

**Percepciones de los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes frente a
la relación pedagógica: Cercanías y lejanías**

Ana María Ortiz Millán y Catalina Arcila Junco

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales

Maestría En Educación Desde La Diversidad

Ángela María Cadavid Marín

Mayo de 2022

Percepciones de los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes frente a la relación pedagógica: Cercanías y lejanías

Resumen

Comprender las cercanías y lejanías respecto a la relación pedagógica que perciben los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes y los modos en que se afecta la relación pedagógica en la cotidianidad escolar, para reconfigurar los vínculos relacionales entre maestros y estudiantes fue el propósito de la presente investigación. Mediante el método biográfico se exploraron las vivencias y experiencias de vida de los estudiantes con sexualidades disidentes durante su paso por la escuela, las cuales han sido determinadas en mayor o menor medida por la relación con sus maestros y maestras. A partir de sus narraciones los participantes dieron cuenta de ellos mismos como sujetos de existencia y de su interacción con el mundo y con quienes los rodean, planteando que la escuela continúa configurándose como un espacio de disciplinamiento y sujeción de la sexualidad y el cuerpo, donde los roles de género se perpetúan en medio de las estigmatizaciones y esencializaciones de género.

Palabras claves: escuela, género, percepciones, relación pedagógica, sexualidades disidentes.

Introducción

Durante las últimas décadas las diferentes sociedades del mundo globalizado han sido testigo de procesos sociales y políticos que han permitido el surgimiento y fortalecimiento de diferentes movimientos sociales, entre ellos, las identidades sexuales diversas. Esto debido a las luchas que han abanderado dichos grupos se han traducido en avances importantes en términos de sus derechos sociales, económicos, políticos y sexuales que, si bien en muchos países no han ido más allá de un reconocimiento formal de estos, permitieron consolidar un marco de acción y una plataforma de visibilización y movilización política colectiva importante. Colombia no ha sido ajena a estos procesos y transformaciones, desde estas se han generado tensiones y retrocesos significando el afianzamiento de dichas resistencias.

Una amplia normativa acompaña estos procesos de reivindicación de derechos de esta población¹ generando impactos directos en la escuela y en los Proyectos Educativos Institucionales [PEI], los cuales empezaron a tener un viraje hacia el reconocimiento y la aceptación de las diversidades sexuales que “abarca las diferentes sexualidades presentes en el ser humano como la heterosexual, homosexual, bisexual o transgénero² (como identidad)” (Acosta y Zambrano, 2015, p. 25). Esto ha generado modificaciones a los proyectos transversales de la escuela y a los Manuales de convivencia, motivadas por la publicación de leyes, decretos y políticas públicas educativas encaminadas a ello. Asimismo, con la promulgación de la Ley 115 (1994) y la orientación entre sus objetivos de fomentar la formación ética y las prácticas democráticas en la escuela, así como de

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. (Art. 13, literal d)

A partir de esta investigación, se evidenció que la intencionalidad de promover avances en términos de una educación democrática e inclusiva desde una educación sexual integral, son obstaculizados por una mirada tradicionalista y heteronormativa³ de la sexualidad, orientada hacia una concepción binarista⁴ y reproductiva de esta, que finalmente se enmarca en la concepción biologicista que había en la década de los 90 sobre la educación para la sexualidad.

Para el año 2002 la Corte Constitucional se pronunció de nuevo, esta vez sobre los Manuales de Convivencia de las instituciones educativas, manifestando en la Sentencia T-435/02

¹ Desde 1991, la Constitución Política de Colombia, abrió el camino para estos avances jurídicos a través del reconocimiento del derecho a la dignidad (Art. 1), la igualdad y libertad (Art. 13), al libre desarrollo de la personalidad (Art.16) y a la intimidad (Art. 15) entre otros derechos fundamentales que debían ser objeto de especial protección.

² "Identificando como ‘población trans’ a aquellas personas que se auto perciban como ‘travestis, transgénero, transexuales, feminidades Trans, masculinidades Trans’" (Báez, 2014, p. 6).

³ A este respecto, Butler (2002) utilizó el término para dar nombre a un sistema androcéntrico de construcción de la identidad que hace referencia a las normas y discursos sociales relativos al género y a la orientación sexual. Estos discursos ponen de relieve el carácter natural de la dualidad del sexo (hombre/mujer), congruente con el binarismo de género (masculino/femenino), y dan lugar a identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales.

⁴ Desde donde se antepone "...de relieve el carácter natural de la dualidad del sexo (hombre/mujer), congruente con el binarismo de género (masculino/femenino), y dan lugar a identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales" (Carrera y Carreira, 2020, p. 66).

que estos no pueden prohibir la homosexualidad ya que con esto vulneran el libre desarrollo de la personalidad; esto debido a una serie de situaciones de discriminación y acciones de tutela que se habían presentado como recursos de protección de este derecho fundamental y que empiezan a poner en evidencia como las instituciones educativas estaban lejos de ser escenarios tolerantes para las identidades sexuales diversas.

Después de varios años de no presentarse avances en términos legislativos, para el año 2013 producto del suicidio del estudiante Sergio Urrego, quien fue víctima de acoso escolar homofóbico por miembros del plantel educativo donde estudiaba, se emitió la Ley 1620, la cual no sólo compromete a las instituciones educativas a mitigar los actos de acoso escolar, a fomentar y proteger los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, a crear Comités de Convivencia escolares participativos que atiendan de manera efectiva y formativa los casos de acoso y convivencia, sino también a establecer rutas y protocolos de atención que permitan abordar de forma integral y efectiva, en conjunto con los entes territoriales, dichas situaciones.

Si bien este contexto legal, social y político ha permitido que emerjan identidades sexuales disidentes⁵ en los entornos escolares, las cuales siempre han estado presentes, pero habían sufrido procesos de ocultamiento por discriminación o como estrategia de supervivencia y evasión de la violencia y exclusión que vivían en estos espacios, los datos nacionales demuestran que las transformaciones en la cultura escolar no se han producido (Sentiido; Colombia Diversa, 2016).

No obstante, niños, niñas y jóvenes han empezado a reconocer que tienen derecho a la libre expresión de sus personalidad a través de la identidad y orientación sexual, aproximándose al ejercicio de una ciudadanía sexual; sin embargo, la escuela, particularmente la colombiana, no ha sabido responder a dicho desafío. Estudios previos como los de Generelo (2016), Calvo (2016), Tomasini (2017) y Zemaitis (2018), demuestran que tanto las instituciones como los maestros en múltiples ocasiones representan un obstáculo para el libre desarrollo de los estudiantes con identidades sexuales disidentes, evidenciando que no han podido liberarse de prejuicios y estereotipos de género y sexo para responder de manera asertiva a las nuevas

⁵ Aproximarse a las diversidades sexuales desde este concepto permitirá “pensar la diferencia sexual como una forma de disenso, no sólo entendido como habla sino como una constelación de prácticas, expresiones y creencias no conformistas (Flores, 2008, p. 3) En: Tomasini, M. Bertarelli, P. y Esteve. M. (2017)”

dinámicas sociales que atraviesa la escuela y que exigen una apertura y un compromiso ético - político con la formación integral de los estudiantes y con la consolidación de espacios escolares democráticos, libres de discriminación, violencia y exclusión.

Es precisamente este contexto complejamente problemático que se vive en las instituciones educativas de Colombia y particularmente en la Institución Educativa Liceo Departamental⁶, el que ha generado el interés por indagar cuáles son las percepciones existentes en la escuela sobre las sexualidades y corporalidades disidentes y cómo estas percepciones posibilitan cercanías y lejanías que afectan el desarrollo de la relación pedagógica.

Se considera que adentrarse en el análisis de esta relación entendida como “...la dimensión emocional que genera el vínculo entre maestro y estudiante, modificando la personificación del docente como representación del autoritarismo en el aula” (Vanegas, 2017, p. 49) y dando importancia a la capacidad de interlocución del estudiante, permitirá, además de proponer aportes en el campo, valorar la relación pedagógica de manera objetiva y crítica; ya que es difícil para el maestro, en general, reconocer que sus actitudes y formas de aproximarse al estudiante pueden estar cargadas de prejuicios y por tanto afectar negativamente el ambiente escolar.

Se busca entonces posibilitar una reflexión crítica en torno a las sexualidades y corporalidades disidentes tomando distancia de la noción de género, ya que como lo indica Butler (2007), dicho concepto categoriza desde miradas esencialistas, asignando prescripciones que generan situaciones invivibles para los sujetos que no encajan en la matriz de inteligibilidad heterosexual⁷.

Lo anterior, para generar reflexiones que permitan mejorar la calidad de la educación, garantizando ambientes, entornos y relaciones libres de violencias sexuales y de género con el

⁶ La institución educativa está ubicada en el municipio de Santiago de Cali. Su localización puede considerarse como estratégica ya que se encuentra en uno de los barrios tradicionales de la zona centro-sur de la ciudad, lo que le permite tener acceso desde múltiples zonas y comunas a una amplia cantidad de estudiantes con características étnicas y culturales diversas, así como socioeconómicas. En términos de inversión, la institución recibe un trato prioritario por la Alcaldía y la Secretaría de Educación debido a los altos índices académicos de sus estudiantes y egresados, lo que le ha permitido fortalecer el primer programa de atención a estudiantes con talentos y capacidades excepcionales de la ciudad y ser la primera institución educativa oficial del país en implementar la modalidad de Bachillerato Internacional (IB) en las sedes de primaria, con proyección para la secundaria.

⁷ Esta matriz actúa y se sitúa como

un modelo discursivo/epistémico de inteligibilidad de género, el cual da por sentado que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad. (Butler, 2007, p. 292)

fin de brindar condiciones de permanencia en el sistema educativo, minimizando la deserción escolar, el bajo desempeño académico y garantizando que lo que se plantea desde el plano de la política pública educativa y en los proyectos educativos institucionales llegue al aula y se materialice en la cotidianidad escolar, dando lugar a la experiencia de una *vida vivible* (Butler, 2002). Es importante para este análisis entender la escuela como parte de lo que De Lauretis (1989) denominó tecnologías del género, concepto que se refiere a

...los diferentes agentes de socialización (...) entre los que se encuentran la familia, la escuela y los medios de comunicación, los cuales se comportarán y tendrán expectativas diferenciales para niñas y niños, en la línea de los estereotipos y roles de género, que son las creencias sociales compartidas sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres. (Carrera y Carreira, 2020, p. 67)

Este proceso de disciplinamiento del cuerpo es lo que Lopes (1999) denomina como los sistemas de *escolarización del cuerpo* y la sexualidad, los cuales permiten visibilizar a las disidencias sexuales o identidades sexuales no normativas como escenarios de resistencia-performativa que se oponen a dichas tecnologías y procesos de normalización.

Pretender transformar una relación pedagógica a través de la reflexión y puesta en conocimiento de las percepciones de los y las estudiantes, motivará a construir entre maestros/as y estudiantes alternativas de reconocimiento y transformación de las prácticas cotidianas frente a la diversidad sexual. Los maestros podrán cuestionar si las prácticas y los discursos sobre las identidades sexuales en la escuela contribuyen a reforzar los estereotipos de género o por el contrario contribuyen a su entendimiento, para de esta manera revisarlas y transformarlas.

Durante la búsqueda de antecedentes y debido a los pocos estudios que abordan la relación pedagógica en Colombia, lo que lleva a concluir que es un campo que ha sido poco explorado, en su lugar se ha dado especial relevancia a las prácticas pedagógicas dado que aún existe una concepción de dicha relación que la limita a la mediación de esta desde los asuntos disciplinares de cada área.

Esta situación ha sido evidenciada por Vanegas (2017) quien expone que “[La reflexión] se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos disciplinares, el niño es asumido como receptor más que como persona, lo que coarta el vínculo que pueda crearse entre docente y

estudiante, y estudiante – estudiante” (p. 157). En los estudios que abordan esta relación se encontró, además, que la perspectiva del docente ha sido priorizada como fuente de información, análisis y reflexión perpetuando la dinámica adultocéntrica que ha caracterizado la reflexión pedagógica y educativa.

Desde el orden metodológico, los estudios anteriores se han centrado en el uso de enfoques cualitativos con alcances descriptivos, interpretativos, etnográficos o microsociológicos, los cuales emplean instrumentos tales como encuestas con cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, búsqueda y análisis de fuentes documentales entre otros.

Lo anterior pone de manifiesto la relevancia de optar por un enfoque como el biográfico-narrativo que haga uso de relatos de vida y entrevistas a manera de conversatorios. Lo que permitirá, tal como señalan Aguirre y Doménech (2018) “crear lenguajes compartidos, reflexionar conjuntamente sobre las vivencias, los hitos logrados, las dificultades y aprender de ello” (p. 126). Los autores en mención, consideran que

el cambio hacia metodologías más cercanas a la realidad es una de las necesidades de la educación como mecanismo de transformación social. Acercar la realidad a las aulas y de forma concreta, trabajar las desigualdades sociales a través de un aprendizaje significativo con historias de vida de voces silenciadas puede ser un dispositivo para alcanzar dicho cambio". p 127

Por tanto, se buscará por medio del método biográfico narrativo escuchar las percepciones de un grupo de estudiantes que hacen parte de las disidencias sexuales, sus pensamientos, vivencias y las emociones asociadas a dicha relación y desde ese lugar de reconocimiento atender la voz de quienes en la escuela son muchas veces ignorados y excluidos. Desde estas narrativas el cuerpo entendido “como esa conexión necesaria para la colocación en la realidad, puesto que el cuerpo es el medio para la manifestación de las percepciones” (Camargo y Cadavid, 2019, p. 6).

En el marco de lo esbozado, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son las cercanías y lejanías que perciben los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes que afectan la relación pedagógica en la cotidianidad escolar?, cuyo

objetivo es Comprender las cercanías y lejanías que perciben los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes y los modos en que se afecta la relación pedagógica en la cotidianidad escolar para reconfigurar los vínculos relacionales entre maestros y estudiantes.

Propuesta metodológica

Esta investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo, la cual se consideró pertinente para el abordaje del problema de investigación; ya que permitió además de una aproximación interpretativa, la comprensión de las realidades y percepciones que tienen los estudiantes pertenecientes a las disidencias sexuales frente a las cercanías y lejanías que afectan la relación pedagógica en la cotidianidad escolar.

Es de reconocer que los estudios cualitativos han abierto en el campo de la educación nuevas e interesantes perspectivas, en las cuales se reconoce al sujeto de investigación como un actor-interlocutor, con un conocimiento válido a explorar, lo que permite dar cuenta de la realidad que ha construido a partir de su interacción con el contexto.

Como parte de este trabajo, el método biográfico narrativo fue la forma de construir realidad, puesto que como afirma Bolívar (2002), “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”. Para el autor, se da especial relevancia al proceso dialógico, relacional y comunitario, en el cual la subjetividad, que es una construcción social intersubjetiva se torna en una forma importante de construir conocimiento.

En este sentido, se eligió el Método Biográfico narrativo puesto que este se enfoca en la experiencia de los sujetos, lo que ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar y comprender aspectos de la vida de los seres humanos, puesto que el interés central de la investigación fue explorar las vivencias, experiencias y emociones de los estudiantes con sexualidades diversas durante su paso por la escuela, las cuales han sido determinadas en mayor o menor medida por la relación con sus maestros; para ello, se hizo fundamental tener en cuenta la mirada de estos como los actores principales de dicho contexto, puesto que “El método biográfico-narrativo se preocupa por dar cuenta del sentido que para el actor tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores, más que cuantificar o medir la realidad social” (Reséndiz, 2015, p. 127).

Es un hecho que en la investigación educativa ha primado la voz y las experiencias de los maestros para comprender las múltiples realidades escolares; es por esta razón que se apostó por una orientación a la escucha de los estudiantes, quienes a partir de sus narraciones personales pudieran dar cuenta de ellos mismos como sujetos de existencia y su interacción con el mundo y con quienes los rodean. Por tanto, este método resulta fundamental, para sensibilizar y reflexionar sobre las realidades que viven colectivos minoritarios en la escuela, los cuales están expuestos a situaciones de marginación o violencia, así como de reconocimiento (Poch *et al.*, 2015).

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Oficial Liceo Departamental; como participantes, se encuentran algunos estudiantes de la sección de bachillerato pertenecientes a la sede central y que se identifican con sexualidades y corporalidades disidentes. En este proceso participaron dos estudiantes, un hombre (AU), residente de un barrio estrato 3, quien se enuncia como homosexual; y una mujer (MC), residente de un barrio estrato 5, quien se enuncia como bisexual. Ambos mayores de edad y estudiantes de grado 11° de la institución en mención.

Es de aclarar que en perspectiva ética y en custodia de los derechos fundamentales de los jóvenes, se priorizó el principio de confidencialidad y anonimato, dándose garantía que no se hará uso de sus nombres propios y que la información suministrada durante el proceso es de uso exclusivo de la investigación y por tanto no tiene como finalidad ser develada en el entorno escolar, que es campo de estudio. Para ello, se realizó la firma de los consentimientos informados por parte de ambos estudiantes, los cuales por ser mayores de edad contaban con mayor autonomía para definir su participación en el proceso.

Vale la pena mencionar que uno de los obstáculos que se presentó para contar con más participantes, fue el asunto abordado en la presente investigación, ya que es complejo que jóvenes adolescentes, algunos menores de edad, accedan a hablar sobre su orientación sexual y las experiencias asociadas a esta en el entorno escolar, cuando en su núcleo familiar dicha identidad no ha sido asumida públicamente. Sin embargo, el método seleccionado permitió realizar el proceso de indagación del fenómeno, a partir de las narraciones biográficas de un grupo reducido de participantes.

Otro de los obstáculos que se presentó, se derivó de la condición de virtualidad en la que se encontraban las instituciones educativas para el año 2021. Esto porque los encuentros

mediados por recursos tecnológicos no permitían tener una proximidad que facilitará en primer lugar, identificar estudiantes con orientaciones sexuales diversas y, en segundo lugar, la exploración con quienes ya habían sido identificados por su interés en participar de dicho proceso de investigación.

Se hizo difícil dialogar abiertamente con los jóvenes sobre su orientación sexual, ya que como se mencionó anteriormente, muchos de estos no han asumido su sexualidad frente a su familia y por tanto se corría el riesgo de realizar una acción con daño, al exponer a los jóvenes ante sus núcleos familiares. Así mismo existía un impedimento para establecer un diálogo directo con los acudientes que nos permitiera realizar un proceso de sensibilización que posibilitará la autorización de quienes eran menores de edad para participar del estudio.

Para recoger la información, se propuso hacer uso de dos instrumentos principalmente: los diarios personales y las entrevistas conversacionales. Los primeros fueron construidos estableciendo unos ejes temáticos que permitieran guiar el proceso de escritura, el cual en la medida de lo posible debía ser un ejercicio íntimo y personal. Se partió de la premisa de que fuera un proceso de reflexión en privado, que motivara unas evocaciones propias, permitiría que fluyeran relatos que posiblemente se verían limitados en la conversación con un otro.

Dichos ejes propusieron una reflexión sobre aspectos asociados a la identidad sexual y de género de los participantes, indagando por sus experiencias en la escuela, su auto concepto, auto percepción, las relaciones con los compañeros y docentes, su corporalidad, sexualidad, deseos, sentimientos, emociones, experiencias y temores.

En segundo lugar, las entrevistas conversacionales las cuales estuvieron orientadas a fomentar una narración continua de los participantes sobre sus percepciones y experiencias frente a la relación pedagógica. Estas se pueden equiparar de cierta manera con las entrevistas en profundidad, ya que tuvieron un guión previamente definido, el cual no limitó el diálogo, puesto que permitió que nuevas preguntas fueran emergiendo a partir de las respuestas de los entrevistados, posibilitando profundizar en los aspectos de interés sobre el problema de investigación.

La recolección de información se realizó en un periodo de 6 meses, durante los cuales se entregaron a los participantes las guías para la escritura del diario personal con un plazo de retorno de un mes aproximadamente. Así mismo se realizaron dos encuentros presenciales con cada participante para el desarrollo de las entrevistas conversacionales, los cuales tuvieron

algunos contratiempos para su ejecución debido a las medidas restrictivas producto de la pandemia de la COVID-19 y de orden público, producidas en el marco del Paro Nacional en la ciudad de Cali.

Lo anterior, obligó a desarrollar uno de los dos encuentros en el lugar de residencia de la joven entrevistada, lo que limitó la conversación, dada la presencia de la madre de esta durante todo el proceso inicial de la entrevista. Para el segundo encuentro se logró una mayor apertura al diálogo, puesto que se permitió un espacio privado para el desarrollo de este.

Después de tener listas las grabaciones de las entrevistas conversacionales se procedió a realizar su transcripción, para dar cuenta de forma fidedigna de lo expresado por estos, comunicando de manera escrita las entonaciones, silencios y expresiones que denotaban ciertas intencionalidades y expresiones no verbales que son fundamentales en un diálogo.

Una vez transcrita la información se pasó al análisis de la misma con el fin de identificar en las narrativas personales de los participantes, tematizaciones en común, así como discrepancias en torno a las experiencias en la cotidianidad escolar y las percepciones frente a la relación pedagógica. Para ello, se hizo uso de una matriz denominada Biograma (Bolívar *et al.*, 2001).

Este Biograma se configura por unidades; la primera, hace referencia a las unidades de análisis, las cuales corresponden a la transcripción textual de las entrevistas de manera fragmentada para facilitar su revisión. Con base en esta información se organizaron las unidades biográficas, las cuales guardan estrecha relación con el primer objetivo específico de la investigación, que nos orientaba a identificar en las narrativas las percepciones de los estudiantes en torno a la relación pedagógica. En este procedimiento se reelaboraron los relatos a partir de la interlocución de las investigadoras cuidando de no alterar, ni ocultar la voz de los participantes.

El siguiente momento correspondió a la elaboración de las unidades temáticas, las cuales se vincularon al segundo objetivo específico de la investigación, que buscaba analizar los modos en que las percepciones sobre la relación pedagógica que tienen los estudiantes con sexualidades diversas, afectan la cotidianidad escolar. Para esto, se agruparon por temáticas abordadas las narrativas que guardaban una correspondencia entre sí y que habían sido enumeradas en el procedimiento anterior. Esto permitió depurar aún más la información, ya que se logró determinar cuáles de estas nos eran pertinentes para el proceso, así como descartar los aspectos que resultaban irrelevantes ya que no se vinculan directamente con la pregunta de investigación.

A partir de la síntesis de las unidades temáticas se abordó la técnica de relatos cruzados (Bolívar *et al.*, 2001), los cuales tenían como énfasis desarrollar el tercer objetivo específico de la investigación y que determinaba establecer vínculos entre las percepciones de los estudiantes con sexualidades diversas frente a la relación pedagógica y sus afectaciones sobre la cotidianidad escolar. En este punto se realizó un cruce de las narrativas de los participantes a partir de las tematizaciones previamente establecidas, extrayendo de las unidades biográficas los fragmentos concretos que dieran cuenta de dicha temática. Lo que dio como resultado, una lectura de realidad expuesta por los participantes.

Lecturas de la realidad

La escuela como un espacio de disciplinamiento y sujeción de la sexualidad y el cuerpo

En la cotidianidad escolar es perceptible la discriminación y exclusión que viven los estudiantes con sexualidades disidentes, en discursos, prácticas e imaginarios que reproducen estereotipos, que no les permiten ser desde la diferencia y desde el goce de una identidad alternativa. Se puede afirmar que los espacios escolares son uno de los principales focos de violencia y exclusión para la población con Orientaciones Sexuales e Identidades de Género Diversas [OSIGD].

Estas condiciones no son generadas únicamente por sus pares, también los maestros tienen un papel preponderante en la reproducción de estas; es por ello que el interés por explorar las percepciones que tienen los estudiantes con sexualidades disidentes frente a la relación pedagógica, es una apuesta, por la transformación de dichas realidades.

Respecto del problema de investigación, la información brindada por los participantes permitió evidenciar que los estudiantes participantes son jóvenes con experiencias escolares diversas, las cuales determinaron de una u otra manera su subjetividad y la construcción de su identidad sexual. Su rol transitó desde el ocultamiento de sus expresiones de género para evitar la violencia y la discriminación, hasta el empoderamiento y la aceptación pública de su propia identidad, lo que les permitió minimizar y afrontar las situaciones de exclusión que vivían en la escuela, logrando un grado de reconocimiento y aceptación que desde la invisibilidad sería

imposible de alcanzar. Lo anterior, permite afirmar que el reconocimiento es un factor determinante para el fortalecimiento de las disidencias sexuales en la escuela.

Comencé a convertirme en un líder dentro de la comunidad educativa, algo que para mí era imposible. Personas que no conocía me identificaban y reconocían por mi liderazgo y por atreverme a ser y decir cosas que probablemente antes eran condenables. Los hombres lograban entablar conversaciones y amistad conmigo sin ningún problema o trato especial. Puedo decir que me sentía cómodo, pues mi sexualidad ya no era un problema para mí, porque amaba lo que era y en lo que me había convertido y no había poder humano que arrebatara el autorreconocimiento que había conseguido. Recuerdo los últimos años de la escuela como los más felices, la escuela se convirtió en el lugar donde yo podía ser yo. (Fragmento Diario personal A.U., 2021)

Sin embargo, se hace necesario reconocer que la escuela, como una de las tecnologías del género (De Lauretis, 1989), es uno de los principales dispositivos de disciplinamiento del cuerpo y la sexualidad, reproduce prácticas y discursos que afectan la manera en la cual los estudiantes con sexualidades disidentes establecen relaciones con sus maestros. La escuela como dispositivo de control, regularización y normalización del sujeto, acalla dichas expresiones disidentes, ejerciendo una pedagogía de la sexualidad que legitima las identidades y prácticas sexuales hegemónicas, reprimiendo y marginando otras posibles (López, s.f.).

La escuela como un espacio de socialización es atravesado por una cultura heteronormativa y patriarcal que se encarga de introducir a los jóvenes en modelos únicos de feminidad y masculinidad. Dichas expresiones no solo se encuentran en las acciones pedagógicas, curriculares y normativas de la escuela, sino también en la cotidianidad misma de esta. Lo anterior se pone de manifiesto en las narrativas, las cuales permiten concluir que la escuela es aún un espacio de sujeción para la población OSIGD.

Yo creo que en la escuela se trata de orientar a los estudiantes al marco social. Tenemos una sociedad heteronormativa, entonces tenemos que enseñar o dirigir a los estudiantes por cierto camino, como que todas las referencias o todo lo que hay en la escuela está en

un mundo totalmente heterosexual. Parece que la diversidad no existiera en ciertas ocasiones. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Lo que yo vi con otros estudiantes homosexuales fue que se las montaban por todo. A pesar de que otras personas hacían lo mismo, como que los ignoraban o pasaban desapercibidos, pero con estas personas en concreto sí regían mucho las normas. Cuando el estudiante era muy expresivo, un hombre que era muy afeminado, estaba en el ojo de todos los directivos, lo reconocían precisamente por esas expresiones que tenía. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Recuerdo una vez que estábamos en un salón y una estudiante se sentó en las piernas de otra estudiante. Cuando el profesor entró, lo primero que hizo fue llamarles la atención, diciéndoles: “¿ustedes porque están sentadas así juntas, es que son lesbianas?” Lo hizo con el ánimo de ofenderlas y de sugerirles que eso que estaban haciendo estaba mal, porque se veían como lesbianas. Todos nos quedamos paralizados y ellas también se quedaron anonadadas. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Ahora bien, dicha realidad presenta contradicciones y tensiones que emergieron en los relatos de los participantes, los cuales confrontan y dan respuesta a esta. Según Foucault (1997), la conciencia del propio cuerpo se adquiere cuando hay una investidura disciplinar sobre él. Así mismo cuando el poder es ejercido sobre este, surge como respuesta la reivindicación del propio cuerpo contra el poder, generándose formas de resistencia, de transformación o de subversión frente a las imposiciones y las investiduras disciplinares hechas sobre estos.

Jamás olvidaré un evento cultural del colegio donde debía bailar, mis compañeros me propusieron ir al frente de la presentación y enviar un mensaje rompiendo los estereotipos; todos se unieron y crearon una coreografía de tal forma que las miradas se centraran en mí, así que acepte el reto, más que un reto sentía la necesidad de hacerlo. Ahí enterré todos los momentos malos que pasé en la escuela. En ese baile enviaba un mensaje de victoria a aquel niño que había sido discriminado, pisoteado y rechazado y también un mensaje para todos los profesores y directivos que en algún momento invalidaron el derecho a la libertad de expresión de alguien. (Fragmento Diario Personal A.U., 2021)

Roles de género: Estigmatizaciones y Esencializaciones

A lo largo del proceso de investigación los participantes pusieron de manifiesto una serie de ideas que permanecen arraigadas en el imaginario de los maestros sobre los roles de género; presunciones sobre lo femenino y lo masculino que están soportadas por un sistema binario y heteronormativo. Las disidencias sexuales al transgredir dicho orden, se vuelven foco de estigmatizaciones y esencializaciones que además de estereotiparlas buscan reorientarlas hacia arquetipos de la heterosexualidad deseable. Dichas situaciones generan un impacto significativo en la relación pedagógica en la medida en que producen distanciamientos entre los docentes y los estudiantes con sexualidades y corporalidades diversas.

Yo siento que muchas veces los profes creen que pueden reconocer a un estudiante homosexual, a través de sus comportamientos o de sus expresiones. Entonces a partir de eso, ellos hacen ciertos chistes o te tratan de una forma distinta, precisamente porque logran percibir que tú tienes algo en especial. Muchas veces puede que no sea malo el trato que te ofrecen, pero en otras ocasiones puede que a través de la burla se vuelva algo muy despectivo. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Una vez me planché el cabello y una profesora me dijo que me veía muy bonita con el cabello planchado, que debía seguir haciéndolo para verme más femenina; le dije que muchas gracias, que me parecía muy bonito que se fijara en eso. Pero como era también alguien que ya me había comentado que debía comportarme más femenina, que debía cambiar algunas conductas, algunas cosas que no iban con lo que yo debía mostrarle a la sociedad, no lo tomé como un halago. (Fragmento Narrativa Biográfica M.C., 2021)

Se puede afirmar al respecto que la escuela, pese a ser un espacio importante para la transformación socio-cultural, continúa perpetuando un discurso binarista de los géneros que se expresa en las actitudes de los docentes. Para Butler (2006), dichos estereotipos tienen implicaciones que van más allá de los discursos, ya que inciden de manera concreta en las vidas de las personas, yendo más allá de lo meramente conceptual o simbólico, atravesando la vida y los cuerpos de los sujetos con sexualidades disidentes, quienes se encuentran entre el miedo y la

clandestinidad. En las narrativas emergen una y otra vez evidencias de cómo los imaginarios y discursos de los maestros frente a la diversidad sexual, los cuales pueden ser de apertura, aceptación o rechazo inciden en la forma en la cual se establece la relación pedagógica.

Yo creo que hay todo tipo de pensamientos desde los profesores, también por sus edades, lo que puede ser un detonante importante. Hay profesores que incluso han contado sus anécdotas de cómo han logrado tener una relación muy cercana con los estudiantes que hacen parte de las orientaciones diversas y eso te ayuda a identificar qué profesores pueden tener pensamientos positivos. O como el caso de una profesora que hizo un comentario negativo acerca de los homosexuales, inmediatamente te puedes dar cuenta de qué pensamiento tendría esa persona y que obviamente en una situación no podrías contar con ella. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Lo anterior, demuestra que la relación pedagógica, entendida como una dimensión emocional que se configura mediante vivencias, posibilita la generación de vínculos entre maestros y estudiantes que van más allá del espacio del aula, resultando determinante para el desarrollo subjetivo de los últimos.

Al principio no tenía una relación muy cercana con mis profesores. A medida que fue pasando el tiempo y decidí buscar ayuda o acercarme a ciertos profesores, entonces hubo una cercanía, ya tenía cierta confianza con la mayoría de ellos, pero fue algo que se fue construyendo. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Los estudiantes, en algunos casos, afirmaron que una relación pedagógica planteada desde los imaginarios estereotipados de algunos maestros, produce efectos tales como una sensación de desconfianza y vulnerabilidad permanente, necesidad de ocultamiento de las expresiones y formas de ser, un debilitamiento del auto concepto, bajo desempeño escolar, ausentismo, y la deserción e incluso problemáticas como la ideación suicida y la tentativa de suicidio.

La relación con mis docentes era algo compleja, porque yo en sí no era abiertamente homosexual; pero la mayoría de mis docentes o directivos podían sospecharlo, porque se tienen ciertos estigmas hacia los homosexuales, como que si un hombre es amanerado entonces es homosexual. Digamos que no sufrí directamente discriminación por ser homosexual, sino por levantar sospechas. Cuando yo me sentía presionado o necesitaba ayuda iba donde algún directivo, coordinador o profesor y realmente no solucionaban mi problema, sino que por el contrario me sentía peor. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Cuando yo estaba pasando por todo este proceso había muchos profes que me insistían en que les contara que era lo que me sucedía, porque mi rendimiento académico había disminuido. Solamente me acerqué a un profesor y le comenté; el concluyó que mi deterioro académico era por esa situación, por lo que estaba pasando. Y yo podría decir que sí, porque un estudiante, no tanto por confusión, sino por la relación que tiene con su entorno, puede cohibir ciertas cosas, perder la atención en lo académico y centrarse en los malos sentimientos, en el mal momento que está pasando, Por ejemplo, yo viví un momento de depresión en el que no me importaba nada, y precisamente el producto de eso fue haber perdido un año. Entonces, yo creo que puede haber una relación y que los profesores la pueden identificar. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Frente a esto y según lo expresado por los mismos participantes cuando se logra establecer una relación maestro - estudiante desde el reconocimiento, el respeto y la aceptación se posibilita la cercanía entre ambos, permitiendo que los estudiantes se perciban acompañados, protegidos y respetados en su diferencia.

Desde mi experiencia siento que los profesores eran más sociables, que se acercaban más a los estudiantes cuando tenían una orientación diversa. No sé si era por cierta comprensión o afinidad que tenían con el estudiante porque este pudo vivir ciertas situaciones de discriminación; se formaba una amistad, un lazo de confianza y cercanía con los maestros. Por lo menos yo sí tenía cierta relación cercana con los maestros, pero era precisamente porque a partir de mi orientación y de ciertas situaciones que se

presentaron en el colegio pude tener esa afinidad con los profes. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

En este sentido, los participantes hicieron evidentes entonces elementos que permiten identificar y comprender cuáles son los alcances que puede tener una relación pedagógica desde la cercanía, en el empoderamiento subjetivo, público e identitario de los estudiantes pertenecientes a las disidencias sexuales.

Cuando las personas lograban percibir esa seguridad que yo ya podía transmitir, que ya no era un insulto el eres gay, o eres marica, entonces la gente sabía que no tenía ninguna manera de hacerme sentir mal; al pasar de los años, lo que fui forjando fue un respeto y cierta admiración de otras personas que incluso yo no conocía. A pesar de que en ciertos espacios ser gay y ser afro es bastante denigrante, las personas no me veían así, me veían como una persona o como un ejemplo a seguir. Eso me hacía sentir muy bien, porque me daba a entender que había podido trascender todo ese proceso de discriminación y todo lo malo que viví en la escuela, y lo puede transformar en algo positivo, en un espacio más seguro para mí mismo. (Fragmento Narrativa Biográfica A.U., 2021)

Por tanto, el sentirse reconocidos, validados, aceptados y acompañados por algunos de sus maestros marcó una diferencia en sus realidades, les permitió fortalecerse a sí mismos y con ello, hacer frente a las situaciones cotidianas de violencia y discriminación que vivieron en la escuela. Al respecto, se puede decir entonces, que el rol del maestro en el acompañamiento de estudiantes en proceso de construcción de su identidad sexual y de género resulta determinante para que estos se sientan en entornos seguros y así se posibilite su desarrollo integral.

Discusión y conclusiones

Gran parte de las investigaciones sobre el tema abordado, se han enfocado en la heteronormatividad como una manifestación socio-cultural del sistema patriarcal, la cual se vivencia también en la escuela. Ya que esta última es expresión del sistema social y cultural en el cual se circunscribe, funcionando como un espacio de disciplinamiento y sujeción del sujeto y su

sexualidad. Si bien es cierto que en las últimas décadas se han producido transformaciones que han impactado la forma de vivir y comprender la sexualidad y que frente a estas la escuela no ha sido ajena, los análisis indican que persisten estereotipos y normas en el campo de la sexualidad y las relaciones de género que producen profundas desigualdades, estimulan la exclusión y la violencia escolar.

La escuela como institución se ha cimentado sobre una matriz heterosexual, resultando ser uno de los mecanismos sociales más potentes para regular y establecer un orden corporal escolar generizado que delimita la sexualidad y el cuerpo a partir de reglas, prácticas y saberes. Al respecto, Tomasini *et al.*, (2017) señalan que en la escuela prevalece la idea de la heterosexualidad obligatoria y que por tanto cualquier manifestación disidente de la sexualidad se constituye en una anormalidad.

Dichos discursos y prácticas se sustentan en relaciones de poder las cuales buscan, como ha señalado Foucault (1997), la regulación, normalización e instauración de una verdad en torno a la sexualidad. La escuela funciona entonces, como un dispositivo de poder o en palabras de De Lauretis (1989), una tecnología del género a través de la cual se legitiman discursos hegemónicos que construyen el género. A partir de estos, así como de prácticas e imaginarios se han disciplinado los cuerpos, a través de lo que se denomina “proceso de escolarización del cuerpo” (Lopes, 1999).

Efectivamente este tipo de presunciones, ideas y discursos sobre la sexualidad fueron encontradas en la presente investigación; sin embargo, se consideró pertinente señalar que los contextos escolares resultan espacios complejos por su misma heterogeneidad y que dar por sentado que solo persisten expresiones heteronormativas, negaría las manifestaciones de resistencia llevadas a cabo por las disidencias sexuales, así como la misma apertura de algunos docentes que se aproximan desde el reconocimiento y la empatía a dichas manifestaciones.

De otro lado, la cuestión de los roles de género y los prejuicios producidos por estos ha sido otro de los aspectos ampliamente indagados en este campo de estudio, centrándose en identificar los impactos negativos que generan, ya que obstaculizan el reconocimiento de las disidencias sexuales en la escuela. Dichas clasificaciones establecen expectativas y exigencias en torno a los sujetos y los limitan a asumir unos roles con los cuales no se sienten necesariamente identificados o frente a los cuales asumen comportamientos contra hegemónicos. Aspecto que se evidenció de manera recurrente durante el proceso de investigación, confirmando que continúa

siendo una práctica común en la cotidianidad escolar, con profundas incidencias en el desempeño académico de los estudiantes, su permanencia en la escuela, las situaciones de ausentismo, suicidios, violencia, discriminación y exclusión.

Al respecto Calvo y Picazo (2016) manifiestan que se puede afirmar que la escuela pese a tener un potencial transformador sobre dichas categorías y estereotipos continúa reproduciendo el discurso del binarismo sexual y la heterosexualidad como norma. Es en este contexto precisamente en el cual las disidencias sexuales generan tensiones que han permitido movilizar reflexiones en torno a la manera en que los docentes se aproximan a dichos estudiantes produciéndose transformaciones que, si bien no son generalizadas aún, han significado la apertura de la escuela a la diversidad sexual y de género.

Frente a lo esbozado, Butler (2006) señala que los discursos esencialistas y estereotipados tienen implicaciones concretas en la vida de las personas, trascendiendo lo conceptual o simbólico, penetrando tanto la subjetividad como los cuerpos, categorizando a los sujetos, asignándoles esencias que dificultan la posibilidad de tener “vidas vivibles”. Como se mencionó en el punto anterior, las identidades sexuales y de género por su misma contingencia no pueden ser clasificadas y estandarizadas; es precisamente esa ficción identitaria, en palabras de Preciado (2002), lo que genera estos procesos de exclusión y marginalización. Las disidencias sexuales y de género serán entonces, escenarios de resistencia frente a dichas etiquetas y normas sociales heterosexuales dominantes.

Al tenor de lo anterior, se puede señalar, que las prácticas del profesorado en torno a estos estereotipos se ejecutan a través de actitudes además de comentarios machistas y homofóbicos, ideas, conceptos, sentimientos de rechazo, negación y ocultamiento de la discriminación, los cuales en su mayoría son expresados de manera pública y con mayor fuerza en privado. En consonancia con esto, el informe publicado por la ONU y la UNESCO en el año 2015, sobre Violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar, evidencia que los tipos de exclusión experimentada por las disidencias sexuales incluyen por parte de las instituciones y los docentes acoso sexual, tentativas de abuso, negación de matrícula, sometimiento a exámenes y valoraciones para su ingreso a las instituciones educativas, burlas, insultos, humillaciones y castigos injustificados, presión para abandonar los entornos escolares con la excusa de que su presencia perturba la sana convivencia, negativas de resolver y atender sus interrogantes académicos, amenazas de expulsión, entre otros.

En este sentido, el fenómeno de la violencia homofóbica se caracteriza por afectar a todo el conjunto de sujetos que conviven dentro del ambiente escolar, ya que perjudica el clima afectivo entre docentes y estudiantes, consolida la percepción de un ambiente escolar de impunidad e indiferencia hacia la diversidad y la diferencia, lo que produce estados generalizados de ansiedad, aislamiento y la pérdida del interés por el proceso de aprendizaje.

Es válido señalar en este punto que un aspecto que es necesario profundizar y que fue poco referido en las investigaciones consultadas sobre el tema, ha sido el de los impactos que tienen las cercanías y lejanías producidas por la percepción docente frente a las disidencias sexuales en la relación pedagógica. Ya que el tema de interés ha sido fundamentalmente el de las prácticas pedagógicas, marginando la reflexión sobre la forma en la que se establecen las relaciones humanas y sentí-afectivas en la escuela, dada la presunción que la objetividad de la labor docente impide que estos construyan vínculos con los estudiantes desde la dimensión emocional.

Pese a que existe, como se ha demostrado, una amplia información sobre los efectos que producen dichas situaciones de discriminación en los estudiantes con sexualidades e identidades disidentes, queda la tarea de explorar cuáles son los efectos académicos y de convivencia que provocan las cercanías y lejanías con los maestros, las que afectan la relación pedagógica. Ya que durante la exploración bibliográfica no se identificaron estudios que abordaran el problema desde dicha perspectiva y en la presente investigación se evidenció, que las maneras de establecer la relación pedagógica tienen impactos profundos, no solo en el rendimiento escolar de los estudiantes, sino también en su proceso de desarrollo humano, en la posibilidad de sentirse reconocidos como sujetos y con esto en su capacidad para empoderarse de su propia identidad y proyecto de vida.

Aunque el tema de las identidades sexuales y de género no se aborda explícita y constantemente en el aula de clase, su existencia es transversal, ya que están presentes en todas las instituciones educativas. Su invisibilización es paradójica pues sin ser referidas directamente, forman parte de los discursos presentes en el ámbito educativo.

Se considera que, al abordar la diversidad sexual desde una perspectiva integral y no deficitaria, así como la problemática de la violencia escolar homofóbica como un fenómeno sociocultural estructural y no como una manifestación individual, el empoderamiento de los estudiantes con identidades sexuales y de género diversas será mayor. Un bienestar real debe

estar orientado entonces, por un enfoque inclusivo incorporado de manera transversal en la cotidianidad de la escuela.

Una de las tareas fundamentales por llevar a cabo, será cuestionar las bases de la cultura escolar, de las prácticas y la relación pedagógica frente a las identidades sexuales y de género, porque una crítica de los principios que rigen las definiciones identitarias es necesaria para deconstruir la heterosexualidad obligatoria presente en la escuela. El enfoque no ha de ser entonces, el de centrarse exclusivamente en la problemática y el reconocimiento de los colectivos OSIGD, sino el de develar como el binarismo sexual manifiesta la existencia de relaciones de poder entre los géneros y las identidades, cuáles son las acciones normalizadoras que rigen los cuerpos en el espacio escolar; para de esta manera desestabilizar el discurso heterosexual, establecer una preocupación legítima sobre la situación de las sexualidades no hegemónicas y transformar las formas en las cuales se construye la relación pedagógica entre docentes y estudiantes con sexualidades e identidades disidentes e imaginar otras realidades en la escuela del siglo XXI.

Listado de Referencias

- Acosta, S. y Zambrano, C. (2015). *Prácticas cotidianas en relación a la homosexualidad* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional UM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2217/ARTICULO%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Báez, J. (2014, 23 - 26 de julio). *Feminidades y masculinidades trans en la escuela secundaria: Tensiones para pensar la política educativa* [ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina. <http://cdsa.aacademica.org/000-081/1224.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *Revista La Ventana* (23), 7-35. http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0113.pdf
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Calvo, G. Picazo, M. (2016) La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(85), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573947>
- Camargo, N. y Cadavid, A. (2019) *Siluetas y tonalidades TranSer: Un compartir de saberes*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. (texto inédito)
- Carrera, M. Carreira, M. (2020). Discursos y prácticas heteronormativas en educación secundaria: Contribuciones de una pedagogía crítica y Queer en E. Díez y J. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el bien común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. (pp. 66-78). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>

- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. D.O. N° 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de la República de Colombia [Const]. (20 de julio de 1991). 2da edición corregida (Colombia). D.O. N° 51456. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Corte Constitucional. (2002, 30 de mayo). Sentencia T-435/02 (Rodrigo Escobar Gil M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-435-02.htm>
- De lauretis, T. (1989) *Tecnologías del Género: Ensayos sobre teoría, cine y ficción*. Macmillan Press. http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Lopes, G. (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Poch, L.; Amat, A.; Aguirre, A.; Domenech, A. & Moliner, L. (2015, 26 y 27 de marzo) *Transformar la LGTBIQ+fobia a través de relatos de vida. La experiencia del proyecto: Reapropiándonos de nuestras historias* [ponencia]. V Jornadas de Historias de Vida en Educación, Voces Silenciadas. Almería, España. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3771/Transformar%20la%20%20LGTBIQ%2bFOBIA%20a%20trav%c3%a9s%20de%20los%20relatos%20de%20vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sentiido; Colombia Diversa. (2016). Mi Voz cuenta: Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Tomasini, M.; Bertarelli, P. & Esteve, M. (2017). Educación y diversidad sexual: Perspectivas de estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba - Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. *Itinerarius Reflectionis* 13(2), 1-23 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/65147>
- Vanegas, A. (2017) *La relación pedagógica y su incidencia en la formación de la persona: Reflexiones del -y en el- aula* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional UNISABANA. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35560>