



**La Experiencia Pedagógica De Los Sujetos Disidentes Sexuales y De Género
“Una lectura de la heterosexualidad en la escuela”**

Autor (es)

Álvaro Javier Cuesta Mosquera

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos
Humanos

Asesor

Walter Alonso Bustamante Tejada, Magíster en Estudios de Género y Cultura en América
Latina

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

DEDICATORIA

Desde el fondo de mi alma y corazón dedico todo el esfuerzo puesto en este trabajo a mi familia, en especial a mi madre Rosa del Pilar Palacios Moreno, quien ha estado siempre conmigo para darme apoyo, ánimo y sobre todo para demostrarme que ser honesto con uno mismo, pese a lo doloroso que eso sea, es la opción correcta.

Álvaro.

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar agradeciendo a la Institución Educativa San José, del municipio de Sabanalarga – Antioquia y a los estudiantes que hicieron parte de esta investigación: Camila Holguín y León Darío Bustamante, quienes me brindaron su confianza y abrieron sus corazones para dar a conocer, a través de sus narrativas, las vivencias en la escuela, y sin los cuales no habría sido posible esta investigación.

Además, agradecer a cada uno de los maestros que me han acompañado en este recorrido por la maestría, en especial a las doctoras Mary Luz Marín Posada, Alexandra Agudelo López, Alejandra Restrepo y al doctor Edison Cuervo Montoya, los cuales sembraron una semilla de conocimiento en mí y procuraron guiarme de la mejor manera por este camino.

Y, finalmente, a mi asesor, Walter Alonso Bustamante Tejada, por el acompañamiento y apoyo constante durante este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
Introducción	6
Capítulo I: Estado del Arte	8
1.1. Resultados de la Búsqueda	9
<i>Heterosexualidad</i>	<i>12</i>
<i>Escuela.....</i>	<i>13</i>
<i>Identidad</i>	<i>15</i>
1.2. Problema de Investigación	16
<i>Pregunta de Investigación</i>	<i>17</i>
1.3. Objetivos	17
Capítulo II: Referentes Teóricos	19
2.1. Sistemas que Regulan las Identidades Sexuales (Sexo-Género y Heterosexual)	19
<i>Sistema Sexo-Género</i>	<i>19</i>
<i>Régimen Heterosexual</i>	<i>21</i>
<i>Prácticas orientadas a la formación de la heterosexualidad</i>	<i>24</i>
2.2. La Identidad que Deviene y las Disidencias Sexuales y de Género	25
<i>La Identidad que Deviene</i>	<i>25</i>
<i>Disidencias Sexuales y de Género</i>	<i>26</i>
2.3. Escuela, Currículo y Multitudes	28
<i>Escuela.....</i>	<i>28</i>
<i>Currículo.....</i>	<i>30</i>
<i>Multitudes</i>	<i>31</i>
2.4. Experiencia pedagógica	33
2.5. Violencias de Género y Heteronormativas	34
Capítulo III: Metodología	37
3.1. Feminismo Posestructuralista	37
3.2. Enfoque Metodológico	39
<i>Etnografía Institucional</i>	<i>39</i>
<i>Texto e Institución.....</i>	<i>40</i>
<i>Narrativa.....</i>	<i>41</i>
<i>Narrativa Biográfica.....</i>	<i>42</i>

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información.	44
<i>La Entrevista</i>	44
<i>Entrevista a Profundidad</i>	44
<i>Análisis Documental</i>	46
Capítulo IV: Hallazgos, interpretaciones y discusiones	48
4.1. Discursos y prácticas orientadas a la formación de la heterosexualidad en la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia)	49
<i>Discursos útiles a la heterosexualidad</i>	49
<i>Discursos que generan violencias de género y heteronormativas</i>	54
<i>Formación de la heterosexualidad en la IE</i>	56
4.2. Identificar las relaciones entre las prácticas, discursos y violencias heteronormativas de la Institución Educativa y los procesos de construcción de identidad de los sujetos.	57
4.3. Visibilizar los procesos de disidencia sexual y de género que han emprendido dos estudiantes de la Institución Educativa de los grados 10° y 11°.	63
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	68
5.1. Develando la experiencia pedagógica de los estudiantes disidentes sexuales y de género en la escuela	68
5.2. Recomendaciones finales	74
Referencias	79

Resumen

En esta propuesta de investigación se develó cómo vivencian los procesos pedagógicos en la escuela dos sujetos disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11° de la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia), que al cumplir su función formadora y académica también educa desde y para la heterosexualidad. Para ello, se retoman categorías derivadas de los estudios feministas posestructuralistas y de género, aplicados a la comprensión de la situación de estudiantes que se nombran con identidades y orientaciones sexuales no hegemónicas, en la escuela. El análisis concibe a ésta última como una institución de saber, poder y control sobre la construcción de las identidades de las y los estudiantes conforme a los lineamientos de la heterosexualidad, mediante varios métodos pedagógicos para vigilar su cumplimiento. La reflexión se enfatiza en la necesidad de transformar las prácticas educativas cotidianas, que reproducen y avalan los estereotipos de género y la violencia heteronormativa en la escuela.

Palabras clave: Heterosexualidad; Escuela; Identidad; Sistema sexo-género; Discursos.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es el resultado de un proceso reflexivo que se llevó a cabo mediante el análisis del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia de la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga-Antioquia y, a su vez, una serie de entrevistas que el investigador realizó a dos estudiantes de los grados décimo y undécimo, cuyo objetivo principal fue develar la manera en que viven la experiencia pedagógica los sujetos disidentes sexuales y de género en una institución educativa que como parte del sistema educativo, forma desde parámetros de heterosexualidad.

Este trabajo se vio motivado por el interés que tengo en dar reconocimiento a las voces de los y las estudiantes que se ven obligados a cumplir con un deber ser según su sexo y que son encasillados en dos únicas posibilidades de género, el femenino o el masculino, situación por la que el autor de esta investigación también tuvo que pasar, puesto que a lo largo de nuestra vida hemos tenido que encajar en estándares predeterminados relacionados con formas de comportarse, sentir y de ser marcados por un modelo binario heteronormativo y patriarcal.

Para desarrollar esta investigación se partió de la apuesta política y educativa del feminismo, específicamente del feminismo posestructuralista, y de un enfoque metodológico cualitativo, mediante los métodos de la etnografía institucional, la narrativa y el biográfico narrativo, mismo que permite recuperar el conocimiento genuino construido por el sujeto desde sus vivencias en diversos tiempos y espacios y también, ampliar la comprensión de la verdadera esencia de lo educativo; a partir de la implementación de estrategias como el análisis documental y las entrevistas para la reconstrucción de los relatos de vida; cabe mencionar que, los registros en audios, representaron todo un desafío, dada la contingencia por la pandemia del COVID-19, los presupuestos éticos respecto al manejo responsable de la información y las autorizaciones escritas de las familia y los estudiantes.

El trabajo de investigación se divide en cinco capítulos.

El primer capítulo, introduce el planteamiento del problema, la búsqueda documental o estado del arte, antecedentes a partir de los cuales se plantearon la pregunta y los objetivos de la investigación. Todo un proceso que proporcionó las bases del trabajo.

El segundo capítulo, expone los planteamientos teóricos de diferentes autoras y autores que han abordado ampliamente el concepto de heterosexualidad, como Adrienne Rich y

Monique Wittig en la emergencia del feminismo lésbico; la escuela y el currículo desde Tadeu da Silva y Henry Giroux; y la identidad y esta como un devenir desde Judith Butler, los cuales le han proporcionado un sustento teórico a la investigación.

El tercer capítulo contempla los pasos llevados a cabo para realizar la investigación, el método utilizado y las estrategias implementadas en el análisis de los documentos institucionales, para reconstruir los relatos, y examinar la información.

El cuarto capítulo llamado “Hallazgos, interpretaciones y discusiones”, expone los resultados que emergieron a partir de todo el proceso de investigación, y se realiza una articulación entre los referentes teóricos, el análisis documental, las narraciones y los antecedentes.

Cabe resaltar que, llegar a este cuarto capítulo representó un reto, puesto que durante la emergencia sanitaria por COVID-19, el diálogo con la y el estudiante estuvo supeditado a la mala señal de Internet y a la benevolencia de sus celulares, evidenciando la gran brecha tecnológica que existe entre los ámbitos urbano y rural.

Para terminar, en las consideraciones finales, conclusiones y recomendaciones presentes en el quinto capítulo, se esboza una reflexión en torno al objetivo general y se dejan abiertos unos interrogantes que se pueden profundizar e, incluso, pueden propiciar otra investigación.

Capítulo I: Estado del Arte

“El pensamiento dominante se niega a analizarse a sí mismo para comprender aquello que lo pone en cuestión.”

(Wittig, 2006, p. 18)

La idea unívoca y binaria del sistema sexo-género, como lo esboza Negrete (2016), organiza los cuerpos e identidades sexuales en pares opuestos (macho-hembra; hombre-mujer; masculino-femenino). Los estudios de género y, en general, las Ciencias Sociales y Humanas se han dado a la tarea de cuestionar la falta de evidencia para respaldar esta hipótesis dicotómica, y a partir de ello, complejizar y desnaturalizar la construcción y representación de la sexualidad en general y de los géneros en particular.

Tanto la dicotomía sexo/género (y su manifestación en la vida cotidiana) como su problematización, afecta todos los ámbitos de la vida social y de manera importante, a la escuela espacio que la reproduce y la avala, lo cual se puede evidenciar en que:

El tema de la diversidad sexual no es nuevo, de hecho, es un asunto de interés que ha ido posicionándose en la agenda pública desde finales de la década de los sesenta del siglo pasado. Sin embargo, los escenarios educativos colombianos no habían sido permeados por estas discusiones hasta inicios del presente milenio, cuando empezaron a emerger sujetos que, respaldados por el orden jurídico, exigen el reconocimiento de sus orientaciones sexuales e identidades de género en la Escuela. En tal sentido, los procesos de inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos han estado mediados por el discurso jurídico y político, más que por la reflexión propia del saber pedagógico. (Ramírez, 2017, p. 5)

Con relación a la inclusión de la diversidad sexual, existe una fuerte tendencia a denunciar la forma en la que los discursos oficiales, la hegemonía de la heterosexualidad generan imaginarios y estereotipos que perjudican los procesos de reconocimiento y de visibilización de la diversidad. Cuando se habla de *heterosexualidad* en el contexto escolar, según lo expresado por Caldas, Fonseca, Almeida, S, y Almeida, L. (2012), se ha de tener presente una amplia mirada, ya que aquella constituye un dispositivo regulador del cuerpo, que expone su efecto normalizador cuando los jóvenes dan a conocer su orientación sexual o una identidad de género no normativa. Ya no es solo la posibilidad de realización de sus afectos y deseos, sino que se

pone en juego la construcción de su propia identidad, su autoestima, sus relaciones personales (amistades, familia...), su potencialidad como persona, sus proyecciones de futuro, su expresividad genuina, su derecho a tener una vida legítima, construir una pareja o una familia.

Para establecer antecedentes investigativos en esta materia, se consultaron bases de datos de revistas especializadas y bibliotecas universitarias. El proceso de búsqueda se delimitó a través de las siguientes categorías preliminares: (1) heterosexualidad en la escuela, (2) homofobia en la escuela, (3) heterosexualidad y construcción de identidad en la escuela; las que posteriormente se agruparon en 3 categorías principales, a través de las cuales se organizaron los resultados: (1) Heterosexualidad, (2) Escuela, (3) Identidad.

1.1. Resultados de la Búsqueda

En el proceso de búsqueda se emplearon las siguientes bases de datos: EBSCO, Redalyc y Scielo; además se recurrió a las bibliotecas de algunos centros de educación superior locales: Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad Autónoma Latinoamericana. En ellas se lograron identificar 30 artículos, los cuales abordaban las categorías según los criterios de búsqueda, de ellos se seleccionaron 10 realizados entre el año 2001 y el 2018, que abordaron temas relacionados con la heterosexualidad en el contexto escolar, así:

Tabla 1

Características de las investigaciones rastreadas

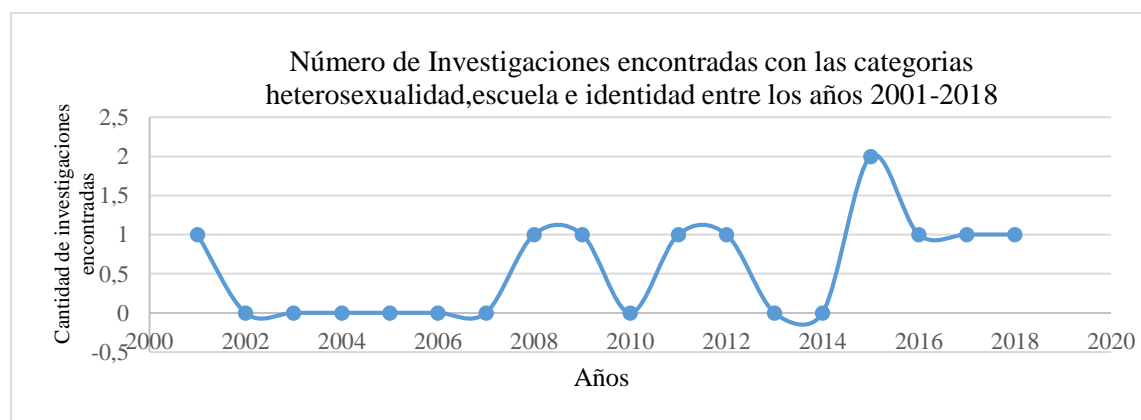
Texto	Autor	País	Año	Enfoque	Categorías
A diversidade sexual na escola. Produção de subjetividade e políticas públicas	Eliana Teresinha Quartiero, Henrique Caetano Nardi	Brasil	2011	Posmoderno	Diversidad Sexual. Formación Del Profesorado. Políticas Públicas. Derechos
Escuela y diversidad sexual – ¿qué realidad?	José Manuel Peixoto Caldas, Laura Fonseca, Sofía Almeida, Ligia Almeida	Brasil	2012	Crítico	Espacio Escolar; Diversidad Sexual; Ciudadanía
Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación	Jairo Mauricio Pulecio Pulgarín	Col.	2009	Hermenéutico	Discriminación, Educación, Violencia, Escuelas, Legislación, Filosofía, Homofobia
La pedagogía del cuerpo como bastión del género	Carlos Iván García Suarez	Col	2001	Posmoderno	Cuerpo, clase de educación física, poder
Homofobia y Convivencia en la escuela	Erik Werner Cantor	Col	2008	Empírico Analítico	Escuela, homofobia, violencia

¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa	Luis Rondán Vásquez	Perú	2015	Empírico Analítico	Masculinidad, socialización, escuela, jóvenes
Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización	Juan Cornejo Espejo	Chile	2017	Empírico Analítico	Disidencias sexuales. Sistema escolar. Discriminación. Homofobia
Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina	Mariam Caminos y Antonella Amichetti	Arg.	2015	Crítico	Heteronormatividad – Autoestima – Bullying homofóbico
Discursos relacionados a las masculinidades y la violencia en adolescentes escolarizados de Asunción	Martín Negrete	Arg.	2016	Posmoderno	Género, masculinidad, violencia, cualitativo
Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas	Jenny Alexandra Lozano García Andrés Felipe Castelar	Col.	2018	Hermenéutico	Contexto educativo diversidad sexual, docentes, género, reconocimiento

Nota. Elaboración Propia

Figura 1.

Número de Investigaciones encontradas con las categorías: heterosexualidad, escuela e identidad entre los años 2001-2018



En cuanto al número de investigaciones encontradas con las categorías: heterosexualidad, escuela e identidad entre los años 2001-2018, como se puede observar en la figura 1, se presenta

una alta variación en la publicación de artículos de investigación, con un aumento a partir del año 2015; tendencia que se puede justificar en los diversos debates que acaecieron en los ámbitos nacional e internacional a finales de ese año, cuando el tema central fue, en el caso colombiano luego de la muerte de Sergio Urrego¹, la realización de acciones por parte del Ministerio de Educación, siguiendo directrices de la Corte Constitucional, para el reconocimiento de las diversidades sexuales y de género en la escuela; acciones rechazadas a nivel nacional por líderes sociales pertenecientes a grupos religiosos de centro y extrema derecha con la denominación de *Ideología de Género*, quienes la denunciaron como una supuesta estrategia del “*Lobby Gay*”, para destruir el modelo tradicional de familia e imponer la homosexualidad a niños, niñas y jóvenes a través de los sistemas educativos; cuando en realidad se trataba de un proceso de reivindicación social de mujeres y sectores marginados, señalados, perseguidos y violentados en razón a su género, identidad de género y/u orientación sexual (Ramírez, 2017).

Por otra parte, se logra apreciar en la tabla 1 que los enfoques con los cuales se ha abordado el tema de la heterosexualidad en el ámbito escolar son muy diversos, presentándose investigaciones con enfoques empírico-analítico, posmodernos, hermenéuticos y críticos. En la tabla mencionada se hace evidente que el mayor número de trabajos identificados corresponden a Colombia, Brasil y Argentina. Es importante también resaltar otros trabajos resultados de investigación, como el realizado por García, Carlos Iván. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Y en el ámbito local el trabajo de maestría de Gustavo López Rozo, “*Hojas en la Tormenta. Un Estudio Fenomenológico sobre la homosexualidad en la Escuela*” del 2005. Son trabajos que no fueron rastreados en las bases de datos empleadas para la búsqueda, pero que contribuyen a la construcción del estado del arte como referentes y plantean propuestas acerca de cómo abordar el tema de la disidencia sexual y de género en el contexto escolar.

¹ Sergio Urrego murió el 4 de agosto de 2014 en el noroccidente de Bogotá. Era estudiante de 11° en el Gimnasio Castillo, y se suicidó, a sus 16 años, luego de enfrentar problemas de presunta discriminación por su condición homosexual. Sin embargo, él no se identificaba como homosexual. Él mismo afirmaba que no le ponía etiquetas al amor y que le atraían los dos sexos. “Estoy un poco cansado de responder esa pregunta (si soy bisexual). No creo que el amor tenga etiquetas, realmente. Pero, si de alguna forma, algunos/as sienten la necesidad de etiquetarme, preferiría que se me incluyese dentro de la teoría ‘queer’ (minorías sexuales que no son heterosexuales, heteronormadas o de género binario)”. *El Tiempo* (2014) <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14510915>

En cuanto a los aportes que estos trabajos realizan a la comprensión de las categorías asumidas en esta investigación, se puede señalar lo siguiente frente a cada una de ellas:

Heterosexualidad

En el contexto nacional, García (2001) plantea que el cuerpo es transversalizado por los dispositivos de poder, los cuales vigilan el mantenimiento de su adscripción a los patrones de género culturales, demostrando modos en los que es construido dentro de prácticas de disciplinamiento particulares y de redes de poder institucional. El conocimiento de este es el conocimiento de los dispositivos de poder que lo construyen y sus modos.

El autor señala como dispositivos de poder los marcadores de género como límites impuestos verbal y/o simbólicamente al comportamiento “adecuado” para un género específico. Así, se registran reacciones de sorpresa por acciones corporales que no están pautadas culturalmente (García, 2001).

Años más tarde, Cantor (2008) utiliza la categoría *heterosexismo* y plantea que la sociedad occidental ha establecido un régimen de sexualidad que organiza las relaciones afectivas entre las personas y sus prácticas corporales y placenteras. Tal régimen establece la oposición entre heterosexualidad y homosexualidad, donde en la cual la primera está asociada a lo “normal”, lo “sano” y lo legítimo, mientras que la segunda es definida como la sexualidad secreta por excelencia, anormal e inferior, situada en el campo de lo clandestino y de lo prohibido, y como una amenaza a la descendencia legítima y a la norma socio-sexual vigente. Esta dicotomía reduce a dos posibilidades las identidades de género y los roles y prácticas sexuales, que sustentan la discriminación.

Por otro lado, Caminos y Amichetti (2015) exponen la categoría de heteronormatividad remitiéndose a los trabajos de Butler (2007), en los cuales aborda tal condición como aquella que “establece normas y reglas de inteligibilidad cultural, el binarismo masculino/femenino y hombre/mujer” (p. 38). De igual modo, dichos autores abordan el carácter social de la heteronormatividad como lo hace Warner (1991), “quien la define como el conjunto de ideologías y normas socioculturales que construyen una norma sexual delimitando cuáles son las formas de sexualidad idealizadas y cuáles son las denigradas” (Caminos y Amichetti, 2015, p. 18).

En lo planteado por Castelar y Lozano (2018), se retoma el concepto *heterosexualidad obligatoria*, acuñado por la pensadora norteamericana Adrienne Rich (1980) para explicar:

(...) (L)as prácticas materiales y discursivas que legitiman y naturalizan una única forma (la heterosexual) de concebir el cuerpo y de pensar las relaciones de género, en las que los roles preexisten en función del dato sexual y los cuerpos tienen una misión específica: la mujer estaría destinada a la maternidad y a la reproducción de la familia. Estas prácticas responden a condiciones de poder que rigen sobre los cuerpos y controlan su sexualidad. (Castelar y Lozano, 2018, p. 66)

Un estudio reciente realizado por Cornejo (2017) plantea la categoría heterosexual como aquella norma, en la que los cuerpos y las identidades son relacionados a un hecho natural y no a una producción social, cultural o pedagógica. Así lo *natural* es percibido como aquello que debe ser *dominado*. Todo aquello que desborda o trasgrede lo natural es catalogado como *antinatural* o *anormal*, especialmente cuando la elección de objeto sexual no es funcional a la reproducción de la especie. Conceptualización que además está revestida con un fuerte contenido moralizante.

Los artículos plantean que la diversidad sexual abre la posibilidad que tiene el sujeto de expresar y vivir su sexualidad, alejándose de la heteronormatividad impuesta por la cultura, que delimita perfectamente las posibilidades de ser hombres o mujeres en correspondencia con la concepción que se tiene culturalmente de identidad, según el sexo biológico; la diversidad sexual es entonces la toma de distancia frente al referente normativo de la heterosexualidad.

Escuela

Como lo plantea Pulecio (2009), la escuela es uno de los primeros espacios de socialización en el cual los seres humanos enfrentan la vida. Se convierte también, de manera muy temprana, en un espacio de expansión del prejuicio, el rechazo y la exclusión a manos de individuos, representantes de instituciones y algunos colectivos. Para el autor es importante subrayar cómo en la escuela, al admitir solamente la existencia de dos tipos de identidad de género, quienes trasgreden esta dicotomía se convierten rápidamente en objeto de violencia, no solo por parte de estudiantes, sino también por parte de profesores, directivos y funcionarios. Mientras tanto, los modelos pedagógicos continúan manteniendo la visión moralista de la sexualidad que desconoce la diferencia.

Bajo la anterior premisa, Caldas et al. (2012) aborda la escuela como *segunda familia* de los chicos y chicas y juega un papel importante en la construcción del universo simbólico en el que se desarrollará la identidad de los educandos. Cuando se habla de espacio escolar se refiere a

la escuela en sus múltiples acepciones, no solo como espacio de conocimiento sino también como un espacio de Convivencia.

En esa misma línea, Rondán (2015) plantea una visión de la escuela como un ámbito de formación importante para los jóvenes varones, dado que está específicamente diseñada para educarlos mediante la transmisión de conocimientos, la promoción de valores y el fomento de actitudes socialmente deseables, incluyendo acciones según su género. La importancia de la escuela como agente de socialización masculina es confirmada por los hallazgos de investigaciones donde se muestra su influencia en aspectos importantes de la vida de los varones. La escuela, para Rondán (2015), posee un currículo oficial, que establece para una sociedad en un momento determinado, qué es lo deseable para que las nuevas generaciones aprendan. Asimismo, la escuela puede transmitir de manera informal algunos saberes que no se alinean al currículo oficial y forman el *currículo oculto*; definido como el “conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones escolares” (p. 109).

Lo anteriormente expuesto es reafirmado por García (2001), quien esboza que las asignaturas que se imparten en la escuela, como lo es educación física, parte de concepciones diferenciales de cuerpo y de desempeño de hombres y mujeres, y organiza sus métodos pedagógicos y sus didácticas para reproducir y vigilar en el cuerpo los imaginarios de lo que socialmente es *propio* de la masculinidad y la feminidad. Siguiendo esa línea, Cantor (2008) sostiene que la escuela es selectiva, ya que clasifica lo diferente como carencia, déficit, minusvalía o falta. En este sentido el autor plantea que, si la discriminación y la homofobia en el ámbito escolar constituyen un problema cultural, su abordaje requiere repensar el sentido de la escuela y la educación. En consecuencia, se han suscitado reflexiones en torno a los sujetos sexualmente diversos en edad escolar y se proponen políticas públicas que, de acuerdo con lo planteado por Quartiero y Nardi (2011), estén enmarcadas en visibilizar al otro, y proponer un criterio integrador, y no sexista en particular, con respecto a la homofobia.

En términos generales, se logra apreciar que las investigaciones guardan una profunda correspondencia. En este sentido, se repite en los artículos la noción de ambientes escolares como lugares por excelencia para el acogimiento de estudiantes sexualmente diversos, y la imperiosa necesidad de desarrollar acciones que conduzcan a superar este tipo de situaciones

para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en ambientes seguros y libres de discriminación.

Identidad

De acuerdo con Caminos y Amichetti (2015), se considera que la identidad es un efecto de las prácticas discursivas. De esta forma, *persona*, *sexo* o *sexualidad* son conceptos que solo se vuelven inteligibles dentro de una matriz de relaciones discursivas y de poder que los crean y regulan. Para García (2001), la identidad está relacionada con un proceso de reflexión en el que esta no se va construyendo únicamente a su imagen y semejanza: allí es fundamental la acción del sujeto sobre sí mismo. Del mismo modo, la identidad debe ser reafirmada en la cotidianidad, como lo plantea Negrete (2016) refiriéndose a la construcción de la masculinidad tradicional. Esta exige un proceso de diferenciación y negación de todo lo femenino, es decir, lo masculino se construye por oposición a lo femenino, y esa identidad masculina debe ser constantemente demostrada mediante pruebas y exigencias.

La formación de la identidad está directamente relacionada con los espacios de socialización e interacción, entre ellos se destaca la escuela, según Castelar y Lozano (2018). El sentido dado a la escuela no es el mismo en todos los estudiantes, pues no solo es un espacio para impartir conocimientos, sino que se puede convertir en alternativa para asumir el cuerpo y la corporalidad, así como para establecer relaciones con pares que ayuden a mediar en el desarrollo de la identidad. Y si bien es cierto que la escuela, al ser una institución social que reproduce modelos identitarios, tiende a evitar o a minimizar los cambios, no por ello deja de ocupar un lugar de privilegio en la observación y seguimiento de estos.

Para Cantor (2008), la escuela se ha presentado como un espacio donde se han vulnerado los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos de los/as estudiantes homosexuales y lesbianas, debido al predominio del *heterosexismo* que ha generado violencia verbal y predisposición y ejercicio de la violencia física. Todas estas situaciones tienen efectos negativos sobre la vida de los estudiantes homosexuales y lesbianas. Las diversas formas de discriminación generan estados de depresión, sentimiento de soledad y baja autoestima.

Las investigaciones anteriormente señaladas abordan la manera en que el encuentro con el otro puede resultar amenazante para la propia identidad, perdiendo el carácter enriquecedor del proceso de socialización, el cual ayuda en la redefinición, en el establecimiento de los límites del

yo y del otro. La escuela, entonces, se presenta como un escenario de socialización y de reproducción de la *norma*, convirtiéndose en un espacio en que se generan transgresores y se genera violencia desde la institucionalidad.

1.2. Problema de Investigación

La escuela continúa siendo un espacio de referencia para los/as jóvenes, el cual se convierte en un sitio de “performance” para la sexualidad. A pesar de todas las oscilaciones, contradicciones y fragilidades que marcan esta investidura cultural, la sociedad busca, intencionalmente, a través de múltiples estrategias y tácticas, “fijar” una identidad masculina o femenina “normal” y duradera. Y la educación escolar integra plenamente el dispositivo sexualizador: los códigos sociales formalizados y no formalizados (las leyes, las reglas, las tradiciones, etc.) en tanto efectos del poder, no solamente reprimen o controlan, sino que también, y fundamentalmente, tienen un efecto productivo en la materialidad de la vida social, de modo que la escuela es uno de los elementos centrales en la producción de la condición social de los cuerpos. (Morgade, 2006, p. 5)

De acuerdo con lo anteriormente dicho, y con lo planteado por Ramírez (2017), se han presentado avances en materia de reconocimiento jurídico de derechos de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. Sin embargo, en los más variados ambientes de la vida cotidiana se continúan presentando hechos de violencia contra este sector social. Como es el caso de las instituciones educativas, donde este tipo de problemas tiende a agudizarse en virtud de los discursos moralizantes y normalizantes que allí circulan, y que se constituyen en justificación de prácticas violentas contra estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, como lo han evidenciado los informes acerca del *bullying* homofóbico y el clima escolar que se han presentado en los últimos años en diferentes en diferentes países, incluido Colombia (Berguer, 2015; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015; Colombia Diversa, 2015; Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015)

Lo anterior permite inferir que, en la región los ambientes educativos resultan –bien sea, realmente o percibidos como tales– inseguros para los estudiantes sexualmente diversos; y, como consecuencia de esto, muchos de ellos prefieren ausentarse o retirarse definitivamente de sus escuelas. El panorama se agrava cuando este tipo de situaciones deben ser sorteadas silenciosamente, pues no existen, o son escasas, las redes de apoyo que les permitan a los estudiantes sexualmente diversos denunciar los hechos ante las directivas de sus colegios o con sus propias familias, lo que también genera un subregistro de los casos de *Bullying* homofóbico en las instituciones educativas. (Ramírez, 2017, p. 8)

En tal sentido, esta tesis no se centrará en la homofobia, que ha sido la perspectiva predominante en las investigaciones, sino en la heterosexualidad y, además, no se empleará la categoría de la diversidad sexual y de género, si no la disidencia sexual y de género que es abordada en el marco teórico. En ese sentido, se enfocará en la necesidad de comprender cómo viven la experiencia pedagógica dos sujetos disidentes sexuales y de género en la escuela colombiana; esto con la finalidad de abrir nuevos caminos que ayuden a generar modelos de prevención e intervención ante la grave problemática de la naturalización de las diferentes formas de violencia de la cual son objeto, los/as estudiantes disidentes. Teniendo en cuenta los antecedentes y este planteamiento del problema, se propuso la siguiente pregunta para la investigación.

Pregunta de Investigación

¿Cómo viven la experiencia pedagógica dos sujetos disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11° de la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia, Colombia)?

1.3. Objetivos

Derivados de la pregunta de investigación, se presentan a continuación los alcances del presente trabajo, concretados a través de un objetivo general y tres objetivos específicos.

Objetivo General

Develar como viven la experiencia pedagógica dos sujetos disidentes sexuales y de género en una institución educativa del municipio de Sabanalarga (Antioquia, Colombia).

Objetivos Específicos

1. Explicitar los discursos y las prácticas orientadas a la formación de la heterosexualidad en la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia)

2. Identificar las relaciones entre las prácticas, discursos, procesos de construcción de identidad y violencias heteronormativas en la Institución Educativa, contra dos sujetos disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11°.
3. Visibilizar los procesos de disidencia sexual y de género que han emprendido dos estudiantes de la Institución educativa de los grados 10° y 11°.

Capítulo II: Referentes Teóricos

“Cada niño contiene todas las posibilidades sexuales disponibles para la expresión humana, pero en cualquier sociedad determinada solo algunas de esas posibilidades se expresan, mientras que otras son reprimidas.”

(Rubin, 1986, p. 123)

En torno a la sexualidad humana son variadas las visiones que a lo largo de la historia de Occidente se han asumido y que aún hoy subsisten en la sociedad, visiones que generan un impacto negativo en las subjetividades que no se ajustan a la dicotomía del ser sexuado predominante en cada una de ellas: la del macho, que, por tener pene y testículos, es nombrado hombre; y la hembra, que por contar con vulva, clítoris, útero y ovarios es nombrada mujer. A lo largo de este capítulo se plantea cómo los sujetos disidentes sexuales y de género, son entendidos dentro de los estudios feministas y de género, con el fin de abordar su tránsito por la escuela.

La intención es, a partir de diferentes autores y autoras, categorías y propuestas teóricas, plantear las condiciones bajo las cuales se da el conflicto entre la experiencia de quienes no se adecúan a las normas sexo-genéricas y el orden heterosexual, que se establece y opera en el ámbito educativo. Para dicho propósito, este capítulo está conformado por 5 categorías: (1) sistemas (sexo-género y heterosexual); (2) identidad y disidencias; (3) escuela, currículo y multitudes; (4) experiencia pedagógica y (5) violencias de género y heteronormativas.

2.1. Sistemas que Regulan las Identidades Sexuales (Sexo-Género y Heterosexual)

Sistema Sexo-Género

Cuando se habla de las diferencias sexuales, lo habitual es hacer una categorización dicotómica, es decir, hombres y mujeres como dos condiciones opuestas que agotan el universo del discurso de la sexualidad y que además no permiten que los rasgos de una de las identidades se mezclen con los rasgos de la otra. Esta visión dicotómica de los sujetos sexuados es la base del sistema sexo-género, el cual se sustenta en los tres principios lógicos aristotélicos:

1. algo no puede ser y no ser. Este es el llamado “principio de identidad”: $A=A$. O sea: si A es, A no puede no ser, al mismo tiempo y dentro de la misma relación;
2. es imposible que un atributo pertenezca y no pertenezca al mismo sujeto. Este es el llamado “principio de no-contradicción”: si $\{A \text{ es } x\} \rightarrow \{A \text{ no es } no-x\}$, donde x y $no-x$ son

atributos contrarios; ejemplo: algo no puede ser blanco y no-blanco, al mismo tiempo y dentro de la misma relación;

3. dos proposiciones contradictorias no pueden ser verdaderas ambas. Este es el llamado “principio del tercero excluido”: dados los enunciados $\{A \text{ es } x\}$ y $\{A \text{ es diferente de } x\}$, solo uno de los dos puede ser verdadero, al mismo tiempo y dentro de la misma relación. (Bustamante, 2008. p. 25)

Para Aristóteles, las estructuras del mundo, del pensamiento y del lenguaje eran las mismas, al igual que sus postulados. Estos principios fundaban el mundo y su percepción en términos de verdad y falsedad; en esa dirección, la dicotomía sexual implica interpretar la sexualidad de una manera tal que solo hay dos sexos, macho-hembra, sobre los cuales se asignan las identidades de hombre-mujer, las cuales se excluyen: sí es hombre implica que es no-mujer y si es mujer implica que es no-hombre. Esta división instala entonces una verdad acerca de la identidad, de la cual no hay más que dos posibilidades que se excluyen y que permanecen siempre.

El sistema sexo-género, según lo planteado por Aguilar García (2008), se produce “acorde con las condiciones sociales de mujeres y hombres debido a los papeles y funciones que les han sido asignadas y de su posición como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos” (p. 4). El sistema sexo-género fue definido por la académica feminista Gayle Rubin (1986), como “el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas” (p. 97). Para dicha autora, lo que define al sistema sexo/género es la producción social y cultural de los roles de género, como consecuencia de un proceso de atribución de significados sociales. Con respecto al mundo occidental, los roles de género son un dispositivo de control social que asegura la subordinación de las mujeres a los hombres. En efecto, desde los años 80’s y 90’s, plantea Cantor (2009), las feministas debatieron la hegemonía del sistema sexo/género, que desde un aspecto esencialista plantea que el sexo, referido a la dotación biológica tangible con la que nacemos los seres humanos, es la base desde la cual la sociedad define qué es ser hombre o ser mujer. Desde esta perspectiva el género sería determinado por el sexo y posterior a él. Esta lectura será replanteada posteriormente por otras feministas al señalar que es primero el género y luego el sexo.

Retomando algunos planteamientos expuestos por Rubin (1986), Judith Butler plantea la teoría performativa del género, convertida en un marco analítico ampliamente empleado para explicar que los sujetos somos nombrados hombres o mujeres, porque estamos marcados por el efecto que produce en la sociedad, el pensamiento de la diferencia sexual. Como señala la autora, (L)a matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son “consecuencia” ni del sexo ni del género. (Butler, 2002, p. 12)

Por su parte Pierre Bourdieu (2000), a partir de sus estudios sobre los bereberes de la Cabilia, una comunidad ubicada al norte de Argelia realiza un acercamiento a la categoría del sistema sexo-género, sobre la cual plantea que los roles de género se concretan en una visión cosmológica de carácter falocentrista. El falo concentra todas las fantasías colectivas de la fuerza fecundadora, y define la virilidad, junto con el honor y la vergüenza, que son los epicentros que articulan el orden sexual. En esa dirección, Gómez (2010) plantea que hay una especie de tendencia a situar al deseo masculino como deseo de posesión y poder; y al deseo femenino como subordinación erotizada.

Así, para esta investigación se define el sistema sexo/género como aquel que, fundamentado en los postulados aristotélicos, plantea una clara diferenciación dicotómica; mientras que el sexo es una categoría de carácter biológico, el concepto de género hace referencia a la construcción social del hecho de ser hombre o mujer, las expectativas y valores, la interrelación entre hombres y mujeres, y las diferentes relaciones de poder y subordinación existentes entre ellos en una sociedad determinada.

Régimen Heterosexual

Para analizar la categoría de la heterosexualidad, como una institución y/o régimen político, se parte de los planteamientos teóricos de las lesbianas feministas. En palabras de Ochy Curiel (2011), ha sido Adrienne Rich quien ha profundizado más en la categoría. Rich analiza la heterosexualidad como una institución y sostiene que esta, al igual que la maternidad, la explotación económica y la familia nuclear son categorías que tienen que ser analizadas como instituciones políticas sustentadas en ideologías que disminuyen el poder de las mujeres. Rich (1980) observa la necesidad de formular la manera en que la heterosexualidad ha sido construida históricamente como institución, incluso de carácter económico (Espinosa Miñoso, 2007), y los

fines para los que ha servido. Asimismo, señala que la falta de comprensión de la heterosexualidad como institución implica negar que el sistema de opresión, económico, racista, de género, se mantiene gracias a una multiplicidad de operaciones.

Sin embargo, el salto teórico y político sobre la heterosexualidad, según Curiel (2011), lo ofreció indudablemente Monique Wittig. Dicha autora define la heterosexualidad como un régimen político cuya doctrina está basada primordialmente en la noción por la cual existe la diferencia sexual. En realidad, dicha diferencia no existe más que como ideología y oculta lo que ocurre en el plano económico, político e ideológico. Esta segmentación rígida entre los supuestos sexos “diferentes”, si bien tiene efectos materiales, se hace vaga y es conceptualizada por quienes sostienen el poder y la hegemonía. En ese sentido, para Wittig (2006) la opresión es la que crea el sexo, y no al contrario.

Posteriormente, Judith Butler insiste en la pregunta acerca de las condiciones que han determinado la producción de una heterosexualidad normativa, como necesidad de vigilancia y producción del género. En su libro *Género en disputa* (2007), señala la manera en que las normas de género refieren en sí mismas a un dimorfismo ideal, a una complementariedad heterosexual de los cuerpos, a unos ideales de feminidad y masculinidad apropiados o inapropiados de acuerdo con este ideal regulador centrado en una matriz heterosexual que conceptualiza al género y al deseo (Cf. Quevedo Cerquera e Hidalgo Cardona, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se asume la categoría de la heterosexualidad como una institución y régimen político, que instala sus características en los cuerpos, y por ende en las relaciones sociales del ser sexuado. Según Tudela (2012), la institución y régimen político heterosexual opera mediante las siguientes características:

Dos Cuerpos Claramente Diferenciados (Macho-Hembra). Este rasgo de la heterosexualidad se fundamenta en el dimorfismo sexual. Cuando hablamos de las diferencias sexuales, lo habitual es hacer una diferenciación dicotómica (es decir, entre dos sexos) entre hombres y mujeres, como dos categorías opuestas que agotan el universo del discurso de la sexualidad y que además no permiten que los rasgos de una de las identidades se superpongan con los rasgos de la otra (Tudela, 2012, p. 23).

Roles de Género. Mientras que el sexo es una categoría biológica, con el concepto de género se hace referencia a la construcción social del hecho de ser hombre o mujer, las expectativas y valores que se inculcan, la interrelación entre hombres y mujeres, y las diferentes

relaciones de poder y subordinación existentes entre ellos en una sociedad determinada (Tudela, 2012).

En Pareja (Hombre-Mujer). La relación de pareja entre los dos sexos se convierte entonces en la única manera de poder alcanzar la igualdad o el reconocimiento social por parte de las mujeres al contraer matrimonio, en la medida que hombre y mujer constituyen las únicas mitades posibles, racionales y equidistantes de lo que denominamos familia tradicional (Tudela, 2012).

Monogamia. Creencia en la cual los miembros de la pareja (heterosexual) se pertenecen de forma indefinida, es decir, hasta que alguno de los dos fallezca; inclusive en la mayoría de los casos la mujer no vuelve a conseguir una nueva pareja, debido a que esto no está bien visto socialmente. Se llega a considerar que la monogamia amorosa está presente en todas las épocas y las culturas, y se vincula a la fidelidad, la exclusividad y la posesión de la otra persona y de su cuerpo (Tudela, 2012).

Reproducción. Como característica de la heterosexualidad, garantizada por el dimorfismo sexual, toma gran relevancia para las mujeres debido a que, para ella, la reproducción debe ser considerada como “el acto creador femenino”, un acto natural, esencial para la vida social. En esa idea se esconde buena parte de la opresión de las mujeres (Tudela, 2012).

Romanticismo. Basado en la atracción física entre cuerpos claramente diferenciados (Macho-Hembra), sirve para reproducir la masculinidad hegemónica, asignando a cada miembro de la pareja un rol: salvador/damisela en peligro, cuya transmisión se da mediante diferentes medios desde la infancia, como los cuentos y rondas infantiles, la televisión, las películas, la propaganda, las canciones populares y las ceremonias nupciales (Tudela, 2012).

Control del Cuerpo. Es a través del cuerpo que el género y la sexualidad se exponen a otros, se implican en procesos sociales y son inscritos por normas culturales. Tanto el cuerpo de los hombres como de las mujeres, pero más de estas, ha sido objeto de regulación desde diferentes ámbitos. Cuerpos reglados y disciplinados con el objeto de encajar en un estatuto determinado (Tudela, 2012).

Producción (División Sexual del Trabajo). La división del trabajo entendido como: los hombres en el trabajo productivo, en lo público y para la producción de bienes y servicios. Las mujeres entre tanto en el trabajo reproductivo, en el espacio doméstico y para la repetición de oficios. Cuando se va al espacio laboral, también se reproduce esa división (Tudela, 2012).

Estas características del régimen político heterosexual tienen como finalidad la normalización y homogenización de la experiencia del ser sexuado. Estas son aprendidas en diversas instituciones heterosexuales, pero son la escuela y la familia, cuyos dispositivos de poder y disciplinamiento se instalan en los sujetos con la idea de crear unas identidades fijas e inmutables sostenidas en el sistema sexo/género.

Prácticas orientadas a la formación de la heterosexualidad

La escuela sustenta al régimen heterosexual mediante el binarismo del sexo-género, según Bodenhofer (2019), basada en la corporalidad y, fundamentalmente, en la genitalidad. Por ello, concibe solo dos sexo-género posibles, justificando solo a hombres y mujeres cisgénero, restringiendo la multiplicidad de posibilidades de identidades y cuerpos en el ámbito escolar.

Las implicaciones del pensamiento dicotómico sexo-género, en la construcción de lo educacional, según Bodenhofer se expresa en tres dimensiones en el ámbito escolar, a saber, lo institucional, lo simbólico-cultural y lo espacial:

La institucionalidad binaria se ilustra en, por ejemplo, la composición de la matrícula segregada por sexo-género. La dimensión simbólica-cultural se expresa en el uso de uniforme escolar, los actos escolares y otros elementos que reproducen roles y estereotipos de género. Por último, la tercera dimensión se ejemplifica en la construcción de espacios segregados por sexo-género como el baño (2019, p. 104).

El sistema de sexo-género, en cuya base la heterosexualidad se normaliza, hace que se imparta una educación profundamente binaria, heteronormativa y cisonormativa. (Bodenhofer, 2018).

La separación impuesta de roles afecta a hombres y mujeres, según Bodenhofer (2018), obligándoles a vivir situaciones y asumir posiciones con las que no se sienten identificados, desconociendo las dimensiones constitutivas del sujeto, incluso abriendo una brecha en las relaciones sociales, porque excluye y niega la presencia de quienes no se ajustan al sistema binario previamente definido por las sociedades.

Es necesario remontarse en el tiempo para comprender como la escuela sustenta al régimen heterosexual mediante el binarismo del sexo-género, según Bodenhofer (2019) basándose principalmente, en la genitalidad.

En la década de 1990 la noción de heterosexualidad obligatoria se sustituyó de modo estratégico por el de heteronormatividad. Cuando apareció la teoría Queer como una

reconstrucción de la teoría sexual crítica. Sin embargo, los teóricos Queer no dejaron de lado la idea original de la heterosexualidad obligatoria, sino que la ampliaron en términos culturales, expandiéndola a una estructura heteronormativa de mayor complejidad y con implicaciones mayores en la sociedad. Por ende, se parte de la presencia de un discurso heteronormativo arraigado y validado socialmente. Éste es presentado como un razonamiento predominante que gira en torno a la sexualidad que valida y privilegia como modelo único y legítimo de relación sexo-afectiva y de parentesco, a la heterosexualidad (Warner, 1991).

Por su parte, Butler (2007) apoya esta idea definiendo este sistema como la matriz heterosexual y basándose en Wittig (2006) analiza esta matriz heterosexual y el orden del sexo-género-deseo que vincula el sexo y el género en la heterosexualidad normativa. Para Wittig la categoría “sexo” es la categoría política que organiza la sociedad como sociedad heterosexual; en otras palabras, da a entender que “hombre” y “mujer” son categorías más políticas que biológicas, rechazando cualquier análisis apoyado en un punto de partida que supone que el origen de la sociedad humana está obligatoriamente dado por la heterosexualidad (Wittig, 2006, pp. 32-33). Esto sirve para entender, las complejas implicancias del pensamiento dicotómico sexo-género, en la construcción de lo educativo, y, por ende, de lo social.

2.2. La Identidad que Deviene y las Disidencias Sexuales y de Género

La Identidad que Deviene

El sistema sexo-género y la heterosexualidad demandan un tipo de identidad planteada en la modernidad, ajustada al esencialismo, con la coherencia entre sexo, género, identidad y orientación sexual. El concepto de identidad se constituyó en uno de los temas de interés en ciencias sociales durante la década de los noventa del siglo pasado y aún continúa como importante foco para las diferentes disciplinas que en ella se enmarcan (Vera y Valenzuela, 2012).

De acuerdo con las teorías del esencialismo, la identidad se desarrolla a partir de un núcleo esencial e inmutable; hoy en día ese paradigma se ha replanteado considerando que todas las identidades son el producto de la historia, es decir la identidad como construcción de las vivencias (Escobar, 2006). Entre tanto, desde el posestructuralismo, se le ha prestado mucha atención a la re-significación de la categoría de identidad, y entre los diversos autores que apuntan a la re-significación de este concepto se destaca Michel Foucault, quien en su texto

Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (2002) enfatiza en la producción de sujetos a través de discursos y prácticas ligados al ejercicio del poder, prácticas a través de las que el sujeto es objetivado de varias maneras, por ejemplo, mediante mecanismos de disciplina y normalización.

Entre tanto, la construcción identitaria, lejos de ser un proceso de consolidación de un yo estable, según Butler (2007), es un asunto que cada individuo modela a lo largo de su vida, se trata de un proceso siempre en relación con las representaciones sociales existentes, así como las normas y valores interiorizados del entorno. En suma, se trata de un efecto del discurso, esto es, un proceso social. Asimismo, la identificación bajo una categoría socialmente estigmatizada por la heteronormatividad tiene características particulares, así como procesos complejos.

Butler recalca de forma asidua el carácter complejo y multifacético de la identidad y de las limitaciones de cualquier intento de construir un sujeto estable. Ahora bien, dice Ramírez (2017), la alternativa es una interrogación constante de las políticas de la representación, a través de una genealogía crítica de sus prácticas. En el caso de las políticas feministas, revelan una matriz heterosexual subyacente y un insuficiente escrutinio de la relación entre el sexo y el género que abra terreno para comprender el poder regulatorio de la heterosexualidad. El problema es aún más complicado, como Butler lo percibe, en tanto que, no existe una noción utópica de una identidad liberada de la matriz del poder definida por el sexo, el género, el deseo y el cuerpo, desde la dimensión subjetiva de los actores sociales.

Disidencias Sexuales y de Género

La sociedad permeada por el sistema sexo-género y el régimen heterosexual, con la exigencia de dos identidades exhaustivas, de macho-hombre-masculino heterosexual y hembra-mujer-femenina-heterosexual, permiten por contraste, que se visibilicen en el plano social, político y legal a los sujetos con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas; estas se han recogido mediante la categoría *diversidad sexual* que, según lo planteado por Ramírez (2017), se refiere al infinito abanico de posibilidades que se da en la vivencia del ser sexuado, que no solo abarca en plural las orientaciones del deseo y las prácticas sexuales (homosexualidades, bisexualidades, heterosexualidades,) sino también a la reconstrucción de las identidades de género (femineidades y masculinidades). Hablar de diversidad sexual es cuestionar los modelos únicos y aparentemente estáticos que ofrece el sistema de género, implica abrir los ojos a la riqueza de expresiones de la vivencia de la identidad, los procesos del cuerpo,

deseos, prácticas y relaciones. Allí, cobra sentido que las identidades de género sean constructos sociales, culturales y políticos, que los seres humanos van modelando a lo largo de la historia.

El concepto de *diversidad sexual y de género* involucra la heterosexualidad y las identidades sexo-genéricas validadas socialmente (macho-masculino y hembra-femenina); la diversidad sexual y de género, rompe con los binarismos dominantes, para considerarlas a todas en un plano de igualdad. Sin embargo, Núñez (2011) plantea una línea deconstructiva de la categoría de *diversidad sexual*, tomando como punto de partida el cuestionamiento al modelo dicotómico y binario, y al uso indiscriminado que se le da a la categoría. El autor encuentra tres usos problemáticos en el concepto de *diversidad sexual*:

- 1) su uso como eufemismo o forma “decente para referirse públicamente a individuos o grupos estigmatizados con palabras vulgares”; 2) su uso como término “sombrija”, para agrupar a esos individuos o grupos estigmatizados por sus prácticas sexuales o su identidad sexo-genérica; y 3) su uso para referirse a la otredad de la trilogía de prestigio “macho-masculino- heterosexual”. (p. 406)²

Ahora bien, la categoría *disidencia sexual y de género*, se refiere a las realidades sexuales y de género (identidades y prácticas) que difieren del modelo sexual y de género dominantes, el cual implícitamente es heterosexual y androcéntrico (Núñez, 2011). Por lo mencionado anteriormente, esta investigación asume la categoría de la *disidencia sexual y de género*, ya que es un concepto que se cimienta en el reconocimiento de una dinámica de poder, de lucha y resistencia frente a las ideologías heterosexuales, conservadoras y confrontan el sistema sexo-género.

Según lo planteado por Mogrovejo (2008), seguir nombrando a los sujetos desde la disidencia sexual, y no desde la diversidad sexual, expresa un posicionamiento político de resistencia a todo intento de normalización o integración a una sociedad.

² Núñez propone el concepto de diversidad sexual y amorosa en el cual prioriza tres dimensiones de la existencia sexual: el sexo, el género y el erotismo, porque estos son los elementos centrales que permiten hablar acerca del respeto a la diversidad, la equidad en la diversidad y el reconocimiento a la diversidad interior. Esta concepción del término diversidad sexual y amorosa, socava directamente en los principios estructurales del patriarcado. Asimismo, este concepto nos plantea posibilidades radicales y liberadoras cuando lo utilizamos para referirnos a la riqueza sexual, de género y erótica; y nos permite pensar en el derecho que poseen los sujetos de replantearse sus ideas, sus relaciones y sus prácticas eróticas, para vivir libres de coerciones.

2.3. Escuela, Currículo y Multitudes

Escuela

La escuela puede definirse, en palabras de Van Der Horst y Narodowski (1999), como un encuentro de saber y de poder, en tanto que su finalidad es la escolarización de los sujetos, donde el proceso escolar se corporiza en relaciones de poder, en las cuales ciertos saberes, nociones y verdades son producidas y reproducidas a través de mecanismos y relaciones que implican modos específicos de circulación, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos, sino el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se instala.

La escuela se ha construido, según Ramírez (2017), bajo los modelos hegemónicos y dominantes de la iglesia³ y el patriarcado. Por ende, se asume como reproductora de la desigualdad de derechos y de la dominación de los diferentes sistemas como las clases sociales, la etnia, el género, la religión, y la sexualidad; lo que genera conflictos a la hora de hablar de una escuela que reconozca la disidencia pues, por su carácter normativo y disciplinario forma un modelo único del ser (hombre-masculino-heterosexual y mujer-femenina-heterosexual).

El primer lugar para enseñar cómo comportarse, según la dicotomía del régimen heterosexual es:

(L)a familia, esta institución es el lugar por excelencia para la reproducción, tanto de la especie, como de los roles de hombres y mujeres en relación de subordinación.

Posteriormente la escuela continúa esa formación, y así, entre estas dos instituciones, se le enseña al hombre a ser hombre masculino y a la mujer a ser mujer femenina, además ambos heterosexuales. Cuando se ha dado ese proceso, los sujetos que hacen parte de la diversidad sexual y de género, que también hacen parte de la escuela, han sido considerados anormales porque se han alejado y no han respondido a esos supuestos y enseñanzas que atraviesan a la familia y a la escuela. (Bustamante, W, 2013, p. 182)

La escuela como espacio de normalización reproduce el funcionamiento y la finalidad del poder, lo que permite entenderla como dispositivo de control de los cuerpos (Bolla Chávez, 2015). Las sociedades no son solo sociedades de disciplinamiento, sino de normalización, para

³ No es un hecho aislado, que muchas Instituciones Educativas hayan sido fundadas por órdenes religiosas, o que su nombre haga referencia a personajes de la Iglesia, como es el caso de la IE San José, donde se llevó a cabo esta investigación.

ello disponen de todo un arsenal que va desde los discursos heteronormativos, que circulan en la escuela, hasta la disposición de los cuerpos:

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (Foucault, 2002, p. 135)

En otras palabras, es posible afirmar, que desde los espacios y prácticas que conforman las instituciones educativas, una de sus principales finalidades es la normalización o adecuación de los cuerpos a la dicotomía, que plantea el sistema sexo/género. La pedagogía entonces es empleada para producir ciertos saberes y certezas acerca de las identidades de hombre y mujer, así como avalar la producción e instauración de controles disciplinarios sobre el cuerpo infantil.

La elaboración de categorías definitorias del niño y la niña se afianzan mediante mecanismos reguladores de la cotidianidad, precisamente una acción disciplinadora y de control sobre los sujetos. La pedagogía se constituye y funciona como un régimen de verdad.

De acuerdo con lo anterior, y para efectos de la investigación, se asume la escuela como una institución de poder, saber y control, que modela a los sujetos desde la dicotomía del cuerpo sexuado (macho y hembra), desde una visión masculina hegemónica heterosexual, y con el apoyo en el currículo que imprime unas verdades acerca de lo que es ser hombre y ser mujer. Al intentar transgredir o disentir de la dicotomía sexual, la escuela se convierte en un espacio inseguro para las subjetividades que no se introducen en la matriz heterosexual. Según esto, la función de la escuela para el sistema sexo-género y el sistema heterosexual es hacer parte constitutiva de dicho sistema, ya que transmite información, genera conocimientos, y produce/controla identidades.

También, es menester, recuperar en este apartado la función transformadora de la escuela, como posibilitadora de oportunidades y cambios sociales, generadora de nuevas realidades donde problemáticas coyunturales como la mencionada en esta investigación, puedan revertirse. Claro está, que la escuela no es la institución responsable de liderar procesos de cambio, pero si juega

un rol fundamental en el entramado social para dar voz a los silenciados y visibilizar a los sujetos sociales que aún son vulnerados, como en este caso, los disidentes sexuales y de género.

Currículo

Uno de los elementos mediante los cuales se da esa relación de saber-poder es el currículo. Entre sus primeras conceptualizaciones, se encuentra la obra de John Franklin Bobbitt. Para dicho autor:

El currículo es visto como un sumario de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración teórica es la administración científica, y los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. (Silva, 1999, p. 4)⁴

Posteriormente, Henry Giroux, crítico cultural estadounidense, y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica, desarrolla los conceptos de pedagogía y currículo como una noción de política cultural:

El currículo involucra la construcción de significados y valores culturales. No está simplemente vinculado con la transmisión de sucesos y conocimientos. Es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales. Esos significados no se sitúan simplemente en el nivel de la conciencia personal o individual. Están estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad. Se trata de significados en disputa, que son impuestos, pero también negados (Silva, 1999).

Las relaciones de poder que se establecen desde el currículo pueden manifestarse de forma explícita. Pero, detrás de los discursos oficiales heteronormativos que sustentan la función homogeneizadora y castrante de la escuela, se encuentran otros discursos, que P. W. Jackson denominó como currículum oculto, en 1968, para describir los aprendizajes implícitos del alumnado durante su período de escolarización, tales como las normas, los valores y las relaciones sociales encubiertas que, a menudo, quedan en la obvedad de la vida escolar, pero han emergido a un primer plano y se han hecho visibles (Devis, Fuentes, y Sparkes, 2005). Con

⁴ El currículo “aparece inicialmente como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos durante los años veinte. Ligado con el proceso de florecimiento industrial y los movimientos inmigratorios, que intensificaban la masificación de la escolarización, instala un impulso, por parte de personas relacionadas sobre todo a la administración de la educación, para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos” (Silva, 1999, p. 4).

ello se pone de manifiesto que los estudiantes, a través de su participación en la vida escolar, aprenden a aceptar o a resistir la cultura oficial de la escuela.

Con el currículo tanto visible como oculto, la escuela, ha cumplido la tarea de normalizar y de formar identidades de acuerdo con los sistemas sexo/género y heterosexual. Empleando, según García (2004), los dispositivos de género como currículos escolares, los cuales son vistos como controladores y ordenadores sociales de los géneros, y también como formaciones históricas dinámicas. Tales dispositivos dan pie a una forma de abordaje que no se limita a examinar su reproducción, sino que a partir del reconocimiento del género como construcción social y de su carácter estratégico, abre también la ventana a la resistencia.

La escuela ha sido y es netamente heterosexual, porque es el lugar para reproducir los valores y jerarquías que implica el sistema sexo/género. Teniendo en cuenta lo anterior, se asume el currículo desde las teorías pos-críticas del currículo; las cuales afirman que en el mundo contemporáneo han surgido nuevas subjetividades e identidades y se han visibilizado nuevas configuraciones culturales que hacen presencia en la escuela exigiendo su reconocimiento. Desde ahí se analizará la concepción tradicional del currículo como fundamental para la conservación y difusión de las identidades exhaustivas.

Multitudes

La escuela como institución permite alojar en los cuerpos una serie de sistemas simbólicos a través de sus prácticas pedagógicas, que irán coartando su expresión:

En aras de re-significar y reflexionar acerca de las vivencias de los sujetos disidentes sexuales y de género, en el ámbito escolar se plantea la categoría de escuela para las *multitudes disidentes* la cual se fundamenta en la Teoría Queer, que: parte de la hipótesis que el sujeto no preexiste a la acción (retomando la premisa del existencialismo: la existencia precede a la esencia) y por lo tanto no hay ningún original verdadero (el sexo biológico) detrás del género (construido socialmente). (Borrillo, 2011, p. 30)

El término *queer*, como lo afirma Teresa de Lauretis (2015), existe desde hace más de cuatro siglos, y constantemente con denotaciones y connotaciones peyorativas: extraño, raro, excéntrico, vulgar, de carácter dudoso o cuestionable. En el siglo pasado, después del juicio y posterior encarcelamiento del célebre escritor Oscar Wilde, la palabra *queer* se asoció principalmente con la homosexualidad como estigma. Fue el movimiento de liberación gay de la década de 1970 el que la convirtió en una palabra de orgullo y en un signo de resistencia política.

Al igual que las palabras *gay* y *lesbiana*, *queer* ha designado, en primer lugar, una protesta social, y solo en segundo lugar una identidad personal. De acuerdo con lo anterior, la teoría *queer* rechaza la clasificación de los individuos en categorías universalistas, tales como:

“(H)omosexual”, “heterosexual”, “hombre” o “mujer”, teniendo en cuenta que éstas esconden un número enorme de variaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. Se desmarca del concepto clásico de género, que distinguía lo “heterosexual” socialmente aceptado de lo “diferente” (*queer*), la teoría *queer* afirma que todas las identidades sociales son igualmente “diferentes” o “raras”. (Borrillo, 2011, p. 33)

Dentro de los diversos autores posestructuralistas que enriquecen los argumentos de la teoría *queer* se encuentra Judith Butler quien, desde finales del siglo XX, plantea la teoría performativa del género. Según Sáenz, Prieto, Moore, Cortés, Espitia, y Duarte (2017), Butler sostiene que las categorías *lesbiana* y *gay* no brindan ninguna revelación transparente; existen por la necesidad de representar a un sector político oprimido, como paradigma de lo que exige ser controlado, regulado y clasificado en un espacio de ruptura, confusión y conflicto. La autora plantea que estas categorías son una extensión de la dicotomía sexual que expresa el sistema sexo-género, que han definido a gays y lesbianas como identidades imposibles, desastres naturales y errores de clasificación.

En palabras de Duque (2010), Butler apunta a dismantelar tanto la concepción de sujeto universalista que sustenta la política liberal actual, como los procesos de especialización, naturalización e identificación de las teorías de la política de la diferencia con relación al sector LGTBIQ. Así, para Butler, la orientación sexual, la identidad sexual y la expresión de género, son el resultado de una construcción-producción social, histórica y cultural, y por lo tanto, no existen papeles sexuales o roles de género, esencial y/o biológicamente. La autora plantea el derecho a aparecer en el que los abyectos, los no nombrados, a través de sus cuerpos como mecanismos de resistencia, logran visibilizarse.

Así pues, la teoría *queer* es el punto de partida para abordar la categoría de *multitudes*, que será asumida, en esta investigación, de acuerdo con lo expresado por Beatriz Preciado. Una *multitud* está conformada por:

(...) (L)os cuerpos transgéneros, los hombres sin pene, bolleras lobo, ciborgs, femmes butchs, maricas lesbianas, plantea que la "multitud sexual" aparece como el sujeto posible

de la política *queer*. La categoría apunta a un proceso de "desterritorialización" del cuerpo, supone una resistencia a los procesos de llegar a ser "normal". (Preciado, 2005, p. 163)

En relación con lo expresado, los puntos centrales según Trujillo (2015) a la hora de *queerizar* la escuela sería plantear, el cuestionamiento a la normalidad, la disolución de los binarismos, y la formación de alianzas, de redes, y plantear una pedagogía *queer* comprometida con la práctica radical de deconstruir la normalidad. Además, es pertinente realizar en la escuela una transformación curricular con perspectiva de género, que tenga en cuenta de forma diferenciada las experiencias de desarrollo de mujeres, hombres y de sujetos disidentes sexuales y de género, con su formación, sus historias y sus características socioculturales. Tal transformación debe estar direccionada, no solo a procesos de sensibilización sobre el tema de la disidencia sexual y de género, sino a muchas más acciones pedagógicas que permitan enfatizar en el reconocimiento y respeto de los derechos de cada individuo, y que propicien cambios pedagógicos en la educación sexual, incidiendo en el abordaje de la disidencia sexual para la exclusión de la discriminación tanto al interior como afuera de las instituciones educativas.

2.4. Experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica ha realizado importantes aportes a la deconstrucción de la heteronormatividad, confrontando escenarios preconstituidos entre el saber heterosexual que extiende la sociedad y aquello que sucede a los estudiantes, que viene a ellos sin mayor anuncio y que adecuadamente reflexionado se convierte en su vivencia.

La experiencia, según John Dewey, se expresa como experiencia ordinaria o como verdadera experiencia. La primera se refiere al hábito, al estereotipo, a la repetición mecánica de acciones. La segunda se refiere a la experiencia propia de la acción intencionada de los estudiantes en su ejercicio, a saber, "experiencia pensada, reflexionada, inteligente" (Taborda, Loiza y Pineda, 2012, p. 182), mediada por la elaboración de razones que justifican su actuación. Afirma Dewey sobre este concepto, que:

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y el desorden, proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo. (Dewey, 2008, p. 21)

De acuerdo con lo dicho por Dewey, y lo expuesto en la categoría de “Escuela, Currículo y Multitudes”, se entiende la experiencia pedagógica como aquella que está mediada por un currículo escolar que pretende establecer unas formas de ser, en las cuales los estudiantes disidentes sexuales y de género transgreden lo que plantea la escuela.

2.5. Violencias de Género y Heteronormativas

Según Pablo Di Napoli (2012), la violencia de la escuela se vincula con la violencia institucional, la dominación simbólica que está presente en la génesis de la escuela y que alude a ciertas formas de organización, sistemas de sanción y prácticas educativas estigmatizadoras. Esta se manifiesta de diferentes formas: físicas, psicológicas y simbólicas.

Pierre Bourdieu ha sido un asiduo estudioso del tópico de la violencia, principalmente en la década de los 70's. Con su particular análisis, Bourdieu comienza por identificar las relaciones que se establecen entre los agentes que participan en el campo educativo (Hernández, 2014). El término violencia no hace referencia solamente a la violencia física que se nota y que, por lo tanto, se puede tratar. Para Bourdieu, la violencia es simbólica, cuya conceptualización se halla en su obra *La dominación masculina* (2000), en la cual afirma:

Siempre he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que llamo la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento. (pp. 11-12)

Teniendo en cuenta lo anterior, la imposición de los valores de dominación masculinos heterosexuales tales como la sumisión ejercida sobre todo sujeto que no entre en la categoría de hombre y la violencia tanto visible como simbólica, se constituyen en mecanismos que permiten comprender cómo se establecen las relaciones de poder en una comunidad. En el contexto escolar, Hernández (2014) sostiene que toda acción pedagógica se convierte en la herramienta por medio de la cual se inculca una formación que se perpetúa hasta el punto de convertirse en un hábito, esto es, en la interiorización que con el tiempo cumple la función de ser una de las arbitrarias caracterizaciones culturales que los sujetos, por lo tanto, consentirán como parte de la naturaleza social. De modo que, la escuela es un agente que produce y reproduce posiciones que transforman o continúan creencias o saberes de manera arbitraria. La escuela se convierte en un

espacio de reproducción de la institución heterosexual, régimen desde el que se imponen modelos de cuerpos, sexos, género e identidades dicotómicas que, a través de su imposición, hacen de la escuela un lugar que produce, reproduce y naturaliza la violencia. Así pues, se entiende por violencia de género y heteronormativa, una violencia que está latente en la medida en que la heterosexualidad es el régimen desde el que se plantea el deber ser. Es decir, las violencias heteronormativas hacen parte de la vigencia de la heterosexualidad y la de género, más desde la lógica del sistema sexo-género.

Cabe anotar que Warner y Berlant (2002) plantean el concepto de *heteronorma*, que se define como:

(...) (I)nstituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no solo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada como sexualidad— sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección —tácita e invisible— que se crea con manifestaciones contradictorias —a menudo inconscientes—, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones. (p. 230)

Dicho de otro modo, para Butler (2007) son normas que instan a que las personas establezcan:

(...) (R)elaciones coherentes entre «sexo, género, práctica sexual y deseo», condenando a los cuerpos e identidades que desobedecen esta secuencia a ser interpretados como réplicas, copias o repeticiones burdas de los constructos heterosexuales, siendo desplazadas así al lugar de lo «abyecto», el lugar periférico que ocupan los no-sujetos. (p. 71)

Por ende, los sujetos disidentes de género y sexuales serán objeto de la violencia (verbal y/o física, pero también por omisión o no reconocimiento de derechos).

En suma, el sistema educativo, uno de los formadores de ciudadanos, es una institución que educa niños y niñas dentro de un momento histórico cultural y social determinado. Dentro de este momento histórico que atraviesa un país, aún con los avances en materia de diversidad sexual existentes, el sistema educativo reproduce una subjetividad heterosexual. Esta genera y sostiene un régimen que atenta contra el desarrollo individual y sexual provocando

discriminación, que muchas veces termina convertida en violencia, tanto surgida desde los pares como desde el propio cuerpo docente (Ricci Pan, 2018). La violencia de género y heteronormativa en el entorno escolar se define como acciones y amenazas que suceden dentro de la institución, siendo estas el resultado de normas y estereotipos de género (UNESCO, 2015).

Capítulo III: Metodología

¿En qué medida obtiene el discurso la autoridad necesaria para hacer realidad lo que nombra mediante una cita de las convenciones de autoridad?

(Butler, 2002, p. 35)

En la presente investigación se ha elegido el feminismo posestructuralista como referente epistemológico. El feminismo posestructuralista intenta comprender las relaciones de poder en los procesos sociales, dando cuenta de la manera en que el discurso, como práctica sociohistórica, determina y/o es determinado por las macro y microestructuras en las que se encuentran inmersas las experiencias de los sujetos disidentes sexuales y de género en el contexto escolar. Urra (2007) considera que “el lenguaje y los discursos son los elementos más importantes en el análisis de las organizaciones sociales, en el significado social, y en las relaciones de poder y de la conciencia individual. El lenguaje y los discursos pueden descubrirse a través de cómo los pensamientos individuales y las acciones se forman y reflejan las relaciones sociales en términos de la subjetividad” (p. 15). En virtud de su rol como docente e investigador, el autor de este trabajo pudo obtener información que ayudará a develar cómo se vive la experiencia pedagógica de sujetos disidentes sexuales y de género en una institución educativa del municipio de Sabanalarga (Antioquia).

A partir de la pregunta de investigación, se tuvo como finalidad develar e identificar las prácticas, discursos y violencias heteronormativas en el contexto escolar mediado por la heterosexualidad (como un discurso histórico de saber-poder sobre la sexualidad y los placeres, que tiene efectos materiales sobre la experiencia de los sujetos) y los procesos de construcción de identidad de los sujetos disidentes sexuales y de género.

3.1. Feminismo Posestructuralista

Las teorías son sistemas de ideas a través de las cuales, de acuerdo con Urra (2007), se permite realizar acercamientos a la realidad respecto a lo que los sujetos comprenden como realidad en sí misma, inclusive permite vislumbrar aquellos paradigmas que han sido considerados fijos e inmutables. Las rupturas discursivas en torno al sujeto, según lo esboza Luna (2004), se plantean gracias al feminismo, especialmente en las últimas décadas, en las que su discurso dialoga con nuevas categorías y entra en interacción con el contexto, donde se

producen re-significaciones en los sujetos y en los objetos. En particular, el feminismo surge en las sociedades occidentales hace dos siglos y suministra un marco conceptual para abrir una perspectiva del mundo que afecta a las mujeres. En su estructura, el feminismo busca la eliminación de los discursos que se traducen en opresión y el avance en la dignidad humana de todas las personas.

En el feminismo, las ideas posmodernas, según Blázquez Graf (2010), han sido desplegadas en contra de las teorías que justifican prácticas sexistas, principalmente ideologías que sostienen que las diferencias observadas entre hombres y mujeres son naturales y necesarias:

Dentro de los supuestos más importantes de las teorías feministas posestructuralistas destacan su propia posición como contextual y dependiente del observador, que es histórica, política y social; no hay subjetividad u objetividad; se basa en la respuesta al lenguaje y la representación en sus efectos materiales y políticos; reconoce que las estructuras jerárquicas implícitas como lo binario y en oposición se coluden en dicotomías entre ellas: es decir, la distinción entre mujer/hombre, masculino/femenino. (Urra, 2007, p. 15)

El feminismo posestructuralista⁵, de acuerdo con Rodríguez y Peña (2005), permite una aproximación al estudio de las experiencias pedagógicas de los sujetos disidentes sexuales y de género en las escuelas, en tanto que el escenario escolar es un agente socializador clave en ese proceso de configuración de la identidad. Un aspecto central que plantea el feminismo posestructuralista en sus análisis es la complejidad de las relaciones que el género mantiene con otras variables tales como la etnia, la raza o la clase social (Piedra Guillén, 2003), y todo ello explicado a la luz de las interacciones escolares dominantes desde la heterosexualidad. De esta forma, al usar los lentes de género para ver el mundo, puede visibilizarse de mejor forma, las relaciones de opresión basadas en las categorías anteriormente mencionadas.⁶ Desde esta perspectiva, Rodríguez y Peña (2005) plantean que la sexualidad se percibe como una forma de control, resistencia, y refuerzo de particulares versiones de la masculinidad. Así, se concluye que para ser un auténtico chico o chica se ha de ser heterosexual, a tal punto que la heterosexualidad se percibe como una norma a seguir dentro de la escuela.

⁵ El posestructuralismo emerge del estructuralismo y busca críticamente extender algunos elementos del estructuralismo, como se observa en el trabajo de autores destacados como Saussure y Levi-Strauss, y se aplica a un amplio rango de posiciones teóricas desarrolladas, por ejemplo, por Derrida y Foucault.

⁶ Cf. Blázquez Graf (2010).

En suma, la teoría feminista emplea la categoría de género, con la que deconstruye los mitos e imaginarios sobre las capacidades de las mujeres y los hombres, haciendo énfasis en los discursos que se han instalado en los cuerpos, las desigualdades, las inequidades, las injusticias, las relaciones jerarquizadas de dominación desde la división sexual del trabajo, y/o los discursos circundantes en dispositivos tales como la familia o la escuela.

El concepto central de la epistemología feminista, como lo esboza Blázquez Graf (2010), es el sujeto que conoce y está situado; por lo tanto, el conocimiento es situado, es decir, refleja las perspectivas particulares del sujeto que genera conocimiento, mostrando cómo es que el género sitúa a los sujetos que conocen.

En esta investigación, se abogó por trabajar con métodos y técnicas que permitieran develar las relaciones de poder que sustentan el discurso de la heterosexualidad como norma que atraviesa la experiencia pedagógica de los sujetos disidentes sexuales y de género en el ámbito escolar. Además, que, dieran cuenta de las desigualdades asociadas a dicho contexto por último, contribuyeran a plantear posibles reflexiones en torno a las mismas.

3.2. Enfoque Metodológico

En la investigación cualitativa, según lo planteado por Durango (2019), se pretende dar validez y conceder sentido a los datos producto de la técnica aplicada, a través de la conceptualización sobre la realidad, con base en el comportamiento, las actitudes, las apreciaciones, las lógicas y las racionalidades de las experiencias de los participantes en el proceso investigativo. A continuación, se detallan las estrategias metodológicas implementadas en esta investigación.

Etnografía Institucional

La etnografía institucional, de aquí en adelante *EI*, en palabras de Sabrina S. Yáñez (2016), apunta a visibilizar las maneras en que el orden institucional crea las condiciones de la experiencia. Este método devela una problemática planteada por Dorothy E. Smith (2006), socióloga, feminista y pionera en esta metodología, sobre la disyunción entre la experiencia y las formas en las que ésta es expresada socialmente.

El objetivo de la *EI*, según Jirón, Orellana, e Millán (2018), es explorar a partir de las experiencias cotidianas de los sujetos conocedores lo que va más allá de esas vivencias, las relaciones sociales, la organización y las relaciones de control que surgen de los complejos institucionales que coordinan y administran dichas experiencias. La importancia de la *EI* en la

exploración de la experiencia escolar puede estar circunscrita solo al entorno institucional, pero considerando el entorno social y cultural de los estudiantes.

La EI desarrolla una serie de conceptos, en palabras de Jirón, Orellana e Imilán (2018), que conforman su marco de investigación. Entre los aportes conceptuales y metodológicos de la EI se abordarán en esta investigación las nociones de texto e institución, debido a que son particularmente útiles como herramientas de análisis de las disyunciones entre experiencias e institución educativa.

Texto e Institución

Los textos, según Yáñez (2016), son uno de los ejes centrales para la EI. Para comprender esto se debe entender el concepto de “relaciones de dominación” o *ruling relations* propuesto por Smith (2006), como relaciones mediadas textualmente. Es decir, al entender el lenguaje como acción se revela la capacidad de los textos de coordinar “las diversidades de las subjetividades de las personas, sus conciencias” (p. 65).

En la EI, los textos son entendidos como una asociación de palabras o imágenes con cierta forma material definida que tiene un carácter relativamente fijo y replicable. Ese aspecto de los textos de poder ser almacenados, transferidos, copiados, producidos en masa y distribuidos ampliamente, es lo que les permite cumplir un papel de estandarización y mediación que dio lugar históricamente a una organización de relaciones sociales independiente de lo local, del tiempo, el lugar y las personas. El texto, sostiene Yáñez (2016), es esencial para el funcionamiento de las organizaciones y las instituciones, ya que permite estandarizar prácticas y significados a través del tiempo y de las ubicaciones territoriales.

Ahora bien, el concepto de *Institución*, de acuerdo con Parada, Burgos, Salina, Díaz, García, Martínez, Gana, y González. (2011), es entendido en la EI como una serie de *relaciones complejas* que se constituyen con una función específica. Por Institución se entiende la capacidad de coordinación e intersección de una serie de actividades organizadas como un complejo funcional; es decir, la manera en que las actividades se encuentran entretejidas para realizar una función particular. Los discursos institucionales implican procesos de proyecto esencialmente políticos; los marcos, los conceptos, las categorías y las tecnologías que estructuran la selección y la organización de la información sobre las personas al interior de las instituciones son centrales en la subordinación de las subjetividades y las experiencias individuales a las prioridades institucionales.

Criterios metodológicos

La forma de incorporar los textos como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), Manual de Convivencia, y otros contenidos/lenguajes en el ambiente pedagógico, en modo etnográfico para esta investigación está basada en los siguientes aspectos: “a) que su lectura es situada, se da en un espacio y un tiempo concretos; b) que son parte integral de un curso de acción; y c) que implican una conversación texto-lector/a en la que participan personas concretas” (Yáñez, 2016, p. 6). Existen varias formas de incorporar los textos a las investigaciones etnográficas según lo planteado por Smith citada por Yáñez (2016), aunque las dos formas más usadas han sido las que examinan los textos como coordinadores de secuencias de acción y trabajo, y las que los consideran como parte de jerarquías intertextuales.

En el primer caso, se analizan las órdenes de acción institucional en las cuales los textos coordinan el trabajo de diferentes niveles y agentes institucionales, implantando quién tiene el poder de actuar en cada instancia, los tiempos y lugares de las acciones, los resultados esperables, todo esto dentro de los marcos regulatorios de las instituciones. El segundo tipo de trabajo, en palabras de Smith citada por Yáñez (2016), implica analizar cómo algunos textos “maestros”, de mayor jerarquía, regulan otros textos. Las acciones de las personas no son ya solo eso, sino que se hacen interpretables como expresiones o instancias de una fuente más alta de organización, independiente de las personas particulares.

Al incorporar los textos al análisis, plantea Yáñez (2016), es que la EI puede ir más allá del momento de división entre las experiencias y las instituciones indagando en el proceso regulatorio que las organiza. Enfocarse en los textos en el momento en que entran en acción y coordinan los procesos organizados institucionalmente nos permite investigar lo macrosocial etnográficamente.

Narrativa

La metodología de la investigación narrativa, según Álvarez y Jurgenson (2003), se inscribe como una metodología del diálogo donde las narrativas simbolizan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación y de gestación cuyo escenario es precisamente lo

relacional y las diversas posibilidades del lenguaje. Narrar implica, dicen Arias y Alvarado (2015), poner lo vivido en palabras:

(...) en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (p. 172)

Desde el punto de vista metodológico, plantea Sparkes (2003) que la investigación narrativa es un proceso en el que los datos tienen un alma a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales.

Ahora bien, el proceso de análisis de la narrativa consiste, según Sparkes (2003), en dividir el texto en pequeñas unidades de contenido y someterlas a tratamiento narrativo descriptivo o estadístico. Existen muchas variantes en este tipo de análisis, dependiendo del objetivo del estudio y del material narrativo. En general, se puede indicar que el uso de una u otra variante obedecerá del criterio que prime en el proceso, ya sea la objetividad y tratamiento cuantitativo de la información o el criterio hermenéutico y tratamiento cualitativo, el cual fue el empleado en esta investigación.

Entre las distintas formas de análisis sobre lo que se cuenta en las historias o relatos se distinguen las que ponen el énfasis en el contenido y las que lo ponen en la estructura. El análisis de contenido y el análisis estructural de la forma son dos maneras de análisis narrativo que se comparten con otras tradiciones cualitativas. El análisis de contenido, el cual fue el empleado en esta investigación, examina las similitudes y diferencias temáticas existentes entre diferentes relatos. El principal potencial de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre temas centrales que constituyen el contenido de las historias objeto de estudio (Sparkes, 2003).

Narrativa Biográfica

Este método, en palabras de Huchim y Reyes (2013), se enfoca en la experiencia de los sujetos, que permite abrir una nueva perspectiva de investigación en el campo educativo, donde se reconoce al individuo como un actor activo que posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos.

(...) Es, con el método biográfico narrativo, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, que podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio. (Landín y Sánchez, 2019, p. 229)

La experiencia en su esencia es narrativa; los relatos permiten viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio. La narrativa-biográfica tiene identidad propia, ya que además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social (Bolívar, 2013). Es un método que, según Huchim y Reyes (2013), brinda la oportunidad de ir al núcleo de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales.

El enfoque biográfico-narrativo conforma un modo propio de investigar. “Así, se requiere una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto” (Bolívar, 2013, p. 1). En ese sentido la tarea del investigador, de acuerdo con Landín y Sánchez (2019), es captar e interpretar lo que está plasmado en diversos documentos personales, tales como: fotografías, notas, diarios y cartas, y a partir de allí entretrejerlo con las narraciones que los sujetos dan. Pero, en esta gran tarea, el investigador no debe perder de vista la ética en el manejo tanto de los documentos como de la información que va obteniendo.

La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) 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. (Bolívar, 2012, p. 3)

En la investigación biográfica-narrativa, según Huchim y Reyes (2013), lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los

sujetos. Las diferentes formas para la recolección de la información biográfica van desde el cuestionario biográfico, la escritura de un autoinforme o autobiografía, la obtención por conversación de una autobiografía y la entrevista biográfica. En esta investigación se eligió la entrevista biográfica o en profundidad, como instrumento de recolección de las narrativas de los estudiantes disidentes sexuales y de género.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información.

La Entrevista

La entrevista, como lo afirman Díaz, Torruco, Martínez, y Varela (2013), es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para obtener datos; se define como un diálogo que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos:

... Tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado. Con frecuencia la entrevista se complementa con otras técnicas de acuerdo con la naturaleza específica de la investigación. (Díaz, et al., 2013, p. 163)

La clasificación más usual de las entrevistas de acuerdo con su planeación corresponde a tres tipos: entrevistas estructuradas o enfocadas, entrevistas semiestructuradas, y entrevistas no estructuradas o a profundidad. En esta investigación se abordará este último tipo de entrevista.

Entrevista a Profundidad

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, se definió que el instrumento mediante el cual se obtendrá la información relacionada con las vivencias de los sujetos sería la entrevista a profundidad o biográfica.

De acuerdo con Canales (2006), las entrevistas a profundidad siguen el modelo de una conversación estándar, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian,

intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos.

Criterios de selección de la población:

- Tener al menos 15 años y estar matriculado o matriculada en 10° u 11° o en la media, en la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia, Colombia).
- Identificarse como lesbiana, gay, bisexual o una orientación sexual que no sea heterosexual (por ejemplo: indecisos u otros) o describirse a sí mismos como transgénero o con otra identidad de género que no sea cisgénero.

Guion de la entrevista a profundidad. Para efectos de la investigación, se tomaron en cuenta las siguientes características de la heterosexualidad planteadas principalmente por Tudela (2012):

1. Dos cuerpos claramente diferenciados, de acuerdo con el dimorfismo (macho-hembra)
2. Roles de género. Las expectativas y valores que se inculcan y configuran la interrelación entre hombres y mujeres. Además, binarios.
3. En pareja. Sentir atracción, buscar o estar en pareja con persona del sexo contrario.
4. Monogamia. Creencia, en la cual los miembros de la pareja (heterosexual) se pertenecen de forma exclusiva e indefinida.
5. Reproducción. Acto natural, esencial para la vida social, en esa idea se esconde buena parte de la opresión de las mujeres.
6. Control del cuerpo. Cuerpos reglados y disciplinados con el objeto de encajar en un estatuto determinado.
7. Producción. La producción capitalista que causa la segregación por sexo en la esfera laboral: los hombres en el trabajo productivo, en lo público y para la producción de bienes y servicios. Las mujeres entre tanto en el trabajo reproductivo, en el espacio doméstico y para la repetición de oficios.
8. Amor romántico. Es la relación afectiva que trae una serie de características que mantienen la dominación sobre la vida, el cuerpo y la libertad de las mujeres. Que puede ser la relación salvador-damisela.

Estas características fueron agrupadas en bloques temáticos de la siguiente manera:

Cuerpo: 1, 5 y 6; **Roles de género:** 2 y 7; **Pareja:** 3, 4 y 8.

Además, se plantearon las respectivas preguntas para cada bloque y se presentó un bloque adicional de preguntas relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Anexo 1)

Análisis Documental

La definición de análisis documental, como señalan Peña y Pirela (2007), ha sido presentada por diferentes investigadores y estudiosos del tema, exhibiendo distintas visiones y aspectos esenciales que han prevalecido a lo largo de algunas décadas. Los métodos de recuperación de información, entre los que se encuentra el análisis documental, se centran en tres necesidades informativas de los usuarios:

(...) (E)n primer lugar, conocer lo que otros pares científicos han hecho o están realizando en un campo específico; en segundo lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y, por último, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico. (Peña y Pirela, 2007, p. 58)

El análisis documental, como lo expresan Salazar y Tobón (2018), constituye un proceso ideado como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos. Este proceso se centra en el estudio y síntesis de los datos plasmados en ello, mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico, a través de las cuales se extrae el contenido particular que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. La finalidad de esta técnica de investigación es facilitar el acercamiento cognitivo del sujeto al contenido de las fuentes de información. “En tal sentido, el análisis documental es un proceso en el que se encuentran involucradas las estructuras mentales de los individuos, tanto de los que analizan textos para otros, como de los usuarios finales de los textos analizados” (Peña y Pirela, 2007, p. 60).

Criterios para la selección de los documentos. En la búsqueda y selección de los documentos institucionales, empleados en la investigación, se recurrió a los archivos de la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia). Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección: (1) los documentos que estuvieran enfocados en torno a los procesos de formación académico-disciplinar de los estudiantes; y (2) dichos documentos deberían de estar actualizados y alineados con la normatividad vigente del sector educativo. La búsqueda de los textos se llevó a cabo en un periodo de 15 días.

Técnica de análisis. Como estrategia para el análisis documental se empleó el software Atlas.ti que, según Varguillas (2006), está estructurado de acuerdo con el gran potencial

multimedia de Windows; además puede trabajar con una gran variedad de información, cuya gama de orígenes, pueden ser textos, observaciones directas, fotografías y datos gráficos, sonoros y audiovisuales. En el programa Atlas.ti, el proceso implica cuatro etapas: codificación de la información (de los datos); categorización; estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías; y estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso (Varguillas, 2006, p. 76).

Los programas para análisis cualitativo de datos, como señala San Martín (2014), facilitan la elaboración de teorías por medio de la representación de los datos en mapas gráficos, diagramas o esquemas jerárquicos o relacionales. Al mismo tiempo, facilitan el trabajo analítico con los datos, que permiten reflexionar respecto a las relaciones entre conceptos, y así construir las categorías que darán forma a la teoría.

Para la realización de esta investigación se siguió un cronograma desde el mes de febrero de 2020 hasta diciembre del mismo año, dicho plan estuvo sujeto a cambios debido a la emergencia sanitaria por la pandemia del Covid-19, teniendo en cuenta que los sujetos de la investigación son estudiantes, y se declaró cuarentena para el sector educativo. Además, se encuentran ubicados en el municipio de Sabanalarga-Antioquia, donde el acceso y la conectividad a internet es deficiente, lo cual dificultó el proceso de aplicación de los instrumentos, generando algunos retrasos. (Anexo 2)

Capítulo IV: Hallazgos, interpretaciones y discusiones

“Sostiene Preciado (2009) que “la infancia no es un estadio pre-político sino, por el contrario, un momento en el que los aparatos biopolíticos funcionan de manera más despótica y silenciosa sobre el cuerpo””

(Ojeda, C., Scharagrodsky, P. y Zemaitis, S., 2019, p. 12)

En relación con el diseño metodológico y el trabajo de campo, en el marco de la pandemia del Covid-19, esta representó un reto no solo desde el rol de docente y de investigador, sino que también permitió evidenciar de primera mano las enormes desigualdades sociales y el efecto de la distribución inequitativa de recursos, como el tecnológico, que crea una fisura en el acceso a la igualdad de oportunidades. Así pues, las narrativas de los estudiantes disidentes sexuales y de género, se vieron atravesadas por la enorme brecha tecnológica entre lo urbano y lo rural, donde la posibilidad de escucharlos estaba supeditada a una “recarga de datos” y a la benevolencia de la señal de sus dispositivos telefónicos.

Con base en los objetivos específicos planteados, se presentan los resultados que arrojó el análisis de los documentos institucionales (PEI y Manual de Convivencia Escolar) y las entrevistas realizadas a los dos estudiantes disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11° de la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia), empleando el software Atlas.ti versión 8.4.24. Igualmente, se exponen las discusiones pertinentes, haciendo uso de la información recolectada, que dialoga con las categorías teóricas (heterosexualidad, escuela e identidad que deviene), las subcategorías y las categorías metodológicas (disidentes sexuales y de género, narrativas, institución y texto.).

Como resultados hacia el desarrollo del objetivo general y la pregunta de investigación, se expone el apartado de discursos y prácticas orientados a la formación de la heterosexualidad en la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia), y que excluyen las diversas subjetividades y corporalidades que no se encuentren dentro de aquella. El segundo hallazgo se centra en identificar las relaciones entre las prácticas, discursos y violencias heteronormativas de la Institución Educativa y los procesos de construcción de identidad de los sujetos. En este apartado se exponen y se interpretan los significados que los participantes dan acerca de su experiencia en la escuela al nombrarse lesbiana y/o gay; asimismo, la forma en que

estos sujetos disienten de las normas sexuales y de género, y cómo esta experiencia pedagógica está enmarcada por los discursos y prácticas institucionales heteronormativos. Luego, se presenta un apartado centrado en visibilizar los procesos de disidencia sexual y de género que han emprendido los estudiantes de la Institución Educativa de los grados 10° y 11°. Aquí se argumenta y se valoran los relatos mismos como apuestas a entrever las narrativas de los sujetos que no aceptan las normas de la heterosexualidad coercitiva, que impone unas identidades y orientaciones sexuales hegemónicas y el modo en que estos disienten de dicho mandato.

4.1. Discursos y prácticas orientadas a la formación de la heterosexualidad en la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia)

Con respecto a los hallazgos obtenidos en la investigación en relación con los discursos que circulan en el contexto escolar, planteados en el objetivo específico número 1, se encuentran dos tipos de discursos recurrentes en los documentos institucionales analizados, a saber: 1) Discursos útiles a la heterosexualidad y 2) Discursos que generan violencias de género y heteronormativas.

Con relación a estos dos hallazgos discursivos, en la investigación *¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana?* realizada por Rondán (2015) y presentada en el estado del arte, se plantea una visión de la escuela cuyas intenciones específicas fueron educar mediante la transmisión de conocimientos, la promoción de valores y el fomento de actitudes socialmente deseables. En esa misma línea argumentativa Henry Giroux, a través de la noción de política cultural, argumenta que el currículo escolar involucra la construcción de significados y valores culturales, mediante los discursos que circundan en el ámbito escolar, por lo tanto, la escuela no está simplemente vinculada con la transmisión de sucesos y conocimientos, es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales. Lo expuesto por Rondán y Henry Giroux respalda los hallazgos discursivos en los que se logra apreciar que estos tienen unas finalidades, que permiten dar cuenta de una institucionalidad heterosexual, que violenta lo que está por fuera de la construcción normativa que opera en esta.

Discursos útiles a la heterosexualidad

Los discursos sobre la heterosexualidad se encuentran presentes desde la definición de escuela, que se tiene en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se plantea que:

La escuela constituye un producto histórico y como tal, es una forma específica del problema de la transmisión del patrimonio cultural de una sociedad a sus futuras generaciones. Las relaciones entre escuela y cultura siempre han sido tensas y conflictivas. Desde el sentido común de los educadores y de algunos sectores de la opinión pública, es necesario armonizar las propuestas de ambas dimensiones, o sea que las escuelas se adapten a los requerimientos y pautas de la cultura popular (Institución Educativa San José, 2019b, p. 22)

La escuela entonces es una institución de poder, saber y control, donde se modela a los sujetos, a partir de la transmisión del patrimonio cultural, el cual posee una visión androcéntrica hegemónica heterosexual, con sus particularidades según el país, región, departamento, zona urbana o rural, es decir, de manera situada. En el caso particular de este estudio, la IE San José se concibe como “una institución donde se forma con valores y con principios a los niños y jóvenes de la comunidad Sabanalarguense. Es la única del municipio de Sabanalarga, municipio del occidente de Antioquia. Es el hogar de muchos jóvenes en formación, ya que su mayor tiempo es pasado en esta hermosa institución, los niños y jóvenes de esta, cada mañana llegan con la ilusión de aprender y conocer más acerca de temas nuevos, para el cabo de los años convertirse en los dirigentes de un futuro”⁷

Como argumenta Raymond Williams, citado por Sonia Álvarez (2009), la cultura tiene que ser entendida como: “[...] el sistema de significación mediante el cual (aunque entre otros) necesariamente se comunica, reproduce, experimenta y explora un orden social” (p. 13). Así, la cultura, según Álvarez (2009), no es una esfera sino una dimensión de todas las instituciones económicas, sociales y políticas. La cultura es un conjunto de prácticas materiales que constituyen significados, valores y subjetividades. En esta misma línea argumentativa el PEI, sostiene que:

La función de la escuela con relación a la cultura consiste en la formación de los marcos de referencia, que permitirán tomar decisiones frente a múltiples opciones e informaciones cada vez más numerosas y cambiantes. Estos marcos tanto culturales como cognitivos, son

⁷ Institución Educativa San José (s.f.). ¿Quiénes somos? <https://institucion-educativa-san-jose-school.negocio.site/#summary>

los referentes como cada persona procesa los mensajes que recibe y convierten, en elemento esencial del desempeño ciudadano. (Institución Educativa San José, 2019b, p. 22)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escolarización de los sujetos en relación con la cultura se corporiza en relaciones de poder, en las que ciertos saberes, nociones, verdades, y formas de ver y relacionarse con el mundo son producidas y reproducidas a través de mecanismos y relaciones que implican modos específicos de circulación. Con relación a la pedagogía como uno de los medios que emplea la escuela para producir y reproducir los discursos heterosexuales el PEI sostiene que la pedagogía es el:

(...) Arte y ciencia de enseñar. Teoría de la enseñanza que se impuso como ciencia de la educación o didáctica experimental y que actualmente estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, el papel del educador y del alumno en el proceso educativo y, de forma más global, los objetivos de este aprendizaje, indisociables de una normativa social y cultural. (Institución Educativa San José, 2019b, p. 22)

La pedagogía entonces es empleada como puente entre la cultura popular y la escuela, para producir ciertos saberes y certezas que son “indisociables de una normativa social y cultural” (Institución Educativa San José, 2019b, p. 22) y dentro de los cuales es posible afirmar que están incluida la normatividad sobre lo que se asume como identidades de hombre y mujer en la cultura. La elaboración de categorías definitorias del niño y la niña se afianzan mediante mecanismos reguladores de la cotidianidad, precisamente una acción de disciplina y control sobre los sujetos. La pedagogía se constituye y funciona como un régimen de verdad.

La relación entre educación y escuela, según el PEI, se basa en uno de sus objetivos fundamentales:

(L)a educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y tipos de educación y capacitación. (Institución Educativa San José, 2019b, p. 30)

La escuela y su objetivo de educar a los futuros ciudadanos y ciudadanas basada como lo establece el PEI en “valores culturales y morales comunes” (Institución Educativa San José,

2019b, p. 30), se convierte en una herramienta homogeneizante de legitimación del orden social heterosexual vigente. Podemos considerar que es también el ámbito donde ese orden social se presta a ser discutido, recreado y reorientado. Ello significa, según Marí Ytarte, Moreno y Hipólito (2016) que la educación es un proceso de subjetivación (es decir, un proceso de formación del sujeto) que debe articular acciones que permitan a cada individuo participar de la vida grupal desde su individualidad, desde el reconocimiento a las diversas formas de identidad de género y orientación sexual, presentes en el aula de clases y con absoluto respeto a su intimidad.

La educación se desarrolla en distintos espacios de la vida. Para esto la escuela, a través del Manual de Convivencia, plantea que los y las estudiantes deben “aprender a cumplir las normas sociales para el futuro, cuando nos desempeñaremos en el hogar, en el trabajo, en la universidad, en el trato social” (Institución Educativa San José, 2019a, p. 22). Tanto el Manual de Convivencia como el PEI, instrumentos de gran importancia pedagógica, establecen normas y principios basados en las nociones de la cultura popular, cuyo tratamiento acrítico y sin cuestionamiento alguno sobre los problemas que genera la heteronormatividad en la sociedad permite reproducir y avalar, por omisión, los discursos heterosexuales que circulan en la escuela.

La relación que se establece entre la cultura popular, y el régimen de la heterosexualidad, desde el contexto rural concreto donde se ubica la IE y donde viven los y las estudiantes, se percibe en los discursos que suelen retratar a los hombres y mujeres de la comunidad educativa de la IE San José, como “muy hombres” y “muy mujeres” respectivamente, que cumplen cabalmente con su rol tanto en la unidad doméstica como en el espacio social de la comunidad rural. Bajo estas nociones, en la superficie de lo rural no hay resquicios para las desviaciones que causan los vicios y placeres urbanos. (Patiño,2020)

Con relación a los discursos útiles a la heterosexualidad y a las características de esta esbozadas principalmente por Sancho (2012), teniendo en cuenta los bloques temáticos en los cuales fueron agrupadas: Cuerpo; Roles de género y Pareja se lograron identificar los siguientes discursos.

Cuerpo

El cuerpo – dice Linda McDowell– citada por Sánchez (2009) es el primer espacio social de los individuos, donde se ven reflejadas las construcciones socioculturales, la autoidentidad, las heterodesignaciones; en el PEI podemos apreciar cómo se presentan dos cuerpos claramente

diferenciados, de acuerdo con el dimorfismo (macho-hembra): “... Contribuir con el desarrollo de nuestra región ofreciendo hombres y mujeres con capacidad de desenvolverse en cualquier ámbito del quehacer humano” (Institución Educativa San José, 2019b, p. 18)

Teniendo en cuenta lo expresado en el PEI es posible considerar a la IE estrechamente involucrada en la producción y reproducción del imaginario social genérico; basado en el dimorfismo sexual el cual representaría así, la base biológica y natural sobre la que se construyen las producciones culturales y políticas de lo que es considerado valido como masculino y femenino. La escuela también emplea el Manual de Convivencia para modelar los cuerpos desde el dimorfismo sexual planteando que: “para ambos sexos será sudadera azul rey, solo con el logotipo de la Institución Educativa San José como estampado”. (Institución Educativa San José, 2019a, p. 128)

La IE, emplea instrumentos pedagógicos como el Manual de Convivencia para desarrollar discursos y llevar a cabo acciones dirigidas a la regulación de los cuerpos y la sexualidad, evidenciadas en situaciones tan usuales como la asignación de uniformes, todo de acuerdo al sexo biológico, siendo una institución homogeneizante, que trata de censurar las conductas de los que se encuentran por fuera del deber ser, el cual está dado desde la heterosexualidad obligatoria, el Manual de Convivencia es un instrumento que sirve a la heteronormatividad y valida e impone aquello que es socialmente aceptado.

Roles de género

Las imposiciones de los roles de género se pueden evidenciar en el Manual de Convivencia, que articula el relato religioso, con planteamientos sobre la vida y obra del patrono de la IE, el santo San José, en donde se contempla que:

Pasaron otros veinte años de trabajo y de sacrificio para José siempre cerca de su esposa, y murió poco antes de que su Hijo empezara la predicación. No vio la pasión de Jesús sobre el Gólgota probablemente porque no hubiera podido soportar el atroz dolor de la crucifixión de su Hijo tan amado. (Institución Educativa San José, 2019a, p. 9)

El Manual de Convivencia al ser el instrumento pedagógico que contiene los derechos y deberes de la comunidad educativa y plantear como uno de sus ejes la vida y obra del patrono de la IE, impone un deber ser con una gran carga religiosa, el cual implica tanto a mujeres, como a hombres, ya que genera división limitando los comportamientos, acciones, sentimientos propios

del ser humano basada en la distinción de un sexo biológico, con una carga hacia el hombre-macho, lo que en palabras de Lamas (2013), sería:

El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino...establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (p.114)

Establecer la figura de San José como modelo a seguir, nos impone un ideal de hombre-cis-género y heterosexual y además se refiere por oposición de un ideal de mujer-cis-género y heterosexual enmarcado en la figura de la Virgen María (características basadas en la iconografía predominante en nuestro contexto), la cual cumple su rol de cuidadora, madre y esposa, implantando unos roles de género a los y las estudiantes al plantearla como el ideal a imitar.

Pareja

El PEI nos plantea un ideal de pareja la cual:

Si el hombre y la mujer constituyen una unidad corpórea espiritual, entonces las metodologías, los contenidos, el tiempo y el espacio escolar deben constituirse como un factor de personalización para cada uno de los sujetos que interactúan en la acción educativa, permitiéndoles humanizar el mundo mediante el saber y el conocimiento que desarrollan. (Institución Educativa San José, 2019b, p. 19)

La complementariedad biológica y cultural, sostiene que “el hombre y la mujer constituyen una unidad corpórea espiritual” (2019b, p.19) evidenciando que el ser humano está incompleto y debe buscar una pareja que lo complete para formar la unidad, sexos opuestos que se complementan, hombre – mujer, masculino - femenino , pene-vagina, discurso que ha permeado el contexto escolar en tanto que se establece como el deber ser y por ende, señala a todo aquel que se aleje de tal precepto, lo que genera en las y los estudiantes imaginarios acerca de la pareja que en ocasiones distan de las realidades de los individuos. Es un planteamiento contundente del PEI que da cuenta de las bases fundamentales del régimen heterosexual como una obligación dentro de la experiencia pedagógica que se ha de vivir en la escuela.

Discursos que generan violencias de género y heteronormativas

En los discursos se producen y re-producen representaciones de los roles de género que son aceptados y validados en un orden social, además permiten establecer determinadas

comprensiones sobre lo que debe ser nombrado o no. En este sentido la escuela estipula en su PEI:

La Institución es entonces un instrumento social encargado de formalizar la educación para formar al alumno de acuerdo con las características, necesidades, normas y reglas que desde ciertas perspectivas cumpla con las expectativas de la sociedad. (Institución Educativa San José, 2019b, p. 86)

Así pues, la escuela, al ser un espacio institucional diseñado para cumplir con las expectativas de la sociedad, se convierte en el terreno de formación del ideal de ciudadano, postura que violenta desde la institucionalidad de forma implícita el proceso de construcción de identidad de los sujetos disidentes sexuales y de género, que históricamente han tenido que forzar las condiciones para el reconocimiento de su ciudadanía plena, que tenga en cuenta su orientación sexual y/o su identidad de género, "...La educación es un proceso mediante el cual se puede lograr un cambio biológico, psíquico y social en el comportamiento o la personalidad de un individuo o un grupo de individuos, promoviendo el aprendizaje" (Institución Educativa San José, 2019b, p. 63).

Mediante diversos elementos pedagógicos, como el Manual de Convivencia, se imponen subjetivamente unas identidades fijas e inmutables, por ejemplo, al mencionar como los y las estudiantes deben presentarse a la escuela: "el cabello de las damas deberá mantenerse ordenado y debidamente aseado sin arreglos extravagantes. Podrán usar moños negros, blancos, azul oscuro o rojos". Y en los caballeros "el cabello debe mantenerse con un corte moderado, se prohíbe el corte de cabello en forma grotesca o con figuras trazadas, ni se admiten con el uniforme aretes u otras alhajas en las orejas" (Institución Educativa San José, 2019a, p. 128).

En consecuencia, los y las estudiantes incorporan mediante las herramientas pedagógicas lo que es socialmente aceptado, puesto que el cuerpo y su disposición tienen interés social, de tal manera se genera una aceptación sumisa y habitual, aun cuando esta comparte el mantenimiento de relaciones objetivas de dominación heterosexual. Así, las normas institucionales como el Manual de Convivencia se convierten en los mecanismos para contribuir a las relaciones armónicas de los sujetos diversos, en medio de las tensiones que se pueden generar entre personas intolerantes frente a los y las estudiantes disidentes sexuales y de género. Así, el orientar la convivencia es necesidad prioritaria de toda Institución Educativa para asegurar las relaciones de sujetos diversos en sus identidades, roles e intereses, pero

comparten un espacio, un tiempo, un proyecto educativo y una vida en común. Las tensiones generadas por la disparidad de individuo e intereses suponen la articulación de unos criterios éticos que permita la vida en comunidad, respetando la identidad y aspiraciones particulares, pues la ausencia o inconsistencia de la norma conduce a fenómenos de desestabilización y confusión institucional. (Institución Educativa San José, 2019b, p. 61)

Los discursos institucionales analizados permiten describir una lógica compleja de elementos simbólicos que contribuyen al mantenimiento de una política cotidiana hostil y excluyente con respecto a identidades sexo/genéricas no hegemónicas. Una política institucional basada en comprensiones esencialistas y biologicistas de la identidad de género que activan estereotipos de masculinidad y feminidad en la comunidad estudiantil, lo cual evidencia la importancia de estudiar con enfoque de género no solo las políticas institucionales y los aspectos pedagógicos y curriculares, sino también los procesos de interacción informal y convivencia cotidiana que estructuran y regulan en buena medida lo que acontece en el espacio educativo. (Martínez 2017)

Formación de la heterosexualidad en la IE

Con el lenguaje se da vida e intencionalidad a las acciones, como también a las interacciones con el otro o la otra. Por esta razón, las prácticas discursivas orientadas a la formación de la heterosexualidad encontradas en el PEI están enmarcadas, en primera medida, en sostener el ideal binario sexo-género de identificación, planteando que el principal objetivo de la Institución Educativa está orientado en “formar hombres y mujeres que se integren consciente y afectivamente con el medio natural para que ayuden a la conservación y protección del medio ambiente y al mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Institución Educativa San José, 2019b, p. 41).

En el ámbito educativo esta concepción se materializa a través de una vigilancia rigurosa de los cuerpos y de modo especial de las prácticas disidentes. La reglamentación en el Manual de Convivencia de la forma de vestir, del maquillaje, las cautelas e invisibilizaciones en la educación sexual y la vigilancia de las masculinidades se convierten en prácticas orientadas a la formación de la heterosexualidad.

Al analizar el PEI se reafirma lo expuesto ya que se ilustra una estructura escolar en la cual, en el caso de la matrícula, se encuentra una distribución por sexo-género, así mismo el uso

del uniforme escolar es obligatorio y algunos de los espacios escolares como el baño se encuentran segregados por sexo-género. Al respecto, se plantea que “las normas estipuladas en el Manual de Convivencia Escolar se difunden en reuniones que se realizan en la institución, con el propósito de fortalecer su práctica y lograr de esta manera una interiorización del mismo” (Institución Educativa San José, 2019, p. 22).

El análisis de las prácticas discursivas institucionales cotidianas, orientadas a la formación de la heterosexualidad permite describir y comprender el proceso de socialización en espacios educativos como un asunto de inculcación o inscripción cultural unidireccional, donde los sujetos simplemente interiorizan y ejecutan un conjunto de disposiciones y valores colectivos. En este sentido, se ratifica la utilidad de una aproximación teórico-metodológica que enfatiza la capacidad del lenguaje para construir relaciones sociales (de discriminación), particularmente en su despliegue cotidiano a partir de su función y variabilidad. (Martínez, 2017)

4.2. Identificar las relaciones entre las prácticas, discursos y violencias heteronormativas de la Institución Educativa y los procesos de construcción de identidad de los sujetos.

Siguiendo a Ramos (2007) el discurso puede entenderse como una práctica social cuyo funcionamiento tiene consecuencias significativas en los procesos de regulación social. La potencia de analizar estos relatos se centra en comprender los discursos de los sujetos como conjuntos de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales.

Para los jóvenes que participaron en esta investigación, la escuela representa muchas cosas, pero ambos coinciden, en que la Institución Educativa es un espacio que les ha permitido ser quienes son ahora. Esto surgió en las diferentes conversaciones individuales que se realizaron durante el trabajo de campo y a partir de sus narraciones, que se presentarán a lo largo de este capítulo. La configuración de las identidades de los jóvenes disidentes sexuales y de género, y la relación con las prácticas, discursos y violencias heteronormativas en el contexto escolar se encuentran ligadas entonces, a relaciones de pertenencia y a sus historias familiares en las cuales están presentes esas vivencias y anhelos que configuran sus identidades.

La escuela, según Reyes (2009), como uno de los ámbitos de actuación de los adolescentes en la sociedad, no representa una etapa más en su vida cotidiana, sino que su estancia en ella es parte del tejido de tiempos y espacios que la constituyen, aunque esta posee características particulares modeladas por la relación específica de los sujetos con las instituciones educativas.

Así pues, la escuela no solo es un escenario donde se despliegan las identidades, sino que se constituye un espacio que dota de elementos y oportunidades para su construcción y reconstrucción en un momento en el que el sujeto está viviendo procesos profundos de redefinición:

Aún no tengo una identidad de género.... porque primero que todo no me siento como un niño totalmente y segundo no me siento como una niña. En algunos momentos desearía no tener el cuerpo de una niña y ser más niño, pero en otros siento que mi cuerpo está bien y que no tendría por qué cambiarlo o ser un niño, pero bueno eso es algo con lo que me confundo mucho, pero tampoco me gusta vestirme como niña, me gusta vestir más que todo como niño, pero al mismo tiempo no tan niño, entonces.... el uniforme del colegio de las niñas sería muy niña, entonces tampoco me siento bien con ese uniforme, entonces es como muy confuso porque... no me identifico con nada, pero con la ropa si me identifico, y... si... espero me entienda. (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Al interior de las comunidades educativas, los educandos con orientaciones sexuales e identidades disidentes del sistema dicotómico sexo/género son objeto de violencia, es decir, se despliegan dispositivos de control y disciplinamiento hacia quienes no están respondiendo a la normatividad de sexo-género dominante. Según Bodenhofer (2018), existe evidencia de que el espacio educativo constituye un escenario que excluye y discrimina a los adolescentes disidentes sexuales y de género con el agravante que son múltiples las condiciones que llevan a los y las estudiantes con identidades y orientaciones sexuales no normativas a ser excluidos y excluidas de los contextos familiares, sociales, culturales y académicos.

La escuela desde los primeros años de formación, en el ciclo escolar de primaria, continúa lo que se inicia en las casas: establecer unas identidades fijas e inmutables de lo que es ser hombre y ser mujer a partir de los roles de género. Para esto, los maestros y maestras juegan un papel relevante como instauradores de la homogenización heterosexual, impartiendo las normas que median el proceso de socialización, en diversas actividades lúdicas que se desarrollan tanto en el aula de clase como fuera de esta:

Cuando estaba en cuarto más o menos la profesora nos prohibía a las niñas jugar con los niños, porque eran muy bruscos, entonces ella separaba como en grupo de niñas y grupos de niños y las niñas jugaban básquet y los niños jugaban fútbol, entonces si yo quería jugar fútbol no podía, porque los niños son muy bruscos, entonces me tocaba jugar básquetbol,

mientras que yo sabía que quería jugar era fútbol. Pero pues normal y también no sé, creo que fue en eso y ya. (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Desde la regulación mediada por la escuela en los procesos de socialización (con base en uno de los rasgos de la heterosexualidad, a saber, los roles de género), se visibiliza cómo los discursos y prácticas institucionales orientados a la formación de la heterosexualidad están presentes desde los primeros años del proceso de formación en la escuela y como estos generan violencia heteronormativa: “ella separaba como en grupo de niñas y grupos de niños y las niñas jugaban básquet y los niños jugaban fútbol, entonces si yo quería jugar fútbol no podía” (Entrevista a Camila Holguín, 2020). Esta violencia se normaliza mediante la lúdica e impacta en los procesos de construcción de identidad de los niños y niñas al imponerles un deber ser, lo cual censura las posibilidades de que los infantes puedan realizar prácticas lúdicas que difieren de las socialmente asignadas, según el sistema sexo-género.

La institución educativa y su objetivo de formar hombres y mujeres continúa reproduciendo las brechas de género, y permiten reconocer el papel central que la heterosexualidad juega en la manutención y naturalización de relaciones jerárquicas de género y su consecuente subordinación de las mujeres, en este sentido los estudiantes plantean que:

En sí, si me han tratado de una manera diferente, por ser hombre, cierto, pero en comparación con las mujeres. Esto, pero a mi parecer esto es algo que es muy común y pues porque, sí, en muchos aspectos, se le trata de forma diferente a los hombres y a las mujeres, entonces esto es como bastante general por así decirlo (Entrevista a León, 2020)

En palabras de Rodríguez y Peña (2014), la feminidad y la masculinidad hegemónicas son frágiles e inseguras, y necesitan ser mantenidas y defendidas constantemente, de modo que la contradicción y la tensión caracterizan sus procesos de configuración. A pesar de ello, se sostienen en prácticas discursivas dominantes.

Sí, cuando empezaba hablar un poco más niño, porque siempre me he expresado así, empezaron a decirme: “nea”, o deje de hablar así, y muchas veces los compañeros me decían que yo no era un niño como para estar hablando así, y cuando me sentaba como un niño sacaba un poco de maleta, los niños y las niñas, pues sí, me empezaban a decir, como que me sentara bien o que hablara bien que eso no son como cosas que hacen las niñas y pues de alguna manera me sentía mal (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Los discursos y prácticas heteronormativos presentes en la socialización que se da en las aulas de clase influyen en la definición de la identidad de los chicos y las chicas de modo que, en palabras de Rodríguez y Peña (2014), “quienes se «desvían» del ideal hegemónico pueden incurrir en costes emocionales y sociales, siendo calificados de «marginados» o «subordinados»” (p. 179)

Para el desarrollo de una personalidad equilibrada y armónica, según Raquel Flores Bernal (2005), es necesario el impulso de la identidad, de la autoestima y de la confianza en sí mismo, aspectos que están formados por la calidad de las demostraciones de afecto recibidas en los primeros vínculos de socialización, tales como la familia y en la relación establecida con otros y otras significativos. La institución educativa, entonces, hace parte vital de ese primer círculo de socialización, convirtiéndose en uno de los espacios donde los estudiantes deberían sentirse seguros para ejercer su derecho al libre desarrollo de la personalidad, pero tristemente se convierte en el principal escenario de exclusión y rechazo para los y las estudiantes disidentes sexuales y de género.

Pues todo esto ha sido como llevar bien el Manual de Convivencia y en eso va como llevar el uniforme que corresponde cada día y yo no me sentía bien con el uniforme de las niñas entonces decidí ir siempre con el uniforme de educación física y el coordinador me dijo que no podía ir con ese informe todos los días, que tenía que llevar el uniforme, los días que corresponde al uniforme de física, entonces yo no me sentía bien poniéndome el uniforme de las niñas y gracias a eso, pues yo sentía que algunos profesores me apoyaron, pero aun así, no me sentí bien y yo decidí dejar el colegio y volver el otro año, el año siguiente. No me sentía bien en ese momento, empezando porque que tenía ese problema del uniforme y sentía que no me estaban apoyando, algunos profesores sí lo hicieron, pero también necesitaba un apoyo de mi familia y yo no lo estaba encontrando ahí, y que tampoco lo tenía, entonces decidí dejar el colegio y volver el otro año a ver qué pasaba (Entrevista a Camila, 2020)

Las prácticas, discursos y violencias heteronormativas, no solo tienen efectos a corto plazo como la deserción escolar, sino también a largo plazo, porque el sistema educativo no les brinda las garantías para ejercer de forma plena sus derechos, teniendo en cuenta que:

Colombia cuenta con la Constitución Política de 1991, que estableció la educación como un servicio público y como un derecho (art. 67); a su vez estableció que era uno de los

derechos de los niños, niñas y adolescentes (art. 44). La Constitución Política consagró los derechos a la igualdad (art. 13), al libre desarrollo de la personalidad (art. 16), el derecho a la intimidad (art. 15) y el derecho al debido proceso (art. 29), entre otros, como derechos fundamentales que podían ser objeto de protección judicial cuando fueran vulnerados o desconocidos por entidades públicas o privadas. (Colombia Diversa, 2016, p. 16)

Según lo anterior, se pone en evidencia cómo las prácticas, discursos y violencias heteronormativas de la institución educativa, generan una precarización y una vulneración a los derechos fundamentales de los y las estudiantes disidentes sexuales y de género. En esa misma línea argumentativa la investigación realizada por las organizaciones Colombia Diversa y Sentido exponen que:

Por ejemplo, la mayoría de estudiantes que experimentaron menores niveles de acoso verbal motivado por la orientación sexual (56.5 %) indicaron un sentido positivo de conexión con su colegio, en comparación con el 32.4 % de los estudiantes que experimentó un tipo de acoso más grave. (Colombia Diversa, 2016, p. 44)

Con base en lo anterior, este efecto a largo plazo tiene un impacto negativo en sus proyectos de vida, que pueden limitar su acceso a oportunidades laborales, y reproducir círculos de pobreza y discriminación, en el sentido que toca todos los ámbitos de la vida y no solo el contexto escolar.

El análisis de los argumentos y los discursos que se generan en torno a la experiencia pedagógica de dos sujetos disidentes sexuales y de género permite hacer visibles los componentes de significación que se ponen en circulación en el espacio educativo, en tal caso resulta importante igualmente resaltar la narrativa del estudiante León, destacando la negación, la cual puede interpretarse como una manera de protegerse ante la heteronormatividad de la escuela, igualmente se puede leer como una forma de pensar y construir la realidad que le aporta sentido a su propia construcción y que forma parte de la libertad individual.

Aunque soy una persona que gestualiza mucho y hace bastante uso del lenguaje no verbal en sí, como tal no he recibido señalamientos por mis gestos o también por posturas corporales como tal, o en algunas ocasiones si me han llegado a preguntar cómo porque gestualizo tanto, o incluso en algunos momentos el cómo y todo esto y al respecto sobre mis posturas corporales, tampoco, en algunas ocasiones si he llegado a sentirme incómodo, puede ser porque yo esté, por así decirlo en dicha postura y alguna persona me comienza a

mirar o algo así, si me he sentido bastante incómodo, pero no en muchas ocasiones, han sido pocas las ocasiones. (Entrevista a León, 2020)

En este relato se deja entrever esa dicotomía entre reconocer que existe la discriminación en el contexto escolar y “normalizar” dichas actuaciones, no es de extrañar que los sujetos directamente implicados son los que en principio implementan mecanismos de supresión de la realidad llevando a la construcción de otras realidades que distan de lo que realmente sucede, en muchas ocasiones por el miedo a la represión o el señalamiento y que terminan siendo aceptadas en el contexto.

De acuerdo con los testimonios, los estudiantes asumen una actitud de negación frente a las situaciones que suceden a su alrededor y que dado la heteronormatividad se consideran estereotipadas: burlas, apodos, señalamientos, pero que con el paso del tiempo se convierten en mecanismos de discriminación y de invisibilización de su propia identidad, creando y reafirmando ideas falsas y prejuicios con la finalidad de ocultarlos.

Sobre el sí he recibido críticas señalamientos, mensajes negativos sobre mi cuerpo, no he tenido como los indicios de que directamente los he recibido y nada por el estilo, pueden que sí haya habido señalamientos o críticas, pero en lo que a mí respecta, nunca me enteré... (Entrevista a León, 2020)

De acuerdo con Valencia y Nava (2012) la invisibilidad, está ligada al contexto de la segregación racial, del género o de la clase. Sin embargo, este se hace más complejo en los escenarios sociales, como el educativo, al gestarse la situación que el propio sujeto elige, al autoexcluirse para no ser visible y por tanto ser reconocido en tal escenario, teniendo en cuenta en una perspectiva social que la invisibilidad se expresa también como una forma de posicionamiento social a través del silencio, entendido este como una elección de comunicación, la cual consiste en permanecer en silencio, como una forma de comunicarse y dar a entender su posición sobre la realidad en la cual se prefiere callar antes de decir cosas que puedan herir o comprometer al sujeto.

Pues de hecho no recuerdo ninguna situación en la que se me haya prohibido hacer algo, en la escuela o tal vez es, porque en sí nunca he hecho como algo que o por así decirlo, no esté entre cómo, mi género. Entonces, no me ha pasado ninguna situación que me hayan prohibido hacer algo. (Entrevista a León, 2020)

De esta manera en el contexto educativo la invisibilización y el silencio son asumidos de

manera consciente por los sujetos, quienes han encontrado en esta forma una manera cómoda de salir adelante, “resguardarse de las formas de violencia simbólica y de asumir su invisibilidad ante el riesgo de comprometerse abierta y públicamente en los escenarios sociales de la escuela” (Valencia y Nava, 2012, p. 6).

En este proceso confluyen múltiples y diversos discursos institucionales basados en un repertorio monolítico, rígido y absoluto que posibilita la construcción e instauración de determinadas representaciones acerca de lo que se debe y no debe permitir, en el cual se privilegia la heteronormatividad y se señala la disidencia sexual y de género, de allí que la escuela deba asumir el reto de desinstalar los discursos y prácticas heterosexuales que sostienen la comprensión de la disidencia sexual y de género como una forma alterizada (distinta a lo normal) abrir la posibilidad que las escuelas, en este sentido, se sienten más identificadas con narrativas y prácticas que reivindican la justicia redistributiva del saber, es decir, otorgar condiciones para que todos los niños y niñas aprendan en igualdad de oportunidades y con metas comunes.

4.3. Visibilizar los procesos de disidencia sexual y de género que han emprendido dos estudiantes de la Institución Educativa de los grados 10° y 11°

Emprender el camino de disentir de las normas establecidas socialmente relativas a la identidad de género y la orientación sexual, parece ser entonces un viaje lleno de matices, donde los estudiantes disidentes sexuales y de género, comienzan interpelando su lugar en diferentes escenarios, entre estos el educativo, que los cuestiona y los agrade sometiéndolos a un proceso continuo al tener que demostrar quiénes son y qué deciden con respecto a su cuerpo y a sus relaciones socio afectivas. Los estudiantes disidentes sexuales y de género, se ven sometidos a diferentes presiones, que comienzan en sus hogares y transitan a la escuela. Ellos se ven inmersos en un contexto en el cual se les muestra una única forma de relacionarse y de ser, con relación a la sexualidad y al cuerpo.

En sí, siempre se me ha inculcado el tipo de pareja heterosexual y si eso siempre es lo que se me ha inculcado, aunque por lo general casi nunca tocamos el tema de tener pareja
(Entrevista a León Darío Bustamante, 2020)

Por su parte, Camila manifiesta que:

La verdad, la mayoría de veces hablaban, pues entre sí, hombres y mujeres, nunca hablan como hombre con hombre y mujer con mujer, por eso era más que yo no hablaba de tener pareja porque en ese momento estaba pasando por el momento en el que yo no tenía gustos por los niños, entonces no hablaba como de tener pareja, porque se sabía que las niñas en ese momento lo iban a tomar mal (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Con respecto a las narrativas de León y Camila, autores como Lozano y Castelar (2016) pueden dar claridad, ya que la disidencia sexual y de género es vista como una alteración del orden, como una práctica generadora de conflictos y de crisis en los grupos y en las instituciones. Por ende, el silencio del sistema educativo que omite otras prácticas o relaciones, que no se pronuncia en medio de la violencia y discriminación sexual y de género, y el silencio de quienes no perciben que hacen su parte por acción u omisión, se convierte en un instrumento para sostener la violencia de género y heteronormativa. No obstante, los y las estudiantes han decidido no callar, poner en manifiesto sus vivencias desde la abyección, las cuales están llenas de fuerza, color, resistencia y múltiples palabras que cobran sentido, en pro de derrocar el silencio.

Figura 2 Nube de palabras. Entrevista a Camila Holguín, grado 10°, 2020



aceptar eso, entonces fui creciendo y me fui dando cuenta de que lo mío no eran como los niños. (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

La narrativa de Camila ilustra acerca de los cuestionamientos internos, que parecen emerger al distanciarse de la heterosexualidad obligatoria, cuestionamientos que abren la posibilidad de poner en evidencia y duda las características o rasgos de la heterosexualidad que permean la cotidianidad del espacio educativo. Según Devis, Fuentes, y Sparkes, (2005), el currículum oculto es un medio muy poderoso para fijar y aprender normas, valores y relaciones sociales (por los cuales las características de la heterosexualidad se producen, reproducen y se fijan) que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas. Los estudiantes no solo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades. Con relación a lo anterior Camila nos plantea que:

Pues la verdad no sé si es presión o no sé, pero siempre me han dejado ser, tomar mis propias decisiones o ser yo, pero en muchas ocasiones me preguntan que cómo voy a ser mamá o como me voy a reproducir si yo no puedo estar pues sí, con una mujer no me puedo reproducir y tampoco me gustaría estar con un hombre, entonces siempre me han preguntado eso de cómo me podría reproducir y verdad eso es como un poco de presión y preguntas un poco incómodas. (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Camila desde su proceso cuestiona y se resiste a que las presiones cotidianas, emergentes de las prácticas y discursos institucionales, afecten sus vivencias en el espacio escolar, ella entonces decide disentir a través de actos tales como el siguiente:

Una vez, me escapé, no quise entrar a la clase de religión porque estaban hablando del tema de la familia, como de las parejas, yo en ese momento no me sentía bien, entonces un niño de primaria me vio y por ahí estaba pasando la psicóloga y me puse hablar con ella y me sentí mejor que estando en la charla. (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Pensar en los procesos de disidencia sexual, según Rubino (2019), implica considerar las prácticas, estilos de vida, identidades y orientaciones sexuales, que son disidentes porque rompen con cierta norma o mandato, toman posición, y *escapan*, tal como lo hizo Camila.

En la narrativa de Camila se percibe ese enorme deseo por la visibilización y el poder nombrar su orientación sexual en el contexto escolar, este hecho entendido también como un disentir de los discursos heteronormativos que permean la experiencia pedagógica, son estas las

prácticas que resisten al régimen político heterosexual desde distintos lugares y posicionamientos en la cotidianidad. La institución educativa, al ser el espacio en el cual los y las estudiantes más tiempo pasan, después de sus hogares, es el lugar propicio para que las personas comiencen a establecer aspectos con los que están o no de acuerdo, como es el caso de los discursos heterosexuales, los cuales se expresan en el contexto escolar en la separación binaria y el reforzamiento de las formas de actuar permitidas para hombres y mujeres, ante lo que claramente estos estudiantes tratan de resistirse.

En estos discursos juegan un papel fundamental las representaciones sociales que giran en torno a la heterosexualidad y la disidencia, es decir lo que imaginan, creen y conceptualizan las personas desde su experiencia y conocimiento; en donde la relación entre el currículo, la pedagogía y la cultura se convierten en aspectos claves que determinan las dinámicas educativas y que influyen de manera decisiva en la experiencia pedagógica de los sujetos, al imponer conceptos, ideas y creencias que son construidas en relación con los otros y reforzadas en el contexto educativo y social, que finalmente afectan a los sujetos que se encuentran en el proceso de descubrir y construir su identidad.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Sergio era un estudiante de 17 años, acosado escolarmente por las directivas y algunos docentes de su colegio, por su orientación sexual y su pensamiento político. Luego de que a una compañera del colegio de Sergio le fuera decomisado el celular y un docente hubiese encontrado una foto en la que Sergio y su novio se daban un beso, se inició un proceso disciplinario argumentando que Sergio había incurrido en una falta del Manual de Convivencia consistente en “manifestaciones excesivas de afecto”. (Colombia Diversa, 2016, p. 19)

En este capítulo se presenta una reflexión en torno a la experiencia pedagógica de dos estudiantes disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11°, además de los retos y hallazgos que se encontraron en la realización de la investigación, las preguntas que surgieron en el recorrido, así como las que permanecen al final de estos dos años de investigación, que han ayudado al autor a visibilizar las narrativas de sus estudiantes. Incluso, se proponen algunas posibilidades reflexivas desde la pedagogía feminista con relación a la experiencia pedagógica de los y las estudiantes disidentes sexuales y de género en la escuela.

5.1. Develando la experiencia pedagógica de los estudiantes disidentes sexuales y de género en la escuela

La experiencia pedagógica de los estudiantes disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11° ha estado enmarcada por las características de la heteronormatividad, las cuales han influido en los procesos de construcción de identidad que han tenido durante su estancia en el espacio escolar, en donde desde los discursos y prácticas institucionales se les ha impuesto un ideal de ciudadano construido principalmente por la influencia de la cultura popular que transversaliza el PEI y el Manual de Convivencia, en donde se produce y se reproduce el sistema de pensamiento dicotómico que sostiene la heterosexualidad obligatoria.

Entonces empecé a notar que esa decisión iba a ser un problema, pero me estaba sintiendo libre, me estaba sintiendo bien al haber salido del closet, al haber salido y pues aceptar lo que soy, entonces pues yo pensé, que eso iba hacer algo que me ayudaría a mí y decidí decirlo primero en el colegio y en mi casa no, porque yo sentía que, en el colegio, si me iban a apoyar y en mi casa pues mi papá no, porque mi papá no es común como una persona de mente abierta y mi papá es muy cerrado. (Entrevista a Camila, 2020)

Las narrativas de Camila permiten vislumbrar el modo en que la decisión de disentir de la heterosexualidad obligatoria significa para ella estar bien consigo misma, sentirse libre, además de mirar el lugar que ocupa la escuela en su vida, debido a que el espacio escolar es un referente en la toma de decisiones, pese a los discursos, prácticas y violencias heteronormativas ese lugar le brinda inclusive más confianza que su propia familia. La experiencia escolar demuestra, entonces, matices y fisuras, en los que las y los estudiantes pueden cuestionar y rebatir la heteronormatividad a través de sus actos, y donde incluso, pueden encontrar apoyo en diversos actores dentro de la institución, que delimitan su posición frente a los lineamientos homogéneos y homogeneizantes de esta. León por su parte, plantea que:

Me he sentido bastante bien, en este aspecto de mi vida escolar, bueno, aunque también ha habido por así decirlo altibajos o momentos incómodos o no de mucho agrado, pero siempre los he superado y tampoco han sido muchos, entonces en general me ha ido bastante bien y me he sentido cómodo. (Entrevista a León, 2020)

Para León, la experiencia pedagógica ha fluctuado entre momentos que él describe como buenos y malos, el disentir, para él al igual que para Camila, es poder estar cómodo, sentirse bien, desde esa confianza que genera el ser libres; tomar la fuerza para superar los discursos, prácticas y violencias heteronormativas a los que se han expuesto durante años en su vida escolar.

La escuela, entonces, es un espacio en el cual la heterosexualidad como discurso de saber, poder y control sobre los cuerpos, se produce y reproduce con cada una de sus características; por ende, la experiencia pedagógica está mediada desde allí. Pese a esto, los sujetos disidentes sexuales y de género, contemplan su experiencia en la escuela como una experiencia llena de matices, con sus aspectos tanto positivos como negativos:

Hasta ahora me ha gustado todo, la verdad no cambiaría nada de mi colegio pues ha sido muy significativo para mí, o sea siempre he estudiado en ese colegio, siempre he vivido como en ese contexto, pues como todas esas experiencias, pues el colegio nos ha brindado a muchos estudiantes y muchos muchas personas del pueblo, entonces no cambiaría nada igual sigue siendo como mi colegio, algo muy significativo en mi vida porque pues ahí crecí, en ese lugar, decidí ser yo, por fin ser una persona libre. (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Por su parte, León menciona:

Hasta ahora lo que más me gusta de la escuela en sí, es el poder estudiar y aprender, también el hecho de que la mayoría de mis amistades, por no decir todas están en el colegio y es muy bueno pues convivir con ellos en el día a día (Entrevista a León, 2020)

La experiencia pedagógica, entonces, es un recorrido de emociones, y recuerdos, que para ambos se relacionan con el ser libre y el poder compartir con sus amistades. Con respecto a la relación con sus docentes plantean que:

Mi relación con los profesores y profesoras, yo diría, que bastante buena. No he tenido ningún problema con ninguno, de hecho, tengo bastante agrado con varios, por no decir la mayoría, con los que he tenido el placer de aprender y de que ellos me enseñen y con mis compañeros. Es verdad, que con algunos no es como de mucho agrado, pero ya que no con todos uno se puede llevar bien, pero no he tenido ningún altercado por así decirlo y con la gran mayoría me llevo muy bien (Entrevista a León. Documento en Word.2020)

Camila por su parte, afirma que:

Mi relación con los profesores ha sido muy normal, o sea al principio no fue tan así, pero ahora sí, más lo normal alumno –profesor o profesora y ya, con mis compañeros a ver no es que me lleve muy bien con todos, pero al menos soy un poco social, me gusta compartir y o sea me la paso en grupo, no es que me quede solo con una persona, y al principio no era como así era como más bien por mi lado. (Entrevista a Camila Holguín, 2020)

Las narrativas de los estudiantes disidentes sexuales y de género y el análisis de los documentos institucionales, permite develar cómo su experiencia pedagógica está inmersa en dos tipos de discursos: discursos sobre la heterosexualidad y discursos que generan violencias de género y heteronormativas y cómo estos generan prácticas desde la institucionalidad orientadas a la formación de la heterosexualidad. Por ende, en la escuela solo se reconoce a los sujetos que se enmarcan en las características de la heterosexualidad, desconociendo las corporalidades e identidades que están por fuera de esta. El desconocimiento o mejor dicho no reconocimiento de estos en el ámbito escolar, tienen un impacto negativo en la construcción de sus identidades.

Los estudiantes deciden emprender procesos de disidencia de la heterosexualidad obligatoria y comenzar a nombrarse y visibilizar su experiencia dentro de un contexto netamente heteronormativo que permea el espacio de la escuela, pero donde los estudiantes encuentran fisuras y fugas para poder ser libres y sentirse cómodos y cómodas; porque han tejido relaciones con diferentes integrantes de la comunidad educativa que son significativas. Esto les ha

permitido aprender y pensar en un proyecto de vida de acuerdo con sus necesidades y anhelos particulares.

La escuela funciona como dispositivo normalizador en una sociedad, capitalista y patriarcal, que impone y reconoce una determinada y única manera de relación sexual que asegure la reproducción de la especie (heterosexual) y también la reproducción de su ordenamiento, lo cual significa que no cualquier heterosexualidad estará promovida sino aquella acorde a los parámetros establecidos que hacen parte de una institucionalización que excluye y reprime cualquier condición que se salga de los establecido. La aparición en la escuela de las sexualidades no hegemónicas se evidencia con la posibilidad de nombrar otras identidades a las cuales no se les reconoce y se les invisibiliza.

El silencio sobre la disidencia sexual en el contexto educativo es la otra cara de la naturalización de la heteronormatividad, limitando los espacios para que otros sentidos de las sexualidades puedan expresarse, entendiendo que la falta de reconocimiento lleva a la negación de los derechos y por ende a la legitimación de la discriminación de estos sujetos; de esta manera el contexto educativo se convierte en un espacio en el cual los disidentes sexuales y de género se encuentran en una encrucijada pues a partir de las actitudes y discursos de los docentes y estudiantes pueden ser señalados por lo cual prefieren en muchos casos ocultar su orientación sexual y vivir con el miedo a ser descubiertos o discriminados por sus preferencias y por otro lado tienden a invisibilizar las acciones que contra ellos se realizan.

La negación es parte del proceso, pero a su vez reafirma las condiciones de segregación que presentan no solo en el ámbito escolar sino familiar y social, así entonces los estudiantes desde su lugar de enunciación se reconocen en el silencio propio, pero dadas las condiciones exteriores prefieren callar y no reconocerse ante los otros como una forma de protegerse.

La invisibilización de los sujetos es un fenómeno que reviste formas y manifestaciones diversas entre las cuales se encuentra la violencia ya que se les niega la posibilidad de reconocerse como parte de un grupo, además de ello vulnera sus derechos al pretender normativizar sus expresiones, basados en el supuesto de dividir excluyentemente a los seres humanos en dos géneros, situación que en la escuela se reproduce y se acepta cotidianamente.

Pero el tema de la invisibilidad para los disidentes sexuales y de género, es uno de los más sobrecogedores en muchos estudiantes y esto se debe en gran parte a las normas que plantean la sociedad y la cultura, las mismas que históricamente han obedecido a la institución heterosexual

que ya se ha expuesto; no solo margina todo ser diferente y aparte del enfoque binario del sexo y género sino que también se ha encargado de satanizar las prácticas discursivas sobre la sexualidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto es evidente como la invisibilidad de los disidentes sexuales y de género es producto de su reconocimiento dentro del campo social hetero regulado en el que existen y por tanto en el que deben elaborar una identidad social y personal pero que seguramente para los disidentes no resulta ser gratificante como dice Abric (1994), por lo que para aquellos que rompen con la norma de la institución heterosexual, el ambiente escolar y la experiencia pedagógica puede ser inhibidora de sus expresiones y a la vez excluyente.

Por el contrario, la institución educativa como la referencia de las representaciones que define la identidad de los estudiantes participantes desempeña un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización. De esta manera los estudiantes, especialmente aquellos que son disidentes sexuales o de género, están coartados por los grupos de los que devienen (La institución Educativa la cual hace extensiva el control de la institución heterosexual a través del Manual de Convivencia, el PEI y otras formas más discretas de control) que marcan la división preponderante de lo que está bien en el deber ser sexual y de género y lo que no.

Ahora bien, desde el marco legal que rige la educación sexual en Colombia, se puede encontrar explicaciones para la invisibilidad y la violencia contra disidentes sexuales y de género y en general el rechazo hacia lo que no responde a la heteronormatividad, empezando por La Ley 115 de 1994 que establece en sus artículos 13 y 14:

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a [...] Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable. (p. 3)

Si bien ya es lo suficientemente progresista para establecer una equidad entre sexos, todavía es limitada ante las demandas sociales en cuanto al enfoque de género e identidad sexual e incluso no abarca la amplia variedad de tipos de familia aceptados actualmente.

Ya en 2006 en la Ley 1098 de ese año en su artículo 44 contemplaba que “los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en

marcha mecanismos para ...Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja" (p.7). Sin embargo, dichas leyes siguen circunscritas en el modelo heteronormativo lo que profundiza la inmensa brecha que se evidencia en el plano educativo en cuanto la inclusión y aceptación de la disidencia sexual y de género.

Así pues, como ya se mencionó, estas leyes ya con aproximadamente 27 y 17 años de antigüedad todavía responden a la regulación de una pedagogía y un currículo estrechamente relacionados con la cultura popular compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados y que predomina en el entorno y es obediente, como lo indica Rich (1980) a la "heterosexualidad obligatoria".

No cabe duda que estos procesos de deconstrucción y reconstrucción de la cultura no solo escolar sino social, requieren tiempo si bien en la actualidad se encuentran en un proceso superficial de transformación que asegura una igualdad solo en el plano formal y discursivo, y que en la práctica falta mucho por recorrer, lo cual se evidencia en la realidad en donde los sujetos se ven influenciados por la práctica pedagógica en la cual prevalece la heteronormatividad, haciéndose visibles los dispositivos de poder relacionados directamente con el género, la sexualidad y el cuerpo.

El discurso pedagógico se convierte entonces en constructor o destructor de las identidades de los sujetos, tal como se evidencio en el silencio de los estudiantes que participaron en la investigación en el cual dejan entrever la influencia que tiene el contexto en sus procesos de construcción individual que si bien no necesitan de la acción directa de los actores, se evidencia de manera indirecta en las normatividades, basados en discursos religiosos o jurídicos, y en las prácticas escolares, que tienen como consecuencia acciones de segregación, y limitaciones en la participación.

El reconocimiento de estas dinámicas discursivas puede permitir comprender mejor las resistencias individuales, escolares y sociales que se ejercen contra las transformaciones sociales convocadas por el pensamiento heterosexual,

De esta manera ese conocimiento que se adquiere a través de las vivencias obtenidas en el proceso educativo es un elemento clave para la construcción del sujeto, se construye a partir de la configuración de una red de relaciones entre los diferentes actores que participan de ella, en donde se ponen en escena las posiciones de poder, los discursos, así, la experiencia pedagógica de los sujetos disidentes sexuales y de género está relacionada directamente con la manera como

asume su identidad y la manera como los otros lo reconocen y los nombran, si bien en el proceso investigativo los estudiantes no hablan explícitamente de malas experiencias, en los relatos se puede evidenciar que hay altibajos que inciden en sus procesos y que se debe al escaso reconocimiento que tienen en la comunidad escolar lo que causa que ellos mismos nieguen su realidad, terminando por aceptar lo que establece el deber ser.

Finalmente es necesario avanzar hacia un desplazamiento en el abordaje de las disidencias sexuales y de género en el contexto educativo reconociendo las insuficiencias e imprecisiones que se han generado, otorgándole un carácter multidimensional y transformador, lo cual puede convertirse en la manera más adecuada para generar experiencias pedagógicas constructivas y enriquecedoras para los sujetos.

5.2. Recomendaciones finales

En las experiencias pedagógicas de los estudiantes disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11° en el ambiente escolar, se evidenció una delicada problemática como lo es la vulneración de los Derechos Humanos de los estudiantes por medio de prácticas pedagógicas que son aplicadas por docentes y directivos docentes, conllevando a violentar derechos fundamentales que son inherentes a los niños, niñas y adolescentes; es por esto que surge la necesidad de desinstalar los discursos y prácticas heterosexuales que generan violencia de género y heteronormativa, para esto se plantea la posibilidad de abordar una transformación curricular desde la pedagogía feminista y los Derechos Humanos teniendo en cuenta que, según lo expresado por Cruz (2017), en el aula se desconocen todas las emociones que el niño y la niña tienen, no se comprende su sensibilidad y no se les permite que exploren sus sentidos; la escuela omite la subjetividad de los educandos y busca la estandarización de su forma de pensar, actuar y relacionarse.

La pedagogía feminista tiene una de sus claves en el encuentro de la memoria no solo de las opresiones, sino también de las resistencias. Pedagogía que prefiere el testimonio al silencio de los textos. Testimonio colectivo, hecho de muchas memorias, capaces de afirmar o de cuestionar identidades (Korol, 2007, p. 19)

La pedagogía feminista según Maceira (2007) es una pedagogía que descansa en el sentido de la eliminación cultural y política de la opresión de género, de la transformación de la sociedad, y de la libertad, autonomía individuales y colectivas. Sus preguntas aluden a los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que las personas requieren para transgredir las

normas y esquemas que las oprimen, para liberarse, construir y afirmar su mismidad. La pedagogía feminista es una pedagogía de la subjetividad, de la autonomía, de la transgresión, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma/o.

De acuerdo con los anteriores planteamientos es de interés formar en el manejo de las emociones a los niños y las niñas y guiarlos, según Cruz (2017):

En un proceso de reflexión y deconstrucción sobre los actos de violencia naturalizados dentro de la sociedad; con el fin de aportar a la educación desde una construcción de pedagogía humanística, afectiva, liberadora, crítica y participativa. Desde este punto de vista, la pedagogía feminista tiene como fin transformar las realidades de cada sujeto y cada sujeta, ya que ésta permite crear espacios de construcción social, de problematizar aspectos que se normalizan, como los actos de violencia hacia lo que socialmente ha sido construido como lo diferente o también nombrado lo popular o excremental. (p. 29)

Los cambios históricos y culturales con los que se ha enfrentado la educación, en palabras de Cruz (2017), han permitido que emerjan nuevas formas y medios de enseñanza que permitan, tanto a los sujetos en formación como a los maestros, buscar prácticas formativas que dignifiquen a todos aquellos que convergen en los contextos educativos, permitiendo así un enriquecimiento no solo en el campo académico, si no en el campo personal y social. La pedagogía feminista y los Derechos Humanos, permiten reflexionar acerca de los discursos y prácticas excluyentes que circulan en el contexto escolar, además permiten que la reflexión permee diversos espacios, no solo procesos de sensibilización sobre el tema de la disidencia sexual y de género, sino también la posibilidad de plantear más acciones pedagógicas que permitan enfatizar en diferentes categorías para el reconocimiento y respeto de los derechos de cada individuo, y que propicien cambios pedagógicos atribuidos tradicionalmente a la educación sexual e incidiendo en el abordaje de la sexualidad y de la identidad de género, para así disminuir la exclusión y la discriminación tanto al interior como al exterior de las instituciones educativas.

Y es que teniendo en cuenta lo anterior, entonces no se trata de caracterizar al otro como gay o lesbiana y a fuerza de costumbre lograr una normalización de este hecho, es poner en práctica lo que expone la teoría Queer que, en su negación por clasificar en categorías universalistas como homosexual, heterosexual hombre o mujer, de prioridad a las diferentes variaciones identitarias todas importantes y válidas.

De esta manera se pueden enriquecer y promover ambientes plurales necesarios para la formación real e integral del sujeto, un enfoque que supere la mirada heteronormativa y que posibilite que el escenario escolar supere la exclusión y la invisibilización que tradicionalmente le ha sustentado.

Este enfoque también resulta beneficioso para el currículo que en gracia de la teoría *queer* y la ejecución de lo que propone, lograría convertir el currículo oculto en discursos oficiales del mismo que ayuden a la resignificación curricular de la institución y que no queden simplemente en la obiedad y la censura, y de esta manera responder de mejor manera a la razón de ser de la educación.

Por tanto, es un hecho comprobado que la educación constituye la vía más efectiva para promover formas integrales, equitativas y justas de desarrollo y convivencia humana, convirtiéndose en un reto para las instituciones educativas, la adopción de la cultura curricular, con un enfoque de género, lo cual no solo traería resultados para el pensamiento disciplinar y el trabajo colectivo de las y los docentes, sino que también cambiaría la interacción pedagógica en el aula de clases, generando mayor participación de las y los estudiantes que han sido invisibilizados en la transmisión tradicional de los saberes de la escuela y sobre todo que han sido discriminados por la formación en la heterosexualidad, lo cual implica el reto de reconocer que existen disidencias sexuales y de género haciéndolas visibles lo cual es el primer paso para lograr una verdadera equidad e inclusión en el contexto educativo.

Teniendo en cuenta el principio de la educación que se asocia indisolublemente a lo diverso, suceden dos cuestiones paradójicas: por un lado, hay reconocimiento de las diferencias y, por otro, un desconocimiento básico sobre estas cuestiones, lo cual genera resistencias entre los sujetos disidentes sexuales y de género que se enfrentan a una sociedad con un modelo heterocentrista. De esta manera, una vez realizado este proceso de investigación se refuerza la premisa de abogar por una sociedad abierta donde no tenga cabida la negación de la diversidad humana, potenciando valores como la autoestima, el crecimiento personal, la expresión de los sentimientos y emociones, pero no como contenidos académicos sino desde la vivencia y experiencia de los sujetos. Atender la disidencia sexual y de género requiere necesariamente de la incorporación de forma transversal a lo largo de los diferentes grados escolares, planes, proyectos y estrategias educativas, posibilitando espacios y referentes de encuentro y apoyo mutuo.

La escuela no es solo un espacio para el desarrollo de competencias cognitivas, es también un espacio de encuentro con el otro, en donde el sujeto se forma de manera integral, por ello las prácticas pedagógicas que se realicen deben contribuir a ese crecimiento, sin embargo, en cuanto al tema de la sexualidad y el cuerpo es mucho lo que falta por avanzar, en ocasiones el aula se convierte en espacio para la discriminación, el señalamiento y la burla hacia lo que se encuentra por fuera de lo tradicionalmente establecido.

La Ley 1620 de 2013 “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620 de 2013) definió la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos como:

[...] aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables (p.1).

Esta visión integral de la educación sexual, amigable con las multitudes disidentes y la teoría *queer*, debe ser entonces el referente de las escuelas para la formulación de un currículo y una pedagogía enfocados a la disidencia sexual y de género que promueva una verdadera formación de personas, de manera que, desde las instituciones educativas, se contribuya a desmantelar el discurso de heterosexualidad tan presente en Colombia y haya una predominancia de la función transformadora de la escuela más que reproductora de lo establecido y pautado socialmente

En este sentido debe ser la Ley 1620 del 2013 la que actúe como manual para regular las interacciones y dinámicas sociales que se desenvuelven en un ambiente predominantemente ocupado por el discurso institucional de la heterosexualidad, y debe servir también de ley en los momentos en que exista un conflicto y que sea de su competencia. Entre tanto es recomendable también que se evalúen a la luz los documentos institucionales como lo son el Manual de Convivencia de la institución y el Proyecto Educativo Institucional PEI e incluso las prácticas

comunes y el diario vivir de la institución educativa en función de corregir aquello que no se acoja al marco legal vigente y que desde la norma heterosexual esté violentando a cualquier miembro de la comunidad educativa especialmente a los disidentes sexuales y de género; para esto será importante apoyarse en quienes en su facultad de ser imparciales y congruentes con la ley sirvan para lograr este objetivo quienes pueden ser directivos, profesores o incluso disidentes sexuales y de género miembros de la institución educativa que quieran y se capaciten para hacerlo.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez, S. (2009). Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas. En R. Hoetmer (coord.), *Repensar la política desde América Latina: Cultura, Estado y movimientos sociales* (pp. 27-36). UNMSM.
- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://doi.org/10.21615/3022>
- Blázquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios, y M. Ríos Everardo (coord.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berger, C. (2015) Bullying homofóbico en Chile: investigación acción, informe ejecutivo. En: Todo Mejora. [https://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/12/TodoMejora_Estudio_BullyingHomofobico_Investigacion y Accion_InformeEjecutivo.pdf](https://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/12/TodoMejora_Estudio_BullyingHomofobico_Investigacion_y_Accion_InformeEjecutivo.pdf)
- Bodenhofer, C. (2018): *Estudiantes trans tensionando el cis-tema escolar. Experiencias de comunidades educativas en transformación*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170670>
- Bolla, F. (2015). *Biopolítica y educación: una posibilidad de entender la invención, emergencia y procedencia de los discursos neoliberales* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138582>
- Borrillo, D. (2011). Por una Teoría Queer del Derecho de las personas y las familias. *Direito, Estado e Sociedade*, (39), 27-51. <https://doi.org/10.17808/des.39.176>
- Bustamante, W. A. (2013). La diversidad sexual y de género va a la escuela. En W. A. Bustamante, *Maestras y maestros gestores de nuevos caminos. La educación pública, un derecho con diversos rostros* (pp. 173-186). Pregón S.A.S.

- Bustamante, G. (2008). Los tres principios de la lógica aristotélica: ¿son del mundo o del hablar? *Folios*, (27), 24-30. <https://doi.org/10.17227/01234870.27folios24.30>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión*. Paidós.
- Caldas, J., Fonseca, L., Almeida, S., y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿Qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300007>
- Caminos, M. y Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(2), 17-32. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1217/1115>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Cantor, E. (2008). *Homofobia y Convivencia en la escuela*. Kimpres.
- Cantor, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 5(8), 101-110. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.101-110>
- Castelar, A. y Lozano-García, J. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS*, (25), 51-79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Castelar, A. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y ciudad*, (26), 77-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704924>
- Centro de Memoria Histórica (2015). *Aniquilar La Diferencia Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Obtenido de Colombia Diversa (s.f). Educación. <http://colombiadiversa.org/category/educacion/>
- Colombia Diversa. (2015). *Cuando la guerra se va la vida toma su luga: Informe de derechos Humanos de Lesbianas, Gay, Bisexuales y Personas Trans en Colombia*. Colombia Diversa. <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/informes-dh/colombia-diversa-informe-dh-2013-2014.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra personas LGBTI en América*. Obtenido de Organización de los Estados Americanos: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

- Colombia Diversa y Sentido. (2016). *Mi voz cuenta: encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016*. Bogotá.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898.
- Cruz, A. (2017). La pedagogía de la ternura: relaciones socio – afectivas asertivas conmigo mismo, con el otro y mi entorno. trabajo con los niños y las niñas de la fundación hogares club michín. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, 1-119.
- Curiel, O. (2010). *El régimen heterosexual de la nación. Un análisis antropológico lésbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/2733/>
- Curiel, O. (2011). El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología. *La manzana de la discordia*, 6(1), 25-46.
<https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i1.1507>
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, (21), 107-118. <https://doi.org/10.34096/mora.n21.2402>
- Devís Devís, J., Fuentes, J., y Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*, (17), 85-95.
- Durango, A. F. (2019). “Resuenan las palabras en el relato de la experiencia vivida como víctimas”. *Significados de la idea de “víctima” en una familia que ha sido afectada por el conflicto armado colombiano en el municipio de San Carlos, Antioquia* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Autónoma Latinoamericana.

- Escobar, A. (2006). Modernidad, identidad y la política de la teoría. *Anales*, (9-10), 13-42.
- Espinosa, Y. (2007). *Escritos de una lesbiana oscura: Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad*. Buenos Aires-Lima: En La Frontera.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, C. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- García, C. (2001). La pedagogía del cuerpo como bastión del género. *Nómadas*, (14), 124-139. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/35-construcciones-de-genero-y-cultura-escolar-nomadas-14/533-la-pedagogia-del-cuerpo-como-bastion-del-genero>
- García, C. (2007). Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia
- Gómez, A. (2010). Los sistemas sexo/género en distintas sociedades: modelos analógicos y digitales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (130), 61-96. <https://www.jstor.org/stable/27799048>
- Haidar, J. y Rodríguez Alfano, L. (1996). Funcionamientos del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. *Dimensión Antropológica*, (7), 73-111. <https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1456>
- Hernández, B. M. (2014). *El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14673>
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación Biográfico-Narrativo, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. 10.15517/aie.v13i3.12026
- Institución Educativa San José. (2019a). *Manual de Convivencia*. Sabanalarga, Antioquia, Colombia.
- Institución Educativa San José. (2019b). *Proyecto Educativo Institucional*. Sabanalarga, Antioquia, Colombia.
- Jirón, P., Orellana, N., e Imilán, W. (2018). Etnografía institucional como aproximación al habitar cotidiano. *Revista Temas Sociológicos*, (23), 215-245. <https://doi.org/10.29344/07196458.23.1855>

- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Lamas, M. (Ed.). (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Landín, M. R., y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia.
- Ley 1620 de 2013. Ley de Convivencia Escolar
- Luna, L. G. (2004). *El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia. 1930-1957*. Cali: Ediciones La Manzana de la Discordia.
- López, G. (2005) *Hojas en la Tormenta. Un Estudio Fenomenológico sobre la homosexualidad en la Escuela*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]
- Maceira, L. (noviembre de 2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas [Ponencia]. I Coloquio Nacional Género en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México DF.
- Marí Ytarte, R. M., Moreno, R., y Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>
- Martínez-Guzmán, A, y Íñiguez-Rueda, L. (2017). Prácticas Discursivas y Violencia Simbólica Hacia la Comunidad LGBT en Espacios Universitarios. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(Suppl. 1), 367-375. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201701>
- Martini, G., y Bornand, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*, (26), 45-67.
<https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/NO/article/view/52440/55028>
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social*, (18), 62-71. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19577>
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (24), 27-33. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941>

- Mugny G., y Carugati F. (1985). *Intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, DelVal,
- Napoli, P. (2012). La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las tipificaciones que los jóvenes de educación secundaria producen acerca del "alumno violento". *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación*, 216-232.
- Negrete, M. (2016). *Discursos relacionados a las masculinidades y la violencia en adolescentes escolarizados de Asunción*. CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160401125212/informefinal.pdf>
- Núñez, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual?* México: Ediciones Abya Yala.
- Núñez, G. (2013). Diversidad sexual (y amorosa). *Cendhiu*, (8), 402-450.
<https://www.uv.mx/cendhiu/files/2013/08/Lectura-Homofobia-y-Discriminacion.pdf>
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P. y Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad: Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e067>
- Parada, H., Burgos, R., Salina, P., Díaz, F., García, S., Martínez, C., Gana, C., González, E. (2011). *Prácticas Institucionales en el Sistema de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes: Etnografía Institucional*. Santo Domingo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
[https://www.unicef.org/republicadominicana/ETNOGRAFIA\(1\).pdf](https://www.unicef.org/republicadominicana/ETNOGRAFIA(1).pdf)
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- Piedra, N. (2003) Feminismo y postmodernidad: entre el ser para sí o el ser para los otros. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(102), 43-55.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15310204.pdf>
- Preciado, B. (2005). Multitudes Queer. Notas para una política de los "anormales". *Nombres*, (19), 157-166. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2338>
- Pulecio, J. (2009). Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación. *Via Iuris*, (7), 29-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3293402>

- Quartiero, E. T., y Nardi, H. C. (2011). A Diversidade Sexual na Escola. Produção de subjetividade e políticas públicas. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 11(2), 701-725.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-61482011000200010
- Quevedo, L., y Hidalgo, A. (2015). *Discurso de la heterosexualidad en Colombia: 1880- 1930*. Editorial Académica Española.
- Ramos, G. (2007). Escuchando los silencios que instala la heterosexualidad en la escuela. En: Educación y género en Latinoamérica. Facultad de Ciencias Humanas.
[http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Siderac%20Silvia%20\(comp\)%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20G%C3%A9nero%20en%20Latinoam%C3%A9rica_0.pdf#page=34](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Siderac%20Silvia%20(comp)%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20G%C3%A9nero%20en%20Latinoam%C3%A9rica_0.pdf#page=34)
- Ramírez, F. M. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000 - 2015. Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional* [Tesis de Doctorado, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4074>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&tlng=es
- Ricci Pan, M. F. (2018). *Heteronormatividad y sistema educativo: estudio exploratorio en el Liceo N 1º*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, (5), 631-60.
- Rodríguez, M. C. y Peña, J. V. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: Nuevas perspectivas teóricas. *Teorías de la Educación*, 17, 25-48.
<http://hdl.handle.net/10366/71903>
- Rondán Vásquez, L. (2015). ¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa. *Debates en Sociología*, (41), 103-131.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/14627>

- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Rubino, A. (2009). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual. Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista LUTHOR*, 9(39), 62-80.
<http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article211>
- Sáenz, M., Prieto, S., Moore, C., Cortés, L., Espitia, A. y Duarte, L. (2017). Género, cuerpo, poder y resistencia. Un diálogo crítico con Judith Butler. *Estudios Políticos*, (50), 82-99.
<https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a05>
- Salazar, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53).
<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>
- Sánchez, A. (2009). Cuerpo y sexualidad, un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual. *Sociológica*, vol. 24, núm. 69, enero-abril, 2009, pp. 101-122. Universidad Autónoma Metropolitana Distrito Federal, México.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 105-122.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.
- Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Smith, D. (2006) "Incorporating Texts into Ethnographic Practice". En D. Smith (Ed.), *Institutional Ethnography as Practice* (pp. 65- 88). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Sparkes, A. C. (2003). Investigación narrativa en la Educación Física y el deporte. *Ágora para la EF y el Deporte*, (2-3), 51-60. http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora2_14_sparkes.pdf
- Taborda, J., Loaiza, Y, y Pineda, Y. (2012) Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 171-209.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257009>

- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Tudela, A. (2012). Heteronormatividad y Cuerpo sexuado: los placeres de la familia. *Nuevo Itinerario. Revista Digital de Filosofía*, 7(7). <http://dx.doi.org/10.30972/nvt.073179>
- Urra, E. (2007). La teoría feminista post-estructuralista y su utilidad en la ciencia de Enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 13(2), 9-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000200002>
- UNESCO. (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros. Santiago de Chile: UNESCO.
- Valencia, A., y Nava, N. (2012). Un análisis ético al fenómeno de la invisibilidad escolar de los adolescentes de escuelas secundarias. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503950743001.pdf>
- Van der Horst, C., y Narodowski, M. (1999). Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educacao & Realidade*, 24(1), 91-113. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55809>
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus*, 12, 73-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>
- Vera, J., y Valenzuela, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, (29), 3-17.
- Warner, M. y Berlant, L. (2002): "Sexo en público". En: R. M. Mérida Jiménez (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 229-265). Barcelona: Icaria.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Yáñez, S. S. (2016). *Una reflexión sobre la etnografía institucional como herramienta de análisis feminista*. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/actas-2016/Yanez.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Guía entrevista

Identificación

Nombre de la persona entrevistada	
Edad	
Grado	
Fecha de la entrevista	
Duración de la entrevista	

Propósitos de la Entrevista.

- Identificar las relaciones entre las prácticas, discursos y violencias heteronormativas de la institución educativa y los procesos de construcción de identidad de los sujetos disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11°.
- Visibilizar los procesos de disidencia sexual y de género que han emprendido los estudiantes de la institución educativa de los grados 10° y 11°.

Protocolo de la entrevista

Objetivos 2 y 3	Bloque Temático	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las relaciones entre las prácticas, discursos y violencias heteronormativas de la institución educativa y los procesos de construcción de identidad de los sujetos disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11°. • Visibilizar los procesos de disidencia sexual y de género que emprenden los estudiantes de la institución educativa de los grados 10° y 11°. 	Cuerpo	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ha recibido críticas, señalamientos o mensajes descalificativos o negativos sobre su cuerpo? 2. ¿En cuáles situaciones ha sentido mensajes descalificativos o negativos acerca de su cuerpo? 3. ¿Ha recibido señalamiento a gestos, tamaños, posturas corporales? 4. ¿Ha recibido violencia sobre su cuerpo? 5. ¿Cómo recuerda desde sus vivencias en la escuela la forma en que se le ha inculcado que la única finalidad del acto sexual es la reproducción? 6. ¿Qué le han enseñado sobre la reproducción? 7. ¿En qué asignaturas y de qué manera? 8. ¿Se ha sentido presionado por su entorno a ser padres o madres? 9. ¿Ha escuchado las siguientes expresiones que empleamos en nuestra vida cotidiana: “te va a dejar el tren”, “si tienes hijos después de los treinta te pueden salir con defectos”, “no me barra que no me

	<p>caso”? ¿Cómo las interpreta o entiende?</p> <p>10. ¿Cuáles son los principales problemas o conflictos que se presentan con el uniforme?</p> <p>11. ¿Se siente cómodo o cómoda con su uniforme, teniendo en cuenta su identidad de género?</p>
Roles de género	<p>12. ¿En cuales situaciones o experiencias, recuerda que se le ordenaba o se le prohibía hacer algo en la escuela, por ser niños o niñas?</p> <p>13. ¿Le han tratado de manera diferente por ser niño o niña, en relación con las niñas o niños?</p> <p>14. Con respecto a las clases de biología, de educación física, y de religión, ¿qué enseñanzas recuerda sobre la forma en que debía ser el cuerpo? Y, ¿cómo debía verlo, sentirlo, o usarlo?</p> <p>15. ¿Cree que existan unas profesiones para hombres y otras para mujeres?</p> <p>Nota: en caso tal que la respuesta anterior sea no, realizar la siguiente pregunta: ¿Entonces por qué vemos que se asignan unas profesiones para hombres y otras para mujeres?</p> <p>16. ¿En los espacios de orientación vocacional y de proyecto de vida impartidos en la escuela, se ha sentido presionado(a) a elegir una profesión por ser niño o niña? ¿Hay algunas que no puede elegir por ser niño o niña?</p>
Pareja	<p>17. ¿Le han enseñado que hay que conformar pareja para la vida?</p> <p>18. ¿Qué le decían?</p> <p>19. ¿Cómo se lo enseñaban?</p> <p>20. ¿Qué tipo de parejas?</p> <p>21. ¿El tipo de pareja tenía que ser entre hombre o mujer o se podían otras?</p> <p>22. ¿Qué tipos de parejas hay en la familia o en el entorno cercano?</p> <p>23. ¿Cómo define la fidelidad en las relaciones de pareja?</p> <p>24. ¿Cuáles cuentos e historias románticas recuerdan o con cuales ha tenido contacto en su vida escolar?</p>
Proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>25. ¿Cómo se ha sentido en su vida escolar como disidente sexual o de género?</p> <p>26. ¿Siente que los mensajes, órdenes, regaños, gestos o silencios que recibe por las cosas mal hechas son sesgados, por el hecho de ser</p>

-
- disidente sexual o de género?, entonces
27. ¿cómo ha podido aprender?
 28. ¿cómo ha podido estudiar?
 29. ¿Para qué cree que le puede servir estudiar? ¿Por qué?
 30. Hasta ahora, ¿qué es lo que más le gusta de la escuela? ¿Qué le gustaría cambiar? ¿Momentos importantes, momentos difíciles, situaciones?
 31. ¿Qué cosas o aspectos de la escuela le inspiran?
 32. ¿Ha dejado de asistir a la escuela o a una clase por sentirse inseguro/a o incómodo/a?
 33. ¿Cómo son las relaciones con sus profesores(as), con sus compañeros, y con las normas de la institución?
-

Anexo 2. Cronograma

Objetivo Especifico	Fecha (día-mes-año) y Acciones
<p>1. Describir los discursos y las prácticas orientadas a la formación de la heterosexualidad en la Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga (Antioquia).</p>	<p>Análisis documental 10-02-2020. Búsqueda y selección de versión vigente del PEI y del Manual de Convivencia, Institución Educativa San José del municipio de Sabanalarga –Antioquia. 03-05-2020. Envío del diseño metodológico. 05-05-2020. Formación del corpus documental. 06-05-2020. Análisis del corpus documental con el software Atlas.ti. 15-06-2020. Consolidación de resultados (hallazgos) parciales. 21-06-2020. Consolidación de resultados (hallazgos). 10-08-2020. Interpretación de los hallazgos. 10-10-2020. Culminación del escrito sobre los hallazgos del objetivo 1. 15-11-2020. Entrega de Informe final.</p>
<p>2. Identificar las relaciones entre las prácticas, discursos y violencias heteronormativas de la institución educativa y los procesos de construcción de identidad de los sujetos disidentes sexuales y de género de los grados 10° y 11°.</p>	<p>Entrevista a profundidad 10-11-2019. Construcción y envío de instrumento para revisión. 03-05-2020. Envío del diseño metodológico. 08-05-2020. Aplicación de instrumento. 18-06-2020. Transcripción de entrevistas a profundidad. 10-07-2020. Análisis de la transcripción de las entrevistas a profundidad. 17-07-2020. Consolidación de Resultados (hallazgos). 18-08-2020. Interpretación de los hallazgos. 20-09-2020. Culminación del escrito sobre los hallazgos del objetivo 2. 15-11-2020. Entrega de informe final.</p>
<p>3. Visibilizar los procesos de disidencia sexual y de género que emprenden los estudiantes de la institución educativa.</p>	<p>Entrevista a profundidad 10-11-2019 Construcción y envío de instrumento para revisión. 03-05-2020 Envío del diseño metodológico. 08-05-2020 Aplicación de instrumento. 18-06-2020 Transcripción de entrevistas a profundidad. 10-07-2020 Análisis de la transcripción de las entrevistas a profundidad. 17-07-2020 Consolidación de Resultados (Hallazgos). 18-08-2020 Interpretación de los Hallazgos. 20-09-2020 Culminación del escrito sobre los hallazgos del objetivo 3. 15-11-2020 Entrega del informe final.</p>