

Q+: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género

Q+: attitudinal barriers in school coexistence in relation to sexual and gender diversity

Q+: barreiras atitudinais na convivência escolar diante da diversidade sexual e de gênero

 **Diana Marcela Amaya Ramírez**

<https://orcid.org/0009-0006-0424-5824>

Universidad El Bosque

damayaam@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **David Fernando Arias**

<https://orcid.org/0009-0006-9646-6711>

Universidad El Bosque

dvarias@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **Diana Paola Calvo Caro**

<https://orcid.org/0009-0000-9410-5409>

Universidad El Bosque

dicalvo@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **Daniel Montilla Trejos**

<https://orcid.org/0009-0005-4098-4045>

Universidad El Bosque

damontilla@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **María Alejandra Pulido Bernal**

<https://orcid.org/0009-0005-5853-4165>

Universidad El Bosque

mpulidob@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Amaya Ramírez, D. M., Arias, D. F., Calvo Caro, D. P., Montilla Trejos, D. y Pulido Bernal, M. A. (2023). Q+: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género. *Inclusión y Desarrollo*, 10 (2), pp. 65-80.

Recibido/Received/Recebido: 30 de octubre de 2023
Aceptado/Accepted/Aceito: 27 de noviembre de 2023
Publicado/Published/Publicado: 19 de diciembre de 2023

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

Las barreras actitudinales constituyen formas sistemáticas de exclusión del estudiantado con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD). Estas manifestaciones dan origen a comportamientos y acciones que afectan la participación, permanencia y promoción de los y las estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales y trans por considerar que estos individuos sobrepasan la norma social de la heteronormatividad como constructo. En este sentido, se analizaron las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD presente en el contexto de la escolaridad de la IED Manuel Cepeda y su impacto en la convivencia. La investigación tuvo un enfoque fenomenológico que permitió conocer las concepciones acerca de las orientaciones sexuales e identidades de género de múltiples participantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos docentes). El análisis de los resultados reveló que no solo existen barreras, sino también agentes, discursos y prácticas que funcionan como facilitadores. De este análisis emergieron algunas recomendaciones para el contexto de la IED Manuel Cepeda Vargas, las cuales pretenden ser un apoyo para alcanzar la inclusión de la población con OSIGD y contribuir a las transformaciones sociales necesarias para garantizar la educación de todas las personas.

Palabras clave: barreras actitudinales; convivencia; exclusión; inclusión; orientaciones sexuales e identidades de género diversas

Attitudinal barriers constitute systematic forms of exclusion of students with diverse sexual orientations and gender identities (OSIGD). These manifestations give rise to behaviors and actions that affect the participation, permanence and promotion of lesbian, gay, bisexual, intersex and transgender students because these individuals are considered to exceed the social norm of heteronormativity as a construct. In this sense, the attitudinal barriers towards the population with OSIGD present in the context of schooling at IED Manuel Cepeda and their impact on coexistence were analyzed. The research had a phenomenological approach that allowed to know the conceptions about sexual orientations and gender identities of multiple participants of the educational community (students, teachers and school administrators). The analysis of the results revealed that there are not only barriers, but also agents, discourses and practices that function as facilitators. From this analysis emerged some recommendations for the context of the IED Manuel Cepeda Vargas, which are intended to be a support to achieve the inclusion of the population with OSIGD and contribute to the social transformations necessary to ensure the education of all people.

Keywords: attitudinal barriers; coexistence; exclusion; inclusion; diverse sexual orientations and gender identities.

As barreiras de atitude constituem formas sistemáticas de exclusão de alunos com diversas orientações sexuais e identidades de gênero (OSIGD). Essas manifestações dão origem a comportamentos e ações que afetam a participação, a retenção e a promoção de alunos lésbicas, gays, bissexuais, intersexuais e transgêneros, porque se considera que esses indivíduos excedem a norma social da heteronormatividade como um construto. Nesse sentido, analisamos as barreiras atitudinais em relação à população com OSIGD presentes no contexto da escolaridade no IED Manuel Cepeda e seu impacto na convivência. A pesquisa teve um enfoque fenomenológico que permitiu conhecer as concepções sobre orientações sexuais e identidades de gênero de múltiplos participantes da comunidade educacional (alunos, professores e diretores de escolas). A análise dos resultados revelou que não existem apenas barreiras, mas também agentes, discursos e práticas que funcionam como facilitadores. A partir dessa análise, surgiram algumas recomendações para o contexto do IED Manuel Cepeda Vargas, que têm como objetivo apoiar a inclusão da população com OSIGD e contribuir para as transformações sociais necessárias para garantir a educação de todas as pessoas.

Palavras-chave: barreiras atitudinais; coexistência; exclusão; inclusão; orientações sexuais e identidades de gênero diversas.

Antecedentes

Durante el trabajo de investigación que da origen al presente artículo, se tuvo como objetivo analizar las barreras actitudinales hacia la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD) y su influencia en la convivencia escolar de la IED Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá (Arias et al., 2023). Se analizaron las consecuencias de la existencia de barreras actitudinales en este establecimiento educativo y su impacto en la convivencia de los estudiantes del nivel de secundaria, entendiendo que la presencia de estas barreras en cualquier ámbito disminuye la capacidad de todas las personas para participar, permanecer y promoverse dentro del sistema de educación formal (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020). La investigación comprendió que las barreras actitudinales crean entornos inseguros que afectan distintas poblaciones por la sistematicidad y regularidad de las violencias y las acciones tendientes a la exclusión social.

Para llegar a este análisis, se realizó un estudio de la literatura científica relacionada con las categorías *convivencia escolar*, *población con OSIGD* y *barreras actitudinales*; sin embargo, ninguna investigación abordaba los tres conceptos de manera mancomunada, sino que eran tratados como fenómenos independientes. En este sentido, este estudio aporta una perspectiva innovadora al interrelacionar las categorías previamente señaladas. Pretende servir como insumo para futuros estudios al comprender que existe un vínculo entre la dinámica de exclusión escolar de la población con OSIGD, las problemáticas convivenciales y la presencia de barreras actitudinales en diferentes miembros de las comunidades educativas.

Se consultaron diferentes fuentes que ayudaron a consolidar una base de información clara y a delimitar la problemática de la exclusión social en los ambientes escolares del grupo poblacional estudiado. Algunas investigaciones mostraron la exclusión basada en las OSIGD como una realidad mundial que requiere análisis. Lo que hacen es invitar a la eliminación de las barreras actitudinales que afectan las dinámicas de participación social (Jiménez-Mata et al., 2019; Kosciw y Zongrone, 2019).

Otros estudios demostraron que muchas de las dinámicas de la violencia en escuelas, universidades y otros centros educativos son estructuras impulsadas a nivel de la sociedad difíciles de superar dado que el espacio escolar puede ofrecer garantías, pero la realidad social suele ser distinta a lo que ocurre inmediatamente al interior de las escuelas. Según Cantor (2009), la escuela reproduce estereotipos y prejuicios marcados que impactan las dinámicas sociales y los currículos ocultos, por lo que la discriminación hacia personas con OSIGD se materializa en un conjunto de pensamientos, creencias, disposiciones y dinámicas que buscan regular los comportamientos de aquellos que infringen la norma de la heteronormatividad (Fundación Colombia Diversa, 2016; Díaz-Monsalve, 2022; Ramírez-Rincón y Velasco-López, 2022).

Para Cortés-Rojas (2018) fue importante comprender que, a nivel de las investigaciones, es posible plantear estrategias y acciones afirmativas en las escuelas tendientes a mejorar significativamente las condiciones de participación, permanencia y promoción del estudiantado, pero es común que estas acciones no logren ser efectivas por la existencia imperante de una norma sistemática que impone la exclusión social en los contextos escolares como un reflejo de su cultura.

A nivel internacional, es posible observar investigaciones que evidencian que muchas de las prácticas empleadas para la inclusión de la población con OSIGD y LGBTI no llegan a ser concluyentes ni a dinamizar cambios estructurales en el desarrollo de las dinámicas escolares. Sin embargo, esto no puede ser una limitante para estructurar los entornos escolares como espacios seguros. Para Gelpi (2021) y Ramírez-Rincón y Velasco-

López (2022), la escuela tiene un rol fundamental en la protección de los derechos del estudiantado. Los autores señalan que los estudiantes deben sentir que la escuela es un espacio que ofrece garantías para la seguridad y, por ello, se debe constituir como un ambiente que promueva la diferencia desde el pluralismo y la equidad. De esta manera, el estudiantado podría llegar a visualizar la escuela, de manera esencial, como un establecimiento para el desarrollo integral de la identidad.

La escuela como espacio de violencia

La violencia como estructura impera en la escuela y su dinámica se aborda desde múltiples categorías que pueden relacionarse con prácticas de los docentes, acciones como golpes o insultos por parte del estudiantado o vulneraciones hacia el desarrollo de los derechos humanos sexuales y reproductivos por parte de directivos docentes, entre otros.

Un estudio realizado por Fundación Colombia Diversa (2016) señaló que 67 % de los participantes declaró haber sufrido violencias específicas y acoso escolar durante el tiempo en que se encontraba en el sistema de educación formal colombiana, mientras que 54 % manifestó no sentirse seguro de expresar su género dentro de los espacios escolares. En este sentido, los entornos escolares eran vistos como espacios no seguros y, en ellos, había altos índices de violencia contra la población con OSIGD.

Hoyos-Botero (2017) comentó que los espacios escolares son lugares donde, a menudo, la violencia persiste y se da a modo de *bullying homofóbico*.

La violencia social, política y escolar persiste, a pesar de los instrumentos internacionales y nacionales que prohíben la discriminación contra personas LGTBI—lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales— a quienes se les vulneran permanentemente sus derechos a la vida, a la integridad física y psicológica y a la libertad. (p. 4)

El estudio de Hoyos-Botero (2017) es fundamental debido a que señala que la sistematicidad de las violencias en la escuela pone en riesgo a las personas con OSIGD. Además, niega las garantías de derechos, generando dinámicas de exclusión al interior del sistema de la educación y, a su vez, desproveyendo a la población de un derecho vinculante que no hace sino agudizar la crisis en torno a la salud mental, el retraimiento, la ideación suicida, entre otros (Vásquez-Ramírez, 2020). La autora señala que, al menos, 40 % de la población homosexual y 65 % de la población transexual ha sido víctima de violencia escolar.

Lo anterior se relaciona con el estudio de la Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero Queer e Intersex [IGLYO] que aborda la problemática de la violencia en los entornos escolares contra la población con OSIGD. Señala que estas barreras actitudinales y violencias específicas derivan de deficiencias estructurales frente a las prácticas, culturas y políticas públicas en todos los países. En consecuencia, es fundamental que se promulguen esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de la población con OSIGD por medio de proyectos que mejoren las representaciones sociales sobre la comunidad (Montenegro et al., 2020; IGLYO, 2021) y garanticen los derechos de la población con OSIGD, analizando el marco legal y el escenario de las violencias específicas con miras a su mitigación y eliminación.

El marco de estas investigaciones permitió comprender que la problemática mundial de la exclusión social en los entornos educativos de la población con OSIGD requiere de atención no solo a nivel académico, sino también en el marco de la ejecución de políticas claras y específicas que ayuden a salvaguardar el derecho a la educación de todas las poblaciones históricamente excluidas.

Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, también considerado cualitativo. Además, responde a un tipo de investigación fenomenológica que busca comprender la realidad de la situación de exclusión social en una institución educativa de Bogotá por parte de diferentes agentes de la comunidad, tales como estudiantes, docentes y directivos docentes. Resultó fundamental elegir este tipo de investigación dado que la característica

del objeto de estudio era, en general, muy subjetiva y abstracta. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el estudio de un fenómeno en ciencias sociales no puede considerarse un objeto o evento, ya que las realidades pueden ser tan disímiles que se transforman en campos de estudio en sí mismos, lo que provee de abstracción el fenómeno a estudiar.

La población estuvo conformada por un total de 63 miembros de la comunidad educativa de la IED Manuel Cepeda Vargas. Cincuenta y siete (57) obedecen a la categoría estudiante, cuatro (4) a la categoría docente y dos (2) a la categoría *directivo docente*. En adición, se estudiaron dos documentos institucionales (el Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional) para determinar si desde estos documentos se promovían garantías para la inclusión efectiva de la población con OSIGD. Se hizo entonces un análisis del discurso sobre las entrevistas realizadas a la población. La información obtenida fue contrastada con la base documental ya mencionada. Cabe anotar que uno de los investigadores se encontraba vinculado laboralmente a la institución y, por ello, se realizaron múltiples entrevistas. Según Creswell (2007), contar con diferentes recursos en una investigación en ciencias sociales ayuda a limitar los juicios de valor.

Diseño

Para la recolección de datos, se utilizó un diseño de tipo fenomenológico que tuvo como propósito analizar las diferentes experiencias de los miembros de la comunidad educativa que participaron de la investigación. El diseño elegido permitió comprender el discurso de cada participante de manera individualizada y encontrar coincidencias en medio de estas manifestaciones verbales que demostraran la existencia de barreras actitudinales hacia la población con OSIGD en el contexto escolar.

Instrumentos y técnicas

- 1. Grupo focal:** se empleó la técnica de grupo focal en estudiantes de la media académica (grados décimo y undécimo) con la metodología Coffee Group en busca de que se sintieran más cómodos al interactuar entre sí al disponer de un espacio en el que compartían un alimento o una bebida. Para la aplicación de esta técnica se diseñó un formato con diferentes preguntas y materiales audiovisuales que debía ser aplicado en un tiempo de dos horas. Las respuestas fueron consignadas en un registro escrito físico; de igual manera, se grabaron las respuestas y fueron transcritas en un formato Excel que condensaba los datos al separar las respuestas de cada estudiante de acuerdo con las preguntas realizadas. Posteriormente, la información fue dispuesta de acuerdo con las categorías establecidas, esto es, de acuerdo con la presencia de barreras actitudinales, problemas convivenciales o facilitadores. La última categoría mencionada emergió como parte del análisis de los datos.

En el grupo focal participaron seis (6) estudiantes: cuatro (4) hombres y dos (2) mujeres. Se contempló la selección comprendiendo que todos pertenecieran a la media académica (grados décimo y undécimo) y que, para el momento, contaran con un formato de consentimiento informado entregado previamente por alguno de los investigadores. La cantidad de participantes se ubicó en el límite de lo recomendado por Sandoval-Casilimas (2002). En los grupos focales suele existir mucha información, por lo que contar con más integrantes puede dificultar el ejercicio de recolección de los datos.

- 2. Cuestionario a estudiantes de básica secundaria:** fue construido con el propósito de reconocer las percepciones y barreras actitudinales de los estudiantes de básica secundaria de la IED Manuel Cepeda Vargas. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), un cuestionario permite conocer la percepción de los individuos acerca de un fenómeno. En este caso, contemplaba a 51 estudiantes entre los grados sexto y noveno. Sus respuestas fueron transcritas en un formato Excel y separadas de acuerdo con el caso al que correspondieran. Las respuestas tenían la característica de ser abiertas, pues se pretendía analizar el discurso de cada participante. La información fue separada en diferentes categorías: *barreras actitudinales, convivencia, población con OSIGD y facilitadores*.

Para la aplicación de este instrumento, la población debía contar con un consentimiento informado debidamente diligenciado por los padres de familia.

3. **Entrevista semiestructurada:** se diseñaron dos formatos, uno para docentes y otro para directivos docentes, cada uno con preguntas distintas. La entrevista buscaba identificar sus barreras actitudinales, así como describir sus percepciones sobre la convivencia escolar con la población con OSIGD. Asimismo, con este formato se buscó interrelacionar las categorías de la investigación desde el conocimiento que tenían los docentes y directivos docentes sobre la ley y los documentos institucionales. Los datos obtenidos fueron registrados a través de una grabadora de voz y después se transcribieron en la base de datos realizada en Excel de acuerdo con las siguientes categorías: *barreras actitudinales, convivencia escolar y población con OSIGD*.

Se escogió la entrevista semiestructurada por la libertad que da al entrevistador para la construcción de nuevas preguntas. Según Hernández-Sampieri et al. (2014): "(...) el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (p. 403). Lo anteriormente descrito fue vital porque, en el ejercicio de la entrevista a docentes y directivos docentes, se plantearon nuevas preguntas a medida que el ejercicio avanzaba.

4. **Revisión documental:** este instrumento no se aplicó a una población específica, sino al Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional. Los documentos fueron solicitados a la institución. La información resultante fue consignada en un formato Excel con preguntas y criterios específicos en relación con los siguientes elementos:

- Favorecimiento de la inclusión de población con OSIGD
- Pertinencia de los documentos institucionales respecto a la normatividad vigente relacionada con la población con OSIGD
- Protección a los derechos de la población con OSIGD

El instrumento de revisión documental categorizó la información en criterios y preguntas que permitieran visibilizar si los documentos institucionales cumplían con los elementos anteriormente mencionados. El objetivo era analizar cómo fue elaborado el documento y si se encontraba en consonancia con el marco legal actual en términos de la protección y el favorecimiento del estudiantado que requiere de la aplicación de enfoques diferenciales para su participación, permanencia y promoción.

Procedimiento

El seguimiento en las fases de la investigación fue fundamental para desarrollar de manera clara y organizada cada una de las acciones de la investigación (Tabla 1).

Tabla 1. Fases de la investigación

Fase	Descripción
1	<p>Fundamentación teórica y conceptual</p> <p>En la investigación se revisaron diferentes fuentes de investigación de acuerdo con las categorías planteadas: <i>barreras actitudinales, población con OSIGD y convivencia escolar</i>. No contó con subfases.</p>
2	<p>Selección del contexto y la muestra</p> <p>Esta fase contó con tres subfases:</p> <p>A. <u>Selección del contexto:</u> se seleccionó la institución comprendiendo que no se pretendía hacer un análisis comparativo entre instituciones, sino la descripción de su realidad en relación con el fenómeno estudiado.</p> <p>B. <u>Selección de la muestra:</u> a través del investigador que trabajaba en la institución, los participantes se vincularon al estudio. Se les mencionó que su participación era voluntaria. Debido a la temática en relación con la dimensión de la sexualidad, se consideró que la población de secundaria era apropiada y suficiente para la investigación.</p> <p>C. <u>Relacionamiento:</u> uno de los investigadores hizo un primer acercamiento con las directivas de la institución para obtener el permiso de recolección de datos.</p>

Fase	Descripción
Construcción de instrumentos y recolección de datos	
Esta fase contó con tres subfases:	
3	<p>A. <u>Construcción y validación de los instrumentos</u>: se validaron 4 instrumentos de investigación y una técnica con el propósito de obtener una muestra lo suficientemente amplia para el análisis.</p> <p>B. <u>Recolección de los datos</u>: se registraron los datos en diferentes formatos. La información fue transcrita desde grabaciones y escritos físicos.</p> <p>C. <u>Sistematización de los datos</u>: todos los datos obtenidos fueron transcritos en una hoja Excel que funcionó como base de datos en relación con las categorías planteadas. La clasificación de la información fue manual y se aplicó un ejercicio de análisis del discurso sobre cada una de las intervenciones de los participantes.</p>
Revisión de datos obtenidos	
Esta fase contó con dos subfases:	
4	<p>A. <u>Revisión general de los datos</u>: se clasificó la información en tres categorías que ya estaban planteadas y en una categoría emergente: <i>facilitadores</i>.</p> <p>B. <u>Análisis y clasificación de los datos</u>: después de sistematizar la información, se analizó el discurso de los participantes para identificar las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD.</p>
Formulación de las recomendaciones	
5	Esta investigación analizó los aciertos y las deficiencias existentes en el contexto de aplicación de los instrumentos. Con los datos recolectados, se generaron una serie de recomendaciones para la institución con el ánimo de ayudar a la consolidación de espacios pluralistas, equitativos y seguros para todo el estudiantado, particularmente, con OSIGD.

Fuente: elaboración propia (2023)

Resultados

Para el análisis de los resultados, se realizó un análisis de las categorías establecidas, comprendiendo que la categoría *población con OSIGD* es transversal. Hubo tres categorías principales: *barreras actitudinales*, *convivencia escolar* y *facilitadores*. En el proceso de análisis, cada categoría fue nombrada de acuerdo con las manifestaciones verbales de algunos de los participantes que dejaron entrever en su discurso las concepciones e imaginarios colectivos que podían servir como mecanismos de reproducción de comportamientos que alteran o favorecen la convivencia escolar.

Barreras actitudinales

El análisis de la información cualitativa permitió caracterizar algunas expresiones verbales e identificarlas como modos de reproducción de la violencia que se vive a nivel social y que se refleja en las prácticas escolares. Así, expresiones como “en todas las épocas los hombres matan a los gays” —expresión utilizada por un estudiante— posibilitan la lectura de un entorno que señala una conducta que podría ser castigable en sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la investigación comprendió que las barreras actitudinales, como son entendidas por Cornejo-Espejo (2018), comportan un conjunto de acciones que involucran rechazo, burla, golpizas, entre otros, y niegan la posibilidad de participar en un contexto. De igual manera, se pudo constatar que el sistema de la heteronormatividad impone un conjunto de sanciones hacia la población con OSIGD (Ramírez-Aristizábal, 2018) relacionado con el establecimiento de una actitud excluyente frente a cualquier expresión de la sexualidad o del género diferente al establecido por la sociedad (Rothmann y Simmonds, 2015).

Se determinó que no todos los estudiantes del plantel educativo se sentían en igualdad de condiciones para participar, promoverse y permanecer al interior del sistema educativo. Ello deriva en una contradicción propia del sistema de la educación y es uno de los mayores retos a superar en la educación formal. De acuerdo con Cheshire (2019), las instituciones educativas deben velar por la eliminación de las formas sistemáticas de exclusión relacionadas con matices políticos, religiosos, culturales o sociales, ya que afectan el desarrollo social e imponen condiciones desfavorables a través de construcciones ideológicas como los estereotipos o los roles de género (Jurisdicción Especial para la Paz, 2020).

Sobre el estudiantado con OSIGD, pesan juicios sociales que los determinan como sujetos que infligen la normativa social (Ramírez-Aristizábal, 2017) y, en ese sentido, son juzgados y castigados. En el análisis se encontró que los estudiantes utilizaban de manera constante la palabra *juzgar* y otras derivadas cuando se referían a casos específicos de estudiantes lesbianas, gays, trans, intersexuales o bisexuales. Esto permitió comprender que las sanciones hacia este grupo poblacional pueden ser determinadas por un conjunto de normativas sociales que desembocan en el lenguaje con expresiones, tales como *marimacho(a)*, “juega como niña”, entre otras que llegan a ser comunes.

Habermas (1992) señala una estrecha relación entre la comprensión de la normativa social y el desarrollo lingüístico que determina comportamientos en sociedad. Al respecto, menciona: “La subjetividad de la naturaleza interior se delimita frente a la objetividad de una naturaleza exterior perceptible, frente a la normatividad de la sociedad y frente a la intersubjetividad del lenguaje” (p.14). Para esta investigación fue fundamental comprender que los estudiantes reproducían lingüísticamente las violencias utilizadas en el contexto de su propio desarrollo.

Particularmente, esto se pudo evidenciar en múltiples relatos de los estudiantes que participaron en la estrategia de grupo focal. Uno de ellos refirió que las bromas eran frecuentes cuando sus compañeros se enteraron de su orientación sexual. A continuación, se expone una de las manifestaciones verbales del estudiante cuando refirió su caso:

Pues cuando uno de mis amigos se enteró de mi orientación sexual, desde que un día yo llegué normal al salón y ahí si todos comenzaron, los chinos, a alejar las mesas de mí. Comenzaron a hacer burlas sobre mi orientación sexual. Otras veces me hacía al frente y comenzaban a hablar así cosas de niñas y a veces me hacían chistes de que a mí me gustaban esas cosas y así. (Estudiante 3, 24 de febrero de 2023)

Los ambientes escolares, en general, poseen deficiencias estructurales para atender los casos de estudiantes que, por sus diferencias, son violentados por otros estudiantes. Alrededor de lo anterior, se señala que la población más joven es la que se ve mayoritariamente propensa a realizar ataques sistemáticos y a mostrarse menos tolerante, lo que permite entender que la situación específica de las barreras actitudinales en los contextos escolares es una problemática agudizada por la noción de inseguridad derivada de la existencia de dichas barreras. En relación con este tópico, la investigación determinó que los ambientes escolares podían llegar a ser muy hostiles para la población con OSIGD, ya que, como señala Fundación Colombia Diversa (2016), las barreras actitudinales aumentan la posibilidad de que los estudiantes desarrollen trastornos mentales o tomen decisiones como la deserción escolar (Oficina Regional para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura [OREALC-UNESCO], 2013).

La idea anterior se relaciona con el hecho de que las escuelas, como señala Abreu (2014), pueden llegar a actuar como limitadores identitarios que refuerzan el sistema de la heterosexualidad como única forma de expresión. Por ello, en las entrevistas realizadas, se identificó un factor común relacionado con la sensación de inseguridad al comunicar a los diferentes miembros de la comunidad educativa cualquier asunto vinculado con la expresión de una orientación sexual o una identidad de género diversa.

Convivencia escolar

Uno de los resultados de la investigación determinó que los estudiantes poseían bajos elementos y estructuras que les permitieran resolver conflictos de forma no violenta. De acuerdo con Trucco e Inostroza (2017), la resolución violenta de conflictos es un fenómeno común en la realidad latinoamericana y una estructura que se reproduce ampliamente en la escuela. Este fenómeno fue posible observarlo en una expresión usada por un estudiante en el momento en que se proyectó un video durante la sesión de grupo focal. En dicho material audiovisual, un representante de una comunidad religiosa pisoteaba la bandera LGBTI. Ante la muestra, el estudiante respondió: “Uy, no, qué pailas (risas de todos). No, yo le meto la mano. Sinceramente, yo le hubiera pegado” (Estudiante 1, 24 de febrero de 2023).

Otro de los resultados comprendió que los estudiantes consideraban que resolver un conflicto a través de otro conflicto podía ser una forma válida de expresión de la identidad. De igual manera, se reforzaba la idea de que todas las personas debían hacerse respetar, incluso a través de la violencia. En este sentido, señala OREALC-UNESCO (2013) que la población con OSIGD en contextos escolares puede pasar fácilmente de víctima a victimario.

A propósito de lo anterior, uno de los estudiantes participantes de la investigación señaló: “Te voy a decir según lo que yo pienso: a veces es necesario solucionar un problema con otro (...) y me tranquiliza, me hace sentir mejor a pesar de que haga cosas tan malas” (Estudiante 1, 24 de febrero de 2023).

En materia de la aplicación de las leyes relacionadas con la convivencia escolar en el contexto educativo colombiano, se encontró que la barrera actitudinal relacionada con la falta de conocimiento acerca de aspectos como la Ley 1620 de 2013, que reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, ocasiona que diferentes miembros de la comunidad educativa puedan no sentirse aludidos en materia de resolución de conflictos al interior de la institución. Esto se puede constatar en la manifestación verbal de un docente entrevistado:

He escuchado... Sé que hay una Ley Nacional de Convivencia, pero no conozco nada sobre el Sistema Nacional (...) No tengo, la verdad, una idea muy clara de cómo funciona exactamente ese sistema. Solo como que le compete a una parte de la institución (Docente 2, 27 de febrero de 2023).

En el marco de esta investigación se tuvo como hallazgo que diferentes miembros de la comunidad educativa desconocían ampliamente el sistema creado por la Ley 1620 de 2013, así como documentos específicos y legales creados para la protección de los derechos de la población con OSIGD como la sentencia T-478 de 2015. El desconocimiento de la norma genera revictimización en los contextos escolares, puesto que no se comprende cómo adaptar las políticas públicas al contexto de la escolaridad y ello puede desembocar en sanciones hacia grupos poblacionales específicos.

Uno de los hallazgos más importantes en relación con la convivencia escolar es la perspectiva del profesorado y del estudiantado acerca de la intervención del equipo de orientación escolar en la resolución de conflictos cuando se involucran estudiantes con OSIGD. Algunos docentes y estudiantes refieren que el equipo no posee credibilidad en la institución y que, por el contrario, los estudiantes pueden llegar a sentirse más apoyados por el equipo docente. Ello puede observarse en lo expuesto por un docente en una de las entrevistas realizadas:

Me parece que lo que perciben los estudiantes es que el equipo de profesionales de orientación no tiene credibilidad. Me parece que la manera en que algunas compañeras de orientación han abordado los problemas no es la más acertada porque los estudiantes se sienten regañados e intimidados... Pues, proferido por ellos. (Docente 1, 27 de febrero de 2023)

Lo señalado por el docente es una muestra del reflejo de la cultura institucional cuando se abordan temáticas relacionadas con la protección de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Las instituciones educativas, en muchas ocasiones, pueden reproducir las estructuras sociales y actuar conforme a ellas (Julio-Maturana et al., 2016). En este sentido, la investigación evidenció que en documentos, tales como el *Manual de convivencia* y el Proyecto Educativo Institucional, se siguen reproduciendo lógicas heterosexistas como forma de proyecto social (Ramírez-Aristizábal, 2017). Por ejemplo, el uso de pantalón para los hombres y de falda para las mujeres se encuentra contemplado en ambos documentos institucionales.

Facilitadores

La categoría facilitadores emergió del análisis de datos. Esta categoría fue fundamental, dado que diferentes agentes y participantes señalaban de manera positiva su visión sobre la sexualidad. Uno de los docentes, en medio de su entrevista, aseveró: “Entre la sexualidad, no hay nada normal; solo es natural” (Docente 1, 27 de febrero de 2023).

Se identificó, desde una perspectiva investigativa, que los facilitadores hacen parte de los dinamizadores de cultura inclusiva en todas las instituciones. Deben existir actitudes favorables para que una cultura pueda acoger a otros. La presencia de los facilitadores, entonces, garantiza las condiciones de aprendizaje y la participación de todas las personas. Por ello, es vital que, en todo contexto educativo, se refuercen ideas que construyen visiones y representaciones positivas sobre los diferentes grupos poblacionales excluidos (Salas-Guzmán y Salas-Guzmán, 2016).

Los facilitadores evidenciados señalan el trabajo curricular de la IED Manuel Cepeda Vargas en el establecimiento de una cultura para la inclusión. Es claro que las mediaciones institucionales favorecen la creación de imaginarios positivos alrededor de la diferencia. De allí que sea importante reconocer que las prácticas curriculares pueden modificar ampliamente el constructo de ideas que los estudiantes poseen sobre determinado fenómeno. A propósito de lo anterior, Vásquez-Ramírez et al. (2020) señalan que las instituciones educativas y, particularmente, los docentes, ejercen una influencia ideológica amplia en los estudiantes. Cuando dicha influencia se relaciona con la inclusión, los estudiantes son mayormente propensos a la eliminación de prácticas discriminatorias.

Esta investigación también determinó que, en el seno de las manifestaciones de estudiantes y de otros miembros de la comunidad educativa, es posible observar diferentes facilitadores, pero algunos siguen reproduciendo estereotipos e incluso barreras actitudinales como consecuencia del desarrollo de una cultura heterosexista imperante. Ello se puede observar en lo expresado por un estudiante cuando se le pregunta si defendería a un estudiante LGBTI de ser agredido por otros o no: “Pues lo defendería porque no está mal ser afeminado” (Estudiante 42, 7 de marzo de 2023). Lo mencionado comprende que hay una diferencia que debe ser respetada, pero moviliza prejuicios en su discurso.

Otros estudiantes dinamizan discursos favorables hacia las personas con OSIGD, pero aún es necesario construir discursos y conceptualizar acerca de la dimensión de la sexualidad para no reducir la expresión de lo identitario a una forma básica de reproducción de violencias que sobreviven en la cultura.

Discusión

La información obtenida en el marco de esta investigación fue fundamental para comprender cómo las barreras actitudinales pueden afectar las garantías para la inclusión de la población con OSIGD, así como para entender la observación del fenómeno convivencial desde los participantes que la construyen. De igual modo, el análisis de la información obtenida permite comprender que la eliminación de las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD en contextos escolares requiere de capacitación y diseño de estrategias efectivas por parte del estudiantado y el profesorado, ya que, como señala IGLYO (2021), algunas formas de violencia como las bromas pueden considerarse fácilmente parte de los discursos y ser normalizados (Rothmann y Simmonds, 2015).

Indudablemente hay un montón de patrones heteronormativos que se siguen reproduciendo en nuestra sociedad y en la escuela, y eso hace que se genere discriminación hacia esta población, sea al sentirse diferente, al ser diferente, pues yo siento que sí hay bastantes sesgos frente a esta población. (Docente 2, 27 de febrero de 2023)

Lo expresado por el docente deja entrever que en este contexto escolar en particular y en la sociedad en general se reproducen constantemente formas de discriminación que no permiten comprender la diversidad. Esto conlleva luchas y resistencias que implican formas de violencia contra la expresión de la identidad y las orientaciones diversas de diferentes partícipes sociales (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, [CIDH], 2018), realidad que afecta ampliamente al estudiantado.

Por lo anterior, es de vital importancia que los docentes y las instituciones educativas configuren esfuerzos que contribuyan a disminuir el marco de la violencia simbólica y, en cambio, construyan una cultura más tolerante frente a lo que es considerado “diferente” (Barrientos y Lovera, 2020). Asimismo, la reflexión que involucra la superación de brechas culturales en relación con la aparición de barreras culturales no solo depende del currículo empleado por los docentes: es necesaria una directriz clara en la construcción de documentos oficiales que acoja y represente la diversidad existente en los ambientes educativos (Liscano-Rivera, 2016).

Para el estudiantado, la forma básica de luchar contra el sistema de la heteronormatividad se basa en la deconstrucción de la corporalidad y de los usos de la moda. Tatuajes, maquillaje o accesorios son elementos que únicamente no son ademanos de la expresión, sino que, además, convierten al cuerpo en un territorio de lucha ideológica frente al sistema de lo heteronormativo (Rubino, 2018; Posada-Gómez, 2019). En consecuencia, para algunos estudiantes, la expresión de su género representada en la modificación de los uniformes escolares es garantía para su propia inclusión y, en este sentido, la escuela se debe constituir en uno de los pilares para

la seguridad de las personas en cuanto es un espacio necesario para la remoción de las violencias culturales (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

A propósito de la necesidad de sobrepasar la norma de la heteronormatividad tanto en los espacios escolares como en la vida cotidiana, un estudiante comenta lo siguiente:

Yo le pregunté a la coordinadora si tenía la posibilidad de usar pantalón. Entonces lo primero que me dijo fue que no, o sea, que yo estaba obligada a usar falda, pero yo ya había hablado de esto con mi mamá. (Estudiante 5, 27 de febrero de 2023)

En vista de lo anterior, se recomendó a la IED Manuel Cepeda Vargas la construcción de canales de comunicación efectivos hacia la comunidad educativa, principalmente, hacia los padres, para comprender lineamientos específicos legales, tales como las sentencias T-478 de 2015 y T-562 de 2013, ambos documentos orientados a la comprensión de las OSIGD en contextos educativos. Se considera que la construcción de estos canales de comunicación podría mejorar ampliamente los imaginarios a nivel comunitario en torno a las orientaciones sexuales e identidades de género tanto hegemónicas como no hegemónicas (Barrientos y Lovera, 2020). Por ello, la sensibilización sobre las problemáticas en diferentes mecanismos y órganos de representación favorece un clima de inclusión en general, pues estos espacios pueden ser organizados para ahondar en la multiplicidad de enfoques diferenciales existentes.

La construcción de estrategias encaminadas a sensibilizar y a visibilizar la situación de marginalidad de los diferentes grupos sociales puede ser dinamizada en las instituciones a través de la aplicación efectiva de la Ley 2025 de 2020. Esta reglamenta las escuelas de padres, las mesas de trabajo con representación de personas con OSIGD (Alcaldía Municipal de Armenia, 2021) y la construcción de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE) (Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], 2015) como una posibilidad de vínculo entre los estudiantes dirigida a la resolución de conflictos.

El análisis respecto a la construcción de las estrategias mencionadas solo fue posible al lograr la interrelación entre las categorías principales. Ahora bien, otros investigadores pueden contemplar las barreras actitudinales, la convivencia escolar y la población con OSIGD como campos de estudio en los que existen múltiples retos. Al resolver las problemáticas propias de los contextos a través de la investigación, es posible que haya una cultura educativa más justa y equitativa.

Conclusiones

La población con OSIGD es uno de los objetivos frecuentes de la violencia en los sistemas escolares. La presencia de bromas, gestos, palabras, insultos, acciones y discursos normalizados en la cultura dificulta ampliamente la permanencia de este grupo poblacional en el sistema de educación formal. La población es altamente vulnerable debido a que, en los contextos escolares, las violencias específicas no solo derivan de los estudiantes, sino también de diferentes miembros de la comunidad, tales como las familias, los docentes, los directivos docentes, entre otros. Estas violencias ocurren en diferentes espacios y medios como la virtualidad y las redes sociales, lo que muestra que existe un panorama de exclusión en el que las víctimas son acosadas constantemente por distintos agentes sociales.

Las barreras actitudinales en los contextos escolares y la discriminación basada en asuntos como el sexo y el género son grandes retos por superar dentro de la construcción del panorama de la inclusión. En cuanto a las barreras actitudinales, el problema principal se relaciona con su identificación, ya que la normalización de las violencias y la reproducción de discursos que marginan a los estudiantes les confieren invisibilidad. El estudio de las barreras actitudinales depende, en gran medida, de caracterizaciones subjetivas acerca de la experiencia de los sujetos en las escuelas; por tanto, la realidad del clima escolar observada por cada uno de ellos puede variar dependiendo de a quién se le pregunte. Sin embargo, una escuela inclusiva se caracteriza por promover condiciones igualitarias.

En esta investigación, la construcción de instrumentos fue fundamental al momento de preguntar por la experiencia del estudiantado. Eso sí, se necesitan explicaciones claras y referentes cercanos que permitan

visibilizar la situación. De igual manera, fue posible analizar que los estudiantes en diferentes momentos se identificaban con los casos planteados en los instrumentos y daban respuestas de dos tipos: *barreras actitudinales* o *facilitadores*.

El análisis comprendió, como punto de partida, que la presencia de barreras actitudinales era más amplia y, por ello, no se desarrolló la categoría facilitadores desde un inicio. No obstante, a medida que se interrelacionaba la información, la población estudiantil y la IED Manuel Cepeda Vargas perseguían un continuo mejoramiento que permitía incorporar discursos, los cuales mejoraban visiblemente la representación de diferentes grupos poblacionales históricamente excluidos en el seno de la cultura institucional.

Las instituciones educativas pueden albergar visiones negativas y positivas acerca de la población con OSIGD. Sin embargo, es una tarea fundamental de la educación disminuir las brechas culturales que separan al estudiantado y no le permiten participar en igualdad de condiciones. De ahí que se deban hacer múltiples esfuerzos para construir estrategias que ayuden a transformar las visiones que encierran barreras actitudinales en pensamientos incluyentes y tendientes al respeto por la diversidad, la democracia y el pluralismo.

Referencias

Abreu, C. L. (2014) *Género y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional UB. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/62126>

Alcaldía Municipal de Armenia. (2021). *Diagnóstico situacional de población con orientación sexual e identidad de género diversa. Política pública OSIGD-LGBTI del municipio de Armenia: Armenia se viste de colores*. https://www.armenia.gov.co/wp-content/uploads/2022/03/DIAGNOSTICO_POLITICA_PUBLICA_MUNICIPAL_LGBTI-OSIGD_14_de_diciembre.pdf

Arias, D. F., Amaya, D. M., Calvo, D. P., Montilla., D. y Pulido, M. A. (2023). Análisis de las barreras actitudinales frente a la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD) en el nivel de secundaria de la IED Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio institucional Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/10949>

Barrientos, J. y Lovera, L. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe. Panorama regional: jóvenes LGBT+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374763>

Cantor, E. W. (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>

Cheshire, L. (2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. [Archivo PDF]. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/UNESCO_A4_Report_DIGITAL_spa.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2018). *Reconocimiento de derechos de personas lgbti: avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas lgbti en las Américas*. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>

Cornejo-Espejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>

Corte Constitucional. [CC]. Febrero 14, 2013. Sentencia T-562/13. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-562-13.htm>

Corte Constitucional. [CC]. Agosto 03, 2015. Sentencia T-478/15. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Cortés-Rojas, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/433>

Creswell, J. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. En J. W. Creswell. *Qualitative inquiry and research design* (pp. 53-84). Sage Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Creswell_2007.pdf

Díaz-Monsalve, L. E. (2022). Factores que inciden en la educación integral en sexualidad ofrecida en instituciones de educación básica y media. *Educación y Humanismo*, 24(43),186-206. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5878>

Fundación Colombia Diversa (2016). *Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. Mi voz cuenta: experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar*. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>

Gelpi, G.I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146),1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115>

Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º edición). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hoyos-Botero, C. (2017). El bullying homofóbico. *Revista Nuevo Derecho*, 13(20), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6364093>

Jiménez-Mata, S. J., Mena-Gómez, S. M. y Preinfalk-Fernández, M. L. (2019). Percepciones y manifestaciones de discriminación en el ámbito universitario. Un punto de partida para su erradicación. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(166), 101-114. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i166.41041>

Julio-Maturana, C., Kaeufer, A., Riquelme-Salinas, C., Silva-Erices, M. P., Osorio-Hodges, M. R. y Torres-Estay, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual: barreras o facilitadores de construcción identitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>

Jurisdicción Especial para la Paz [JEP]. (2020). *Lineamientos para la implementación de la interseccionalidad en la Jurisdicción Especial para la Paz*. <https://www.jep.gov.co/Control%20interno/Pregunta%20129/129.05%20Anexo%205.%20Lineamientos%20de%20Interseccionalidad%20en%20la%20JEP%2011122020.pdf>

Kosciw, J. y Zongrone, A. D. (2019). *Una crisis global en el clima escolar: perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina*. GLSEN Research Institute / Todo Mejora. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/Global-School-Climate-Crisis-Latin-America-Spanish-2019.pdf>

Ley 1620 de 2013. (2013, 20 de marzo). 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. *Decreto Oficial N.º 48733*.

Ley 2025 de 2020. (2020, 23 de julio). Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones. *Decreto Oficial N.º 51384*.

Liscano-Rivera, D.C. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/393910>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestión%20Escolar%20accesible.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia [Minsalud]. (2015). *Orientaciones para el desarrollo de las Zonas de Orientación (ZO) y Centros de Escucha (CE) en el marco del plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas-PIC*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/orientaciones-centros-de-escucha.pdf>

Montenegro, M., Herrera-Montenegro, L. C. y Torres-Lista, V. (2020). Los derechos de las personas lgbtiq+, agenda de género y las políticas de igualdad. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (11), 9-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3687275>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC-UNESCO] (2013). *Respuesta del sector educativo frente al bullying homofóbico*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222918>

Posada-Gómez, D.B. (2019). La emergencia de la ideología de género en Colombia: preferir un hijo muerto que marica. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(2), 75-101. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae14-2.ledl>

Ramírez-Aristizábal, 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]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4074>

Ramírez-Aristizábal, F. M. (2018). Discursos, silencios, violencias y prácticas educativas en torno a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. *Polisemia*, 14(25), 83-92. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.25.2018.83-92>

Ramírez-Rincón, M. E. y Velasco-López G. S. (2022). Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar. *Educación y Ciudad*, (43), 71-87. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2714>

Rothmann, J. y Simmonds, S. (2015). 'Othering' non-normative sexualities through objectification of 'the homosexual': Discursive discrimination by pre-service teachers. *Agenda: Empowering women for gender equity*, 29(1), 116-126. <https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1010288>

Rubino, A. R. (2018). Disidencia de sexo-género e identidad política Kleinstadtnovelle de Ronald Schernikau. *La Palabra*, (33), 81-98. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8049>

Sandoval-Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Salas-Guzmán, N. y Salas-Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre la diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

The International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex (LGBTQI) Youth & Student Organisation. [IGLYO]. (2021). *No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa

Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a4a9a2cc-c1a3-4931-a729-e0106c42e85a/content>

Vásquez-Ramírez, T., Henao-Castaño, L. A., Henao-Restrepo, L. M. y Ángel-Álzate, V.E. (2020). *En busca del arco iris: Diversidad sexual e identidad de género para una escuela libre de discriminación*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/43bb128a-cf61-4d76-9ee7-9b98cb94fcfb/content>