



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EXTERMINACIÓN DE MARICAS: AUSENCIAS Y
PRESENCIAS EN EL *CURRICULUM* PREACTIVO
DEL CENTRO EDUCATIVO AUTÓNOMO**

Autor

Arnold Sepúlveda Chavarría

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Exterminación de Maricas: Ausencias y presencias en el *curriculum* preactivo del Centro
Educativo Autónomo

Arnold Sepúlveda Chavarría

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Asesores:

Edisson Cuervo Montoya
Doctor en Ciencias de la Educación

Nicolás Londoño Osorio
Magister en Investigación Educativa

Línea de Investigación:
Ciencias Sociales en Contexto Escolar

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia

2020

Índice

Agradecimientos.....	6
Resumen	9
Introducción.....	7
Capítulo 1. Habitar en las ausencias y presencias del <i>currículum</i> preactivo.....	11
1.1. Planteamiento del problema: realidad inevitable.....	11
1.2. Contexto: anclajes históricos y sociales.....	15
1.2.1. Centro Educativo Autónomo.....	15
1.2.2. Acontecimientos históricos comuna 6 de Medellín	18
1.3. Justificación	22
1.4. Objetivos	25
1.4.1. Objetivo general	25
1.4.1.1. Objetivos específicos.....	25
Capítulo 2. Discusiones teóricas: entre armas, plumas y libros	26
2.1. Marco teórico: procesos investigativos.....	26
2.1.1. Denominaciones: bullying, homofobia, violencia de género	27
2.1.2. Contexto escolar y las identidades de género.....	34
2.1.3. Estudios de género y sus desafíos	41
2.1.4. Contenidos sobre violencia de género.....	46
2.2. Sustentos: marco conceptual.....	49
2.2.1. <i>Curriculum</i> : más que una selección de contenidos.....	49
2.2.2. <i>Curriculum</i> preactivo: la carta de navegación espacial.....	54
2.2.3. Violencias en plural: unas evidentes y otras ocultas	56
2.2.3.1. Violencia directa: agresiones físicas a las maricas.....	57
2.2.3.2. Violencia indirecta: ¿A quién culpar?.....	58
2.2.3.3. Violencia de género.....	59
2.2.4. Población LGBT	63
2.2.5. Heteronorma o heterosexualidad obligatoria	65
2.2.6. Abordaje desde los contenidos sensibles y controversiales	67
Capítulo 3. Metodología: Un <i>currículum</i> que se resiste a no ser leído	69

3.1. Selecciones y delimitaciones	70
3.2. Técnicas de investigación	75
3.2.1. Observación participante.....	76
3.2.2. Cuestionario	76
3.2.3. Análisis documental	77
3.2.4. Entrevista semiestructurada.....	78
3.3. Instrumentos.....	79
3.3.1. Diario de campo	80
3.3.2. Guion de cuestionario.....	80
3.3.3. Ficha de análisis documental	81
3.3.4. Guion de entrevista semiestructurada	81
3.4. Criterio de análisis de datos	82
3.5. Consideraciones éticas	83
Capítulo 4. Hilos y encajes: los tejidos de los resultados.....	85
4.1. ¿Relaciones o intersecciones?: una mirada desde la construcción curricular.....	86
4.1.1. La familia: el binarismo perfecto para el <i>curriculum</i>	87
4.1.2. Docentes: seres integrales	90
4.1.3. Modelo Estatal.....	93
4.1.4. Administración educativa CEA.....	94
4.2. Discurso docente: el modelo a seguir	96
4.2.1. Evadir algunos contenidos	97
4.2.2. Exteriorización de la diversidad.....	100
4.2.3. Posibilidades constitucionales.....	104
4.3. Ausencias y Presencias:	109
4.3.1. La heterosexualidad como verdad.....	110
4.3.2. La naturalización de la violencia de género	118
Capítulo 5. Conclusiones.....	121
5.1. Recomendaciones	123
Referencias bibliográficas:	125
Anexos.....	135
Anexo número 1.....	135
Anexo número 2.....	136

Anexo número 3.....	136
Anexo número 4.....	144
Anexo número 5.....	145
Anexo número 6.....	147
Anexo número 7.....	148

Índice de tablas

Tabla 1. Selección de secuencia curricular 1.....	73
Tabla 2. Selección de secuencia curricular 2.....	74
Tabla 3. Selección de Secuencia curricular 3.....	75
Tabla 4. Factores que influyen en el <i>currículum</i> preactivo.....	86
Tabla 5. Docentes y el contenido de violencias a la población LGBT.....	91
Tabla 6. Docentes que usan expresiones despectivas para agredir.....	101
Tabla 7. Expresiones usadas por docentes para agredir verbalmente a las personas de la población LGBT o entre el cuerpo docente.....	102
Tabla 8. Sentencias relacionadas con la violencia de género a la población LGBT en el contexto escolar.....	108
Tabla 9. Ausencias y presencias en el <i>currículum</i> prescrito.....	114
Tabla 10. Ausencias y presencias en el <i>currículum</i> presentado.....	115
Tabla 11. Ausencias y presencias en el <i>currículum</i> moldeado.....	116

Agradecimientos

Si tan solo tuviera la posibilidad de devolverle la vida y la tranquilidad de la que yo gozo a todas las *Maricas* que murieron y lucharon hasta el último momento por ser libres y expresar su amor, su identidad de género y su locura... Daría hasta mi propia vida, todo con tal de no desarrollar un trabajo sobre las violencias a la población LGBT, porque considero que no era necesario que estuviéramos en el foco de las burlas, del hostigamiento, del bullying, de los golpes y el rechazo de amigos y familiares a causa de nuestras diferencias, y sobre todo que el contexto escolar reprodujera ese odio y repudio, pero lastimosamente no puedo devolverles la vida, no puedo ayudar en su desespero, solo me queda darles las gracias porque hoy puedo alzar mi voz y declararme *marica* y que lucho cada día por no ser exterminado.

Agradezco a Catalina Zapata, una mujer trans que desde el contexto escolar me enseñó a ser valiente y luchar por mis ideales a pesar de lo difícil que sería, ella fue el ejemplo vivo de sufrimiento en el colegio, a ella le negaron la posibilidad de ser libre y le cortaron sus alas destinándola a ser puta o peluquera. Así mismo a Andrea Sepúlveda, una mujer lesbiana que me enseñó sobre la fortaleza y a quien su familia le aniquilo los sueños por ser una *machorra* más.

A mi padre Carlos Sepúlveda Zapata y a mi madre Liliana Chavarría Legarda les dedico este trabajo porque me han apoyado y enseñado a valorar la vida y la posibilidad de ayudar y respetar a todas las personas.

A la persona que me enseñó sobre el género y con quien aprendí a construir una vida, a mi compañero Camilo Gallego Pulgarín, que me motivó, me expresó en todo momento la

importancia de esta investigación y, sobre todo, que en los momentos más oscuros me dio luz a mí y a todas las *maricas* que intentaba recordar con este trabajo.

Siempre tengo que agradecer a mi mejor amiga Viviana Hurtado por los consejos, por abrirme la puerta de su aula de clase y darme el ejemplo de ser un buen maestro, de pensarme cada día como sujeto político, de reflexionar en torno a la filosofía, pero más en torno a la sociedad por la que debería luchar.

Agradezco a Luis Galindo, Natalia Gustín Mora, Natalia Parra, Vanesa Hoyos y Stefany Ramírez porque me enseñaron que estas “maricaditas” tienen grandes impactos, también por su paciencia y acompañamiento.

Siempre recordaré con amor a Mariana Henao, Johana Ríos, Carolina Ardila, Brayan Quiroz, Duván Graciano y Daniel Sepúlveda porque me enseñaron que en el contexto escolar hay quienes están en contra de las violencias a la población LGBT.

Agradezco al Centro Educativo Autónomo, por acogerme y brindarme el espacio para mi formación y para esta investigación, también al grado quinto 2019 de este colegio porque aprendí mucho a su lado y me recibieron muy bien. Así mismo como a mis asesores Edison Cuervo por apoyarme a ser autónomo y ver en este trabajo una posibilidad social para mi labor como docente en formación y, a Nicolás Londoño porque desde el principio me motivó a mejorar cada vez más y ser fuerte ante las críticas.

Finalmente quiero agradecer a mi tía, María Rocío Sepúlveda Zapata, porque en ese vaivén de la vida nos aferramos a los recuerdos más felices con el ánimo de tener una razón para vivir. Pero también, nos enmascara esa luz penetrante y enceguecedora de la muerte.

Sus labios se fueron tornando a color púrpura, sus manos se fueron enfriando poco a poco y sus hermosos cabellos, ahí, tan inertes.

Resumen

La articulación entre los conceptos *violencia* y *currículum* posibilita llevar al contexto educativo distintas reflexiones acerca de los contenidos sobre la violencia, particularmente la ejercida en contra la población LGBT y su presencia en *currículum* preactivo del Centro Educativo Autónomo, el cual comprende el *currículum* prescrito, el *currículum* presentado y el *currículum* moldeado, para lo que se comprende que las selecciones de contenidos se encuentran contextualizadas con cierta intencionalidad desde distintos factores. Por ello, en aras de las particularidades de esta institución educativa, desde un enfoque cualitativo con estudio de caso, se indaga por esos contenidos con el fin de develar las ausencias y presencias sobre las violencias hacia la población LGBT. Los resultados hallados dan pistas de la ejecución del *currículum* en la institución y los factores que influyen en el *currículum* preactivo para la selección y aprobación de los contenidos, basados desde la moral de cada factor, el discurso docente como pilar para las ausencias o presencias de este tema en el contexto escolar y por último el relacionamiento de las ausencias y presencias de dicho contenido y un acercamiento a sus implicaciones.

Palabras clave:

Curriculum preactivo, contenidos, violencia de género, población LGBT, Centro Educativo Autónomo.

Sumário

A articulação entre os conceitos de violência e currículo possibilita levar diferentes reflexões sobre o conteúdo da violência para o contexto educacional, particularmente o exercido contra a população LGBT e sua presença no currículo pré-reativo do Centro

Educacional Autônomo, que inclui o currículo prescrito, o currículo apresentado e currículo moldado, para o qual se entende que as seleções de conteúdo são contextualizadas com uma certa intenção de diferentes fatores. Portanto, em prol das particularidades dessa instituição de ensino, a partir de uma abordagem qualitativa com um estudo de caso, esses conteúdos são investigados, a fim de revelar as ausências e presenças sobre a violência contra a população LGBT. Os resultados encontrados fornecem pistas para a execução do currículo na instituição e os fatores que influenciam o currículo pré-reativo para a seleção e aprovação dos conteúdos, com base na moral de cada fator, o discurso de ensino como pilar para a ausência ou presença de este tópico no contexto escolar e, finalmente, a relação das ausências e presenças do referido conteúdo e uma abordagem para suas implicações.

Palavras chave:

Currículo pré-reativo, conteúdo, violência de gênero, população LGBT, Centro Educacional Autônomo.

Introducción

La presente investigación se refiere a los contenidos sobre las violencias a la población LGBT en el *currículum* preactivo del Centro Educativo Autónomo de la ciudad de Medellín, es decir, a los registros sobre este tema en la construcción curricular, develando así las ausencias y presencias de este y la operatividad de los agentes que influyen en la construcción curricular de la institución educativa. Por esta razón se retoma la expresión *exterminación de maricas* –en plural- para hacer referencia a las violencias hacia la población LGBT y no como una expresión sexista, sino que busca reivindicar los sectores sociales que han estado en el foco de la *limpieza social*¹, porque no encajan con la moral establecida o por distintas circunstancias de actores armados hacia distintos sectores sociales.

Las características principales de este tema son la consideración de un tema sensible y controversial, en primera instancia por la moral construida en torno a la orientación sexual y, en segundo lugar, y no menos importante, el reconocer la violencia como estructura existente en los distintos ámbitos de la sociedad, obligando a distintos sectores sociales a ser marginados o exterminados, para el caso se retoma la población LGBT.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas, una de ellas es la heterosexualidad obligatoria, la cual niega la existencia de otras expresiones de afecto y que

¹ Es una categoría usada ampliamente para referirse a la acción de asesinar sujetos considerados indeseables. Quienes la ejercen esgrimen usualmente como argumento velar por la seguridad de un grupo social. (Pabón, 2017, p.87)

genera presión en los cuerpos que con sus acciones salen de la obligatoriedad ejercida, así mismo como la justificación de las violaciones de derechos humanos a la población LGBT.

La investigación de esta problemática se desarrolló por el interés de conocer cuáles son las ausencias y presencias de este contenido en este centro educativo de carácter privado, y las formas en que opera en el relacionamiento curricular como un contenido que obedece a intereses sociales y, la posibilidad de construir la paz desde el reconocimiento de la otredad.

Por otra parte, generar un antecedente para la consolidación de prácticas de comprensión a las distintas orientaciones sexuales o identidades de género que habitan el contexto escolar y la sociedad en general, mitigando la violencia y evitando la naturalización de la misma en cualquiera que sea su expresión. Así mismo, la posibilidad de profundizar la indagación desde una perspectiva curricular y el interés académico para los y las docentes.

Para la realización de esta investigación se sustentó en el marco del enfoque cualitativo y la metodología de estudio de caso, por lo que se desarrolló mediante entrevista a docentes, en ella se hallaron posiciones poco claras frente al tema o posiciones personales que enmarcaban su construcción curricular; también se presentó un cuestionario a docentes y directivos docentes, que si bien no es de carácter cualitativo, fue relevante porque permitió cualificar el problema identificado, además que de este se obtuvo mayor información sobre los agentes que influyen en el *curriculum* preactivo y algunas prácticas expuestas por el cuerpo docente sobre la población LGBT y los contenidos de violencia dicha población.

Por la naturaleza de la investigación se realizó observación participante, la cual permitió advertir algunos elementos que se tuvieron presentes en el desarrollo del problema

y la búsqueda de las ausencias y presencias de las violencias, pero también que se sustentó primordialmente en la heteronorma hallada en las prácticas educativas y a lo largo de los documentos estatales, institucionales y de manejo de docentes. Por último y como fuente principal, se realizó análisis documental, transitando continuamente sobre el *currículum* prescrito, el *currículum* presentado y el *currículum* moldeado.

Al tener presente el problema de investigación se plantearon los objetivos que le dan una estructura a este informe de investigación, en primer lugar, se busca develar las ausencias y presencias de las violencias a personas de la población LGBT en el *currículum* preactivo del Centro Educativo Autónomo y para esta finalidad de traza una ruta, la cual comprende: Identificar los factores que posibilitan las ausencias o presencias de las violencias contra la población LGBT en el *currículum* preactivo del Centro Educativo Autónomo; analizar las ausencias y presencia de las violencias a personas LGBT en el *currículum* preactivo y caracterizar las ausencias y presencias de las violencias a personas LGBT en el *currículum* preactivo de la institución educativa.

Este informe presenta una estructura de cinco capítulos, estos buscan tener una coherencia y un hilo conductor para la comprensión de los hallazgos, en el Capítulo 1 se realiza el planteamiento del problema identificado y el contexto en que se desarrolla la investigación, así mismo los objetivos a desarrollar; en el Capítulo 2 se realiza el sustento teórico y conceptual; en el Capítulo 3 se desarrolla la metodología y la recolección de datos; para el Capítulo 4 se presentan los resultados y análisis de la información obtenida con los instrumentos y técnicas utilizadas, estos resultados se presentan en tres grandes bloques y cada uno busca responder a los objetivos; por último el Capítulo 5 expone las conclusiones

desprendidas del análisis y los resultados y también algunas recomendaciones en torno a las futuras investigaciones sobre este campo disciplinar.

Capítulo 1. Habitar en las ausencias y presencias del *curriculum* preactivo

Nunca ha sido fácil nadar contra la corriente y la corriente de la historia ha fluido racista, clasista, sexista y heteronormada. Para llegar rápido al punto: nunca ha sido fácil ser *marica*. Ni lesbiana, ni travesti, ni cualquier cosa distinta a mujeres con vagina que se hacen parejas de hombres con pene. (CNMH², 2019,p.13)

A lo largo de este apartado se presenta lo hallado en la institución educativa, también la posibilidad de la realización de esta investigación por las particularidades emergidas. Esto se debe al relacionamiento directo y con las técnicas aplicadas en primera instancia en el contexto. Esto advierte no solo la particularidad curricular del Centro Educativo Autónomo, sino también de su realidad.

1.1. Planteamiento del problema: realidad inevitable

El Centro Educativo Autónomo en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) contempla una definición sobre el enfoque de la diversidad que se encuentra dirigida particularmente en el proceso de enseñanza para aquellos casos en los que algún estudiante se diagnostica con dificultades para el aprendizaje, entonces la institución dice sí comprenderla y estar de acuerdo con que se adopte un enfoque de estos; pero dicha diversidad se olvida del contexto de los estudiantes y tampoco se pregunta de manera transversal por diversidades como la sexual y de género, ya que se puede evidenciar en este documento una

² Centro Nacional de Memoria Histórica

necesidad de abordar el clima escolar desde una perspectiva de género planteado solamente en un proyecto pedagógico; pero el Acuerdo 36 de 2011 de Medellín “adopta una política pública para la transversalización del enfoque de género en los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín” (Concejo de Medellín, 2011), por lo que la institución educativa debería tenerlo desarrollado.

Por lo tanto, la institución no es un espacio seguro para estudiantes de la población LGBT; no se garantizan derechos humanos como la libertad de expresión ni la decisión autónoma sobre la sexualidad de cada quien. Además, en las prácticas curriculares, el Centro Educativo Autónomo puede presentarse un refuerzo de la heterosexualidad obligatoria y el binarismo de género en asuntos como la división de baños para hombres y mujeres, así como la misma división en filas para actos cívicos, y una serie de normas con respecto al libre desarrollo de la personalidad de sus estudiantes. Por ejemplo: los peinados o los maquillajes, pues se indica qué está permitido para unas personas, y qué para otras de acuerdo a sus expresiones de género, lo cual involucra también a los acudientes de los estudiantes porque a ellos mismos se les han expresado estas ideas, haciendo que la institución familiar refuerce el control sobre la expresión de género y orientación sexual de los adolescentes en su proceso educativo, quienes recaen en un continuum de violencias que se intersectan entre estas dos instituciones sociales (familia y escuela).

Al interior de la Institución Educativa, se debe revisar si los profesores en su posición de autoridad, refuerzan el contexto violento para las expresiones distintas a la heterosexualidad en los estudiantes, pues estos, al verles como un modelo o ejemplo a seguir, aprenden de sus expresiones y comportamientos que se convierten en normas implícitas

desde el cuerpo docente, y terminan reproduciéndolas contra sus propios compañeros. Esto se evidencia en la división de tareas que se presenta en la institución de acuerdo al género, por ejemplo, en especial las profesoras les recalcan a las niñas cómo deben sentarse, y los hombres se encargan de llevar los balones a la cancha; en una ocasión, cuando uno de ellos no fue capaz con todos, recibió de su profesor el calificativo de niña, y de inmediato recibió la burla de sus compañeros, quienes rechazaron cualquier posibilidad de expresión de lo femenino en un cuerpo nombrado desde lo masculino.

Lo anteriormente mencionado se sustenta en las técnicas utilizadas para identificar el problema como la observación durante la práctica docente, las entrevistas y el cuestionario realizado al cuerpo docente y directivos docentes, en donde también se evidencia que en la sala de profesores se reproduce un lenguaje sexista con expresiones como *marica*³; *loca*; usted sí hace estupideces, *parece homosexual*. Igualmente, los profesores, desde el privilegio cissexual⁴ hablan de estudiantes que no tienen comportamientos acordes a la heteronorma, a los cuales se les enrarece por tener expresiones distintas a ella, pues afirman que no hay estudiantes que se asuman abiertamente homosexuales o bisexuales; pero ellos creen, desde la sospecha y dicho privilegio, que sí. Incluso se habla acerca de un estudiante que se asume como asexual, no reconociéndole su identidad y tildándolo de homosexual con expresiones como *ese estudiante es como marica, para qué dice que es asexual si todo el mundo sabe qué le gusta*.

³ Si bien la expresión busca reivindicar, se aclara que aún es usada de manera peyorativa hacia la población LGBT, es necesario leerla en contexto, para el caso es usada como insulto.

⁴ “Define a las personas que se identifican con la asignación de sexo/género que recibieron al nacer” (Serano, 2007, p.2)

Los elementos planteados hasta aquí, leídos desde el *currículum*, que se entiende como la selección de contenidos desde diferentes estancias como el representante estatal (Ministerio de Educación Nacional – MEN), la institución educativa y la planta docente para la formación del estudiantado, generan una satisfacción de la sociedad por el hecho de que la escuela transmite las pautas culturales apropiadas para construir la ciudadanía que el país necesita, según lo planteado por el MEN (2013). A todo este proceso se le denomina *currículum* preactivo.

Los contenidos para cada grado escolar, seleccionados en el Centro Educativo Autónomo, están en coherencia con los lineamientos propuestos por el MEN; pero allí no hay un enfoque diferencial, por lo que de acuerdo a la observación realizada en la práctica docente, puede presentarse que los contenidos seleccionados se sustentan desde la heteronorma, en donde por ejemplo, para la formación en historia se contemplan de manera oficial los hechos protagonizados por varones, desconociendo los sucesos de las mujeres y de la diversidad y disidencia sexual y de género que tuvieron un lugar en los hechos históricos, evidenciando entonces una ausencia de contenidos que se manifiestan en los lineamientos y estándares de la institución educativa como el PEI, aunque como se mencionó anteriormente, existe un proyecto pedagógico sobre educación sexual; pero, en el año de observación no se aplicó.

Con esto, hay un presunto incumplimiento de la implementación de estrategias de convivencia escolar que garanticen los derechos humanos, Sexuales y Reproductivos de sus estudiantes, docentes, directivos docentes y demás personal del establecimiento, por lo tanto es necesario recurrir a lo planteado en el Artículo 17 de la Ley 1620 de 2013 que plantea las

responsabilidades de los establecimientos educativos en el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. De acuerdo a lo planteado en este problema, la pregunta que guía la investigación es ¿cuáles son las ausencias y presencias de los contenidos sobre las violencias a la población LGBT en el *curriculum* preactivo del Centro Educativo Autónomo? Para comprender de manera contextual el planteamiento del problema expuesto y del surgimiento de la pregunta se evoca al recorrido histórico y de las dinámicas particulares del barrio que no se desliga de una realidad social y aquellas prácticas o características que ancla a la Institución al lugar en el que se encuentra ubicada.

1.2. Contexto: anclajes históricos y sociales

Esta lectura contextual sienta las bases de la identificación del problema de investigación con respecto a los contenidos sobre las violencias a la población LGBT, y la proyección de la institución educativa frente a la diversidad en el Plan Educativo Institucional (PEI), por lo tanto, es necesaria la puntualización por el escenario en que se realizó la investigación y para ello se presenta una infografía (ver anexo número 1). En la medida en que se hace la contextualización se evidencian unas particularidades de este establecimiento y en esa medida advierte la necesidad de la metodología utilizada.

1.2.1. Centro Educativo Autónomo

Esta institución fue fundada el 15 de febrero de 1978 en el barrio Atanasio Girardot de la ciudad de Medellín, por María Duberlina Metaute, quien actualmente es la rectora. En los primeros nueve años se plantea una educación solo para preescolar y primero de primaria;

desde 1988 se ofrece la básica primaria desde preescolar hasta el grado quinto, y en 1993 se inicia con la básica secundaria y media, ofertando todos los grados en jornada única hasta la actualidad. Su filosofía “se enmarca en (...) formar ciudadanos íntegros artífices de la paz y de la ciencia y seguros de sí mismos para ser productivos en la sociedad.” (CEA, 2014, p.119).

Después de la ampliación de los grados y con un mayor número de estudiantes se buscó una sede nueva y con mayor capacidad, por eso hoy se ubica en el barrio Pedregal de Medellín en la Comuna 6 (Doce de Octubre) en la dirección: calle 104 No 68 A 77. La naturaleza de esta institución es de carácter privado y se asume como católica y hace parte de Confederación Nacional Católica de Educación CONACED, que se denomina como

Corporación colegial católica de carácter privado, sin ánimo de lucro, que vincula a las delegaciones educativas de las Comunidades Religiosas y agremia a Federaciones de instituciones educativas identificadas con la misión educativa de la Iglesia, con la finalidad de asesorarlas, acompañarlas representarlas y visibilizarlas en el ámbito educativo Nacional e Internacional.

El Centro Educativo Autónomo pertenece a CONACED porque esta le permite vincularse y tener planes estratégicos para la enseñanza, puesto que dicha confederación presenta cartillas anualmente para que las instituciones educativas católicas estén al tanto de los retos actuales de la sociedad y los elementos que deberían tener en cuenta en los ejes misionales. La posibilidad que tiene la Institución para establecer su misión, visión y filosofía se sustenta en el artículo 14 del decreto 1860 de 1994 que les da autonomía a las instituciones educativas oficiales y privadas.

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. (p.7).

En esa medida se comprende que la autonomía de la que pueden gozar los centros educativos privados no puede ir en contravía de lo planteado por la ley, sino que puedan elegir cuales son los métodos para enseñar y también las fortalezas que quiere potenciar. Si bien pueden tener una educación sustentada en la religiosidad, también deben respetar las decisiones de los y las estudiantes, así como a sus familias si profesan otra religión o no lo hacen.

El Centro Educativo Autónomo bajo esa perspectiva también se propone en su PEI la formación de estudiantes autónomos, con altos niveles en inglés y el uso de las tecnologías, además que sean ciudadanos y ciudadanas idóneas para el quehacer social y contribuir a la investigación. Así mismo se encuentra el lema *Fomentando el amor al saber*, el cual se basa en una apuesta pedagógica diferenciada y flexible, en la que no solo es importante el cumplimiento de las obligaciones, sino la capacidad de apropiación de las mismas y de mejoramiento continuo, que busca la vinculación de las necesidades específicas y contextuales del estudiantado y sus familias.

Para cumplir con lo anterior se propone unos objetivos como lo es: la coherencia de lo propuesto en el PEI con los requisitos propuestos por el MEN, también la autonomía para la vinculación de sus particularidades con la Ley General de Educación, la disposición de

construir desde un modelo pedagógico flexible y que responda a las necesidades educativas de todos los niños, niñas y adolescentes.

El modelo al que se hizo referencia es el Constructivista, desde la mediación cognitiva como teoría que fundamenta la posibilidad de formar personas con autonomía, responsabilidad social y con una sensibilidad por el conocimiento y su propia formación, por lo tanto, el maestro bajo este modelo es un mediador entre los conocimientos y la comunidad, la cual se encuentra en el barrio Pedregal, que es aledaño a Girardot, Castilla y Gratamira. En general la población atendida es predominantemente de los estratos 2 y 3, con algunos casos estrato 4, y se conoce que los acudientes son mayoritariamente comerciantes, obreros, conductores y docentes.

1.2.2. Acontecimientos históricos comuna 6 de Medellín

Durante la década de 1930, en pleno inicio de lo que se denominó la república liberal, durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera, hacia el noroccidente de Medellín comienza a darse un proceso de construcción de los barrios que hoy componen la Comuna 6 Doce de Octubre. Según el Documento de Caracterización y Diagnóstico Cultural Comuna Seis - 12 de octubre (2011) el Sr. J. Shwarberg y la familia Cock Alvear eran quienes tenían la propiedad sobre esos terrenos, y a partir del loteo, comienzan a entrega algunas fincas, principalmente hacia 1950. En estas zonas, sin ningún tipo de planificación estatal comenzaron a construirse viviendas de carácter ilegal, cuya práctica estuvo acompañada por la violencia.

Dicha situación de violencia no obedece exclusivamente a la Comuna 6 Doce de Octubre, sino que es un fenómeno que permeó a toda la ciudad, escalándose en las últimas décadas del siglo XX con influencias del narcotráfico, el sicariato y la disputa territorial entre diversos actores armados. En esta lógica viven muchos jóvenes su etapa escolar, en donde en ese entramado de relaciones sociales mediadas por el poder y la violencia, terminan siendo víctimas y victimarios afectando sus propias vidas y con ello, los contextos familiares y escolares tan importantes en el proceso educativo.

El Centro Educativo Autónomo es consciente de esta situación, por lo que propende por una formación contextualizada, teniendo en cuenta las problemáticas de sus estudiantes. El PEI de esta institución plantea que:

El horizonte institucional y el direccionamiento estratégico del Centro Educativo Autónomo plantean claramente la necesidad de una formación integral, para atender las nuevas ciudadanías que aparecen en condiciones de conflicto y violencia como las nacionales. En este sentido se articula el aspecto pedagógico del este PEI se construye en clave de la transformación de la práctica social en el colegio para la formación de ciudadanos conscientes de la realidad social y de las obligaciones que tiene como habitante del país. (PEI CEA, 2017, p.118)

Aunque en términos un poco más generales de la historia del contexto, en el cual se evidencia que ese devenir histórico también estuvo permeado por las violencia a la población LGBT, no denominada así antes de 1975, como lo plantea Correa (2015), pero que además en el análisis histórico propuesto por él, se evidencia que para octubre de ese mismo año ya había discusiones sobre la enseñanza de la educación sexual en las escuelas, para ello se

retoma el análisis que plantea a un artículo titulado *Algo sobre la educación sexual* en la Revista *Sucesos sensacionales* del 3 de octubre de 1975:

La educación sexual debe iniciarse desde el kínder y cada etapa de la edad del niño ha de tener sus propias normas, adecuadas a las circunstancias. Debe desecharse todo cuanto tenga sentido de misterioso y de secreto, porque es indispensable eliminar el tabú del sexo. Y este esfuerzo hay que ligarlo a otro no menos complicado, cual es el de educar al mismo tiempo a los padres ignorantes de todo cuanto atañe al sexo. Un falso pudor inyectado por una alta moralidad, le induce a esa indiferencia de resultados negativos. Los textos que se dedican a la enseñanza de ciencias naturales debieran contener explícitamente direcciones prácticas en lo pertinente a temas biológicos y concretarse a las funciones de reproducción en vez de emplear mucho espacio a la anatomía y a otros aspectos inherentes al cuerpo humano. (p.79).

La discusión por este tema se centra en cambiar la visión moralista de la educación sexual, que además se sustenta en la reproducción de la especie, por lo que el autor cuestiona este tipo de asuntos, que para ese momento permeaba la ciudad de Medellín y muy especialmente las escuelas, porque estas eran las encargadas principales de impartir la enseñanza y las conductas morales de la sociedad.

Las violencias en el contexto no solo hacen referencia entonces al narcotráfico y el desplazamiento a la ciudad, sino también a las situaciones que no estaban bajo la moralidad, especialmente la orientación sexual y la identidad de género. Las presencias que había sobre ello era desde el diagnóstico clínico y sobre todo el judicial, ya que era considerado un delito

ser homosexual o tener expresiones de género diversas, aunque para ese momento no era la forma de nombrarlo, lo correcto, para no ser anacrónico se denominaban prácticas de sodomía o a los hombres que tenían vestimenta de mujer: *falsas mujeres* (estas también podían tener prácticas de sodomía), y lo que sucedía era que:

Desde 1945, los periódicos empiezan a construir públicamente la imagen de un personaje ambiguo a la interpretación social y curioso para la mirada clínica. Las crónicas relatan la presencia de hombres ambiguos ataviados con vestidos de mujeres, artificiosos y disfrazados que se valen del engaño para delinquir o para ocultar sus atributos biológicamente anómalos. Si bien la imagen del hombre-mujer artificioso aparece reseñado a lo largo del siglo, la reinención del personaje por parte de la prensa en el cuarenta lo sitúa en un escenario de delincuencia, apartado de sus rasgos anteriores de humor y bufonería, delineándolo como un artificio peligroso, articulado en una triple ficción: engaño, delincuencia y anormalidad. (Correa, 2015, p.203).

Esta breve contextualización espacial e histórica no solo apuntan a los contenidos a enseñar, sino también que imparten antecedentes de hechos que no son aislados de la realidad que viven los y las estudiantes en su cotidianidad, desde la enseñanza basada en la heterosexualidad obligatoria como reproducción de la moral y de la familia como institución. No se trata de dar calificativos, sino de entender que los contenidos seleccionados para la enseñanza son garantes de prácticas sociales como la violencia, que se pueden explicar desde el *curriculum*, ya que este tiene una intencionalidad.

Esto se debe anclar a la necesidad que tiene la institución para la garantía de los derechos humanos de sus estudiantes y de quienes la habitan, es por ello que se afirma en el PEI (2017):

Pese a que en la ley general de educación se plantea que la inclusión es requisito del sector oficial, el Centro Educativo Autónomo en su afán de darle cumplimiento a la constitución política de Colombia, entrega a la comunidad educativa una política de inclusión donde el fin único es hacer una integración efectiva de toda la comunidad educativa, sin importar la condición que cada uno tenga. (p.203)

Se hace énfasis en las implicaciones que tiene las ausencias y presencias de los contenidos de violencia a la población LGBT en el *currículum* preactivo porque puede brindar información para el mejoramiento continuo del CEA y también para garantizar los derechos humanos a todas las personas del establecimiento, y en esa misma línea se presenta el porqué de esta investigación y su pertinencia para el desarrollo de la misma.

1.3. Justificación

Indagar el contexto escolar desde temáticas de género y sexualidades resulta fundamental para lograr construir a las instituciones educativas como espacios seguros para la población LGBT, en donde los procesos de enseñanza-aprendizaje y socialización, garanticen una vida digna para todas las personas, contemplando su libre desarrollo de la personalidad, la libre expresión de género, una vida sexual y reproductiva sanas, es decir, la

plena garantía de los derechos humanos por una educación que al enfocarse en la comprensión de la diversidad de todas las personas, permita a su vez la construcción de paz.

Adicionalmente, investigar las ausencias y presencias de las violencias a la población LGBT en el *currículum* preactivo del Centro Educativo Autónomo permite que la escuela pueda tomar decisiones y transversalizar en su plan de acción esta temática, incorporándola en el currículo, teniendo en cuenta, tras una lectura interseccional, las implicaciones como las edades de sus estudiantes, y el tipo de familia del que hacen parte, para que este proceso genere resultados satisfactorios para todas las personas. Así mismo, resulta relevante para que el cuerpo docente del Centro Educativo Autónomo pueda reflexionar acerca de su práctica en la escuela, puesto que aún hay muchas situaciones que vive la población LGBT y no se contemplan en el *currículum*. Con ello, por una parte, las escuelas darían cumplimiento a la normatividad que exige transversalizar la perspectiva de género en todo el proceso educativo como lo plantea la Ley 1620 del 2013, específicamente en el artículo 17; y, por otra, se logra el reconocimiento de la otredad en la diversidad.

Todo este conjunto de ideas destacadas permite que cada vez se avance más en el fin de la estigmatización y exclusión en la escuela por razón de las expresiones de género y orientaciones sexuales de los estudiantes, para que no ocurran hechos similares como lo han sido aquellos casos de suicidios de estudiantes víctimas de estas violencias estructurales que ejerce la escuela contra aquellas personas que se alejan del modelo heterosexual obligatorio, reduciendo a su vez los casos de depresión y drogadicción, en donde una serie de sentencias así lo testimonian, como por ejemplo la Sentencia T-478 de 2015. Esta es más conocida como

Sentencia Sergio Urrego, y también se puntualiza lo siguiente con respecto a las instituciones educativas:

Uno de los ámbitos más importantes para la protección del derecho a la igualdad, la dignidad y el libre desarrollo de la personalidad es el respeto absoluto por la expresión de la identidad de género o la orientación sexual. En el ámbito escolar, esta protección debe ser aún más estricta pues los menores de edad tienen el derecho de ser formados en espacios democráticos y plurales. Así, la prohibición de diseminación por razón de género o de orientación sexual es absoluta y ningún tercero, ya sean otros estudiantes o las autoridades del colegio, pueden perseguir o amedrentar a los estudiantes que deciden asumir voluntariamente una opción sexual diversa. Cualquier actitud en ese sentido, como se explicará en el capítulo siguiente, constituye un trato de hostigamiento que debe ser reprochado y a toda costa prevenido. (Sentencia T-478, 2015).

En últimas, tras comprender la causa del problema que influye en la selección de los contenidos, se puede reflexionar con mayor precisión si dicha selección garantiza los derechos de todas las personas, o, por el contrario, genera más violencias y por qué; todo con el fin de que la escuela normalice las expresiones diversas y disidentes de la sexualidad y el género, construyendo espacios seguros, de reconocimiento, apoyo y comprensión, por ello es necesario apuntalar y desarrollar los siguientes objetivos.

1.4. Objetivos

Para el desarrollo de esta investigación se plantea un objetivo general que se vincula con lo anteriormente expuesto, especialmente con la pregunta que guía todo el desarrollo.

1.4.1. Objetivo general

Develar las ausencias y presencias de las violencias a personas de la población LGBT en el *curriculum* preactivo del Centro Educativo Autónomo.

1.4.1.1. Objetivos específicos

- Identificar los factores que posibilitan las ausencias o presencias de las violencias contra la población LGBT en el *curriculum* preactivo del Centro Educativo Autónomo.
- Analizar las ausencias y presencia de las violencias a personas LGBT en el *curriculum* preactivo del Centro Educativo Autónomo
- Caracterizar las ausencias y presencias de las violencias a personas LGBT en el *curriculum* preactivo del Centro Educativo Autónomo.

Capítulo 2. Discusiones teóricas: entre armas, plumas y libros

Las voces resuenan, así como la de una mujer trans en Caracolí que dice:

Es que: no señor, usted es un hombre, usted no nos ha visto con esas maricadas a nosotros ¿a usted qué le paso? Usted se crió en otro ambiente, se crió mirando hombres pescando, trabajando, yo si decía que ese doble hijueputa iba a ser marica, porque le gustan mucho los animales... O sea ¡que todos los que le gustaran los animales se volvían maricas!

(CNMH, 2019, p.76)

Este capítulo puntualiza los conceptos abordados para esta investigación, pero además se trae a colación los hallazgos de otras investigaciones realizadas en el campo que se enmarca la presente, esto permite evidenciar no solo la pertinencia, sino también las apuestas realizadas en torno a la violencia y el *curriculum*.

2.1. Marco teórico: procesos investigativos

Este ítem resulta fundamental para el desarrollo de la investigación en el sentido de que permite reconocer estudios similares a la propuesta que aquí se desarrolla, con el fin de conocer qué preguntas se han hecho, qué problemas de investigación y objetivos se han planteado, con qué metodologías han llevado a cabo sus estudios, qué categorías, autores y autoras retoman y los resultados a los que han llegado, para así, validar esta propuesta como una distinta a las que previamente se han realizado, que si bien las retoma reconociendo que

existe una trayectoria previa de investigaciones sobre estas temáticas, busca aportar una nueva lectura y en otros contextos de los allí señalados.

2.1.1. Denominaciones: bullying, homofobia, violencia de género

En las distintas investigaciones realizadas se ha evidenciado que hay denominaciones distintas para preguntarse por la población LGBT en el contexto escolar y sobre los contenidos a trabajar, esto también se evidencia desde las problemáticas halladas. Aquí cada investigación desde el lenguaje busca visibilizar este tema. Esas denominaciones van desde la discriminación, bullying, homofobia, violencia de género, y en algunas ocasiones les asignan un nombre de manera indiscriminada, sin concebir una definición exacta, es así como Cerezo (2015) trata esta temática desde el bullying entendiéndolo como un fenómeno grupal de violencia que es resultado de las malas relaciones sociales en el contexto escolar, siendo favorecido por la homofobia en el sentido de que muchos estudiantes homosexuales sufren algún tipo de hostigamiento por parte de sus compañeros en la escuela, aunque también deja claro que en ocasiones proviene del profesorado. “Este trabajo plantea una revisión teórico-práctica sobre los problemas de violencia escolar relacionados con la homofobia a través del análisis de diversos informes e investigaciones. Concluyendo que existen evidencias de relación entre bullying y homofobia.” (Cerezo, 2015, p.417). La autora resalta que esta práctica se presenta principalmente entre los 12 y los 15 años, y por todo ello, su categoría a veces se enuncia como bullying homofóbico. Su estudio se centra en España.

Erick Werner Cantor (2008) se atribuye ser el primero en publicar un estudio sobre esta temática en Colombia; pero reconoce por ese mismo motivo, que no es un tema finalizado, antes bien, menciona que este presenta un nuevo panorama para otros estudios.

Su problema de investigación se centra en las características de lo que denomina *cultura estudiantil*, en cómo esta circula en la escuela y tiene algún tipo de incidencia en la vulneración o reconocimiento de los derechos de estudiantes *lesbianas, homosexuales y transgeneristas*.

Comienza a llamar la atención la manera particular en que denomina las personas y situaciones en su estudio; pues siempre habla de homosexuales, lesbianas y transgeneristas, aunque en su relato la población transgenerista va dejando de aparecer con tanta frecuencia en el texto a comparación de las otras dos categorías. Además, sus preocupaciones se centran en lo que denomina la vulneración de los derechos Humanos, en especial los derechos Sexuales de los jóvenes en la escuela. Werner (2008) plantea que su pretensión no consiste en etiquetar a la escuela y la comunidad académica con la palabra *homofobia*, ni victimizar a *homosexuales y lesbianas*, sino presentar diferentes voces para construir estrategias pedagógicas que logren abordar estos temas en el ámbito escolar. Otros conceptos centrales en su relato son la *diversidad*, el *heterosexismo*, la *homofobia* y las *normas de género* de carácter *ortodoxo* buscando analizar cómo la cultura estudiantil transforma o reproduce las anteriores.

En otro artículo, derivado de la investigación anterior, Werner (2009) se pregunta por la cultura estudiantil que predomina en los colegios de secundaria en Bogotá con respecto a jóvenes homosexuales, lesbianas y transgeneristas.

Analiza el predominio y reproducción del sistema sexo/género/heterosexismo como un paradigma cultural naturalizado que circula en la escuela a través del

currículo oculto, y se materializa en el conjunto de creencias, emociones y comportamientos que determinan la exclusión y la discriminación. (p.101).

El autor utiliza de manera diferenciada los conceptos de homofobia y lesbofobia, en donde esto para algunos autores puede ser redundante; pero otros han optado por diferenciarlo dado el papel de visibilidad de la población gay dentro de la LGBT.

Para el caso de Colombia, otro trabajo resaltado fue realizado por Colombia Diversa y la Secretaría de Educación de Bogotá (2007)⁵, que indagaron sobre las prácticas de inclusión y exclusión de la diversidad sexual en la escuela. Dicha investigación, titulada Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios distritales. CDySEB utilizan el concepto de diversidad sexual.

Además, en Colombia se pregunta por el acceso de las mujeres a la educación universitaria, en donde Olarte, Jiménez, Sánchez, Nieto, y Ojeda (2018) presentan acciones que las mujeres realizan en este país para acceder a la educación superior, reflexionando acerca del discurso de la igualdad que debe superarse por el de la equidad.

Consuelo Hoyos (2018) menciona que usa de manera indiscriminada los conceptos bullying, acoso escolar, maltrato y matoneo por el hecho de que en el lenguaje cotidiano se asumen como sinónimos, e identifica en ellos una relación semántica. Aborda estas problemáticas desde una perspectiva psicojurídica como una conjunción entre la psicología y el derecho. Por parte de la psicología se aborda desde los temas de la socialización e

⁵ En adelante CDySEB

identidad de género, la comunicación, la mediación escolar, el diálogo y la resiliencia, mientras que desde el Derecho se tienen en cuenta la Constitución Política, el Código de Infancia y Adolescencia, la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1965 de 2013, la Ley 294 de 1996 y la 575 de 2000, así como la Convención de los Derechos del Niño, de la Defensoría del Pueblo y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Sin embargo, Hoyos (2018) citando la Sentencia T-905 de 2011 que cita a Carolina Valencia de la Universidad Externado de Colombia, presenta una definición de bullying o acoso escolar, entendidos como

Un comportamiento sistemáticamente encaminado a maltratar a otros mediante el abuso de la fuerza o de la autoridad. La legislación estadounidense *No child left behind act (NCLBA)* define acoso escolar como “aquellas conductas relativas a la identidad de un alumno, o a la percepción de esa identidad, concernientes a su raza, color, nacionalidad, sexo, minusvalía, orientación sexual, religión o cualesquiera otras características distintivas que fueren definidas por las autoridades regionales o municipales competentes, siempre que: a) se dirijan contra uno o más alumnos; b) entorpezcan significativamente las oportunidades educativas o la participación en programas educativos de dichos alumnos; c) perjudiquen la disposición de un alumno a participar o aprovechar los programas o actividades educativas del centro escolar al hacerle sentir un temor razonable a sufrir alguna agresión física”. (p.12-13).

Posteriormente, aclara que el bullying no es un asunto esporádico, sino que este persiste incluso durante varios años intimidando a algún compañero como víctima habitual, entonces el bullying “es considerado como un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un niño o adolescente en el entorno escolar por sus compañeros” (Hoyos, 2018, p.102). Además, señala que es una situación traumática para la víctima.

La afirmación planteada por Do Prado y Miranda (2015) también se preguntan por los indicios heteronormativos en clases de educación sexual y la homofobia en la escuela, partiendo de que esta se puede analizar en diversas instituciones sociales, pero lo delimitarán a la escuela. Para ellas, la homofobia “Se caracteriza por expresiones de odio, desprecio, indignación y manifestaciones de violencia dirigidas a lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, transgéneros e intersexuales (LGBTTTI)” (p.137). Para entender estos asuntos, recurren a estudios posestructuralistas y teorías queer, en donde principalmente estas últimas entienden la heterosexualidad como un sistema político normativo y se cuestionan las pautas culturales que definen los géneros masculino y femenino, recurriendo a autoras como Judith Butler, Maria Rita de Assis César y Guacira Louro, y adicionalmente plantean que muchos estudios se preguntan por cada fobia en particular – fobia a gays, fobia a lesbianas, fobia a bisexuales, fobia a transexuales, fobia a travestis – dado que sus experiencias son distintas. De otro lado, Do prado y Miranda (2015) recurren a Longaray para entender las maneras en que la homofobia alcanza sus objetivos en la escuela, a partir de la exclusión, los insultos, desprecio, amenaza y agresiones físicas.

Otra autora que ha abordado temáticas similares es Carina Kaplan (2006), quien, para el caso de Argentina, se pregunta por las violencias de género en la escuela desde teorías de género que superen los naturalismos y las dicotomías de este tipo de discusiones, en donde se pregunta “¿es escolar la violencia?” y agrega:

¿En qué contexto social se instala la pregunta por las violencias en el sistema educativo? (...) ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funcionan en su interior los mecanismos de la relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? (Kaplan, 2006, p.2).

Estas cuestiones la aborda situándose en perspectiva sociopolítica y sociohistórica desde la tradición crítica de la sociología de la educación, la sociología de las violencias en el sistema educativo, la sociología de las desigualdades escolares y particularmente desde la sociología de la exclusión, partiendo desde la construcción social de la violencia y nombrándola en plural: violencias, dadas sus múltiples manifestaciones y significados, pues no le basta solo con mencionar el tema de la violencia escolar puesto que dice que este concepto al abarcar tantas cosas, termina explicando muy poco, y en ese sentido, resalta la importancia de la teoría para desnaturalizar la violencia en la escuela. (Kaplan, 2006). También utiliza los conceptos de violencia simbólica, se preguntan por la construcción social del concepto *alumno violento*, planteando que las violencias en estos espacios solo se entienden si se anclan a fenómenos contemporáneos de des-civilización y des-subjetivación, que coexisten con la civilización y la subjetivación; además, hay una lectura sobre la representación de la niñez, adolescencia y juventud en los medios de comunicación dando lugar a la criminalización y estigma a estas personas.

Para entender el tema de las violencias de género en la escuela, Kaplan (2006) recurre a planteamientos de P. Bourdieu para quien el cuerpo es fundamental en cuanto a la violencia de género, siendo el género una especie de filtro cultural con el que interpretamos el mundo, y que a las relaciones de género las constituye la violencia; además, este autor resulta importante para Kaplan (2006) a la hora de pensar la violencia de género a la luz de la violencia simbólica, y se sustenta en otra investigación que ella realizó con Gluz, en donde encuentran que “la escuela no es neutra respecto de los patrones de género.” (Kaplan, 2006, p.68).

Igualmente, en Argentina, María Herminia B. Di Liscia (2013) se pregunta por el tratamiento de los derechos sexuales y reproductivos con una mirada jurídica luego de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, teniendo en cuenta lo que esto puede ocasionar en ciertos grupos sociales que tienen que ver con la alianza entre el peronismo y la Iglesia, con una moral particular y con los grupos que se denominan pro-vida. Adicionalmente tiene en cuenta las leyes progresistas que aprobaron el matrimonio igualitario y la identidad de género, aunque siguen en la esfera social, viejas demandas abanderadas por las mujeres como las relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos. Entonces, el tema central de este artículo es “los límites de la ciudadanía en cuanto al ejercicio de los derechos sobre el cuerpo a partir del discurso parlamentario” (Di Liscia, 2013, p.68). En estos planteamientos, menciona que, para llegar a sancionar una ley, se requiere el proceso de nombrar las situaciones, y en este sentido recurre a Rita Segato, M. Foucault y a G. Deleuze para plantear algunas discusiones en torno a esta temática.

2.1.2. Contexto escolar y las identidades de género

El contexto escolar se retoma en las investigaciones, no solo como delimitación de un espacio físico, sino también como un agente que debe ser garante de los derechos de quienes lo habitan, pero que a menudo esto no ocurre, uno de los planteamientos de Cerezo (2015) es que los bajos niveles culturales dificultan la normalización de las identidades sexuales y de género distintas a la normativa, para ello se apoya en estudios realizados como el de (Generelo, et al, 2012); y con el informe del FEGLBT del 2012 para expresar que el 81% de homosexuales han señalado sufrir acoso escolar, con hostigamientos casi a diario, especialmente entre los varones.

Algunos de los datos que se resaltan en el estudio de Werner (2008) corresponden a ciertos porcentajes de población que han sido víctimas de algún tipo de violencia de acuerdo a su orientación sexual o identidad de género que se sale del heterosexismo: el 21% de *homosexuales* afirma haber recibido violencia física, el 62% de *homosexuales, lesbianas y transgeneristas* afirman que recibieron violencia verbal, el 14% de *homosexuales o lesbianas* han tenido que cambiar de residencia por el rechazo de sus vecinos. Algunas de estas situaciones las nombra como *homofobia* y *lesbofobia*.

Entre los resultados que presenta de su investigación, comienza planteando algo que es fundamental, y es que el problema no es la *homosexualidad*, pues esta expresa muy bien la diversidad humana, sino que dicho problema recae en la *homofobia*, pues resalta que absolutamente todas las personas, independiente de su orientación sexual e identidad de género son sujetos de derechos. En ese sentido, expresa que las situaciones sociales sobre violación a los derechos Humanos a *homosexuales y lesbianas* se reproducen en el ámbito

escolar, pues los casos que describe demuestran que en este contexto hacer visible este tipo de identidades genera en los otros una suerte de comportamientos que violan sus derechos, especialmente los derechos Sexuales como la autonomía, el derecho a la intimidad, el de la libre asociación afectiva y sexual, y a estar libre de toda forma de discriminación, así como el libre desarrollo de la personalidad. (Werner, 2008).

Werner (2009) con respecto a la cultura que circula sobre los temas de sexualidad, menciona que el 61% de la ciudadanía prefiere no tener vecinos homosexuales, y el 14% de homosexuales y lesbianas señalan que han tenido que cambiar su lugar de residencia por el rechazo de sus vecinos. Además, plantea los imaginarios sociales sobre la falta de carácter en las personas homosexuales. Se apoya en Ricardo Lamas para exponer que en Occidente existe un régimen de sexualidad que establece una oposición entre heterosexualidad como lo sano, normal y legítimo, y la homosexualidad como prohibida, clandestina y secreta. Al igual que como lo plantea Cerezo (2015), Werner (2009) señala que hay más aceptación de las relaciones lésbicas que las gays, en parte porque la masculinidad heterosexual se ha sustentado en la negación de la homosexualidad.

Tras la revisión de manuales de convivencia por CDySEB, se identificó que no existen normas que sancionen la homosexualidad ni el lesbianismo; pero tampoco mecanismos que les protejan de actos discriminatorios; no obstante, les resulta preocupante que tres de los cuatro manuales revisados expongan que sancionan conductas que atenten contra la moral y las buenas costumbres, pues fácilmente bajo esos argumentos puede caber la diversidad sexual.

Para Hoyos (2018) la falta de comunicación y violencia intrafamiliar, así como la drogadicción o alcoholismo en alguno de los padres, afecta de alguna manera a los estudiantes, pues están siempre sujetos a agresiones verbales o físicas. Con la población femenina, sucede que el acoso comienza a presentarse a partir de charlas, que cada vez se exceden hasta generar conflictos mayores. Todo esto resulta problemático a la hora de pensar que la tarea principal de la adolescencia es lograr la identidad del “yo”, entender qué son y cómo se relacionan con la sociedad.

La violencia en el contexto escolar se ve influenciada en un mayor porcentaje por un factor endógeno, debido a que es allí donde se instauran algunas normas que atienden a la obediencia, la jerarquía, la competitividad, la uniformidad, entre otros, y que muchas veces no favorecen a las personas que conviven en la Escuela. (Fandiño & Bustos, 2001-2004. Citado en Hoyos, 2018, p.104).

Para el Caso de Chile, Cornejo (2018) habla acerca de la discriminación homofóbica o también de bullying homofóbico en el sistema escolar, y plantea algunas estrategias para manejarla y prevenirla. Parte de que en Latinoamérica las iniciativas no se han documentado; y que en otros contextos como lo que él denomina primer mundo, se han estado desarrollando. La dificultad para abordar estas temáticas en la escuela en Chile, se dan principalmente por la resistencia de grupos religiosos y conservadores, y la falta de consenso sobre los contenidos que deberían enseñarse en educación sexual, pues las iniciativas del Movimiento de Liberación e Integración Homosexual patrocinadas por el Ministerio de Educación no han logrado proporcionar rigurosamente una agenda para la construcción del programa de educación sexual.

Adicionalmente, Cornejo (2018) plantea una lectura de este fenómeno en términos diferenciales de clases sociales, en donde “La distribución de las agresiones según nivel socioeconómico fue el siguiente: 23%, bajo; 44%, medio bajo; 34%, medio; 22%, medio alto; y 15%, alto.” (p.5), y muchos de estos casos provienen principalmente de profesores, pues los comportamientos homofóbicos de los compañeros se devienen del maltrato verbal o humillación de algún docente. Y en cuanto a los programas vigentes referidos a estos temas, menciona que el centro de los contenidos está en consideraciones biológico-reproductivas, prevención del embarazo y el amor heterosexual.

Cabe resaltar que se menciona la existencia de expresiones discriminatorias contra las disidencias sexuales en documentos oficiales de las instituciones educativas, a pesar de que el Ministerio de Educación ya había dado la directriz de eliminar en estos documentos toda expresión que denote o induzca a la discriminación. En algunos casos se han aceptado a las personas disidentes con la condición no de exponer ni demostrar en público su orientación, identidad o inclinaciones afectivas.

Al igual que en los resultados anteriores, CDySEB, encontraron que la sexualidad se aborda desde lo anatómico-fisiológico o desde el riesgo, por lo que se restringe el placer, el erotismo y las expresiones afectivas dentro de los colegios, en especial si no son heterosexuales. “El análisis discursivo de imaginarios y actitudes en torno a la población LGBT evidenció la homofobia como marco general del trato discriminatorio en contra de la misma.” (CDySEB, 2007, p.10). Entonces, resaltan que en la escuela existe lo que podría denominarse *sexofobia* “Con una aclaración necesaria: se convierte claramente en fobia cuando se trata de la sexualidad homosexual.” (CDySEB, 2007, p.21).

Con respecto a los tipos de actitudes que las comunidades educativas tienen frente a la población LGBT, se identificaron la aceptación, la distancia entendida como “*respeto, pero sin relacionamiento directo*”, homofobia terapéutica como “*idea de reforma tamizada en una referencia al respeto*” o readecuación a lo normativo, corregir a la persona desviada y rechazo como “*negación de la vivencia LGBT, que va desde el insulto hasta la agresión física*”. (CDySEB, 2007, p.39).

Por otro lado, se plantea que aún hay mucho desconocimiento en términos teóricos sobre sexualidad en la escuela, en especial la confusión entre sexo, género, identidad de género y orientación afectivo-erótica, “las posibilidades amplias de la orientación sexual no son conocidas por un 31% de los profesores y profesoras, 60% de los estudiantes y 74% de los padres y madres.” (CDySEB, 2007, p.29) y que existen prejuicios en términos de que estos temas aumentarán los embarazos en adolescentes y hará que existan más homosexuales, los cuales se entienden como personas que no son capaces de controlar sus propias vidas.

Otros de los prejuicios identificados en la escuela tienen que ver con que los hombres gays son muy femeninos, las mujeres lesbianas son muy masculinas y puede corregírseles porque no han tenido buenas experiencias con los hombres, a las personas bisexuales se les ve como una desviación mayor porque se les entiende como confundidas, y con las transgeneristas se desconocen muchos aspectos de su situación y decisión.

Ante la serie de situaciones de acoso y violencia escolar que sufren muchos niños, niñas y adolescentes, se recurre desde el ámbito jurídico al Código de la Infancia y la Adolescencia, que plantea que

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario. (Congreso de Colombia. Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006, artículo 18. Citado en: Hoyos, 2018, p.125).

Adicional a lo que plantea el Código de Infancia y Adolescencia, Hoyos (2018) recuerda otras normativas importantes como la Ley 1620 de 2013 que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar, que busca promover y fortalecer la convivencia escolar, la formación ciudadana y los derechos sexuales y reproductivos de integrantes de la comunidad escolar. Además, espera involucrar a los padres en el desarrollo de los niños y adolescentes, haciéndoles ver que es responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado, tal como lo menciona el artículo 10 del Código de Infancia y Adolescencia.

Olarte, Jiménez, Sánchez, Nieto, y Ojeda (2018, plantean que en el proceso histórico fue necesario que las mujeres dejaran de desempeñar todas sus labores en el ámbito privado, donde eran poco reconocidas, por lo que empezaron a cuestionar su papel en la sociedad construyendo nuevas feminidades para habitar también desde lo público. La educación superior ha sido uno de estos escenarios, en donde para el caso colombiano, retomando un

estudio de Universia (2010), plantean que hoy la matrícula femenina universitaria está por encima del 50%; sin embargo, se concentran en disciplinas y profesiones que suelen estar más asociadas al tema del cuidado, como lo son la enfermería, la educación, el trabajo social y la psicología, teniendo menores prestigios sociales, menores salarios y oportunidades que los profesiones en áreas donde se desempeñan mayoritariamente los hombres. Además, el artículo resalta las primeras mujeres en ocupar ciertos cargos o estudiar ciertas profesiones.

Nuevamente vuelve a aparecer que la educación sexual se lleva a cabo desde planteamientos heterosexistas y biológicos, negando la realidad LGBTTTTTI, además, el relegar la homosexualidad al ámbito privado, hace que los profesionales del área de la educación, tengan menos herramientas para representarla desde un ámbito social más amplio. (Matías y Mirada, 2015).

Kaplan (2006) desde otra lectura, plantea que la violencia en las instituciones educativas tiene variables internas y externas a ella, y en cuanto al tema de las violencias de género en la escuela, menciona que esta tiene un papel central en la construcción de subjetividades masculinas y femeninas, pues plantea que la escuela al ser una de las principales instituciones para el disciplinamiento y la socialización, no escapa a las violencias de género, y deja claro que la relación entre estos géneros no es lejana a la violencia, y que en contexto escolar se refuerzan los estereotipos, desigualdades y violencias de género que pueden ser sutiles o físicas, y a pesar de ello, el campo socioeducativo poco se ha cuestionado sobre esto.

B. Di Liscia (2013) narra que el proceso de consecución de derechos sexuales y reproductivos no ha sido fácil, y para ello propone el ejemplo de la Conferencia Mundial

sobre la Mujer realizada en Beijing en 1995, en donde bajo el gobierno de Carlos Nemen, la posición de Argentina en dicho espacio, fue conservadora dadas las injerencias que tenía la Iglesia Católica para ese momento. Para la aprobación de las primeras leyes sobre salud sexual, fue necesario el enfrentamiento a la Iglesia por parte de los gobiernos de Eduardo Duhalde y Néstor Kirchner, y las ideas que se han enfrentado en todos estos contextos son “el derecho de las familias y de los padres [por un lado, y] el derecho a la educación de niños y jóvenes [por otro lado]” (Di Liscia, 2013, p.74).

Patiño y Páez (2012) señalan que la violencia contra la población en edad escolar suele estar tolerada y aceptada de manera tácita por la sociedad, además, la escuela pone en una situación de fácil estigmatización a ciertos niños y niñas, generándoles bajos niveles de autoestima. Algunas de las violencias que se viven en la edad escolar tienen que ver con el maltrato físico, maltrato sexual, pandillismo, y a él se asocian otros temas como el alto consumo de sustancias psicoactivas y de alcohol a temprana edad, embarazos en adolescentes y aumento en el caso de menores trabajando.

2.1.3. Estudios de género y sus desafíos

Los estudios de género en el contexto escolar tienen desafíos, así como se evidencia entre las conclusiones de las distintas investigaciones referidas, por ejemplo, Cerezo (2015), tras su revisión bibliográfica señala que son muy pocos los estudios realizados sobre bullying homofóbico, y que en su mayoría son promovidos por el Instituto de Juventud o por colectivos afectados, y la mayoría de estos estudios se plantean desde los niveles de incidencia diferencial por sexo y edad, y la percepción tanto de la población normalizada y las minorías sexuales. Asuntos como permitir que los conflictos se tramiten mediante la

violencia física, el tratamiento de la diversidad como si no existiese y la falta de ayuda del profesorado para atender a las víctimas favorecen al bullying homofóbico, en donde *salir del clóset* en la escuela conlleva a un cambio en las relaciones sociales y la amistad con los compañeros.

Por su parte, Werner (2008) plantea de manera particular, que el derecho a la intimidad o a la privacidad en el contexto escolar se viola frecuentemente cuando se devela la orientación sexual de un estudiante sin su consentimiento, pues, además, se suelen adoptar medidas para “corregir” a esta persona, generando en estos estudiantes sentimientos de soledad y baja autoestima, pues muchas veces deben afrontar la situación sin el apoyo de sus familias, maestros o compañeros. Además, dicho aislamiento y rechazo les lleva a vivir una vida sexual centrada en la genitalidad, con altos riesgos para su salud. Indudablemente, tal como lo menciona Werner (2008), todo ello trae afectaciones en sus vidas escolares, en especial en un contexto donde hay pocos esfuerzos pedagógicos para garantizar los derechos humanos de estos estudiantes.

Los resultados obtenidos, Werner (2008) los relaciona con los significados culturales, los cuales explican la existencia del *bullying* o *acoso escolar*, que se expresa en la burla, la violencia verbal y la predisposición y ejercicio de la violencia física. Finalmente plantea que, aunque la *homofobia*, el *heterosexismo* el *machismo* y las *relaciones de género* no se cuestionan en el proceso educativo, existen profesores, compañeros y familia que apoyan a los estudiantes *homosexuales* y las estudiantes *lesbianas*, reconociendo que la escuela juega un papel significativo para generar cambios culturales.

En el artículo, Werner (2009) habla sobre los tipos de homofobia que están presentes en el currículo oculto de la escuela, se restringe la sexualidad a la actividad coito genital, con pocos espacios para la comunicación, el amor y toda expresión emocional; también plantea que “Otro impacto de la homofobia y la lesbofobia es el bajo rendimiento académico de las jóvenes sometidos/as a discriminación.” (Werner, 2009, p.109).

Otro tipo de conclusiones se refieren de manera directa a las consecuencias de quienes son sometidos al bullying homofóbico en la escuela, así lo plantea Cornejo (2018) “En el ámbito pedagógico las consecuencias del hostigamiento homofóbico se expresan en descenso del rendimiento académico, descuido de los deberes escolares, no asistencia a clases y deserción del sistema escolar.” (p.7). Además, señala algunas con respecto al currículo, en donde menciona que

El tema de la diversidad sexual es un aspecto aún pendiente en el sistema escolar chileno y, probablemente, en otros sistemas de la región dadas las resistencias a incorporarlo en el currículo escolar, particularmente en los planes y programas de educación sexual. (Cornejo, 2018, p.20).

Lo más recurrente en la escuela es que se omita, invisibilice o se silencien las disidencias del orden heterosexista, en donde sustentado en (Dinis, 2011), expresa que esta es una clara manifestación de violencia homofóbica en la escuela. Por todo ello, Cornejo (2018) insiste en que los programas de diversidad sexual se deben implementar desde la perspectiva de los derechos humanos con una revisión de los planes de formación de los profesores para que todas estas temáticas estén presentes allí, pues los profesores también portan su acervo cultural a la hora de ejercer como maestros, y dicho acervo puede estar

cargado de machismo y homofobia; y no se puede olvidar que las comunidades educativas son centrales para propulsar el cambio.

CDySEB realizaron una devolución a las instituciones educativas, puesto que pretendían presentar estrategias para combatir la homofobia en la escuela. Por lo que se realizaron grupos focales y reuniones con los colegios participantes, en donde señalaron que el problema no es la homosexualidad, sino la homofobia y que se debe buscar ayuda profesional, así como eliminar las normas ambiguas de los manuales de convivencia, y adecuar el Proyecto Educativo Institucional recomendándose establecer normas que protejan los derechos de los estudiantes de la población LGBT, pues en todos estos documentos es fundamental la transversalización de los derechos humanos.

Es importante señalar que aun en el campo menos comprendido del transgenerismo y, de manera general, de la diversidad sexual, la escuela no tiene únicamente un potencial para la construcción de la exclusión, sino también para la inclusión y el reconocimiento, cuando permite la presencia dentro de su complejo mundo cultural informaciones científicas o mediáticas, no subordinadas a una simple lógica de polarización. (CDySEB, 2007, p.32).

Por último, CDySEB propenden porque las actividades que se realicen en la escuela permitan el debate, en lugar de llevarles las definiciones correctas para entender no la facilidad de la vida, sino que esta es vivible desde la convivencia democrática.

Por otro lado, la violencia intrafamiliar se refleja en las aulas de clase con el comportamiento de los estudiantes, y por otro se plantean algunas consecuencias psicosociales del bullying:

Disminución o pérdida de habilidades sociales que provoca en el individuo malestar clínico significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de su actividad como la comunicación, el liderazgo, la capacidad de estudio en equipo, la tolerancia, entre otras. (Hoyos, 2018, p.122).

También se trae a colación el ejemplo de las dos instituciones educativas, el 20% de la población femenina es victimaria, y el 60% es víctima; mientras que, para el caso masculino, en la institución de Manrique, el 60% son victimarios y el 20% víctimas, y en la de La Floresta, el 25% son victimarios y el 5% víctimas.

Para Do Prado y Miranda (2015) hay un prejuicio homofóbico en el contexto escolar que convierte a los jóvenes de la población LGTBTTTI en blancos de estigmas sociales, generando que entre homosexuales y escuela existan tensas relaciones porque los primeros no cuentan con el apoyo de la comunidad escolar⁶. A partir de allí, las autoras plantean nuevos interrogantes: “¿cuál es la significación que construyen esos jóvenes sobre la escuela? ¿Para qué frecuentarla si el ambiente pedagógico se muestra hostil ante determinadas posibilidades de existencia?” (Do Prado & Miranda, 2015, p.148).

En términos de educación sexual, cuando no se reconoce la diversidad de esta, ciertas intervenciones pueden exponer al rechazo y a la violencia a un sector estudiantil, no haciendo

⁶ Desde algunos sectores, haciendo énfasis en la planta docente y administrativa

más que legitimar el estigma y la persecución de quienes transgreden los estándares de género y sexualidad. “Los silencios pedagógicos contribuyen a que muchos niños, jóvenes y adultos sientan en sus cuerpos las marcas de la normalización heterosexual.” (Do prado & Miranda, 2015, p.149). Por lo que finalizan proponiendo “reconstruir los currículos escolares como estrategias para la transformación social y la práctica crítica” (Do prado & Miranda, 2015, p.149).

Las violencias de género en la escuela impactan la autoestima y las imágenes que las personas tienen de sí mismas, y los discursos esencialistas que allí imperan, construyen juicios morales sobre los comportamientos que se esperan de las personas, y a partir de allí se interpreta todo lo desviado. (Kaplan, 2006).

Para Di Liscia (2013) la claridad en términos jurídicos es fundamental para que pueda avanzarse en los derechos sexuales y reproductivos, por ello, propone eliminar el término moral en los nombres de las leyes y las discusiones jurídicas, pues este puede generar grandes confusiones o incluso plantear oposiciones a los derechos que se esperan conquistar, pues por ejemplo la formación moral, o sexualidad plena y moral conllevan a este tipo de contradicciones. Para esta autora, la capacitación docente en estos temas resulta trascendental.

2.1.4. Contenidos sobre violencia de género

Desde otras perspectivas que se conciben con más trayectoria en el *curriculum* se sugiera la violencia de género, especialmente la que se ejerce a las mujeres, no obstante, también se evidencia en los hombres, en la investigación realizada por Flores (2005):

Si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con el contenido sexista de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un *curriculum* oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer. (p.67)

En esa medida se van hilando las investigaciones y los avances en términos del género, según Valle (2015) se debe tener presente el contenido de violencia de género en las aulas de clase, pues presupone una necesidad política. Así mismo sostiene que uno de los resultados a los que llega es:

Al exponer los resultados de una investigación más amplia sobre igualdad y violencia de género en colegios públicos de infantil y primaria, que parte de considerar la violencia de género como un grave problema social, que viola los derechos humanos fundamentales y constituye el símbolo más brutal de la desigualdad de género, así como de la necesidad de abordarla desde el ámbito escolar, mediante su prevención desde los primeros pasos del proceso de socialización y educación. (Valle, 2015, p.327).

Desde esta perspectiva se ve la linealidad con las denominaciones dadas, si bien se puede nombrar homofobia, bullying homofóbico, discriminación, entre otros, se encuentran en el mismo punto, y es que están sustentados en el género o la orientación sexual y que se basa en la investigación realizada por Valle (2015) que combina tanto el método cualitativo, y que sus fuentes de información fueron 340 centros escolares. También utilizó 20 entrevistas semiestructuradas a directivos docentes, aunque por su parte Flores (2005) utilizó el método

de etnografía en el aula bajo el paradigma cualitativo y con esta metodología puede identificar que “se destaca que la esfera pública está dominada por los varones, y que las niñas son propensas a reducir su participación al mínimo, mostrándose incómodas cuando son interpeladas frente al curso.” (p.79), así se llega a contemplar que cada experiencia es única, no obstante, tiene puntos en común, como la investigación de Torres (2010) que parte de la necesidad de incluir en el *curriculum* contenidos sobre violencia de género como una estrategia de prevención, así como la posibilidad de brindar normativas a las instituciones como plan estratégico.

Desde distintas investigaciones se ha mencionado la importancia del cuerpo docente para estos contenidos, desde quienes presentan estrategias como la que aborda Díez (2007) en su investigación que busca evidenciar la violencia de género en los video juegos y el papel de la escuela en ello y también de Santos (2012) al exponer la importancia del profesorado en la educación y también en esas estrategias o en la reproducción de la violencia de género.

Santos afirma que: “las universidades españolas no estaban cumpliendo con lo legislado por esta ley, aunque también se ha detectado cómo una parte del profesorado incluía apartados sobre esta temática en los planes docentes, venciendo los rechazos y barreras encontrados en ese camino.” (p.27), con esto no solo se evidencia la formación profesoral, sino también las apuestas que tienen algunos en sus *curricula* a pesar de las ausencias.

Sin embargo, la presencia mayor que arrojan las investigaciones son las de la enseñanza basada en el binarismo y las divisiones de género y a ello le denominan violencia de género porque coarta la libertad de expresión y de hacer basada en los géneros, según Carrillo (2009) “En la escuela nos enseñan cómo ser niños o cómo ser niñas sin preguntarnos

si queremos aprenderlo, nos es impuesto por el hecho de que somos individuos bajo la tutela de la sociedad adulta” (p.81) por lo que se entiende como una intencionalidad curricular y que también denota una construcción de la moral basada en el género.

2.2. Sustentos: marco conceptual

Se parte de los intereses que guían esta investigación, del problema y los objetivos para abordar los conceptos que son indispensables para evidenciar la realidad en el contexto mencionado, estos son: *Curriculum*, *Curriculum* preactivo, Prescripción curricular, Contenidos sensibles y controversiales, Violencias, Violencia de género, Sexismo, Población LGBT, Diversidad sexual, Disidencia sexual y Heteronorma. Se aclara que los conceptos centrales son: *Curriculum*, Contenidos sensibles y controversiales, Violencias, Violencia de género y Heteronorma, los demás son subsidiarios para mayor comprensión teórica sobre el tema a abordar.

2.2.1. *Curriculum*: más que una selección de contenidos

Desde distintas perspectivas se han dado definiciones del *curriculum* o los *curricula*, ya que no se pueden englobar en un solo significado, sino que esos son los dispositivos dispuestos para la formación de uno o varios sujetos a lo largo de la vida o la trayectoria en la familia, la Iglesia, la escuela, los amigos, la ciudad, entre otros, es por ello que según Jaume Martínez⁷ la ciudad debe ser leída como *curriculum*, es decir, en la ciudad se generan unos elementos que constituyen la subjetivación y también las relaciones que allí se tejen. Él hace referencia a diferentes tipos de *curricula* y que el *curriculum* se puede entender desde la

⁷ profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

construcción en el aula de clase, en la cual se dan los elementos para vivir la ciudad, desde las salidas de campo, las visitas a museos, entre otras, los cuales dan elementos de comprensión o descripción de lo que se gesta en la ciudad. Por otro lado, está la ciudad educadora, y es aquella que brinda unos elementos para la construcción de conocimiento y para habitar la ciudad, es decir, dota de espacios la ciudad como, por ejemplo: museos, bibliotecas, guías didácticas, casas de recreo, granjas, empresas que ofrecen visitas escolares, entre otras.

El *curriculum* en la ciudad reconoce los diferentes procesos formativos y que constituyen subjetividad, las intencionalidades, las dinámicas, el transporte, las escuelas, todo eso forma y deforma constantemente las dinámicas, los símbolos, los significados, la construcción subjetiva de lugar y también la identidad de quienes la habitan.

La ciudad se construye de manera interdisciplinar, porque es pensada para poder ser habitada por diferentes tipos de personas, que se forman, se construyen desde los elementos dados. Las relaciones de poder que permiten tejer uno a uno los fragmentos en los que la ciudad se dispersa, es decir, la ciudad no es homogénea, es heterogénea, es mutable, los *curricula* evidencian las dinámicas y las explican, las dotan de sentido. Se percibe la ciudad como un libro que se puede leer, pensar, releer, transformar y reconstruir. Además se tiene presente el concepto de capital cultural, desarrollado por Bourdieu (1987), el cual describe los elementos a los que son sometidas las personas y a lo que pueden acceder desde sus medios o los que la ciudad les provee, como por ejemplo los centros comerciales, que generan una serie de relaciones distintas a las que se dan en una plaza o parque, según Martínez (2010), estas dinámicas se leen desde el capitalismo, desde esos contraurbanitas que habitan

de otras formas, como lo son la búsqueda de la seguridad en espacios cerrados y que no aprecian la arquitectura, el ate y demás espacios al aire libre y que se distinguen entre quienes habitan parques y perciben y entienden la ciudad de una manera, desde las dinámicas propias que oferta la ciudad, desde el relacionamiento íntimo con las calles y las demás personas que en ellas se encuentran., es decir, hay unos elementos que construyen la subjetivación y el significado de esas personas. Teniendo en cuenta lo anterior se expresa a qué hace referencia el concepto de *curriculum*:

En primer lugar, entiendo el *curriculum* como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar, es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; (...) poder. En cuarto lugar, el *curriculum* es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual (Martínez, 2010 p.6).

Además, se presentan formas distintas de nombrar esas prácticas sociales desde el *curriculum*, dotándoles de distintos sentidos que no se alejan de la definición antes expuesta, estos *curricula* que se encuentran en la ciudad son los *curriculum espectáculo*: “En la ciudad contemporánea el espectáculo deviene el principio organizador de la vida, no como momento excepcional, sino como dimensión de la experiencia cotidiana.” (Amendola, citado por Martínez, 2010, p.11); también se menciona *el curriculum entre la diversidad y el miedo*, el cual hace referencia a que ““pensar aquí el *curriculum*, es analizar en ese espacio que es

común a todos y todas, los puentes que se tienden para conectar a las personas y las puertas que se cierran para separarlas”, utilizando una expresión de Benjamín” (p.14) pero que, además, hay que poner de manifiesto que esas puertas que se cierran también se hacen de manera violenta, ya que también hay negación de la diversidad, es decir, esta no se contempla bajo los parámetros moralmente establecidos, o se acepta la diversidad que se va homogeneizando y que se reconoce como minoría dentro de una mayoría. Por último, según Martínez, se puede encontrar en la ciudad *El curriculum de la pobreza*: “la pobreza como producción estructural del capitalismo en su actual fase globalizadora” (Martínez, 2010, p.16), que además deviene de las estructuras sociales expuestas para el ordenamiento y la constitución de la política y de la economía, dicho en palabras de Martínez, (2010):

El reconocimiento creciente de la multiculturalidad y la diferencia racial en muchos discursos institucionales de la ciudad, silencia la violencia institucional de un sistema económico que polariza y radicaliza la desigualdad económica entre sujetos y clases sociales de países y continentes distintos. (p.16).

Por otro lado, Tomaz Tadeu Da Silva sostiene que el *curriculum* es más amplio, implica todas las relaciones de vida y la construcción de una hoja de vida, lo que ha moldeado al sujeto, pero para llegar a esa definición, Da Silva (1999) cita a Bobbit, que sostiene que: “el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica.” (p.4). No obstante, se puede evidenciar la definición que expresa Da Silva (1999):

El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad. (p.36).

En ese sentido, Da Silva (1999) da sentido al entender que el *curriculum* es amplio, mucho más de lo expuesto por Martínez (2010), ya que nos sitúa en la vida misma y en los elementos que le han permitido constituirse en sociedad, no solo en un espacio geográfico delimitado y denominado ciudad. Además, hay que traer a colación que el *curriculum* se debe hilar al género, ya que el *curriculum* parte de las relaciones de poder y de las tensiones dentro de una sociedad, por lo que Da Silva (1999) menciona que:

En la crítica del currículo, el uso del concepto de género sigue una trayectoria semejante al utilizado por el concepto de clase. Las perspectivas críticas sobre currículo se vuelven crecientemente cuestionadas por ignorar otras dimensiones de la desigualdad que no fueran aquellas relacionadas a la clase social. Específicamente, se cuestionaban las perspectivas críticas por dejar de tener en consideración el papel de género y de raza en el proceso de producción y reproducción de la desigualdad. El feminismo venía mostrando, con una fuerza cada vez mayor, que las líneas de poder de la sociedad están estructuradas no sólo por el capitalismo, sino también por el patriarcado. (p.47).

Es importante aclarar que el género también hace parte de la formación y los roles que se cumplen en la sociedad, por lo que no son naturales, sino que se disponen para la

formación, así como ya lo dijo Simone de Beauvoir, en su texto *El segundo sexo* (1981) “no se nace mujer, se llega a serlo” (p.45), en esa medida se disponen unos contenidos y actitudes para *llegar* a ser o tener una persona formada para la satisfacción social.

2.2.2. Curriculum preactivo: la carta de navegación espacial

En este apartado se menciona que el *curriculum* preactivo hace parte del proceso curricular propuesto por José Gimeno Sacristán (1998) quien expone que: “El sistema global que configura el *curriculum* representa un equilibrio muy peculiar en cada sistema educativo, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo.” (p.120). Por lo tanto, se comprende que el *curriculum* tiene una trayectoria, que no necesariamente es lineal, pues en el ejercicio de práctica pedagógica se presenta jerárquicamente. En esta investigación se plantea que el *curriculum* preactivo es la fase que se enmarca en las acciones y construcciones curriculares antes de llegar al ejercicio de enseñanza de los contenidos, tal como lo plantea Gimeno (1998):

los niveles en los que se decide y configura el *curriculum* no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan convergentemente en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso. (p.120).

Los niveles a los que se hace referencia son: *Curriculum* prescrito, *Curriculum* presentado a los profesores, *Curriculum* moldeado por los profesores, *Curriculum* en acción, *Curriculum* realizado y *Curriculum* evaluado, pero en estos niveles se hace una diferencia, entre un *curriculum*

preactivo y el activo. El preactivo hace referencia al proceso previo antes del *curriculum* en acción, mientras que el activo es el *curriculum* en acción.

A continuación, se presenta la definición expuesta por Gimeno, (1998) de cada nivel del *curriculum* en el contexto escolar. Sobre el *curriculum prescrito*:

En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace relación a la escolaridad obligatoria. (p.123).

Después de presentadas las obligaciones estatales para la enseñanza, y según las necesidades económicas y sociales, se presenta este *curriculum*, pero no de la misma manera a los docentes, por ello se menciona el *Curriculum* presentado a los profesores:

Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del *curriculum* prescrito realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. (Gimeno, 1998, p.124).

Posteriormente se hacen reformas a ese *curriculum* que les fue presentado, así que los y las docentes adecúan estos contenidos y los adaptan al contexto y las necesidades particulares, a esto se le denomina *Curriculum* moldeado por los profesores:

El profesor [o profesora] es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los *curricula*, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga sea a través de la prescripción administrativa o del *curriculum* elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho, es un "traductor" que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. (Gimeno, 1998, p.124).

Se aclara entonces que estas son las fases de interés de esta investigación, puesto que se centra en conocer cuáles son las incidencias curriculares acerca de los contenidos de violencias contra la población LGBT durante el proceso preactivo.

2.2.3. Violencias en plural: unas evidentes y otras ocultas

Se retoman las violencias en plural porque se entiende que la población LGBT no ha sido sometida a una sola violencia, sino que han sido un cúmulo de estas que se manifiestan de distintas formas, pero también porque se reconocen las discusiones que se han dado en torno a este concepto. En cierta medida se puede plantear como ahistórico ya que no hay una puntualización desde qué momento la humanidad se ha valido de la violencia para el desarrollo social. Así que plantearán algunas definiciones que son relevantes para esta investigación a consideración del investigador ya que se retoma como un contenido en el *curriculum* preactivo, se procede a sentar las bases de las cuales se bebe conceptualmente en este apartado desde la violencia directa, la violencia indirecta y la violencia de género.

2.2.3.1. Violencia directa: agresiones físicas a las maricas

La violencia ha existido y se ha utilizado como mecanismo de opresión, aunque también como medio para alcanzar los objetivos en las luchas sociales. Acerca de este fenómeno social, Jean Marie Domenach (1981), expone: “La violencia siempre ha existido, sin embargo, no se había estudiado hasta ahora, por qué se ha ocultado o porque hasta ahora se revela, por qué su explosión actual y cuál es su naturaleza profunda” (p.35), pero al referirse a su naturaleza profunda sostiene que la violencia es un fenómeno que se ha naturalizado, pero que es una construcción social, es decir, la acción violenta no tiene justificación desde la naturaleza, o sea, que esta no es inherente a las personas desde su nacimiento, sino que en su proceso de socialización aprenden a actuar de maneras violentas.

Lo que se entiende puntualmente por violencia es que es aquella que interviene directamente en el cuerpo de la persona violentada, ya sea con objetos o sin ellos. Para precisar puntualmente a qué se hace referencia cuando se habla de violencia es necesario comprender lo que plantea Galtung, citado por Cuervo (2016):

[...] la violencia se presenta en el momento en que los seres humanos se ven intervenidos por otros, de tal forma que sus acciones (cotidianas) bien sean de carácter físico o mental, están por debajo de sus potencialidades (y de sus capacidades). (p.82).

En esa medida la violencia directa también se comprende como un contenido en el *currículum* ya que hace parte de la realidad social e histórica del país, aunque se indaga, como se mencionó anteriormente en contra de la población LGBT.

2.2.3.2. Violencia indirecta: ¿A quién culpar?

El concepto de violencia indirecta es trabajado ampliamente para hacer referencia a aquella que no tiene una repercusión evidente en el cuerpo de una persona, sino que son estímulos *externos* que la impactan de manera peyorativa debido que esta intervención, al igual que en la violencia directa, no tiene consentimiento. La violencia indirecta se comprende como la afectación psicológica o verbal a una o más personas. Aunque se sostiene que la violencia indirecta no necesariamente tiene un agente fácilmente identificable que la ejecute, expresado por Cuervo (2016):

para el caso de la directa tendrá que ser plenamente identificado el agente o el actor que la realiza; en caso contrario, cuando dicho agente no es identificable fácilmente, se dice que es violencia indirecta, en tanto que no hay alguien con la intención de causarla. (p.93)

Fácilmente se puede pensar que el concepto de bullying es un ejemplo de la violencia indirecta, aunque para el primero no hay una justificación alguna que le lleve al acto, por lo que hace parte de la violencia indirecta, pero también de una violencia estructural, en donde el agente no es identificable fácilmente, pero que además obedece a un componente mucho más general de la sociedad, así lo afirma Cuervo (2016): “la llamada violencia estructural o violencia social que, por supuesto, es violencia pero donde es bastante difícil identificar el agente concreto y específico que realiza tal acto” (p.93), por lo tanto se entiende como algo más general, como por ejemplo el sistema patriarcal, que no hace referencia a una persona de manera particular, sino a todo un conjunto que ratifica la violencia.

2.2.3.3. Violencia de género

La violencia de género es un concepto aún debatido, pues su posicionamiento es reciente para la larga tradición de las ciencias sociales, puesto que, incluso, el género como categoría de análisis aún es cuestionado por los paradigmas, enfoques y perspectivas ortodoxas.

La profesora Francisca Expósito de la Universidad de Granada es clara al mencionar que en la academia no hay un consenso sobre la definición de violencia de género, ni tampoco de cuáles acciones deberían ser penalizadas, pues la legislación de cada país tipifica algunas de ellas y su tratamiento jurídico es diferente; sin embargo, menciona que la violencia de género introduce o perpetúa experiencias de desigualdad en las relaciones interpersonales. Ante este panorama ella resalta la definición de violencia de género que considera como la más aceptada, propuesta por la ONU en 1995:

Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada (Expósito, 2011, p.20).

Además, esta autora expone tres tipos de modelos teóricos que buscan dar cuenta de la violencia de género. El primero de ellos se centra en problemas individuales que tienen que ver con alteraciones en la personalidad o expresiones violentas sufridas por una persona a temprana edad; el segundo pone énfasis en la dinámica familiar, en donde la inadecuada interacción o las dificultades para resolver problemas de pareja o entre integrantes de la

familia son las que originan la violencia de género; y por último, las teorías sociales y culturales que explican que son los mismos valores creados en la cultura los que legitiman el control, principalmente de los hombres sobre las mujeres.

En este sentido, menciona que no existen hombres agresivos ni psicópatas per se, sino que “la violencia es un recurso que la sociedad y la cultura ponen a disposición de los hombres para su uso en <<caso de necesidad>>.” (Expósito, 2011, p.22). Con ello, discute cualquier posición que pretenda dar una explicación biológica al fenómeno de la violencia de género. Es importante mencionar que la autora todo el tiempo ubica en la posición de subordinación a las mujeres; y en posición de victimarios a los hombres.

Otra autora que ha desarrollado este concepto es Sara Yaneth Fernández, docente de la Universidad de Antioquia quien plantea que una de las mayores dificultades para abordar la violencia de género radica en que las prácticas que dan lugar a ella se encuentran naturalizadas, invisibilizadas y normalizadas. Su definición menciona que es “toda acción de potencia y de fuerza ejercida sobre un hombre o una mujer, con base en la construcción social y cultural que se hace de cada sexo.” (Fernández, 2018, p.17). Y menciona que se presenta bajo dinámicas de relaciones de poder y subordinación entre las personas implicadas, siendo explícita al mencionar que también puede presentarse por la elección sexual de una persona, aunque se presenta de manera diferente según cada contexto.

En su propuesta, sí reconoce que todas las personas, sin distinción de género, pueden ser víctimas o victimarias de prácticas que se configuren en violencia de género; aunque resalta que son las mujeres, en diferentes etapas de la vida, las principales víctimas de esta forma de violencia.

La violencia de género constituye una violación a los derechos humanos al perpetuar los estereotipos de género y negar la dignidad, la autodeterminación y el derecho al desarrollo de las personas. Cualquier persona, sin importar su sexo, puede sufrir o incurrir en actos que configuran violencia de género. Sin embargo, se reconoce que son las niñas, las jóvenes y las mujeres las principales víctimas de ésta. (Fernández, 2018, p.18).

A pesar de la dificultad que manifiesta, logra mencionar como modalidades de violencia de género el acoso sexual, la agresión verbal, la agresión física, la agresión psicológica, los gestos obscenos, la discriminación, el control del tiempo por parte de otra persona, el castigo, las burlas y piropos obscenos, la amenaza, el maltrato, la intimidación, el abuso, el chantaje, la exclusión, la violación, la violencia institucional, el matoneo, la violencia por redes, la homofobia, lesbofobia y transfobia, el feminicidio, los comentarios sexistas denigrantes, las respuestas desobligantes, y los ejemplos que ofendan la dignidad de las personas. (Fernández, 2018). Cabe mencionar que ella tipifica estas modalidades pensando en el contexto universitario, y resalta que pueden presentarse de manera simultánea en un mismo caso. En su lectura del protocolo de atención a la violencia de género en la UNAM, sustenta una ampliación de las modalidades del fenómeno en cuestión:

Chistes sexuales u obscenos; comentarios o bromas acerca de la vida privada o las supuestas actividades sexuales de una persona; invitaciones, llamadas telefónicas o mensajes electrónicos indeseables y persistentes, en la universidad o fuera de ésta; seguir a una persona de la universidad al hogar (acecho); gestos ofensivos con las manos o el cuerpo; contactos físicos indeseados; insinuaciones u observaciones marcadamente sexuales;

exhibición no deseada de pornografía; pedir favores sexuales a cambio de subir una calificación, aprobar una materia o una promesa de cualquier tipo de trato preferencial; amenazar a una persona de reprobarla, bajarla de puesto o cuestiones similares si no se mantiene un contacto sexual. (Fernández, 2018, p.19).

Pero también hay que tener en cuenta que la investigación que en este texto se propone, está enmarcada en la violencia directa ejercida a la población LGBT y por ello Dubán Rincón (2016) citando a Bustamante, sostiene que:

La violencia de género, es aquella que se sucede en razón o por motivos de la pertenencia, la expresión o la identidad de género de un ser humano (Bustamante Arango, 2010), no solamente en contra de la mujer, sino frente a la población con identidades de género no dominantes, es decir, que escapan al binomio tradicional hombre-mujer, y que han sido conglobadas como LGBTI. (p.165).

En razón de esto, la violencia de género se retomará como una expresión que atenta contra la integridad física, ética, psicológica y contra la vida con el fin de causar algún tipo de daño sin consentimiento de la/s persona/s en que se ejercen en con la intención de eliminarles por su identidad de género u orientación sexual.

2.2.4. Población LGBT

El acrónimo LGBT designa una agrupación de personas con orientaciones sexuales y con identidades/expresiones de género que no obedecen al modelo de la heterosexualidad. En ella se propone que:

La orientación sexual constituye un componente fundamental de la vida privada de las personas y que existe una clara conexión entre la orientación sexual y el desarrollo de la identidad y el plan de vida de cada persona, incluyendo su personalidad, y las relaciones con otros seres humanos. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos⁸, 2015, p.31).

Teniendo presente lo anterior se debe aclarar que las siglas expuestas para agrupar a las personas disidentes sexuales, también incluyen las identidades de género, es decir, cada letra tiene un significado y una historia que debe ser reconocida, por ello la necesidad de nombrarle y visibilizarle, dejando de retomarse como una etiqueta más, sino como el escenario de reivindicación y el querer ser reconocido como tal: LGBT significa, respectivamente, *Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans (Transexual, Transgénero, Travesti y Transformista)*. Como se puede apreciar, las tres primeras letras hacen referencia a la orientación sexual, mientras que la T, que agrupa cuatro formas de nombrarse, hace referencia a la identidad de género y la expresión de género. Además, se aclara que el alcance de este trabajo no aborda la sigla I, la cual significa *Intersexual*, ya que la violencia sistemática

⁸ En adelante será nombrada: CIDH

a estas personas ha sido desde la atención médica, además que se han invisibilizado las luchas de las personas intersexuales, es por ello que la CIDH (2015) dice que:

Algunas organizaciones de la sociedad civil critican la utilización del acrónimo “LGBTI”, ya que, por ejemplo, agrupa personas que pueden enfrentar violaciones de derechos humanos significativamente diferentes. Esto es evidente en el caso de las personas intersex, por ejemplo, porque las violaciones a derechos humanos que enfrentan las personas intersex no están representadas en los términos de orientación sexual o identidad de género. Por esta razón, algunos y algunas activistas intersex y defensores y defensoras de derechos humanos se oponen a la asociación de personas intersex con grupos LGBT y sus luchas, especialmente cuando dicha asociación con frecuencia ha conllevado a la “invisibilización de la situación de las personas intersex”. Como lo resaltó un defensor, “como las personas LGBT, las personas intersex enfrentan estigmatización y discriminación porque están por fuera del binario sexual y las normas de género esperadas. Las personas intersex hacen parte de LGBTI por diversidad corporal y por el hecho de ser intersex, no por orientación sexual e identidad de género.” Además, este acrónimo, “puede invisibilizar identidades sexuales y de género que resultan específicas para diferentes culturas, [dando] la impresión errónea de que esas identidades se originaron en Occidente y sólo en fecha reciente” (p.28).

También hay que decir que “la CIDH también utilizará los términos sexualidades e identidades no normativas para referirse a identidades trans y no heterosexuales que desafían

las normas de género tradicionales.” (CIDH, 2015, p.27), por lo que se opta en este trabajo por usar los términos a lo largo del texto para apuntar a estas identidades. De otro lado, resulta importante tener presente que:

Existen otros términos que a veces son utilizados como *queer*, o *personas no conformes con el género*. Este último término hace referencia a personas que no están de acuerdo y no siguen las ideas o estereotipos sociales acerca de cómo deben actuar o expresarse con base en el sexo que les asignaron al nacer. (CIDH, 2015, p.33).

De esta manera se deja claro que es necesario visibilizar a la población LGBT, y también saber nombrarla y a qué se hace alusión cuando se nombra de una manera o de otra, dotándole de sentido político y de reivindicación social.

2.2.5. Heteronorma o heterosexualidad obligatoria

Este concepto resulta fundamental para entender en qué se sustentan las violencias de género contra la población LGBT, y que, como se desarrollará a continuación, no hace referencia al deseo por personas del género contrario. Valeria Flores (2008) plantea que en los iniciales estudios feministas sobre el género, influenciados por las posiciones dicotómicas con respecto a las ideas de los roles masculinos y femeninos, así como de ciertos binarismos propios del pensamiento occidental, como público-privado, civilización-barbarie, conocimiento-ignorancia, el género quedó inmediatamente relacionado con la heterosexualidad, entonces al referirse a una persona como masculina, o femenina; lleva consigo la idea de que esta persona se encuentra en los cánones heterosexuales. Entonces, el

género promueve un encadenamiento de significaciones que insiste en su estabilidad y permanencia: existen dos sexos (determinados por los genitales pene/vagina), dos cuerpos (varón/mujer), dos géneros (femenino/masculino) y un deseo, con una dirección obligatoria y compulsiva hacia el sexo opuesto (heterosexual).

Por esta razón, Flores (2008) afirma que la heterosexualidad no se entiende como una práctica sexual más, sino como una forma de sexualidad que se impone de manera compulsiva. Aunque siguiendo a Adrienne Rich, Flores (2008) plantea que no existe opción por las preferencias sexuales cuando una de ellas está instalada de manera obligatoria, por lo que la heterosexualidad comienza a estudiarse como institución política. La autora también plantea que la escuela tiene una serie de símbolos y lenguajes que silencian a las personas que no están en la norma heterosexual, entonces, “la heterosexualidad compulsiva encuentra en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan.” (Flores, 2008, p.17).

Por ello, se ha llegado a diferenciar la heterosexualidad, de la heteronormatividad; y en tal distinción, Flores (2008) plantea que “La heteronormatividad demuestra ser una política opresiva que, como garantía de su eficacia, nunca es formulada explícitamente, presentándose como “natural” y también como universal y normal.” (p.18). Además, para hacer más completa su definición, se presenta la cita que realiza de Michael Warner, quien define la heteronormatividad como:

...aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad– sino también que sea privilegiada. Su

coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección –tácita e invisible– que se crea con manifestaciones contradictorias –a menudo inconscientes–, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones. (Flores, 2008, p.17).

Es por ello que resulta fundamental para entender que la escuela, sustentada desde la heteronorma, asume de manera previa, que todos sus estudiantes son cisheterosexuales, hasta que alguien no exprese otras orientaciones sexuales e identidades de género diferentes, cayendo nuevamente en el lugar de enrarecer a estas últimas.

2.2.6. Abordaje desde los contenidos sensibles y controversiales

Desde distintas perspectivas se podrían elegir los contenidos en el contexto escolar, no obstante, para algunos docentes no es fácil abordar temas como la sexualidad, como la violencia, tal como lo afirman: Hurtado, Parra & Rodríguez (2018): “hablar de la violencia no es una situación fácil para los profesores [y profesoras] de las escuelas públicas o privadas en Colombia” (p.31), y a ello debemos agregar la población LGBT, otro tema que se ve marginalizado en el contexto escolar, especialmente por las violencias a las que se enfrenta este sector social por ello se afirma que: “La escuela es otra institución que imprime recuerdos dolorosos en la memoria de las víctimas de sectores LGBT. En especial quienes emprende tránsitos por el género encuentran en los espacios educativos barreras de acceso y

permanencia que les condenan a suspender sus estudios” (CNMH, 2019, p.101). No solamente por la violencia, sino por la invisibilización y la intencionalidad del cuerpo docente.

Los contenidos sensibles y controversiales son relevantes en este trabajo porque permiten dar cuenta de unos contenidos específicos en distintos escenarios que no se desean enseñar por la implicaciones que ello podría acarrear, en ese sentido Alberti (2014) dice: “enquanto estiverem em posições de responsabilidade, vão tentar esconder o que aconteceu” (p.2) , pero la cuestión sería ¿por qué ocultar esos hechos? para esto ella plantea ejemplos que denomina temas sensibles y controversiales: “São temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, o holocausto, o racismo e a escravidão” (p.2), aunque para puntualizar según Alberti, citada por Hurtado, Parra & Rodríguez (2018):

Os temas sensíveis não são fáceis de tratar em sala de aula – aliás, em lugar nenhum. Se um professor decide fazê-lo, ele arrisca-o; mas é disso que se trata quando um professor escolhe essas questões. (...) Escolher trabalhar com esses temas implica, correr riscos. Esses riscos precisam ser compensados e o professor deve acreditar que vale a pena corrê-los. (p.31)

Teniendo presente la referencia sobre el concepto de temas sensibles y controversiales que se ha abordado especialmente de la tradición brasilera, se asume que los contenidos sobre las violencias a la población LGBT también se pueden apreciar desde esta perspectiva propuesta por Alberti, en adelante se notará con mayor precisión cómo los y las docentes del CEA asumen estos contenidos.

Capítulo 3. Metodología: Un *curriculum* que se resiste a no ser leído

Cuando empezaron a decir que yo era homosexual, o que yo era marica, yo si fui muy criticado, señalado, apartado. Tuve riñas con amigos, con vecinos, con mi familia también tuve problemas por mi homosexualidad, mis hermanos me hicieron a un lado, me apartaron, mi mamá también fue bastante afectada por mi homosexualidad, mis tíos, mis tías. (CNMH, 2019, p.100)

En el presente capítulo se presentará el enfoque utilizado con su respectiva metodología, así como las técnicas e instrumentos cuyo propósito es dar respuesta a la pregunta de investigación y la resolución adecuada para los objetivos planteados. A continuación, se presenta una gráfica que describe el este capítulo:



Ilustración 1- Estructura metodológica

3.1. Selecciones y delimitaciones

En este apartado se señala la metodología utilizada para realizar la investigación en el contexto anteriormente descrito, pues el estudio de caso permite acercarse de una manera particular y ordenada a los sujetos de estudio, indicando siempre las rutas más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos y llegar a unos resultados válidos para las ciencias sociales en el contexto escolar.

En esa medida la ruta metodológica propuesta se centra en la búsqueda de lo singular, de lo planteado como particular del Centro Educativo Autónomo frente a los contenidos sobre las violencias a la población LGBT. Esta estrategia no solo permite dar cuenta de contexto mismo sino también que permite reforzar las investigaciones y "proporcionar mayor conocimiento sobre un tema o refinar una teoría" (Galeano, 2018, p.89).

Por lo tanto, la metodología utilizada es el Estudio de Caso Instrumental, y según Galeano (2018) "el caso es tratado en profundidad, se delimita su contexto y se detallan las actividades ordinarias, pero no sin olvidar que su finalidad es la de ayudarnos a perseguir un interés externo" (p.83), además de la definición expuesta por Helen Simons, citado por Galeano (2018): "el estudio de caso es "un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo"." (p.83) el cual en este caso es utilizado para develar esas implicaciones que tienen los contenidos previamente enunciados y al develar permite tener postura respaldada mediante una investigación, además de hacer un diagnóstico, que si bien, no da cuenta de una realidad general, da bases para los estudios de caso, el abordaje del clima escolar en esta institución, autonomía al cuerpo docente, búsqueda de espacios seguros para la población

LGBT, reconocimiento de la otredad desde el contexto escolar y permite la construcción de paz desde el escenario del género y la orientación sexual.

Al abordar este contexto se logra percibir que en el campo de la investigación es necesaria la claridad sobre el lugar de enunciación, por lo que se aclara que este trabajo es de carácter cualitativo y se pretende dar voz a las implicaciones y no a lo nominal como factor primario, sino eso que advierte lo nominal en el *curriculum* preactivo.

En aras de focalizar la investigación y conocer más sobre el contexto y las múltiples realidades que se pueden encontrar allí con respecto a los contenidos de las violencias a la población LGBT es pertinente que sea este el método implementado, ya que no pretende generalizar, expresado de otra manera, Stake, citado por Galeano (2018) plantea:

Un caso no puede representar al mundo, pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso y la narración que lo sostiene no constituyen una voz individual encapsulada en sí misma; al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar los anhelos y las tensiones de muchas voces silenciadas. (p.79).

Siguiendo los pasos de esta afirmación, se apuntala desde esta investigación concebir las ciencias sociales con verdades no universalizantes, sino que se sitúan en contextos particulares y con sus propias dinámicas, lo cual también pretende hacer parte de esa selección de contenidos que disponen los paradigmas de las ciencias sociales, que cada uno proporciona una formación distinta, pero igualmente válida para la lectura científica.

Para la delimitación del planteamiento del problema se aplicaron dos técnicas, la primera fue la observación participante, esta observación hacía parte de la práctica pedagógica como docente del grado quinto, desde esa posición como investigador se podía evidenciar los distintos espacios en los que el *curriculum* genera una serie de prácticas permitidas en los sujetos que allí conviven, como lo son el aula de clase, los pasillos, la sala de profesores y la oficina de coordinación, por lo que se evidenciaba que había comportamientos muy marcados entre hombres y mujeres, así como el tipo de juegos que desarrollaba cada género en el descanso y también las actitudes diferenciadas y basadas desde el género y la orientación sexual por parte del cuerpo docente, por ello se buscó delimitar y preguntar en esta investigación por el *curriculum* preactivo ya que este debe dar cuenta de esas dinámicas y del tipo de personas que la institución quiere formar. La segunda técnica fue el cuestionario, este se aplicó al cuerpo docente ya que permitía tener mayor información en menos tiempo, además que permitía una completa confidencialidad para que los y las docentes expresaran lo que querían sin sentir la presión del investigador o de los directivos docentes.

Después de la fase del diagnóstico del problema que se sustentó desde las dos técnicas anteriores y las cuales permitieron hacer hincapié a los contenidos que son validados o consignados en el *curriculum* preactivo se aplicaron las demás técnicas que le son propias, pero no las únicas, al estudio de caso.

Especialmente la técnica de análisis documental permitió hallar en los documentos que comprenden el *curriculum* preactivo unos elementos que no solo constituyen el plan curricular, sino también la práctica docente en tanto moldea el *curriculum* presentado. Los

documentos seleccionados se dividieron por los pasos que establece Gimeno (1998) del *Curriculum* preactivo, en primera instancia se presentan los del *curriculum* prescrito:

Tabla 1. Selección de secuencia curricular 1

<i>Curriculum prescrito</i>		
Título	Año	Autores
Ley General de Educación 115/94	1994	Ministerio de Educación
Estándares Básicos de Competencias	2004	Nacional
Lineamientos Curriculares	2002	
DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje)	2004	
Ambientes Escolares Libres de Discriminación	2013	
Guía 49 Clima Escolar	2013	
Decreto 1965 (Clima Escolar)	2013	
Decreto 762. Política Pública garantía de los Derechos sectores sociales LGBTI	2018	Ministerio del Interior de Colombia
Decreto 1928. PP Reconocimiento a la diversidad sexual	2011	Alcaldía de Medellín
Sentencia T478 (Caso Sergio Urrego)	2015	Corte Constitucional de Colombia
Sentencia T562 (Uso de Uniformes)	2013	
Principio de Yogyakarta	2007	Legislación Internacional d DDHH

Para la selección de estos documentos se enfatizó en la búsqueda de aquellos que se relacionen directamente con los contenidos de violencia a la población LGBT o que se acercaran a la diversidad sexual y de género en el contexto escolar.

En segundo lugar, los otros documentos que se seleccionaron para el análisis documental son los que se encuentran en la siguiente fase que propone Gimeno (1998) que es el *currículum* presentado, o sea, aquel que es construido por la institución:

Tabla 2. Selección de secuencia curricular 2

<i>Curriculum presentado</i>		
Título	Año	Autores
Plan Educativo Institucional	2017	Centro Educativo Autónomo
Malla Curricular CEA	2017	
Plan de área de Ciencias Sociales	2018	
Plan de área de Lengua Castellana	2018	
Plan de área de Política y Economía	2018	
Manual de convivencia Escolar	2018	

La selección de estos documentos se hizo a partir de la observación participante, ya que se tuvo en cuenta que son los que se presentan a los docentes para la planeación de sus clases y también para comprender las normas e intereses que tiene la institución para la planta docente, el cuerpo de estudiantes y directivos docentes.

En los planes de área no se tuvo presente otras áreas del conocimiento porque se tuvo en cuenta la observación realizada por el coordinador de la institución afirmando que no era necesario, que no se hallaría algún contenido relacionado con el tema propuesto.

En el último apartado que comprende el análisis documental se delimitaron los documentos al *currículum* moldeado, el cual es realizado por los y las docentes de la institución:

Tabla 3. Selección de Secuencia curricular 3

<i>Currículum presentado</i>		
Título	Año	Autores⁹
Módulo de Ciencias Sociales	2017	Nancy Piedrahita
Módulo de Lengua Castellana	2018	Yamile Betancourt
Módulo de Política y Economía	2018	David Valdez
Módulo de Socio-Espiritual	2018	Valentina Herrera

Igualmente, para la selección de estos documentos se tuvo presente la correspondencia con los planes de área, además de lo expuesto por el coordinador académico del Centro Educativo Autónomo.

3.2. Técnicas de investigación

En el desarrollo de la investigación se utilizaron algunas técnicas para la recolección de la información, estas se tuvieron presentes por las dinámicas de la Institución y también por la estructura misma que presenta el problema, ya que hay una puntualización en un lugar determinado que tiene unas particularidades, pero que no se desliga de unas realidades de ciudad y de las prescripciones estatales.

⁹ Los nombres utilizados son seudónimos utilizados en la investigación por confidencialidad de las personas participantes.

3.2.1. Observación participante

En la institución educativa se permitió el acceso desde la posibilidad de realizar las prácticas profesionales y durante la labor como docente la observación fue fundamental para realizar una lectura del contexto en primera instancia, además de tener un previo reconocimiento por la comunidad en general. Teniendo presente lo planteado por Restrepo (2016) es posible afirmar que: “la observación participante constituye el rasgo más distintivo de la investigación” (p.39) y con esta técnica se pretendía hallar el planteamiento de problema por las dinámicas que podían tener los y las estudiantes, así como el cuerpo docente, sus comportamientos en torno al género, a la violencia y también a la población LGBT o contenidos que hicieran alusión a estos factores.

A razón de la búsqueda de información se tuvo presente que “de una manera muy general, se puede empezar planteando que la observación participante apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo” (Restrepo, 2016, p.40) porque era necesario observar sistemática y controladamente el contexto para referenciar esos acontecimientos en la investigación, hallando no solo contenidos en el *curriculum* preactivo, sino también de otra índole.

3.2.2. Cuestionario

El cuestionario (Ver anexo 3) se utilizó especialmente para la identificación del problema, si bien no es propio del estudio de caso, fue considerado una técnica oportuna porque además de brindar información focalizada, en el menor tiempo posible y también al

mayor número de personas, arrojó información que fue, a consideración del investigador, relevante para tener presente a lo largo de proceso investigativo.

Esta técnica se aplicó a los y las docentes de la Institución que estaban a cargo de bachillerato, la delimitación a este grupo se hace porque son pilar fundamental en el proceso del *curriculum* moldeado, además que durante el proceso de práctica no se logró entablar relación alguna con docentes de los grados preescolar, primero, segundo, tercero y cuarto debido a la diferencia horaria que tenían con respecto a los grados en los que se desarrolló la práctica profesional.

Se tuvo presente lo expuesto por Meneses y Rodríguez (s.f.) quienes dicen que el cuestionario “es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas” (p.9). Y aunque hagan referencia a que esto se usa principalmente en diseños cuantitativos, en esta investigación el cuestionario se utilizó con preguntas abiertas que permitieran una mejor caracterización del problema de investigación, pues este tipo de cuestionarios posibilitan abarcar una mayor cantidad de personas en comparación con técnicas como las entrevistas a profundidad que indagan con un número más limitado.

3.2.3. Análisis documental

Esta técnica fue sin duda la más utilizada y en la que está investigación hace énfasis, aunque hay relevancia en el proceso curricular para los docentes que eran las personas directas que podrían brindar información con respecto al *curriculum*, también se debía contrastar con las disposiciones estatales como lo son los lineamientos, los Derechos Básicos

de Aprendizaje y también las sentencias que se tenían sobre temas similares, las leyes y políticas públicas, así se daba todo un marco de referencia con respecto a las ausencias y presencias desde el *curriculum* prescrito, estos primeros documentos se delimitaron con el criterio de coherencia con el tema a trabajar: violencias de género a la población LGBT; aunque también orientación sexual, clima escolar o diversidad sexual, ya que las probabilidades de encontrar el tema tal cual se expone en este trabajo no era muy alta.

También se analizaron los documentos institucionales, estos eran las construcciones sólidas de las que los y las docentes retomaban para la modelación curricular, pero además era la ruta a seguir de toda la comunidad educativa, como lo son el manual de convivencia, el PEI, los proyectos pedagógicos, la malla curricular y también los planes de área.

Por último, se realizó a los módulos presentados por el cuerpo docente para el desarrollo de sus clases, lo que se comprende como planeación, pero en esta Institución es necesario que cada docente realice su módulo para trabajar durante todo el año escolar y estos módulos los tiene casa estudiante.

3.2.4. Entrevista semiestructurada

La entrevista se aplicó a la maestra cooperadora porque era el vínculo más cercano para esta investigación, además de ser la maestra de ciencias sociales, quien daba la mayoría de cursos con potencialidad a contener temas sobre población LGBT y, porque tenía claridades sobre el *curriculum* y sus múltiples dimensiones.

Además de esta maestra, se realizó una entrevista al coordinador académico de la Institución, quién era el encargado directamente de verificar los módulos de los y las docentes y que estos tuvieran congruencia con lo solicitado por la institución (*curriculum* presentado) y también con lo expedido por la ley y el Ministerio de Educación Nacional. Por lo tanto, se identifica como principal mediador entre las distintas fases del *curriculum* prescrito.

En esa medida Restrepo (2016) plantea que es necesario identificar a esas personas que pueden brindar mayor información por la función que cumplen en el lugar a investigar y que además tengan apertura con el investigador, así se puede obtener mayor información. Así que, por estos motivos, se seleccionaron las personas para la entrevista.

3.3. Instrumentos

De acuerdo con el diseño metodológico propuesto para esta investigación, los instrumentos utilizados responden de manera adecuada con las técnicas que fueron anteriormente enunciadas. Dichos instrumentos se configuran como las rutas planteadas por el investigador con el fin de llevar a cabo toda la recolección de información para su posterior análisis, teniendo en cuenta para ello, la construcción de fichas y guiones de preguntas con relación al problema de investigación. Los instrumentos utilizados son el diario de campo, el guion de cuestionario, las fichas de análisis documental, y el guion de entrevista semiestructurada, los cuales se describen a continuación.

3.3.1. Diario de campo

Durante el proceso de investigación se consignó lo identificado en el aula de clase, en las zonas comunes del colegio como patio, escaleras, biblioteca, sala de espera de la Institución y en algunas ocasiones, por las dinámicas entre docentes y estudiantes la sala de profesores y profesoras.

El diario de campo se estructura en una ficha (Ver anexo número 2) que responda a lo planteado por Monsalve y Pérez (2012) que sostienen que los diarios de campo sirven para contar las experiencias significativas y hacer un “proceso de análisis y reflexiones en torno a lo vivido” (p.119) y por eso se tuvo en cuenta en la construcción del diario de campo algunos apartados alusivos al espacio, tiempo y tema a trabajar en el aula de clase, así como también las experiencias de niños y niñas en algunos lugares que hicieran alusión a la población LGBT o la heterosexualidad.

3.3.2. Guion de cuestionario

La ficha del cuestionario (Ver anexo número 3) permitió que la información recolectada en estos se dividiera en tres apartados según los criterios del investigador, pues como se planteó que las preguntas que componían el cuestionario fueron de carácter abierto, esto posibilitó abarcar a un mayor número de personas, y con la división propuesta, se logró hacer un análisis cualitativo. Dicha división correspondió en primer lugar al conjunto de preguntas de caracterización personal y familiar de cada maestro o maestra, luego aquellas que corresponden a su rol y posición dentro de la institución, y, finalmente, aquellas que indagaban por el contexto barrial en que vive el o la docente, para evidenciar si identifica

problemas de violencia en su barrio y así empezar a perfilar motivos por los que se puede presentar la ausencia o presencia de contenidos sobre la violencia de género a la población LGBT.

3.3.3. Ficha de análisis documental

Para responder adecuadamente al análisis documental se realizó una ficha (Ver anexo número 4) que respondieron principalmente a temas generales sobre el documento, después se plantea más específicos desde el *curriculum* y posteriormente sobre los contenidos de violencia de género a la población LGBT.

Para la consolidación de la ficha se tuvo presente las indicaciones mencionadas por Dulzaides y Molina (2004) que expresan que se debe tener presente que, es una labor de identificar en profundidad cada documento, además relacionarlo con los otros. Es así como se busca una ficha de construcción propia que respondieran a esos elementos.

3.3.4. Guion de entrevista semiestructurada

Se consideraron algunas posibilidades para realizar el guion de entrevista, entre una entrevista estructurada y abierta (Ver anexo número 5), pero se optó por realizar un guion de entrevista semiestructurada debido a las posibilidades de indagar por otros elementos que las personas pudieran advertir con sus respuestas, además de dirigir la entrevista para obtener la información deseada.

Se obtiene una entrevista semiestructurada que plantea preguntas desde distintas dimensiones, como la autonomía del cuerpo docente, la influencia familiar, el Ministerio de

Educación Nacional, las disposiciones de la institución para abordar los contenidos mencionados y también sobre la identificación de esta población en la Institución.

Por lo tanto, asumiendo lo que plantea Restrepo (2016) a la hora de hablar de la entrevista semiestructurada en la cual se debe tener presente que la otra persona es una fuente de información, pero que se debe entender como sujeto, se procede a realizar el guion desde el reconocimiento de la otra persona y sus aportes a la investigación y también ubicándola como agente activo del contexto investigado.

3.4. Criterio de análisis de datos

Para el desarrollo de esta investigación se plantaron tres etapas, la primera consistió en explorar sobre el contexto de la Institución y hallar un problema, así como la delimitación de los documentos a investigar, los y las docentes informantes y las técnicas, como ya se aclaró en la metodología. La segunda etapa, fue el análisis de los elementos y su interpretación a la luz de los conceptos abordados.

Para el análisis se tuvo presente la categorización basada en Romero (2005) por lo que “en investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis” (p.113) y ello conllevó a los pasos propuestos por Quiles y Herrera (2005) que parte de la preparatoria de los datos, se continúa con el trabajo de campo y se parte al análisis y la búsqueda de reducción de los datos en los documentos, las entrevistas, los cuestionarios y los diarios de campo que evoquen el tema de investigación, también la disposición de los datos para el análisis y la transformación en categorías de sentido y posteriormente de análisis de las mismas, por último la interpretación de los resultados.

Por ello se realizó la clasificación y la codificación pertinente a la luz de los planteado por Quiles & Herrera (2005)

Es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. (p.141).

Para ello se realiza una tabla (Ver anexo número 6) que contiene toda la categorización y codificación para así analizar las categorías de sentido halladas en los instrumentos utilizados.

3.5. Consideraciones éticas

Se parte principalmente de la investigación de carácter cualitativo, tenido presente la población y la metodología para asegurar una fidelidad de la información recolectada y de los hallazgos, desde luego se tiene presente que es una lectura de la realidad que se materializa en el Centro Educativo Autónomo y que por la naturaleza de esta investigación se concluye que, se trabajó con contenidos que se perciben como sensibles, por lo tanto se garantiza la confidencialidad de la información de cada participante y docente que brindó información, por ello se tiene presente lo planteado por Galeano (2018) “el valor académico y científico de un informe de investigación no ha de construirse sobre la afectación física, social o psicológica de aquellos” (p.81) que brindan la información suministrada, por ello se hace un consentimiento informado (Ver anexo número 7) y se tiene presente la acción sin daño propuesta por esta investigación.

Lo anterior se sustenta en informar de manera oportuna cada acción a quienes participaban y también a la institución para que estuviera al tanto, y así como generar espacios adecuados para “asegurar la confidencialidad y el anonimato, no trasgredir los límites acordados con ellos [ellas], no abordarles en situaciones que no les permita tener control sobre lo que dicen o hacen” (Galeano, 2018, p.81), esto fue lo que se tuvo en cuenta en todo momento y también en la lectura de los documentos, puesto que se pretende aportar con este trabajo al análisis de la realidad mediante la acción sin daño trabajado por Rodríguez (2008) exponiendo que “se asumen acción sin daño como un enfoque ético basado en el antiguo principio hipocrático de la medicina de no hacer daño” (p.39), en esa medida se contempla en la presente investigación la obligación de no producir daño o mal, prevenir el daño.

Esta información obtenida será definida paulatinamente en el siguiente capítulo que se liga con todo lo expuesto anteriormente y además se rige imperativamente por estas consideraciones éticas.

Capítulo 4. Hilos y encajes: los tejidos de los resultados

Definirse a sí mismo es tan complejo como las preguntas filosóficas hechas desde la Antigua Grecia, pero sin pensar tanto en una definición ontológica hoy me defino como una posibilidad histórica de ser un marica público. Lo hago porque considero que es una reivindicación a todas las personas que murieron por salir de esa heterosexualidad obligatoria, por esas falsas mujeres, por esos maricas que vieron morir a sus amigos, amigas y compañeras sentimentales a causa de la negligencia homofóbica. (Sepúlveda, 2020)¹⁰

Este apartado de la investigación pretende dar cuenta de las distintas lecturas y hallazgos en el contexto en que se desarrolló, pero también invita a pensar en el *curriculum* como una posibilidad de construir, de hacer, de leer y releer la realidad para comprender que los contenidos per se no son los que permiten cambios o la búsqueda de sostener un sistema, sino que va más allá, se comprende como todo un tejido social, cultural, simbólico y hasta mítico.

Aquí se pretende analizar las distintas configuraciones del *curriculum* preactivo del CEA y cómo este se puede sustentar en el devenir histórico de la institución, de los maestros y maestras, del Estado y también de quienes habitan sus aulas, sus pasillos y oficinas.

¹⁰ Notas de archivos personales

4.1. ¿Relaciones o intersecciones?: una mirada desde la construcción curricular

La construcción curricular de la institución educativa es alimentada por distintos factores que permiten las ausencias y las presencias de los contenidos sobre las violencias a la población LGBT, se aclara que no necesariamente se halla una linealidad en los factores, pero si una correspondencia curricular.

Tabla 4. Factores que influyen en el curriculum preactivo

Código	Casos con hallazgos	Presencia del código	Total ¹¹
1.1 Familia	18	45%	40
1.2 Docentes	23	57.5%	40
1.3 Modelo Estatal	31	77.5%	40
1.4 Administración educativa CEA	7	17.5%	40

La tabla anterior da cuenta de los posibles factores que se influyen en el *curriculum* preactivo del Centro Educativo Autónomo, conocerlo da la posibilidad de hacer una lectura más contextualizada y amplia sobre las ausencias y presencias y saber cómo estas operan en la institución.

Para dar cuenta de estos factores se presentará cada uno de manera aislada, pero cabe aclarar que estos en la realidad no son así, es una forma que a consideración del autor se lee para evidenciar de manera más puntual y precisa esas influencias halladas.

¹¹ En el total se hace referencia a una entrevista, nueve cuestionarios, veintidós documentos que comprenden el curriculum preactivo y 8 diarios de campo. Para un total de 40 referencias.

4.1.1. La familia: el binarismo perfecto para el *curriculum*

En la institución educativa se considera importante la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, además de tener presente, que como institución social debe garantizar el acompañamiento de esta, en la trayectoria de los niños, niñas y adolescentes.

Para el caso del CEA se identifica una presencia en el *curriculum* preactivo en un 45% advirtiendo que hay una relevancia en la construcción curricular, en el caso del *curriculum* presentado se menciona: “se hace partícipe al padre de familia y a su vez, como familia pueden intervenir para ayudar a sus hijos a mejorar y subsanar las dificultades.” (PEI, 2017, p.96), esto se hace más claro en la entrega de boletines, en las notificaciones a docentes con las inasistencias, con el seguimiento académico, pero también en abordar algunos contenidos en el que los padres prestan mayor atención, esto se evidencia especialmente para el caso de esta Institución en la primaria que comprende los grados de preescolar hasta quinto.

Los docentes manifiestan dos posiciones claras, pero contradictorias, ocasionando así un binarismo de comprender la familia como una institución, pero también como un cliente a satisfacer. El cuerpo docente expone dos posiciones con respecto a la participación de las familias con el *curriculum*, en primer lugar, algunas personas exponen que las familias *no tienen nada que ver* con la selección de contenidos, pero por el otro lado, quienes son la minoría, exponen que *sí tiene que ver*, y no aceptarían que sus hijos aprendan cualquier contenido, especialmente sobre educación sexual y mucho menos sobre población LGBT.

En esa medida se haya un factor que presenta influencia sobre algunos docentes, especialmente de primaria, por lo que las familias son más cercanas con la intencionalidad de la Institución y de formar a sus hijos e hijas con valores que se sustentan mayoritariamente en el binarismo, es decir, la división entre hombres y mujeres, en lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo legítimo y lo ilegítimo, lo verdadero y lo falso, cada familia lo expone desde sus propias construcciones, pero que en mayor medida se hace presencia en las edades más tempranas.

Aunque también hay influencia de las familias y sus percepciones por cada docente, esto se aclara cuando un docente abiertamente homosexual y de primaria plantea que los padres no están de acuerdo con los contenidos sobre la población LGBT porque se piensa que es malo. Es así, como se pone incluso en tensión las posibilidades de las familias y su influencia en la institución y también las creencias y posibilidades de los docentes en la misma. Además, en el Artículo 4º de la ley general de educación, Ley 115, Responsabiliza no solo a la institución educativa y el cuerpo docente, sino que también a las familias para la participación en la formación de sus hijos e hijas; planteando que:

Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. (MEN, p.1).

Desde el reconocimiento de la influencia de las familias en el *currículum* preactivo Cornejo (2014) plantea no solo que hay una necesidad de controlar esos contenidos, sino también es temor de las familias el tener que asumir que la persona que tiene a cargo es

sometida a violencia a causa de su orientación sexual, por lo que intenta ocultarlo al máximo y con ello generan presión en el *curriculum*, ya que el hostigamiento puede devenir de cualquier agente educativo, hasta sus compañeros o compañeras:

Un ejemplo de ello son los interrogatorios, varios de ellos de forma pública, a que son sometidos ciertos(as) estudiantes, en un intento de descubrir una supuesta homosexualidad. En ese contexto de auténtica persecución de las sexualidades disidentes no son inusuales, como denuncian varias de las presuntas víctimas o sus familias, la existencia de “listas negras” en los colegios en un intento de saneamiento disciplinador. La situación se torna más compleja en aquellos casos en que el (o la) estudiante es acusado de tener expresiones erótico-afectivas públicas que subvierten el orden establecido y atentan contra una rígida moral heterosexista. (Cornejo, 2014, p.5).

Para el caso hay una coherencia sobre lo expuesto, pues las familias presentan actitudes en los grados de primaria que obligan a tener prácticas del binarismo sexual, desde las enseñanzas que se imparten en la escuela, pero también con lo que expresan los niños y las niñas en su cotidianidad, además de presentar una hipersexualización desde muy temprana edad, avocando a prácticas sobre el uso de la ropa para tener pareja, preguntar continuamente si alguna de las compañeras es su novia y así mismo con las niñas, asumiendo desde ahí una heterosexualidad obligada y que resulta ser denominada como buena, pues los niños crean juegos o competencias en las que exponen que *quien pierda es una niña o un gay*. Este panorama se entrelaza entre las familias, las creencias de los docentes y también de la cotidianidad del estudiantado.

4.1.2. Docentes: seres integrales

Este apartado no es nuevo para el *currículum* preactivo, pues se contempla como pilar fundamental para la moldeación curricular, para comprender que el maestro o maestra tiene una función clara, en tanto media los contenidos científicos y con la realidad, no solo cumple una función de trasposición didáctica, sino que también aporta a la constitución del *currículum*, el maestro o maestra tiene ya unos juicios sobre algunos contenidos.

Se parte entonces, de comprender que los docentes presentan unas creencias que se ponen en acción a la hora de preparar sus clases, de seleccionar el *qué* y el *cómo*, presentan posiciones frente a ello que van desde las creencias religiosas hasta las reflexiones personales y políticas y pasan también por el significado cultural, las obligaciones estatales y también las exigencias intrínsecas del sistema neoliberal, como por ejemplo, las exigencias con las pruebas estandarizadas o las leyes, las políticas públicas y demás. Estas disposiciones para los docentes presuponen conductas frente a los contenidos y a sus elementos de enseñanza que les son propias, así que cada docente construye el *currículum* de la manera que le parece más adecuada para la enseñanza.

Aunque no solo se presentan las creencias que tienen los y las docentes, sino que también se tiene en cuenta sus prácticas escolares, en las que están el área de conocimiento, la preparación de las clases y asimismo el trato con sus estudiantes, se haya que estos varían constantemente; se basa sobre todo en el respeto, pero también en las diferencias de género, es decir, si es un docente hombre previamente identificado como tal, tiene unas conductas con sus estudiantes hombres más *masculinizadas* que con las mujeres, esto con el fin de reforzar la masculinidad en sus estudiantes y de enseñar las “formas correctas”, pero por el

contrario con las mujeres, estas intentan tener en su mayoría, sororidad y empatía, pero en algunos casos las maestras dicen a sus estudiantes *cómo* deben actuar para ser más femeninas, por lo tanto las prácticas docentes van ligadas con sus creencias y con los dispositivos que quieren brindar a sus estudiantes y que consideran correctos.

Tanto las prácticas como las creencias, son elementos que se tiene en cuenta en la moldeación curricular, esos procesos en que el cuerpo docente debe planear sus clases, pensar en los contenidos ofertados por el MEN y que son obligatorios, pero que buscan los medios más próximos a sus creencias, a sus posturas políticas y filosóficas, así como el capital cultural, para intervenir en ese *currículum*, es allí donde se considera que el maestro o maestra son seres integrales y que están condicionadas a la cultura y su propia consideración de lo *bueno* o lo *malo*.

En cuanto a los contenidos de violencia a la población LGBT en la Institución se halla en el *currículum* en acción, lo cual no hace parte del *currículum* preactivo, no obstante, este hallazgo hace evidente que es un contenido latente en la institución educativa y se advierte con la pregunta realizada en el cuestionario: *¿Ha enseñado sobre violencia de género a la población LGBT en alguna materia? ¿Qué materia?:* Las respuestas se presentan a continuación:

Tabla 5. Docentes y el contenido de violencias a la población LGBT

Código	Casos hallados	Presencia del código	Materia	Total
No lo ha enseñado	3	33.3%	No aplica	9
Lo ha enseñado	6	66.6%	Matemáticas	9

Español

Ciencias Sociales

Educación física

Filosofía

Formación integral

Con respecto a estos contenidos se tiene presente que no hay una totalidad de los docentes de la Institución, sin embargo, la mayoría afirman haber enseñado en algún momento este tema, aunque se hace presente en la Institución este contenido en el *currículum* en acción, las mismas personas sostienen no tenerlo en el *currículum* preactivo, es decir, no lo han encontrado en los lineamientos curriculares de los cuales se basan para la selección de sus contenidos por cada grado y periodo y que entienden como obligatorio, tampoco lo tienen presente del *currículum* presentado por la institución como una obligación o sugerencia y por lo tanto, en el *currículum* moldeado tampoco está, es decir, sus planeaciones o los módulos que usan para enseñar. Por eso se hace necesario indagar más al respecto, conocer cómo opera ese *currículum* y según Flores (2008): “Se piensa que docentes y alumnas/os aceptarán ideas nuevas sin tener que lidiar con las antiguas; que aprenderán nuevos conocimientos sin entrar en conflicto con lo ya aprendido” (p.20) pero en la realidad se entra en conflicto desde distintas perspectivas, y es lo que pasa con el cuerpo docente de esta Institución Educativa, que al hablar de nuevos contenidos hay encuentros y desencuentros, les desacomoda o les da la posibilidad de reflexionar.

4.1.3. Modelo Estatal

Esta categoría tiene relevancia y además se comprende con la que tiene mayor presencia en el *curriculum* preactivo, se hace presente con 77.5% de los documentos analizados, las entrevistas, el cuestionario y la observación participante, esto apunta a la obligatoriedad que presupone el Estado en la educación del país, no solo con las instituciones de carácter oficial, sino como se aclaró en el contexto, con las instituciones privadas amparadas bajo el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, pero que además deben cumplir con la Constitución Política, se agrega que, la Institución y el cuerpo docente lo tienen presente.

Es en este apartado donde se comprende que hay una obligatoriedad de los contenidos a enseñar, por lo tanto, la entienden como una autoridad a cumplir y pocas veces se refuta, pero, es porque según Althusser (1974): “el Estado es concebido explícitamente como aparato represivo” (p.10), esto desde una posición marxista, pero que para el caso de la institución tanto los docentes, como la administración educativa lo evidencian como verdadero.

Desde este punto de vista se ha encontrado que hay unas intenciones por el Estado de reconocer la diversidad sexual y de género en las instituciones educativas, por lo que el Centro Educativo Autónomo no debe ser ajeno a ello. Para lograrlo disponen principalmente de la obligatoriedad de la Ley 1620 (2013) en su artículo 17, el cual expone que se debe transversalizar el género y la diversidad sexual en la institución, así como también dispone la guía 34 para el mejoramiento continuo del establecimiento educativo y las actualizaciones correspondientes para alcanzar lo propuesto por el MEN y también el PEI, además la Guía 49 brinda la información necesaria para efectuar esa transversalización en todo el *curriculum*.

También, se evidencia que hay necesidades de reconocimiento para la búsqueda de la construcción de paz como lo expone el Centro Nacional de Memoria Histórica con sus libros: *Ser marica en medio del conflicto armado. Memorias de sectores LGBT en el Magdalena Medio* (2019), así como *Un carnaval de resistencia. Memorias del reinado trans en el Río Tuliní* (2018), y en la que se hayan casos en Medellín y Colombia desde una perspectiva más amplia *Aniquilar la diferencia: Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano* (2015). Se plantea que estos tienen en común la búsqueda de contar la verdad con el objetivo de *reparar* a las víctimas, igualmente de generar conciencia sobre el tema de la identidad de género y de la orientación sexual, incluso de narrar las violencias de género a la población LGBT que se sustentan en la moral.

Desde esta perspectiva se clarifica que la incidencia en el *currículum* se hace a partir del reconocimiento estatal por la diferencia, aunque algunos docentes han expresado que la *Cartilla de Yina Parodi* no tuvo frutos porque las familias se opusieron, por lo tanto, se puede plantear que hay una identificación de la influencia que tienen las familias en las decisiones del Estado por temas de presión y de la moral religiosa.

4.1.4. Administración educativa CEA

Desde sus inicios el Centro Educativo Autónomo se ha propuesto contenidos para la construcción del *currículum*, en principio desde la religión y la necesidad que evidencia de formar ciudadanos *de bien*, en ello es claro que hay influencia en el *currículum* preactivo, pues proporciona un PEI, los planes de área de cada materia y además el manual de conveniencia dentro del centro educativo, pero lo que se considera pertinente es un apartado

de la *visión* propuesta por la institución, que se halla en la página oficial y que se propone unas metas a futuro, entre ellas esta:

Logrará ser una empresa exitosa en la potenciación de las habilidades y destrezas de los estudiantes para facilitarles el logro de sus ideales a través del desarrollo, manejo de tecnología y competencia lingüística en el idioma inglés, que les permita estar al nivel de las exigencias interculturales del nuevo milenio. (CEA, 2019)

En ella se encuentra el logro de ser una empresa, en esa medida busca la satisfacción de unos clientes y que busca cumplir con la mayoría de las prescripciones estatales, no obstante, no garantiza que haya una aplicabilidad, es decir, hay una búsqueda por cumplir con las obligaciones demandadas por el Estado, como por ejemplo la actualización del manual de convivencia con enfoque de género, pero que a pesar de tenerlo actualizado y que cumpla con las exigencias y que no esté en contravía de la Constitución Política, no hubo una aplicabilidad de este en el escenario educativo, se siguieron presentando casos de comentarios heteronormativos, prácticas denominadas como sexistas y comentarios que se basaban en el machismo y que mayoritariamente devienen del cuerpo docente, así como la posibilidad de legitimar acciones sexoafectivas leídas desde la heterosexualidad, pero no desde la homosexualidad.

Estas prácticas no solo tienen repercusión en docentes y estudiantes, sino también en directivos docentes, personal administrativo y demás que necesita la Institución Educativa. Esto se lee como un refuerzo a la heterosexualidad y la legitimidad de la misma para evidenciarse en el *currículum* preactivo, pero también que no hay claridad sobre los

contenidos que son propuestos por la Institución, sino que se halla una presunta practicidad para la selección de los contenidos, o sea, el CEA retoma lo necesario y obligatorio por parte del MEN, y lo exige a los docentes y lo expone como una verdad, por lo tanto, no se evidencia una motivación para que el cuerpo docente agregue nuevos contenidos o los problematice, sino que cumpla con la norma y satisfaga a los clientes con *buenos* resultados en las pruebas estandarizadas y las *buenas* prácticas de ciudadanía que las familias desean.

En ello se halla en la base religiosa que tiene la institución y que, si bien se afirma desde la administración educativa no ser practicantes, reconocer la diversidad religiosa y además de seleccionar contenidos de distintas religiones para esa materia, en la realidad, lo que prima es la Religión Católica y con ella su moral, basada en el pecado y los juramentos. Es así como se concibe un discurso de *lo bueno* o *lo malo* y de lo que *es pecado* y de lo que no, es así como se vincula su necesidad de formar buenos ciudadanos con la selección de sus contenidos.

4.2. Discurso docente: el modelo a seguir

En el Centro Educativo Autónomo se reconoce que los y las docentes son guías en el proceso formativo, pero también desde el PEI (2017) se plantea que, en el paradigma constructivista, estos deben poseer conocimientos y que por lo tanto deben estar en la capacidad de formar buenos ciudadanos, ello le atribuye al cuerpo docente la posibilidad de ser escuchados por sus estudiantes y también por considerarse como aquellos que poseen la verdad y las *buenas* prácticas.

En esa medida, conlleva a una responsabilidad social, pero también a un discurso que se reproduce y que presenta intencionalidad racional o irracional frente a la heterosexualidad, es decir, algunos/as docentes tienen un discurso que se basa en el binarismo, también en la heterosexualidad obligatoria, pero algunos/as lo hacen con plena conciencia de ello, conociendo lo que implica su posición moral en el aula de clases, y otros, por el contrario, lo hacen por las construcciones culturales, no prestan mucha atención a esos elementos porque no los consideran importantes para la construcción curricular o porque no conocen sobre las violencias a la población LGBT.

En este apartado, se pretende dar cuenta de cómo el discurso docente puede ser un elemento que constituye y permite que el *currículum* preactivo sea construido y además que sea dinámico, para ello se presentan a continuación algunas categorías halladas a lo largo de la investigación y que serán desarrolladas desde el discurso docente.

4.2.1. Evadir algunos contenidos

Si bien hay posiciones a favor o en contra de la enseñanza de los contenidos sobre las violencias a la población LGBT en el *currículum* preactivo desde la perspectiva del cuerpo docente, se llega a un consenso que parte de dos elementos fundamentales para que se pueda presentar estos contenidos, primero el respeto a todas las personas y segundo que se considera este contenido como sensible y controversial; sensible en tanto se piensa en las consecuencias que podría tener en los niños y niñas enseñarle estos temas, a partir de allí suscitan preguntas como: *¿Qué pasará con las familias? ¿Se homosexualizaran los niños y las niñas? ¿Pero si Dios hizo el hombre y a la mujer, por qué debo enseñarles eso? ¿Ya no diferenciaremos a hombres de mujeres? ¿Será un problema estructural?* Y para quienes son más cercanos/as

al tema, las preguntas varían sobreponiendo más lo metodológico que el contenido, esas preguntas son: *¿Cómo hacerlo? ¿A qué edad es pertinente enseñar sobre sexualidad? ¿Es necesario que conozcan sobre las violencias a la población LGBT?*

Así se aprecia que en el discurso docente hay una posición personal que se evidencia en el relacionamiento con el otro y la otra, para ello se afirma que el cuerpo docente sí ha enseñado el tema, pero que no lo hace oficial en su *currículum*, por lo que se traslada la pregunta a *¿Qué pasa con esos contenidos? O ¿Por qué se enseñan?* Según el cuerpo docente no lo agregan porque no lo consideran necesario, o simplemente porque lo olvidan o es un tema que se debe hablar en casos específicos.

Aunque la investigación se centra en el *currículum* preactivo, también se considera importante esa información hallada y que se había expuesto anteriormente, y que la mayoría del cuerpo docente hace evidente este contenido en el *currículum* en acción, ello se debe a varios factores, el primero a la intencionalidad para la formación, no ven necesario hacer oficial el contenido, pero sí que sea necesario hablar del tema según la materia, como lo es en el caso de *formación integral* que busca hacer reflexiones en torno a la vida cotidiana y con ello a “la crítica y reflexión sobre casos reales hacia la población LGBT” (C09, 2019, p.2)¹²

Así pues, no solo se puede apreciar que hay una intencionalidad sobre lo que busca cada materia en la Institución, sino también esa postura que presentan docentes, especialmente la docente de matemáticas en primaria que afirma enseñar algunos temas

¹² Código de cuestionario

relacionados con el género y la identidad de género en matemáticas, lo hace porque ha evidenciado que hay violencias en la institución que se relacionan con el género, como lo es: “el bullying y la violencia contra las mujeres” (C01, 2019, p.2), pero también a ello se le suma la apuesta por la enseñanza en las ciencias sociales sobre los problemas contemporáneos como propuesta del docente de esta materia, porque expresa estar cercano al tema y también porque hace parte de un grupo de investigación en su universidad sobre la diversidad, por ello les enseña sobre: “violencia en asuntos de salud, acoso de población trans a servicios” (C03, 2019, p.2), se trae a colación para aclarar que no son temas transversales en todas las áreas de conocimiento y que no todo el cuerpo docente lo hace con la intención de acercar a sus estudiantes a los estudios de género, y demás si lo hacen, es por temas que consideran coyunturales, o sea, solo cuando es necesario porque algunos estudiantes faltan al respeto a otros o también cuando algún estudiante tiene comportamientos que se alejan de la heterosexualidad o del género que le “corresponde” (Hombre o mujer), para ejemplificar se trae a colación lo planteado por Flores (2008):

Pensar que le está diciendo a la escuela la experiencia... acerca de la sexualidad y de los cuerpos de las mujeres; que nos dicen los relatos de sufrimiento y violencia de las mujeres –las madres de nuestras alumnas y nuestros alumnos– sobre la condición de ser mujer y ser pobre; acerca del que usa el término “nena” como insulto; la maestra lesbiana que recibe las miradas desaprobadoras de sus compañeros docentes; el chiste sexista y misógino reiterado en la sala de maestros; las chicas de aspecto ambiguo que son sancionadas sutilmente por una afectividad inhibida de sus compañeras; los

cuerpos obesos de nuestras alumnas que son territorio “liberado” para las agresiones, entre otras muchas cuestiones. (p.21).

El sometimiento continuo de los y las estudiantes, así como del cuerpo docente a la reflexión, a la crítica, pero también a la naturalización de la violencia hace que el Centro Educativo Autónomo olvide el objetivo de formar ciudadanos capaces de enfrentar el contexto y transformarlo, pues en el contexto escolar se reproduce esa violencia bajo la excusa del no saber *cómo* enseñar estos contenidos o porque la autonomía de los y las docentes tiene problemas de ceguera ante estas violencias.

4.2.2. Exteriorización de la diversidad

Desde la perspectiva de la institución Educativa la diversidad debe estar presente y también es fundamental para su construcción curricular, por ello en su PEI (2017) exponen que:

la respuesta a la diversidad es responsabilidad de todo el profesorado del Centro Educativo Autónomo, por lo que todos los esfuerzos se hacen como respuesta a la diversidad de los estudiantes del colegio, caracterizados en la elaboración del tratamiento de la orientación y atención a la diversidad, en la puesta en práctica de las distintas medidas organizativas y curriculares consensuadas, en la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes de trabajo individuales. (p.35).

Ello presenta un reconocimiento a la diversidad, pero la diversidad de aprendizaje, no necesariamente a la diversidad religiosa, familiar y tampoco a la diversidad sexual o de identidad de género, además de exponer la diversidad como la que está por fuera de sí, es decir, se entiende en esta investigación la exteriorización de la diversidad como el reconocimiento de la otredad como diferente, pero no del reconocimiento de su mismo ser como parte de esa diversidad, es como si los demás fueran los diversos, mientras que yo me asumo como normal.

Es así como se presenta la Institución educativa, como cercana con la diversidad, esto exponiendo una fragmentación de docentes y estudiantes, pero también de su *curriculum*, ello da la posibilidad de una contradicción de su filosofía y de la inclusión de todas las personas y, permite olvidar la trasnversalización del género en su *curriculum*, no solo en el preactivo, sino también el *curriculum* en acción, por ello se pueden presentar más las características propias del cuerpo docente que de la misma Institución en la formación, ya que hay una presunta omisión de la diversidad, pero también que en la práctica de los docentes en la *sala de profesores* tengan una posición de verdad para los y las estudiantes que lo presencian, ya que en este espacio del colegio las discusiones sobre estudiantes son recurrentes e incluso temas sobre la sexualidad de sus estudiantes y lo más frecuente evidenciado en la observación participante es las expresiones que se utilizan para insultarse entre docentes:

Tabla 6. Docentes que usan expresiones despectivas para agredir

Código	Casos hallados	Presencia del código	Total
No usa expresiones	2	33.3%	9

Usa expresiones	7	77.7%	9
-----------------	---	-------	---

Esta tabla da cuenta de los docentes que usan expresiones para agredir verbalmente a la población LGBT, aunque dos afirman hacerlo como una charla, a consideración del investigador se toma como una violencia a la población LGBT por el momento, esto porque da cuenta de que las expresiones usadas son parte de la construcción heterosexual obligatoria y que todo lo que se salga de ahí es peyorativo o una burla. A continuación, se presentarán las expresiones que los y las docentes han señalado como las que utilizan.

Tabla 7. Expresiones usadas por docentes para agredir verbalmente a las personas de la población LGBT o entre el cuerpo docente¹³

Expresión	Casos Hallados	Presencia de la expresión	Total
Que loca o que loquita	6	75%	8
Deje de ser niña	4	50%	8
Cacorro	3	37.5	8
Marimacha	2	25%	8
Arepera	3	37.5	8
A usted le gusta por el culo	1	12.5%	8
Dañado/a	2	25%	8
Sidoso	1	12.5%	8
Niñita	2	25%	8
Amanerado	1	12.5%	8
Marica	1	12.5%	8

¹³ Se aclara que estas expresiones no las usan en presencia de sus estudiantes, lo hacen en privado o en la sala de profesores sin que sus estudiantes o padres de familia estén allí, generalmente su uso se hace a modo de “charla”.

Esta tabla da cuenta de algunas expresiones que usan los docentes que brindaron información, pero lo que más llama la atención es que el total de docentes que usan estas expresiones para agredir a la población LGBT o charlas entre sus demás compañeros se presentan en el cien por ciento en el Centro Educativo Autónomo, además afirman que le han escuchado algunas de estas expresiones a sus estudiantes, especialmente: *niñita*, *loca*, *marimacha* y la más frecuente es *que loca*.

Conociendo estas expresiones, el lugar donde se gestan y los agentes de los que provienen, se puede establecer una relación entre el discurso docente y su legitimidad frente a estudiantes, pues estos últimos también ven la posibilidad de replicarlo y utilizarlas para agredir y para bromear, aunque ello vaya en contra de la Constitución Política de Colombia (1991) en su Artículo 13:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.
(p.2).

En concordancia, esto da cuenta de unas construcciones sociales propias de la Institución, pero también del entramado de relaciones prescritas que se pueden ver fragmentadas en el proceso curricular o una continuidad o legitimidad de la violencia a la población LGBT desde distintas estancias en el centro educativo:

La configuración del bullying homofóbico resulta incomprensible si no se toma en consideración que él ha sido posible al interior de las escuelas porque los agentes educativos (autoridades ministeriales, directivos, profesores, paradocentes, etcétera) no solo han sido omisos y displicentes ante este tipo de violencia al no adoptar ninguna medida remedial, sino que ellos mismos, en múltiples ocasiones, han promovido o se han hecho cómplices de esos hechos de violencia. (Cornejo, 2014, p.6).

Asumir lo planteado por Cornejo (2018) implica develar que la Institución Educativa no solo es un espacio para reconocer esa diversidad en sus estudiantes, sino que también es potencial para hacer de esa diversidad lo extraño y lo burlesco.

4.2.3. Posibilidades constitucionales

Para comprender la derivación de las posibilidades constitucionales en el *currículum* preactivo del Centro Educativo Autónomo hay que hacer referencia a los principios de Yogyakarta (2007) que aluden a la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, estos principios se consolidan para La Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional para los derechos humanos y plantea la necesidad de reconocer los derechos de la población LGBT sosteniendo lo siguiente:

Las violaciones a los derechos humanos basadas en la orientación sexual o la identidad de género reales o percibidas de las personas constituyen un patrón global y arraigado que es motivo de seria preocupación. Entre estas

violaciones se encuentran los asesinatos extrajudiciales, la tortura y los malos tratos, las agresiones sexuales y las violaciones, las injerencias en la privacidad, las detenciones arbitrarias, la negación de empleo o de oportunidades educativas, así como una grave discriminación en el goce de otros derechos humanos. (Principios de Yogyakarta, 2007, p.6).

En este apartado se logra evidenciar que desde lo internacional hay una necesidad de visibilizar esas violencias y más que el Estado debe ser garante de unos derechos a la población que es vulnerada por distintos actores, entre ellos el mismo Estado, por consiguiente, plantea que:

Muchos Estados y sociedades imponen a las personas normas relativas a la orientación sexual y la identidad de género a través de las costumbres, las leyes y la violencia, y procuran controlar cómo las personas viven sus relaciones personales y cómo se definen a sí mismas. La vigilancia en torno a la sexualidad continúa siendo una de las fuerzas principales que sustentan la perpetuación de la violencia basada en el género y de la desigualdad entre los géneros. (Principios de Yogyakarta, 2007, p.6).

Con esta afirmación se vincula el Estado con todas sus instituciones para garantizar unos modelos de ser hombres y ser mujeres, pero también de una heterosexualidad que es obligatoria y que se sustenta desde la necesidad de reproducción de la *especie humana*, es decir, la biología es una herramienta que fundamenta la necesidad de imponer la heterosexualidad, y además la religión también lo hace desde el mito fundacional que es:

Dios creó al hombre y a la mujer, por ello se puede apreciar por la naturaleza del CEA y sus apuestas religiosas una validez de ello.

Aunque en el Centro Educativo Autónomo no se presenta de esa manera lineal como se ha expuesto, es decir, no es que primero estén los organismos internacionales, luego los estatales y por último las instituciones del Estado como garantes de una reproducción ideológica, sino que cada parte presenta sus intereses en el *curriculum* preactivo del CEA.

Aquí se aprecia no solo lo relacionado con esos organismos internacionales que velan por las garantías de derechos a la población LGBT, sino que también se trae a colación cuáles son las posibilidades que ha tenido la población LGBT para ser reconocida en el contexto escolar, y más aún en evidenciar una necesidad de construir el *curriculum* con estos contenidos ya mencionados, ya que en “el sistema internacional se han observado grandes avances hacia la igualdad entre los géneros y las protecciones contra la violencia en la sociedad, la comunidad y la familia” ((Principios de Yogyakarta, 2007, p.7).

Las posibilidades se basan principalmente en la Constitución Política de Colombia como garante de los derechos a todas las personas en el territorio nacional, como lo son el libre desarrollo de la personalidad expuesto en el Artículo 16. Con ello se vincula el Decreto 762 del 2018 para adoptar la política pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBT y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, ello se sustenta en:

El artículo 130 de la Ley 1753 de 2015, mediante la cual se adoptó el Plan Nacional de Desarrollo "Prosperidad para Todos", establece que "el Gobierno

nacional a través de sus entidades, llevará a cabo las acciones necesarias tendientes a la implementación y seguimiento de la Política Pública Nacional para la Garantía de derechos de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales (LGBTI) a través del Ministerio del Interior, e impulsará ante las Entidades Territoriales la inclusión en los Planes de Desarrollo Departamentales, Distritales y Municipales de acciones y metas que garanticen los derechos de las personas de los sectores sociales LGBTI". (Ministerio del Interior, 2018, p.1).

Desde este punto de vista se adopta una posibilidad de reconocer esas violencias a la población LGBT y de las que el *currículum* prescrito puede retomar para su construcción para las instituciones oficiales, aunque para las privadas, como en el caso del CEA, también se evidencia el Acuerdo 36 de 2011 de la ciudad de Medellín del cual la Institución retoma para la construcción de su manual de convivencia y además de la exigencia hecha por la Ley 1620 (2013) en la que se propone la transversalización del género en el *currículum* de las instituciones educativas, y se adiciona a este la guía 49, que resalta la convivencia escolar y la guía para que las instituciones actualicen sus manuales de convivencia e incorporen contenidos de género a todas las personas que componen el recinto.

Desde este panorama expuesto se encuentran algunas elaboraciones e integración paulatina en el *currículum* presentado en la Institución, pero que no se evidencia su aplicabilidad en el transcurso del año de observación, por lo que se puede advertir una ausencia en el *currículum* en acción, que debe tener concordancia con el *currículum* preactivo.

Estas posibilidades constitucionales se evidencian también en algunas sentencias, pero que solo se retoman como ejemplos para evitar las violencias, pues no solo es anexar estos contenidos como propuesta estatal, sino como prevención a la violencia a la población LGBT y la construcción de paz desde las aulas del CEA, por ello a continuación se mencionan algunas sentencias:

Tabla 8. Sentencias relacionadas con la violencia de género a la población LGBT en el contexto escolar

Sentencia	Año	Actor involucrado	Razón
T-478/15	2015	Estudiante	Suicidio
T-141/15	2015	Estudiantes	Uso de uniformes
T- 562/13	2013	Estudiante	Uso de uniformes
T-565/13	2013	Estudiante	Apariencia física
T-435/02	2002	Estudiante	Libre desarrollo de la personalidad
T-101/98	1998	Estudiante	Discriminación docente
T-569/94	1994	Estudiante	Abandono escolar

Estas sentencias tienen como objetivo visibilizar las vulneraciones en las que están los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas, así que también son antecedentes que vinculan esos contenidos que se puedan abordar en el Centro Educativo Autónomo, encontrando que hay docentes que buscan la mejor manera de llevar esta situación, pero que no lo hacen transversal, sino en momentos coyunturales, estas sentencias dan cuenta de los derechos vulnerados a razón de orientación sexual e identidad de género, siendo los más recurrentes el libre desarrollo de la personalidad, aunque el *Plan estratégico de la política*

pública LGBTI de Medellín 2018-2028 sostiene que: “Históricamente las instituciones educativas como espacio de socialización y aprendizaje, han sido grandes reguladoras de la heteronormatividad entre niñas, niños y adolescentes; por tal razón el índice de vulneraciones de derechos de la población LGBTI es constante y considerable. (p.23).

Esta situación y afirmación expuesta desde el Estado da la posibilidad de reflexionar en el *currículum* y en la práctica educativa esos contenidos que intentan exterminar la diferencia y vulnerar los derechos, esos de los que se mencionan en el plan estratégico:

Los derechos vulnerados recurrentemente en estos escenarios [instituciones educativas] son el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a la igualdad, a la intimidad, a la libre opción sexual, a la no discriminación, al buen nombre, a la educación, entre otros. (2018, p.23).

Para el contexto que convoca esta investigación los docentes son claves, pues allí se tiene en cuenta su trayectoria, experiencia académica y política en los estudios de género, es una de las formas en las que se ha encontrado implícito la enseñanza de los contenidos, pero igual estos no se hacen visibles y sustentados en el *currículum* presentado y tampoco en el moldeado.

4.3. Ausencias y Presencias:

Este apartado espera aportar a comprender cuáles son las presencias y ausencias de los contenidos sobre las violencias a la población LGBT, no obstante, es complejo dar cuenta de todas ellas por el entramado histórico, religioso, social y hasta económico que permiten la

construcción curricular en el Centro Educativo Autónomo. Aquí se intenta abarcar un poco más de ese *curriculum* preactivo, pero, sobre todo, en las dinámicas particulares que dan cuenta de este.

Las ausencias se entenderán a la luz de lo planteado por Hernández (1999) y es *aquello que no se tiene* y, por otra parte se encuentra el antónimo: presencias, que hace referencia a *aquello que se tiene o que se posee*, aunque no se pretende hacer una lista, sino dar cuenta de las relaciones que suponen unas ausencias y unas presencias, Umberto Eco, citado por Hernández (1999) afirma que: “En un sistema estructurado, cada elemento vale cuanto no es el otro o los otros que, al evocarlos, los excluye” (p.1), pero es que no solo se trata de exclusión o de inclusión, sino de la relación dinámica entre ellos, por lo tanto Eco explica: “La ausencia oposicional vale solamente en presencia de una presencia que la hace evidente” (Hernández, 1999, p.1), con ello entendemos que las presencias revelan ausencias y que las ausencias anuncian las presencias.

4.3.1. La heterosexualidad como verdad

En primera instancia se considera pertinente aclarar qué se entiende por heterosexualidad como verdad y posteriormente desarrollar cómo se percibe en la Institución Educativa para entenderse como una ausencia o una presencia.

Se nombrará heterosexualidad como verdad porque desde los distintos dispositivos propuestos por el CEA se plantea un modelo único e inequívoco de ser hombre (verdadero) y mujer (verdadera), es decir, el ejercicio de control de los cuerpos desde lo erótico, afectivo y su apariencia física que pone a disposición mecanismos para negar, acusar y exterminar lo

que se salga de ese molde, se puede exponer como heterosexualidad obligatoria, pero se pretende ir más allá, porque en el caso de la Institución se afirma no obligar a las personas a ser heterosexuales, pero sí se les brinda por todos los medios que la mejor opción es la heterosexualidad y que eso es irrefutable, por ello el concepto se podría limitar un poco para este caso, aunque al hablar de dispositivos se acerca más a lo planteado por Rubin (1986) como sistema sexo-género y que efectivamente la *heterosexualidad como verdad* bebe de ello, se pretende acercar más al contexto escolar.

Esta definición se va clarificando a medida que se adentra al Centro Educativo Autónomo, en primer lugar, porque allí se puede apreciar que hay una constante negación a la población LGBT de la Institución, como si fuera inexistente, pero lo particular es que un docente mientras se llenaba el formulario dice: “¿Que si conozco alguien de la población LGBT en el colegio? Claro, yo soy de la población, todo el mundo acá lo sabe”, pero después de esa afirmación en público de un docente que constantemente habla en sala de profesores de su vida sexual y amorosa, hay quienes afirman no existir nadie de la población, o simplemente dicen que no se han dado cuenta, como por ejemplo se evidencia en la siguiente entrevista:

No, no realmente no, más bien creo que los chicos están en el proceso de sentirse confrontados por sus compañeros frente a las actitudes que asumen, y la respuesta de ello es, no la típica respuesta de sentarse de pronto a llorar o evidenciar malestar, porque acá no es fuerte, o digamos no se vulnera a tal punto, pero tampoco hay una posición declarativa o abierta del estudiante frente a aclarar es que soy homosexual, soy gay o soy lesbiana, no, no hay

una, no ha habido nunca esa posición así declarada y abierta. (Docente Valentina Herrera¹⁴, 2019, p.4)

Esa posición no solo omite a las personas de la población que puedan estar en la Institución, sino que además se lee como si hubiera una posición de negatividad el hecho de que no existan, hasta negando otras expresiones que se salgan de esa heterosexualidad, como lo es un caso de un estudiante del grado undécimo que se asume abiertamente asexual, pero las burlas y comentarios por el cuerpo docente no se hacen esperar, es como si hubiera una incomodidad, pero que al confrontar a los docentes con esos casos de los que se tiene conocimiento poco a poco generan sus propias reflexiones. A continuación, se presenta lo que responde la docente cuando se expone el caso del joven asexual y el docente abiertamente homosexual:

Bueno, sí, colegas, por ejemplo, que se han encontrado con comentarios sueltos, no con ataques directos, pero sí con comentarios sueltos, por lo mismo que te mencionaba ahorita, es que no llore porque usted es un hombre, es que usted no es una niña. Eso no solamente pasa entre los estudiantes, también pasa mucho dentro de los adultos y también con un estudiante que casualmente siempre se había autodenominado asexual, ¿Cierto? Entonces eso generaba en todo como un choque... Pues, por qué estás diciendo eso si no tiene lógica, es como una negación de los demás a aceptar una persona que se declare asexual. (Docente Valentina Herrera, 2019, p.4).

¹⁴ Seudónimo utilizado para proteger la identidad.

Ello presupone un *curriculum* oculto, en que no solo está sumergido el estudiantado, sino también el cuerpo docente que como un ser integral también tiene desafíos y perpetua unas ideas con las que creció y con las que se formó, suponiendo que es la verdad y que por lo tanto no puede ser modificada, con esto se pretende dar cuenta de ese *curriculum* oculto, que se evidencia en las creaciones artísticas, en las afirmaciones sobre cómo escriben los hombres a diferencia de las mujeres, que escriben *bonito*, es decir, que el hombre que escriba *bonito* es considerado femenino o amanerado, y con ello también se hace alusión a que lo femenino está mal cuando se asume en un cuerpo o género que socialmente es leído desde lo masculino, porque es lo ordinario, es lo débil y esa debilidad debe ser *exterminada* de las prácticas cotidianas.

Esto se hace cada vez más evidente en las imágenes expuestas en los pasillos de la Institución, donde se muestra la forma de vestir de un hombre o una mujer, quiénes utilizan falda y cuáles son los colores más adecuado a usar, así como la imagen de los vestuarios que deberían usar las niñas o jóvenes en los actos cívicos para sus presentaciones a diferencia de los hombres o los niños, aunque se han presentado casos de travestismo, en donde tanto hombres como mujeres usan prendas para sus presentaciones que “corresponden” al género opuesto, aunque en su mayoría los comentarios de burla e insultos *inocentes* a quienes usan esas prendas, pero que además quienes las usan generalmente para los actos son los que se consideran más masculinos, esto para dar a entender que es solo un chiste, mientras que quienes son considerados *femeninos, niñas, locas, machorras o areperas* generalmente no lo harán porque reforzaría en sus compañeros esos señalamientos.

Esto se puede evidenciar en las fotografías que presenta la Institución Educativa en sus redes sociales, las cuales no se exponen en este trabajo por la protección a los y las menores, no obstante, se puede apreciar en el apartado de galería de fotos de la página oficial del Centro Educativo Autónomo.

Esto no solo se presenta en las imágenes o prendas de vestir, sino como se ha planteado en varias ocasiones, se puede ver en el discurso de docentes y estudiantes que refuerzan las prácticas de la heterosexualidad como única verdad, en principio por las preguntas frecuentes sobre sus parejas, o sobre a quién le gusta, haciendo alusión al género opuesto, también se evidencia en las expresiones utilizadas. Por lo tanto, se tiene que no se pueden separar las ausencias y presencias, pues no hay claridades en el caso hasta dónde -sin hacer referencia al espacio físico- llegan las ausencias y presencias, pues es dinámico, es móvil, pero para no dejar en el aire esas presencias y ausencias se presentara la siguiente tabla:

Tabla 9. Ausencias y presencias en el curriculum prescrito

Curriculum prescrito	
Ausencias	Presencias
Contenidos concretos sobre la población LGBT.	Reconocimiento de la población LGBT en leyes y políticas públicas.
Contenidos obligatorios en las mallas curriculares propuestas por el MEN.	Reconocimiento de la Población LGBT en el contexto escolar.
Planes estratégicos para la prevención de las violencias de género a la población LGBT.	Evidencia de necesidad de incorporar nuevos contenidos en el contexto escolar.

Ruta de atención para la población LGBT en el contexto escolar.	Mecanismos de participación para la población LGBT.
	Propuesta de transversalización del género en la educación.
	Reconocimiento histórico de la violencia a la población LGBT.

Se puede exponer de manera general unas ausencias y presencias, no obstante, hay una ausencia que se puede poner en tensión y es la de planes estratégicos para la prevención de las violencias de género a la población LGBT, ya que para la ciudad de Medellín se encuentra el proyecto En-plural que se encarga de velar por la prevención, promoción y atención a distintos casos de la población LGBT de la ciudad. Sin embargo, no es una garantía para las instituciones educativas, tampoco hay continuidad con los procesos puesto que no se evidencia que opere durante todo el año escolar, por lo que no propone planes, sino que brinda un acompañamiento a las instituciones, por lo tanto, se considera que es una ausencia curricular.

A continuación, se presentará el *curriculum* presentado, el cual debe tener relación con el *curriculum* prescrito, no obstante, puede presentar variaciones según la disposición de la administración educativa en el Centro Educativo Autónomo:

Tabla 10. Ausencias y presencias en el curriculum presentado

<i>Curriculum</i> presentado	
Ausencias	Presencias

Transversalización del género en el <i>curriculum</i> .	Manual de convivencia actualizado con perspectiva de género.
Proyecto pedagógico sobre población LGBT.	Proyecto pedagógico de sexualidad.
Contenidos en los planes de área del reconocimiento a la población LGBT.	Creencias peyorativas sobre la homosexualidad.
Rutas de atención para la violencia de género.	Anulación curricular sobre la población LGBT.

En esta tabla se logra apreciar que no hay una transversalización de los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, pero además que hay una concordancia parcial con las ausencias y presencias expuesta en la tabla anterior, no obstante, se debe aclarar que la administración educativa plantea la disposición para actualizar sus documentos y poner a disposición la institución para ser un espacio seguro para la población LGBT, aunque no se hace mención de los contenidos, por lo tanto se plantea un agregado más, pero que es susceptible de no ser aplicado en las clases o espacios comunes. Posteriormente se finaliza presentando la parte final que corresponde al *curriculum* moldeado, aquel que le corresponde exclusivamente a la planta docente y que debería retomar de los dos anteriores:

Tabla 11. Ausencias y presencias en el curriculum moldeado

<i>Curriculum moldeado</i>	
Ausencias	Presencias
	Contenidos masculinizados.

Contenido sobre la violencia a la población

LGBT.

Propuestas pedagógicas en torno a la orientación sexual.

Propuestas históricas masculinizadas y heterosexuales.

Reconocimiento a la población LGBT.

Reflexiones en torno al respeto.

Contenidos sobre género.

Reflexiones en torno a la otredad.

Contenidos en torno al respeto a las mujeres.

Contenidos sobre la violencia en general.

Desde la perspectiva del *curriculum* moldeado se nota que hay unas presencias que no se encuentran en el *curriculum* presentado, mas hay que tener presente que no es general, sino que es la opción de cada docente, por lo que no todo el estudiantado accede a estos contenidos o reflexiones expuestas en el *curriculum*.

Ahora bien, las ausencias y presencias se interrelacionan porque guardan consigo unas características que les unen, en concordancia se presenta que los contenidos ausentes permiten generar escenarios para las violencias a la población LGBT, es decir, cuando no se reconocen elementos curriculares se posibilita leerlos como *tabúes* y por lo tanto, aquello que debe ser eliminado, no solo del *curriculum*, sino también de las prácticas cotidianas, pues se presupone una necesidad de eliminar aquello que rompe con la moral, lo oculto. Lo

invisibilizado tiene una intención, la intención puede variar, pero más allá de la variación se reconoce que la intencionalidad existe en cada contenido seleccionado.

Estas ausencias y presencias dan cuenta de la construcción de paz y de la legitimidad de la heterosexualidad, pero también de la violación de derechos por parte del cuerpo docente y del estudiantado.

4.3.2. La naturalización de la violencia de género

La Institución Educativa se ha propuesto formar *ciudadanos íntegros* y por ello se han planteado distintas iniciativas educativas que respondan a su interés mediante proyectos educativos. Los proyectos se acercan desde distintas perspectivas para lograrlo, estos son: Escuela sana y segura, Convivencia escolar, Educación sexual y Cátedras obligatorias, esta última tiene como finalidad:

Dar cumplimiento a las leyes en las que se establece la obligatoriedad de ciertas cátedras formativas (Estudios Afrocolombianos, Cátedra para la paz, educación y seguridad vial, Constitución e instrucción cívica, etc.), pero sobretodo la pretensión principal es formar jóvenes más incluyentes, respetuosos y buenos ciudadanos. (CEA, 2014, p.4).

En esta cita se presentan las cátedras obligatorias por el MEN, aunque llama la atención que se presenten todas en un solo proyecto, buscando resolver situaciones distintas con una única respuesta. Así mismo se presenta la violencia de género, por lo que se llega al punto de evidenciarse solo cuando hay violencia directa, por lo que es más fácil de identificar

un golpe, que el chiste sexista, el hostigamiento y las burlas a causa del género o la orientación sexual.

Se presenta entonces como una ausencia de contenidos efectivos para comprender la violencia basada en género, que va desde la orientación de los y las docentes para influir en la forma de vestir y de ser según su género, cohibiendo a niñas de jugar de manera brusca en los descansos o utilizar expresiones como: *así no se sienta una niña*, aunque a los niños o jóvenes también se les impide expresar sus sentimientos, de lo contrario recibe burlas y chistes por parte de sus compañeros y algunos docentes, especialmente hombres, como por ejemplo:

Digamos que, pensando la violencia como un hecho de facto, como un golpe, como algo de ese estilo no, pero si son muy comunes los comentarios, mariquita, no sea niña, usted es un hombre deje de llorar. Entonces yo pienso que eso evidencia de que sigue existiendo esa situación de irrespeto frente a las personas que tiene otras decisiones de vida, entonces pienso que es un modo de vulnerar la psicología y la subjetividad del otro. (Docente Valentina Herrera, 2019, p.2).

Ciertamente hay una influencia de cada uno de los factores que construye el *curriculum* preactivo, pero como en este caso tienen presencia en el *curriculum* en acción, el cual también presenta casos de reflexiones en torno a la orientación sexual, al respeto a la mujer, pero también en que se puede apreciar a las mujeres como deseo sexual y a los hombres afeminados y mujeres masculinizadas como maricas a exterminar.

En esos casos se legitiman todas las posiciones por parte del cuerpo docente y de la administración educativa, planteando que se parte desde la libertad de cátedra y que poco a poco van tomando medidas según lo plantea la ley, pero se siguen presentando estos casos como *cosas de jóvenes* o como un chiste, o simplemente como un proceso, así como lo nombra la docente Valentina Herrera.

Esto constituye no solo que se naturalice la violencia de género en el contexto escolar, sino que esos *ciudadanos íntegros* continúen replicando esas actitudes y esas acciones homofóbicas y hasta misóginas en otros contextos, interiorizando y haciendo de ello un estilo de vida.

En síntesis, se plantea una revisión sobre los agentes que influyen en el *currículum* preactivo como una intersección, no como una relación lineal donde se encuentran en distintas proporciones las familias, el cuerpo docente, el Estado y la administración educativa; cada factor presentando una intencionalidad para el estudiantado, en tanto cada uno construye una visión sobre los contenidos adecuados para la sociedad que desean construir, pero además los intereses que presentan según las necesidades familiares, sociales, económicas y morales.

La operatividad del *currículum* se evidencia especialmente desde el discurso docente y sus sentencias personales frente a distintos contenidos en el sistema educativo, respondiendo no solo a las necesidades estatales, sino también a sus propias consideraciones y reflexiones, pero también las distintas formas de moldeación curricular, las cuales varían según cada docente y las lecturas que hacen sobre las prescripciones curriculares, evidenciando una congruencia entre ese discurso y las prácticas escolares.

Por último, la presencia de la heterosexualidad obligatoria en el CEA y se plantean esas ausencias y presencias sobre las violencias a la población LGBT identificadas en el *curriculum* preactivo y sus relaciones con cada instancia que le compone (*curriculum* prescrito, presentado y moldeado) y también la presencia de una naturalización de las violencias de género por lo que pasan desapercibidas.

Capítulo 5. Conclusiones

Las reflexiones y hallazgos referenciados se han centrado principalmente en la pregunta por el *curriculum*, no obstante, es preciso afirmar que no se desliga de las violencias a la población LGBT o la violencia de género, por lo que se mantuvieron presentes las características propias de la Institución frente a la diversidad.

En conclusión, se plantea que aún hay un recorrido por parte de la Institución que se debe trazar, pues no hay contenidos concretos frente a las violencias a la población LGBT en el *curriculum* preactivo, en ninguno de los elementos que le constituyen, el más cercano es el *curriculum* prescrito con las guías y leyes, pero son generales y en la malla curricular no se evidencia desde ningún área a enseñar, por lo tanto predomina la ausencia de contenidos y con ello de reflexiones en el contexto escolar frente a la diversidad sexual e identidades de género.

En esa misma línea se concluye que no hay una correspondencia directa con el *curriculum* preactivo con respecto al *curriculum* en acción, en otras palabras, no hay coherencia con lo que está escrito en los documentos oficiales y lo que realmente sucede en el aula de clase, además que ello se hace más visible con la representatividad del cuerpo

docente como modelos a seguir y *poseedores de la verdad* en todo sentido, por lo que se evidencia una reproducción de la violencia de género en algunos docentes y por ende en los estudiantes, pues estos responden al ejemplo brindado por los directivos y docentes.

Constantemente hay una exaltación a la heterosexualidad solapada en el discurso de la diversidad, pues aquellas personas que se asumen como diversas son señaladas y sometidas a juicios constantemente, así como los mismos docentes.

La comprensión de la Institución Educativa como una empresa focaliza sus esfuerzos en el cumplimiento parcial de las prescripciones curriculares, pues se agrega en los documentos oficiales, pero no se logra concretar en la realidad, además de ceñirse estrictamente en los contenidos propuestos por el MEN y no tener presente las necesidades contextualizadas.

En consecuencia, las ausencias y presencias de los contenidos sobre violencia a la población LGBT tienen mayor incidencia en las creencias del profesorado y sus posiciones morales y políticas frente a ello, además se presenta una carga de responsabilidad en docentes y no en directivos docentes, prácticamente el *curriculum* preactivo del Centro Educativo Autónomo se reduce al *curriculum* moldeado que bebe directamente del prescrito, donde se anula el *curriculum* presentado, haciéndolo pasar como inexistente o poco importante para la selección de contenidos.

La institución presenta discontinuidades en las aulas de clase con respecto al tema, no hay una directriz específica para abordar el contenido y también hay un desconocimiento generalizado del mismo, esto se basa desde las posiciones heteronormativas de sus docentes

y las exigencias de la institución por mantener la calidad y en lo que se considera relevante, haciendo énfasis en las pruebas estandarizadas y no a contenidos que proporcionen la satisfacción de la misión planteada.

5.1. Recomendaciones

El abordaje de los contenidos sobre las violencias a la población LGBT en el contexto escolar permite comprender la intencionalidad de cada contenido seleccionado para la formación, así como la visibilización de los contenidos que se han considerado ausentes o con poca presencia. También se pueden considerar las violencias a las que se somete la población LGBT en el contexto escolar y fuera de este a causa de la reproducción del ideal de ser hombre o ser mujer, negando así otras posibilidades de género y de orientación sexual.

En consideración con la investigación se tiene presente la posibilidad de construir paz desde el reconocimiento a la población LGBT en la sociedad y sus aportes políticos frente a la lucha por los derechos humanos y los Derechos Fundamentales de la Constitución Política de Colombia.

En concordancia con lo planteado en esta investigación se presentan las siguientes propuestas de investigación que pueden brindar más al análisis en cuanto a los contenidos presentes o ausentes en el *currículum* escolar, referidos a la población LGBT, la violencia de género y el *currículum* preactivo:

- Los contenidos de violencia a la población LGBT desde los y las estudiantes.
- La búsqueda de la calidad educativa y los nuevos contenidos en el *currículum*.

- Los contenidos necesarios para la formación de una cultura de paz en el *curriculum* moldeado.
- El *curriculum* oculto sobre la heterosexualidad obligatoria desde una lectura iconográfica.

Referencias bibliográficas:

- Alberti, V. (2014). O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas.
Disponível em:
<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2011). Decreto 1928 de 2011. Medellín: Alcaldía de Medellín.
Disponível em:
<https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Nuestro%20Gobierno/Secciones/Publicaciones/Documentos/Gaceta%20Oficial/2011/Gaceta%203960/DECRETO%201928%20DE%202011.pdf>
- Althusser, L., Gruppi, L., & Paredes, A. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. (pp. 7-66). Buenos Aires: Nueva visión.
- Barragán, M. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras miradas*, 6(1), 31-53.
- B. Di Liscia, M. H. (2013). Identidades y prácticas en conflicto. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina. *La manzana de la discordia*, 8(1), 67-79.
- Beauvoir, S. (1981). *El Segundo Sexo* [1949]. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Betancour, Y. (2018). *Módulo de Lengua Castellana del Centro Educativo Autónomo*. Medellín: CEA.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Cámara de Comercio. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá.
- Cardona, E., & Páez, S. M. (2012). Experiencia con niños, niñas y jóvenes en contexto de violencia escolar. En U. d. Lozano, *Identidades, enfoque diferencias y construcción de paz* (pp. 351-382). Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Carrillo, R. (2009). Educación, género y violencia. *El cotidiano*(158), 81-66.

Centro Educativo Autónomo. (2019). *Centro Educativo Autónomo*. Disponible en Centro Educativo Autónomo: <https://www.ceautonomo.com.co/colegio>

Centro Educativo Autónomo. (2017) Malla curricular Centro Educativo Autónomo. Medellín: CEA.

Centro Educativo Autónomo. (2018) Manual de Convivencia Escolar del Centro Educativo Autónomo. Medellín: CEA.

Centro Educativo Autónomo. (2017) P.E.I. Fomentando el amor al saber. Medellín: CEA.

Centro Educativo Autónomo. (2018) Plan de área de Ciencias Sociales: Centro Educativo Autónomo. Medellín: CEA.

Centro Educativo Autónomo. (2018) Plan de área de Lengua Castellana: Centro Educativo Autónomo. Medellín: CEA.

Centro Educativo Autónomo. (2018) Plan de área de Política y Economía: Centro Educativo Autónomo. Medellín: CEA.

Centro Educativo Autónomo. (2014). Proyecto: Cátedras educativas obligatorias. Disponible en Centro Educativo Autónomo: <https://drive.google.com/file/d/0B6HaFXTT0IHRyK4SG9RTE9scTA/edit>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Aniquilar la diferencia: Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2019). *Ser marica en medio del conflicto armado. Memorias de sectores LGBT en el Magdalena Medio*. Bogotá: CNMH.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Un carnaval de resistencia. Memorias del reinado trans del río Tuluní. Bogotá: CNMH.
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1),417-424. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851779042>
- Colombia Diversa y Secretaría de Educación de Bogotá. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas Pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra personas LGBT*. Organización de los Estados Americanos. disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>
- CONACED. (2016). *Confederación Nacional Católica de Educación*. Disponible en <https://conaced.edu.co/quienes-somos/>
- Concejo de Medellín. (2011). Acuerdo 36 de 2011. Medellín: Alcaldía de Medellín. Disponible en: https://normograma.info/medellin/normograma/docs/pdf/a_conmed_0036_2011.pdf
- Cornejo, J. (2014). Bullying homofóbico en Chile: trayectoria histórica. *Revista interdisciplinaria de filosofía y psicología*, 9(30), 3-20.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100224&lng=es&tlng=es
- Correa, G. (2015). *Raros. Historia Cultural de la Homosexualidad en Medellín, 1890-1980*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/50960/1/71394345.2015.pdf>

Corte Suprema de Justicia, Sala Juzgado Diecinueve Penal Municipal de Medellín. (21 de marzo de 2013) Sentencia T562 [MP Mauricio González Cuervo] Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-562-13.htm>

Corte Suprema de Justicia, Sala novena de Revisión de la Corte Constitucional. (23 de marzo de 2013) Sentencia T565 [MP Luis Ernesto Vargas Silva] Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-565-13.htm>

Corte Suprema de Justicia, Sala Número 8 de Revisión de tutelas. (24 de marzo de 1998) Sentencia T101 [MP Fabio Morón Díaz] Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-101-98.htm>

Corte Suprema de Justicia, Sala primera de Revisión de la Corte Constitucional. (27 de marzo de 2015) Sentencia T141 [MP María Victoria Calle Correa] Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-141-15.htm>

Corte Suprema de Justicia, Sala quinta de Revisión de la Corte Constitucional. (30 de mayo de 2002) Sentencia T435 [MP Rodrigo Escobar Gil] Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-435-02.htm>

Corte Suprema de Justicia, Sala Quinta de Revisión de la Corte Constitucional. (3 de agosto de 2015) Sentencia T478 [MP Gloria Stella Ortíz Delgado] Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Corte Suprema de Justicia, Sala Sexta de Revisión de la Corte Constitucional. (7 de diciembre de 1994) Sentencia T569 [MP Hernando Herrera Vergara] Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/t-569-94.htm>

Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y cultura* 46. 77-97.

Da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Auténtica. Belo Horizonte

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer.*

- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Yogyakarta, P. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. *Yogyakarta, Indonesia: Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos. Recuperado de: www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf.*
- Díez, E. (2007). La violencia de género en los vídeo juegos y el papel de la escuela. *Revista de educación*, 127-146.
- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em revista*, (39), 39-50.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia y sus causas. Unesco.
- Do Prado, v. & Miranda, A. (2015). Homofobia y educación sexual en la escuela. Percepciones de Homosexuales en enseñanza secundaria. *Retratos de la escuela*, 9(16), 137-152. Obtenido de <http://www.esforce.org.br>
- Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*(48), 20-25. Disponible en <https://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>
- Fandiño, M.; Bustos, Y. & Lombada, F. Violencia en el contexto escolar: otra forma de maltrato infantil. Bucaramanga. 2001-2004, p. 53.
- Fernández, R. (2018). Menor y violencia de género: aspectos y retos jurídicos en la sociedad actual. *Menor y violencia de género*, 1-96.

- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67-86.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista de Trabajo Social Número 18*, 14-21.
- Galeano, M. (2018). Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad. En M. Galeano, *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (págs. 63-82). Medellín: La Carreta Editores E.U.
- Gimeno, J. (1998) *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata novena edición.
- Hernández, C. (1999). El significado de la ausencia. In *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996* (pp. 687-696). Servicio de Publicaciones.
- Herrera, V. (2018). *Módulo de Socio-Espiritual del Centro Educativo Autónomo*. Medellín: CEA.
- Hoyos Botero, C. (2018). *Bullying o acoso escolar. Abordaje psicojurídico*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Hurtado, L.; Parra, N. & Rodríguez, R. (2018). *El contenido de muerte violenta en el ámbito educativo: una deuda curricular*. Medellín : Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Kaplan, C. (2006). Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela. *Federación de Educadores Bonaerenses*, 1-76.
- Martinez, J. (2010). La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (págs. 1-28). Madrid: Morata.

Meneses, J., & Rodríguez, D. (s.f.). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ambientes escolares libres de discriminación*. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Bogotá: MEN. Disponible en: <http://www.semcucuta.gov.co/wp-content/uploads/2015/09/CARTILLA-MEN-AMBIENTES-ESCOLARES-LIBRES-DE-DISCRIMINACION.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá: MEN. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos del aprendizaje en ciencias sociales*. Versión 1. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos en competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Serie Guías, (7)*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013) *Ley 1620 de 2013. Sistema 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*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ministerio del Interior. (2018) *Decreto 762 de 2018*. Bogotá: Ministerio del Interior. Disponible en:

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20762%20DE%20L%202007%20DE%20MAYO%20DE%202018.pdf>

- Ministerio de Justicia. (2013). *Decreto 1965 del 2013*. Bogotá: Ministerio de Justicia.
 Disponible en:
<https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/17326/DECRETO%201069%20DEL%2026%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olarte, V. K., Jiménez, Y. C., Sánchez, R., Nieto, D., & Ojeda Pérez, R. M. (enero-marzo de 2018). Las mujeres colombianas y su acceso a la educación universitaria. *Revista de la Universidad de La Salle*, 39 (75), 245-260.
- Patiño, E. & Paéz, S. (2012). Experiencia con niños, niñas y jóvenes en contexto de violencia escolar. En U. d. Lozano, *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz* (págs. 351-382). Bogotá: FOS Colombia.
- Piedrahita, N. (2017). *Módulo de Ciencias Sociales del Centro Educativo Autónomo*. Medellín: CEA.
- Plan Cultural Comuna Seis. (2011). *Plan de Desarrollo Cultural Comuna Seis - Doce de Octubre*. Medellín. Disponible en:
<https://es.scribd.com/doc/55812505/Caracterizacion-y-Diagnostico-Cultural-de-la-Comuna-6>
- Prado, V., & Ribeiro, A. I. (Enero-junio de 2015). Homofobia y educación sexual en la escuela. Percepciones de homosexuales en enseñanza media secundaria. *Revista Retratos de la Escuela*, 9(16), 137-152. Obtenido de www.esforce.org.br
- Quiles, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam*, 15(2), 113-154.
- Restrepo, E. (2016). Trabajo de campo. En E. Restrepo, *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (págs. 35-44). Bogotá: Envión Editores.

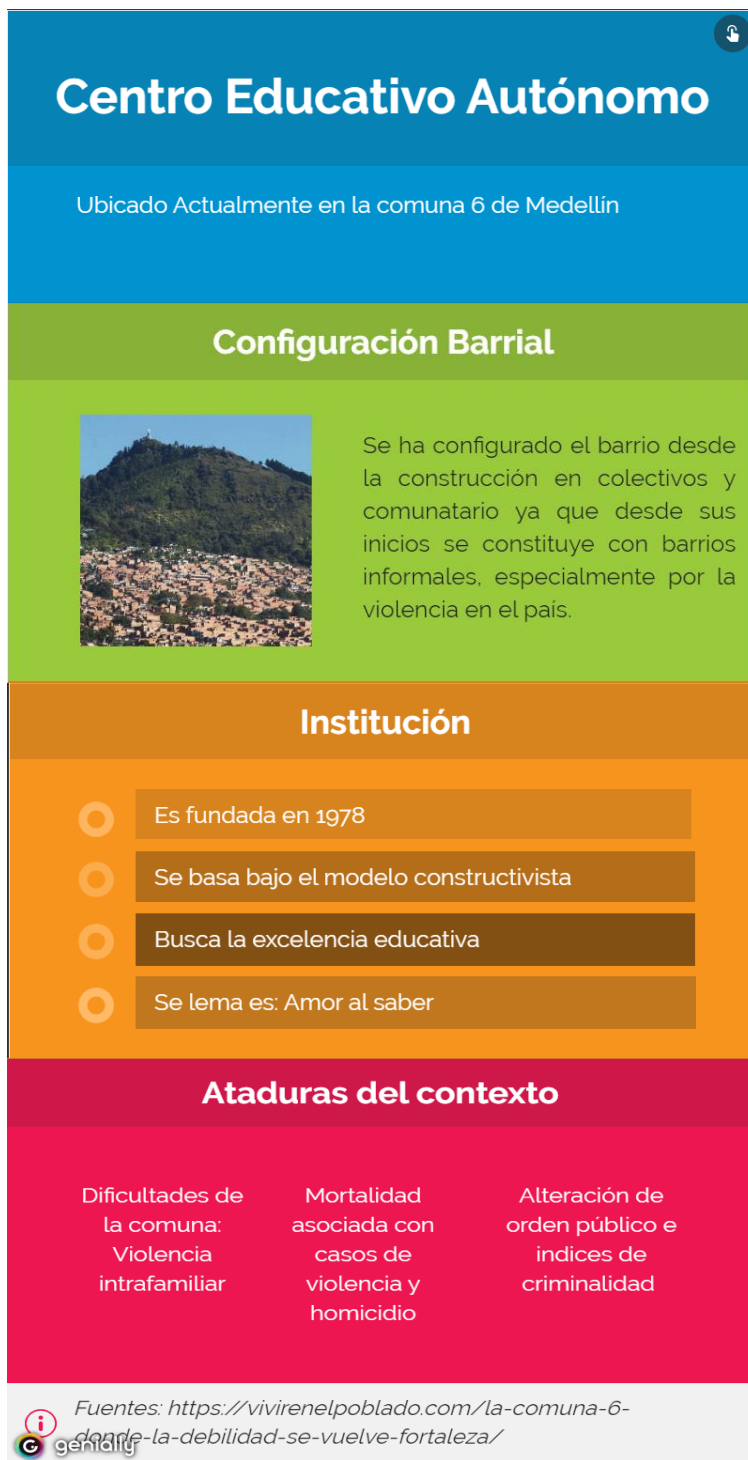
- Rincón, D. (2016). Violencia de género contra la población LGBTI en el contexto del conflicto armado colombiano. Insuficiencias regulativas del ámbito de protección jurídico – penal. Criterios. *Cuadernos de ciencias jurídicas y política internacional*. Vol. 10. N°1. 163-190. Enero-junio.
- Rodríguez, A. (2008). *Especialización Acción Sin Daño y construcción de Paz. El enfoque ético de la acción sin daño*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/415/21/D-222-PIUPC-P21-249.pdf>
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*. Vol. 11 N. 11. jun. 113-118. Disponible en: <https://es.calameo.com/books/003215250369796d16d03>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*, 8(30), 95-145.
- Santos, T. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25-39.
- Sepúlveda, A. (2020). *Autosemblanza, Problemas Contemporáneos De América Latina*. [Notas de clase] Archivos personales, Trabajos 2020-1. Medellín.
- Sepúlveda, A. (2019). *Cuestionario A Docentes CEA: 01*. [Guía de cuestionario] Archivos personales, 01. Medellín.
- Sepúlveda, A. (2019). *Cuestionario A Docentes CEA: 03*. [Guía de cuestionario] Archivos personales, 03. Medellín.
- Sepúlveda, A. (2019). *Cuestionario A Docentes CEA: 09*. [Guía de cuestionario] Archivos personales, 09. Medellín.
- Sepúlveda, A. (2019). *Entrevista: Docente Valentina Herrera*. [Entrevista semiestructurada] Archivos personales, Técnicas de investigación E1. Medellín.

- Serano, J. (2007). *Whipping Girl. A Transsexual Woman On Sexism And The Scapegoating Of Femininity*. (Akntiendz, Trad.) Emeryville: Hachette Uk. disponible en <https://infokiosques.net/IMG/pdf/el-privilegio-cisexual-pageparpage.pdf>
- Pabón, I. (2017). Espacio urbano, narrativas de desprecio y "limpieza social" en Bogotá. *Territorios* (36), 87-109. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/357/35749527005/html/index.html>
- Torres, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Tabanque, Revista de pedagogía*, 15-44.
- Universia. (8 de marzo de 2010). *La mujer en la historia de la educación superior en Colombia*. Obtenido de <https://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2010/03/08/258244/mujer-historia-educacion-superior-colombia.html>
- Valdez, D. (2018). *Módulo de Política y Economía del Centro Educativo Autónomo*. Medellín: CEA.
- Valle, J. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) Gallegos. *Innovación Educativa*, 327-342.
- Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Werner, E. (Junio-diciembre de 2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en secundaria. *Polisemia*(8), 101-110.

Anexos

Anexo número 1

Infografía del contexto escolar: Centro Educativo Autónomo



Anexo número 2

Formato diario de campo¹⁵

FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES (2019-1)	CURSO: Docentes:
FORMATO PARA LOS DIARIOS		

Maestro en formación:			
Identificación de la clase orientada	Clase N°:	Grado:	Fecha:
Diario de campo: Descripción de los propósitos de la clase, de los contenidos trabajados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo.		Diario pedagógico, aquí se debe hacer la reflexión sobre la práctica.	

Anexo número 3

Formato guion de cuestionario

GUION DE PREGUNTAS PARA CUESTIONARIO	
EXTERMINACIÓN DE MARICAS: AUSENCIAS Y PRESENCIAS EN EL <i>CURRICULUM</i> PREACTIVO DEL CENTRO EDUCATIVO AUTÓNOMO	
Investigador	Arnold Sepúlveda

¹⁵ Formato sugerido por la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Tiempo estimado	5 a 10 minutos
Dirigido a	Docentes del Centro Educativo Autónomo
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	
¿Cuáles son las ausencias y presencias de los contenidos sobre las violencias a la población LGBT en el <i>curriculum</i> preactivo del Centro Educativo Autónomo?	
OBJETIVO GENERAL	
Develar las ausencias y presencias de la violencia directa a personas de la población LGBT en el <i>curriculum</i> preactivo del Centro Educativo Autónomo Pedregal.	
Preguntas de Caracterización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre (no es obligatorio) _____ 2. Edad _____ 3. Profesión _____ 4. Género _____ 5. Identidad de género _____ 6. Orientación Sexual Heterosexual ____ Gay ____ Lesbiana ____ Bisexual Asexual ____ Otro: _____ 7. ¿Cuánto tiempo lleva en la institución? _____ 8. ¿Vive cerca de la institución?

	<p>Sí ____</p> <p>No ____</p> <p>9. ¿Es practicante de alguna religión?</p> <p>Sí _____</p> <p>No ____</p> <p>¿Cuál religión?: _____</p> <p>10. ¿Con quién vive actualmente?</p> <p>_____</p> <p>11. Número de integrantes en su familia: _____</p>
Objetivos específicos	Preguntas de entrevista
<p>Identificar las condiciones que posibilitan las ausencias o presencias de la violencia directa contra la población LGBT en el <i>curriculum</i> preactivo de la institución educativa estudiada.</p>	<p>1. ¿Se han presentado casos de violencia en la institución?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>Si la respuesta anterior es sí describir el caso.</p> <p>2. ¿Ha enseñado sobre violencia de género a la población LGBT en alguna materia?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>¿En qué materias ha enseñado sobre la violencia género a la población LGBT?</p> <p>Ciencias sociales</p> <p>Matemáticas</p> <p>Español</p> <p>Ciencias Naturales</p> <p>Inglés</p>

	<p>Filosofía</p> <p>Socioespiritual</p> <p>Otra: _____</p> <p>Descripción breve sobre qué ha enseñado de la violencia género a la población LGBT:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. ¿Conoce a alguien de la población LGBT en esta Institución?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>4. ¿Hay violencia contra la población LGBT en el colegio?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>Explique su respuesta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5. ¿Cree que la Institución es un espacio seguro y tranquilo para estudiantes de la población LGBT?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>Explique su respuesta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6. ¿En la Institución apoyan la población LGBT?</p> <p>Sí</p>
--	---

No

Explique su respuesta:

7. ¿En su familia hay integrantes de la población LGBT?

Sí

No

8. ¿Hay violencia contra la población LGBT en su entorno familiar?

Sí

No

Explique su respuesta:

9. ¿En su familia apoyan la población LGBT?

Sí

No

Explique su respuesta:

10. Cree que las familias de la institución (CEA) apoyan que se enseñe sobre la violencia de género a la población LGBT

Sí

No

Explique su respuesta:

11. ¿Qué tanto influyen las familias en la selección de los contenidos a enseñar?

12. ¿Hay violencia contra la población LGBT en el barrio?

Sí

No

Explique su respuesta:

13. Indique cuáles son los lugares donde puede ocurrir violencia a la población LGBT

Casa

Casa de familiares o amigos

Transporte público

Lugares públicos: cine, parque, teatro, calle, etc.

Lugar de trabajo

Otro: _____

14. Señale las expresiones que ha escuchado en la institución para insultar a otra persona:

Qué loca o qué loquita

Deje de ser niña

Cacorro

Marimacha

A usted le gusta por el culo

Arepera

Dañado – Dañada

Sidoso – Sidoso

	<p>Niñita Otra: _____</p> <p>15. ¿En su barrio apoyan la población LGBT? Sí No Explique su respuesta: _____ _____ _____</p> <p>16. ¿La religión que profesa apoya la población LGBT? Sí No Explique su respuesta: _____ _____ _____</p>
<p>Caracterizar los silencios y las presencias de la violencia directa a personas LGBT en el <i>curriculum</i> preactivo del Centro Educativo Autónomo.</p>	<p>17. ¿Qué piensa usted sobre las personas que son de la población LGBT? _____ _____ _____</p> <p>18. ¿Ha usado alguna expresión para agredir verbalmente a alguien de la población LGBT? Sí No En qué momento: _____ _____</p>

19. Señale las expresiones que ha usado para insultar a otra persona

Qué loca o qué loquita ___

Deje de ser niña___

Cacorro___

Marimacha ___

A usted le gusta por el culo ___

Arepera ___

Dañado – Dañada ___

Sidoso – Sidoso ___

Niñita ___

Amanerado ___

Otra: _____

20. Indique en qué lugares ha usado alguna de las expresiones anteriores:

Casa ___

Casa de familiares o amigos ___

Transporte público ___

Lugares públicos: cine, parque, teatro, calle, etc. ___

Lugar de trabajo (CEA) ___

Otro: _____

21. ¿Considera necesario hablar de estos temas en la institución?

Sí

No

Explique su respuesta:

22. ¿Conocía usted sobre estos temas antes de esta encuesta?

Sí

No

Explique su respuesta:

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>23. ¿Por qué es importante para usted hablar de estos temas o excluirlos de la planeación?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

Anexo número 4

Formato ficha de análisis documental

Referencia en APA:	
Ubicación del documento	
Dónde se encontró:	
Descriptorios (palabras claves)	
¿Qué es o en qué consiste?	
Contexto sobre el autor o los autores. (<i>Profesión, cargo que ocupa, nacionalidad, etc.</i>)	Contexto al que apunta el documento (escolar, no escolar, universitario, etc):

Se hace mención de la violencia de género (citar):	
Se hace mención de los contenidos sobre la población LGBT (citar):	
Ideas fundamentales (Comillas y número de página)	
Es pertinente para la investigación. (se puede poner una categoría)	
Elaborado por:	
Fecha de elaboración:	

Anexo número 5

Formato guion de entrevista semiestructurada

GUIA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	
EXTERMINACIÓN DE MARICAS: AUSENCIAS Y PRESENCIAS EN EL <i>CURRICULUM</i> PREACTIVO DEL CENTRO EDUCATIVO AUTÓNOMO	
Investigador	Arnold Sepúlveda
Tiempo estimado	20 minutos o 30 minutos
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	
¿Cuáles son las ausencias y presencias de los contenidos sobre las violencias a la población LGBT en el <i>curriculum</i> preactivo del Centro Educativo Autónomo?	
OBJETIVO GENERAL	
Develar las ausencias y presencias de la violencia directa a personas de la población LGBT en el <i>curriculum</i> pre-activo del Centro Educativo Autónomo Pedregal.	

<p>Preguntas introductorias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se llama? 2. ¿Hace cuánto es docente o directivo/a en esta Institución? 3. ¿Ha sido docente o ha tenido cargos directivos en otras instituciones educativas? 4. ¿Qué piensa de incluir problemáticas del contexto de ciudad en el currículo de esta Institución? 5. ¿Cuánto tiempo lleva de ejercicio docente? 6. ¿Cuál es su profesión de base? 7. ¿Qué es lo más complicado y lo más gratificante de esta profesión?
<p>Objetivos específicos</p>	<p>Preguntas de entrevista</p>
<p>Identificar las condiciones que posibilitan las ausencias o presencias de la violencia directa contra la población LGBT en el <i>currículum</i> preactivo de la institución educativa estudiada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende por <i>currículum</i>? 2. ¿Qué entiende por violencia de género a la población LGBT? 3. ¿Se han presentado problemas de violencia de género a la población LGBT en la Institución? 4. ¿Le parece que es importante que se tenga presente los contenidos sobre la violencia de género en la construcción curricular y qué cree que sucedería si este se agrega? 5. ¿Cuál cree que sería la reacción de las familias y los estudiantes frente a este nuevo contenido? 6. ¿Cree que hablar de la violencia ejercida hacia la población LGBTI puede ayudar a la comprensión del fenómeno de violencia para apostar a la construcción de paz?

<p>Caracterizar los silencios y las presencias de la violencia directa a personas LGBT en el <i>currículum</i> preactivo del Centro Educativo Autónomo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoce la población LGBT que estudia o trabaja en esta Institución? 2. ¿Qué se ha desarrollado desde la Institución para garantizarle sus derechos? 3. ¿Qué rutas de atención tienen en la Institución para la atención de casos de violencia de género contra la población LGBTI? 4. ¿Qué disposición tiene la Institución para incluir estos contenidos en el currículo?
---	---

Anexo número 6

Codificación de los resultados

Tema	Código y subcódigos								
Identificación de agentes que posibilitan la ausencia o presencia de contenidos	1. Factores que influyen	1.1 Familia	Docentes	1.2 Docentes	Creencias del profesorado	1.3 Modelo Estatal	Reconocimiento de la población LGBT	1.4 Administración educativa CEA	Empresa
			Primaria		Prácticas del profesorado		Obligaciones estatales		Práctico
					Moldeamiento curricular				Religión
					<i>Curriculum</i> en acción				Orden social y moral
Cómo opera el contenido	2. Discurso docente	2.1 Contenidos sensibles y controversiales	<i>Curriculum</i> en acción	2.2 Exteriorización de la diversidad	Documentos oficiales de la institución	"Transversalización del género"	2.3 Posibilidades constitucionales	Guías	
			Intencionalidad docente					Sentencias	
			Necesidades inmediatas					Políticas Públicas	
Indicadores de la realidad	3. Ausencias y presencias.	3.1 La heterosexualidad como verdad	Negación de la población LGBT	3.2 Naturalización de la violencia de género				Contenidos de Violencia	
			<i>Curriculum</i> oculto					Prescripción curricular	
			Imágenes					<i>Curriculum</i> moldeado	
			Discursos						
			Expresiones						

Anexo número 7

Consentimiento informado

Universidad de Antioquia**Facultad de Educación****Línea de investigación: ciencias sociales y contexto educativo**

Medellín, Agosto __ de 2019

Consentimiento informado

Yo _____ docente del Centro Educativo Autónomo, identificado con Cédula de ciudadanía No. _____ autorizo sean utilizadas las grabaciones de las entrevistas y cuestionarios recolectados durante la fase de trabajo de campo en el que participé (exclusivamente para fines académicos, respetando mi privacidad e identidad); del proyecto de investigación titulado: *Exterminación de Maricas: ausencias y presencias en el curriculum preactivo del Centro Educativo Autónomo*. Que realizará el estudiante Arnold Sepúlveda Chavarría de la Universidad de Antioquia.

Al culminar la investigación el investigador compartirá con la Institución los resultados de la misma.

Firma _____