidad

Federal de Goiás; *Itinerarius Reflectionis*; 13

<https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.44800>

Toro, E.; Moya, P. & Poblete R. (2020) Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las personas LGBTI: Un estudio de caso en un Liceo católico y Laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 14 (1)
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>

Trinh, E. (2022) Crossing the Split in Nepantla: (Un) successful Attempts to Dismantle a TESOL Teacher Candidate in After-*Queer* Research, *Journal of Homosexuality*, 69,2027-2048, DOI: 10.1080/00918369.2021.198774.

UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, (2024) Seguridad, visibilidad e inclusión Informe sobre la educación sexual en el ámbito escolar.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387610_spa

UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, (2021) No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa

UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, (2019) Orientaciones internacionales: violencia de género en el ámbito escolar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>

- Uribe, P. (2020) Masculinidades Alternativas: Varones que se Narran al margen del Modelo Hegemónico y Generan Cambios a través de la Educación. *Rev. latinoam. educ. Inclusive* vol.14 no.2 Santiago dic.
- Vanner, C.; Holloway, A. & Almanssori, S. (2022) Teaching and learning with power and privilege: Student and teacher identity in education about gender-based violence. Feminist pedagogy Gender-based violence Participatory research Teacher narratives Intersectionality. *Teaching and Teacher Education*. Vol 116 August. <https://doi.org/10.1016/j.tateS.2022.103755>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Viswambaran, V. & Diwakar, D. (2021) Intersectional pedagogy for gender transformation among graduate students in India: A case study from Kerala. *Social Sciences & Humanities Open*. Vol 4-1 <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100170>
- Wells, K. (2022) Sexual Minority Teachers as Activist-educators for Social Justice. *Journal of LGBT Youth* 14:3, 266-295, DOI: 10.1080/19361653.2017.1324344
- Wernick, L.; Kulick, A.; Inglehart, M.; Jane Bolgatz, J. & Dessel, A. (2021). Influence of multicultural curriculum and role models on high school students' willingness to intervene in anti-LGBTQ harassment, *Children and Youth Services Review*, Volume 129, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106211>

Wozolek, B. & Antell, S. 2022) Curricula of oppressions: queering elementary school norms and values. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35:9, 980-992, DOI: [10.1080/09518398.2022.2035460](https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2035460)

--- 0 ---