

Revisión y actualización de manuales de convivencia escolar para el reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas

Resumen:

El artículo explora con detenimiento el proceso de revisión y actualización de manuales de convivencia de las instituciones educativas en Colombia, ordenado por la Corte Constitucional al Ministerio de Educación Nacional a través de la Sentencia T478 del 2015. Reflexionamos sobre la exclusión de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela, motivada por la permanencia de prejuicios en el marco de un orden social heteronormativo que sustenta la existencia del llamado *bullying homofóbico y transfóbico*. Finalmente, se presentan algunos aportes metodológicos para llevar a cabo dicho proceso de revisión y actualización, los cuales nos permiten concluir que el ejercicio efectivo y pleno del derecho a la educación solo se alcanza eliminando las barreras que la sociedad ha agenciado históricamente contra las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, y eliminando también sus claros efectos en la permanencia de desigualdades educativas en la escuela.

Palabras clave: Manual de convivencia escolar; Orientación sexual; Identidad de género; Exclusión; Derecho a la educación.

Review and actualization of school coexistence manuals for the recognition of non-hegemonic sexual orientations and gender identities

Abstract:

In this paper, we explore the process of review and actualization of school coexistence manuals in Colombia, ordered by the Constitutional Court to the National Ministry of Education through sentence T478 of 2015. We debate on the exclusion of people with non-hegemonic sexual orientations and gender identities in school, motivated by the permanence of prejudices within the framework of a heteronormative social order that sustains the existence of what it's call *homophobic and transphobic bullying*. Finally, we present some methodological contributions to carry out this process of review and actualization, which lead us to conclude that the effective and full exercise of the right to education is only achieved by eliminating the barriers that society has historically built against people with non-hegemonic sexual orientations and gender identities and their clear effects on the maintenance of educational inequalities within the school.

Key words:

School coexistence manual; Sexual orientation; Gender identity; Exclusion; Right to education.

Juan Camilo Estrada Chauta. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Especialista en Políticas Públicas y Justicia de Género de la Clacso, Magíster en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana; Docente de cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, donde también es investigador del Grupo Diverser; juanc.estrada@udea.edu.co

Revisión y actualización de manuales de convivencia escolar para el reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas¹

Juan Camilo Estrada Chauta

Introducción

En 2014, Sergio Urrego, un joven estudiante de la ciudad de Bogotá, se suicidó después de haber padecido acoso y hostigamiento sistemático por parte de los docentes, la psicóloga y el personal directivo de la institución educativa privada en la cual estaba matriculado, situación que se generó cuando, de manera imprudente, un docente hizo pública la orientación sexual del estudiante. El proceso legal emprendido por la madre después de la muerte de Sergio suscitó que dos de las personas implicadas, la psicóloga y la veedora de la institución, fueran acusadas por los delitos de discriminación, falsa denuncia en contra de persona determinada y ocultamiento, alteración o destrucción de elemento material probatorio, dándose así, en el año 2016, la primera condena en el país por un caso de discriminación basado en la orientación sexual. Igualmente, la tutela interpuesta para la protección de los derechos fundamentales vulnerados por la institución llegó hasta la Corte Constitucional. El 3 de

1 El presente artículo es resultado del trabajo realizado en el seminario de posgrado sobre políticas educativas y derecho a la educación a cargo de la docente Fernanda Saforcada en la Universidad Autónoma Latinoamericana, 2018.

agosto del 2015 la Sala Quinta de Revisión de la Corte Constitucional profiere la Sentencia T478:

Por medio de ésta se tomaron medidas para reparar el nombre, la memoria y los derechos de Sergio y su madre, y además ordenó al Ministerio de Educación implementar la Ley 1620 de 2013 que hasta el momento había tenido muy baja asignación presupuestal y ejecución. También ordenó a la misma entidad realizar una revisión de todos los manuales de convivencia de los colegios del país para garantizar que todos fueran respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de las personas, dentro del término de un año de notificado el fallo (Colombia Diversa y Sentiido, 2016, p. 19).

La revisión extensiva e integral de los manuales de convivencia escolar ordenada a través de la sentencia en mención busca que los mismos

Incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos (Corte Constitucional, Sentencia T478/15).

Para materializar la orden de revisión y actualización de los manuales, en 2016 el Ministerio de Educación Nacional —MEN— en articulación con Colombia Diversa, Unicef y UNFPA publicaron la cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas*, la cual se concibe en su formulación como una invitación a las personas que conforman las comunidades educativas a

Repensarse el horizonte educativo como un espacio para la transformación de las inequidades sociales, sustentadas en el sexismo, la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia y, por tanto, contribuir a la construcción de una paz estable, sostenible y duradera desde la cotidianidad, al hacer efectivo lo estipulado en la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, que establece que la educación es un derecho fundamental de todas las personas y su función se centra en la formación de ciudadanas y ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia (p. 10).

La decisión tomada por la Corte a través de la sentencia, y la cartilla resultante para volver operativa tal decisión, fue celebrada por organizaciones de

la sociedad civil que representan a la población LGBTI —en tanto interpela el manual de convivencia escolar, instrumento que se ha utilizado para coartar los derechos de niños, niñas y jóvenes con orientaciones sexuales o identidades de género no hegemónicas—; sin embargo, no sucedió así con otros sectores de la sociedad civil, especialmente aquellos adheridos a la derecha política conservadora y algunas denominaciones religiosas.

Durante el mes de agosto del mismo año, el país fue testigo a través de los medios de comunicación de masivas movilizaciones en las principales ciudades, para exigir que las disposiciones de la cartilla no fuesen implementadas en las instituciones educativas, manifestando, en la mayoría de los casos, argumentos de orden religioso, según lo evidenciaron distintos medios, como el periódico *El Tiempo*:

Uno de los líderes de la actividad fue el concejal Antonio Salim, quien afirmó: “La ministra Parody no puede ser arbitraria e imponer ideologías de género.² Los manuales de convivencia, históricamente, han sido diseñados por los padres junto con los profesores, esta vez la ministra quiere imponer unos manuales diseñados por la comunidad Lgbti para que se afecten los valores y los principios del pueblo de Dios” (*El Tiempo*, 10 de agosto de 2016).

Similar tendencia se expresa en el testimonio de una docente, publicado por *El Universal*:

Tulia “la Prince” Martínez, docente y una de las activistas de esta movilización, señaló que “estamos defendiendo los principios y valores de la naturaleza humana, Dios concibió al hombre y la mujer, esto no se aprende, esto es, los principios son leyes universales, si se transgreden, se aniquilan” (*El Universal*, 10 de agosto de 2016).

Por su parte *El Espectador* mostró que esta tendencia fue promovida por la Iglesia:

Desde padres de familia hasta la Iglesia Católica han manifestado el rechazo hacia la educación en los colegios sobre ideología de género. El cardenal Rubén Salazar, presidente de la Conferencia Episcopal, felicitó

2 Al momento de publicarse la cartilla, la Ministra de Educación del gobierno del presidente Juan Manuel Santos era la abogada Gina Parody, quien ha manifestado públicamente su orientación sexual como mujer lesbiana, lo cual ha sido utilizado deliberadamente por algunos colectivos religiosos para argumentar, en contra de la implementación de la cartilla, una supuesta intención de “homosexualizar” niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas.

a los papás que saldrán a protestar este miércoles porque considera que se está “abusando del derecho para promover la ideología de género en los más variados ámbitos de nuestra sociedad” y además, que el concepto de la familia esté siendo “tergiversado para imponer un modelo que no estaba previsto en nuestro ordenamiento superior” (*El Espectador*, 10 de agosto de 2016).

Es importante mencionar dos elementos relevantes para comprender este contexto. En primer lugar, las marchas sucedieron al tiempo que se daba en el país un álgido debate político en torno a la refrendación de los acuerdos de paz entre el Gobierno y las Farc-EP a través de un plebiscito programado para el 2 de octubre del mismo año. Los sectores políticos y religiosos que encabezaron las marchas eran parte también de la fracción de la sociedad que apostaba por el “no” en la refrendación del acuerdo de paz; esto se hizo evidente, por ejemplo, con el apoyo que dieron a las movilizaciones el entonces Procurador General de la Nación Alejandro Ordóñez, así como el senador y expresidente Álvaro Uribe Vélez.

En segundo lugar, la estrategia discursiva según la cual el MEN buscaba “imponer una ideología de género” en las instituciones educativas, argumento empleado de manera reiterada, como se observa en los fragmentos de prensa citados. El término “ideología de género” se ha popularizado en los últimos años, no solo en Colombia, donde comenzó a tomar fuerza a partir de 2016. Citando trabajos de Junqueira (2017) y Vilà (2016), Mena y Ramírez (2018) afirman que el término referido:

Corresponde a una invención vaticana, pero tuvo gran acogida entre sectores conservadores no pertenecientes a la Iglesia Católica Romana, especialmente en la primera década del presente siglo y que ha permitido confluir las más diversas expresiones de clasismo, racismo, machismo, sexismo y xenofobia, y que al parecer se constituye en una estrategia que re-configura las agendas políticas de los grupos cristianos y sectores más conservadores para combatir los avances sociales en materia de derechos, especialmente sexuales y reproductivos (pp. 22-23).

El uso de esta estrategia discursiva en el país tiene como propósito frenar cualquier avance en materia de derechos humanos para las personas que se reconocen parte de la población LGBTI. De esta manera, la revisión y actualización de los manuales de convivencia escolar se ha visto afectada por las razones mencionadas; incluso como consecuencia de las movilizaciones en el 2016, la cartilla no llegó a las instituciones educativas y, por ende, estas no cuentan con

los insumos necesarios para llevar a cabo este proceso que, con o sin cartilla, es obligatorio según la Corte Constitucional.

Si bien es claro que a un niño, niña o joven no puede negársele el acceso a una institución educativa, sea esta pública o privada, en función de su orientación sexual o identidad de género, fenómeno que podría entenderse como una suerte de inclusión superficial (en tanto encarnan una marca que les diferencia), no se habían dispuesto hasta ahora mecanismos y estrategias para garantizar la plena vinculación de esta población a las instituciones educativas, su permanencia y egreso. Estudios como los realizados por Werner (2008) y Colombia Diversa-Sentiido (2016) muestran índices significativos de discriminación y violencia en las instituciones educativas contra personas lgbti. Por ende, son necesarias acciones de gobierno que posibiliten el goce pleno del derecho a la educación por parte de niños, niñas y jóvenes cuya orientación sexual o identidad de género no se corresponde a la norma heterosexual y binaria del género, propósito al que aporta la actualización de los manuales de convivencia.

De acuerdo con lo anterior, aquí proponemos darle una mirada general al proceso de revisión y actualización de manuales de convivencia escolar para identificar sus potencialidades, limitantes y retos en el marco de una sociedad condicionada aún por parámetros heteronormativos. Así mismo, aportar elementos teórico-prácticos desde una perspectiva crítica derivada de la experiencia en el acompañamiento a múltiples instituciones educativas en este proceso, para la ruta de actualización cuyos resultados se espera tengan efectos positivos en el mejoramiento de las condiciones educativas de la población LGBTI con miras a la consolidación de ambientes escolares realmente libres de discriminación.

Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas

Desde la década de 1970, algunas autoras comienzan a cuestionar el carácter heterosexual del feminismo como se había construido hasta ese momento. En 1980, Adrienne Rich retoma tales críticas para argumentar que la heterosexualidad es una institución política que normaliza las relaciones heterosexuales, y violenta aquellas que no lo son. La heterosexualidad obligatoria constituye una clara negación de la existencia lesbiana, argumento que también defiende Rich; no obstante, la naturalización de la heterosexualidad como norma funcional a las formas de organización social basadas en la familia nuclear dificulta su análisis en términos de ejercicio del poder:

No ser capaces de analizar la heterosexualidad como institución es como no ser capaces de admitir que el sistema económico llamado capitalismo o el sistema de castas del racismo son mantenidos por una serie de fuerzas, entre las que se incluyen tanto la violencia física como la falsa conciencia (Rich, 1996, p. 39).

A pesar de las críticas enunciadas, provenientes no solo del trabajo de Rich sino de otras feministas y exponentes de los movimientos lésbicos y gay, Wittig (2006) manifiesta que las categorías que habían sido desestabilizadas a partir de la crítica que buscaba desnaturalizarlas y comprenderlas como construcciones culturales “no han dejado de ser utilizadas sin examen por la ciencia contemporánea” (p. 51). Sexo, mujer, hombre, diferencia, “funcionan como conceptos primitivos en un conglomerado de toda suerte de disciplinas, teorías, ideas preconcebidas, que yo llamaría ‘el pensamiento heterosexual’” (p. 51).

Warner (1991) propuso el concepto de heteronormatividad como una característica penetrante y usualmente invisible de las sociedades modernas. Será finalmente Butler (2007) quien extienda el concepto, retomando los desarrollos anteriores, definiéndolo como una matriz binaria encargada de clasificar y regular las orientaciones sexuales e identidades de género en las sociedades occidentales, buscando así la permanencia de unos géneros inteligibles, aquellos que mantienen coherencia entre el sexo asignado al nacer, la identidad de género y la orientación sexual (hombre heterosexual cisgénero/mujer heterosexual cisgénero).³ El propósito de desestabilizar la heteronormatividad es hacer posible la vida de aquellas personas cuya existencia ha sido negada por ubicarse en los márgenes de la norma heterosexual, personas que generalmente son agrupadas bajo el concepto de “diversidad sexual y de género”.

La diversidad sexual y de género se presenta como el concepto que pretende abarcar toda manifestación de la sexualidad, la identidad y el deseo que no corresponden con la norma heterosexual y la identidad cisgénero. Aunque la intención de este trabajo no es reconstruir históricamente dicho concepto, es importante mencionar que su emergencia, desarrollo e inclusión en la agenda política estatal, es resultado de la movilización de colectivos y organizaciones de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales, con el cual se ha logrado, al menos en parte, superar el discurso de la enfermedad y la anormalidad,

3 Cisgénero: cuando la identidad de género de la persona corresponde con el sexo asignado al nacer (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015).

para darle un sentido político de reconocimiento a otras formas de experimentar el sexo, el género y el deseo.

Ahora bien, aunque que el concepto es imperante no solo en el discurso político sino también en gran parte de las organizaciones de la sociedad civil, debe ser asumido con cautela. Mogrovejo (2008), a partir de los trabajos de Noriega y Marcial, expone las dificultades que presenta el concepto de diversidad sexual: se utiliza como un eufemismo para hablar de grupos estigmatizados —aunque de fondo no haya una intención real de transformar las condiciones que producen tal estigmatización—, agrupa una serie de individuos y colectivos cuyo elemento común es la experiencia del género y la sexualidad distinta a la heterosexualidad, aun habiendo entre ellos profundas diferencias; así mismo, el término ‘diversidad’, desde una mirada amplia, abarcaría también la heterosexualidad.

Suele suceder que se empleen como sinónimos la diversidad sexual y el acrónimo LGBTI. Cabe destacar que aunque la diversidad sexual se expande para integrar múltiples manifestaciones de la sexualidad y el género que el acrónimo LGBTI no alcanza, resulta así mismo insuficiente para comprender la realidad de la exclusión y la discriminación producto de un orden social heteronormativo cuya pretensión es perpetuar una hegemonía del sexo y el género.

Szurmuk y McKee (2009) parten del trabajo de Gramsci para definir la hegemonía como “una forma de dominación en la cual la coerción y la violencia no desaparecen, pero sí coexisten con formas de aceptación del poder y la dominación más o menos voluntarias o consensuales por parte de los sujetos subalternos” (p. 124). Tal forma de dominación se convierte en una suerte de “sentido común” compartido tanto por quienes ocupan el lugar de poder como por quienes son sometidos, aunque no lo justifiquen y emprendan constantemente actos de resistencia. La hegemonía en términos del sexo y el género puede asociarse con la idea de géneros inteligibles que encontramos en Butler, los cuales han sido aceptados, legitimados e incluso legalizados (en tanto la “diversidad sexual y de género” hace poco tiempo comienza a ser visibilizada en la legislación) por la sociedad en general.

El MEN invita a hablar en términos de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, haciendo referencia a “personas que viven y ejercen su sexualidad al margen de lo que se ha considerado históricamente hegemónico; tal es el caso de quienes construyen identidades de género trans u orientaciones sexuales no heterosexuales” (2016, p. 9), denominación que utilizamos en este

trabajo con el único fin de mantener coherencia con nuestro material primario de análisis.

Exclusión/inclusión de personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela

En materia de educación, el reconocimiento de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas ha sido un proceso lento. En este ámbito, la Corte Constitucional es el órgano que ha amparado en mayor medida los derechos de la población, trascendiendo de conceptos prohibitorios, como los que argumentan que los y las estudiantes deben acatar lo expresado en el manual de convivencia aun en contravía de su derecho al libre desarrollo de la personalidad (Mejía y Almanza, 2010), hasta llegar a conceptos que intersectan el derecho a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, como los alcanzados en sentencias recientes sobre casos de discriminación por orientación sexual o identidad de género.

El hecho de vincular una perspectiva de diversidad sexual y de género al quehacer de la escuela ha generado inconformidad en varios sectores, especialmente los más conservadores, para quienes esto es “dar privilegios a unos grupos poblacionales que ya tienen garantizados muchos derechos”. Subyace entonces la pregunta: ¿es suficiente el acceso de estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas a las instituciones educativas para el pleno goce del derecho a la educación, o son necesarias estrategias y acciones institucionales que pretendan la inclusión sustantiva de esta población en la escuela?

A propósito de la pregunta, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2014) hace recomendaciones a los sistemas educativos de la región para la implementación de políticas públicas y políticas educativas que permitan la erradicación de prácticas de discriminación en las instituciones educativas para un efectivo y pleno goce del derecho a la educación; entre ellas se destacan: 1) dar visibilidad a la problemática, reconociéndola como factor de discriminación y violación de derechos; 2) promover, adoptar o adecuar los marcos jurídico-normativos y las políticas públicas educativas a efectos de garantizar plenamente la protección de los derechos humanos; 3) implementar programas de capacitación y sensibilización; realizar campañas de información y prevención; reformular los contenidos y materiales didácticos; 4) reconocer el acoso escolar o “bullying” homofóbico y sus consecuencias como un grave

problema que afecta no solo el derecho humano a la educación, sino un conjunto de derechos fundamentales.

A medida que se ha expandido el acceso a la educación en América Latina, se ha profundizado también la desigualdad social, advierte Terigi (2010), para quien “la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos” (p. 75). Ello implica que no basta con generar políticas educativas que busquen la universalidad educativa, en tanto no se implementen estrategias y mecanismos que busquen contrarrestar las causas estructurales de la desigualdad y la exclusión social.

Saforcada (2012) argumenta que las normativas sobre educación que se han promulgado en la región en años recientes buscan “recuperar la dimensión social de la educación como derecho fundamental, y la noción de igualdad” (p. 25), a través del afianzamiento de la diversidad cultural, sexual y de género, entre otras dimensiones. Colombia constituye un caso particular en esta materia, afirma la autora, debido a que su ley general de educación “no hace mención ni a la equidad ni a la igualdad, solo refiere un sentido de la universalidad para fundamentar los formatos de la Nueva Derecha” (p. 25). Con base en esta conclusión, resulta necesario aclarar que la ley colombiana fue promulgada en el año 1994, y en contraste con gran cantidad de países en América Latina, esta no ha sido actualizada, aunque sí se han reformado algunos elementos con leyes y decretos posteriores.

La Ley general de Educación (115 de 1994) no considera la presencia de población LGBTI en el sistema educativo, sin que ello suponga necesariamente un olvido, en tanto la misma fue construida en un momento en el cual el debate sobre los derechos asociados a las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas aún no alcanzaba los logros que tiene hoy.

Cuando hablamos de personas lesbianas, gay y bisexuales podemos afirmar como generalidad que es una población que no tiene limitantes o barreras materiales para el acceso a la educación formal; caso distinto cuando nos referimos a personas trans, quienes claramente enfrentan una serie de obstáculos para acceder, permanecer y egresar del sistema educativo. La realidad que sí podemos hacer extensiva en ambos casos es la existencia en las instituciones educativas del denominado “bullying homofóbico y transfóbico” (Unesco, 2015), el cual ocasiona en repetidas ocasiones: cambiar de escuela, ausentarse de manera prolongada o abandonar definitivamente la institución, tener poca concentración durante las clases, tener calificaciones insuficientes y evitar lugares concretos. La Unesco afirma que

El bullying homofóbico —entendido como un tipo específico de violencia escolar que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real— no tiene aún un cabal reconocimiento entre los miembros de las comunidades escolares de los países de América Latina y el Caribe (2015, p. 19).

En concordancia con lo anterior, la existencia de estas prácticas en el sistema educativo conlleva a que el goce pleno del derecho a la educación por parte de la población LGBTI se vea reducido y condicionado, produciendo así un proceso de exclusión, la cual “no es ni arbitraria ni accidental. Depende de un orden de razones proclamadas [...] tiene su base en juicios y pasa por procedimientos cuya legitimidad es atestiguada y reconocida” (Castel, 2010, p. 268). Las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas han padecido históricamente discriminación, esto se refleja en la escuela, lugar donde se legitiman conductas que violentan física, simbólica y psicológicamente a niños, niñas y jóvenes.

En consecuencia, el MEN (2016) sostiene que cambiar los imaginarios negativos sobre la diversidad sexual y de género en la escuela “contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, por cuanto se visibilizan y generan acciones para la transformación de las estructuras sociales desiguales” (p. 11), y para este propósito, se necesita contar con propuestas que apunten a la inclusión de la población en los planteles educativos desde una mirada que vaya más allá de la garantía de un cupo.

Hablar de educación inclusiva remite a “un concepto teórico de la pedagogía, cuyo supuesto básico es que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, en vez de que sean los alumnos quienes deben adaptarse a un sistema que normaliza y desvaloriza lo diferente” (Itzcovich, 2013, P. 3). En esta idea se debe considerar además del concepto de inclusión, la existencia de una marca diferencial —sea esta física, cultural, imaginada— que recae sobre un grupo de personas constituyendo parte de su identidad, pues “todas las identidades se establecen en relación a una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez” (Dussel, 2004, p. 308). La existencia de estas identidades dan cuenta de la diversidad constitutiva de la naturaleza humana, la cual pocas veces es reconocida por el sistema, recurriendo a prácticas que en las instituciones educativas generan el fracaso de aquellas personas que no se acomodan a las expectativas sociales. Así,

Cuestiones como la repetición y la deserción escolar en parte se explican por la respuesta homogénea que brinda la escuela, a situaciones altamente heterogéneas, y que este tipo de práctica repercute de modo más desfavorable en las poblaciones cuyo capital cultural es distinto al que predomina en las escuelas. Esto lleva a reflexionar acerca del concepto de educación inclusiva (Itzcovich, 2013, p. 29).

En este sentido, la inclusión supone la existencia de un ‘nosotros’ previamente constituido (Dussel, 2004), ya sea una comunidad nacional o un grupo particular con ciertas características. Por lo tanto, supone la existencia de un ‘ellos’, grupo o grupos que pueden ser asumidos como complementarios, amenazantes o incluso invisibles para gran parte de las personas que componen el ‘nosotros’, es decir, “la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad” (p. 308).

Esta situación que describe Dussel ha sido utilizada en el caso colombiano a favor de los intereses de determinados sectores de la población de filiación política conservadora, para quienes la visibilización de la población LGBTI a través de políticas y programas de inclusión supone un peligro para “las tradiciones y la moral” de la sociedad colombiana, aun en contravía de derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política como lo son la educación y el libre desarrollo de la personalidad.

Lo que aparentemente no es comprensible para los sectores mencionados es que, más que generar privilegios a poblaciones particulares en detrimento de los derechos de la población mayoritaria, lo que buscan las políticas de inclusión es “corregir una desigualdad, ya que, de hecho, en la realidad efectiva del modo en que funciona el mundo, todas las personas son desiguales, tienen distintas posibilidades” (Rinesi, 2016, p. 25).

Terigi (2010) enuncia la importancia de considerar las complejas causas de la desescolarización y el rezago escolar para la construcción e implementación de políticas de inclusión en educación, debido a que las razones suelen ser múltiples y la intervención no puede reducirse a acciones compensatorias que dejan intacta la estructura de dominación que subyace al fenómeno:

Entre las explicaciones aportadas por distintos estudios, cabe mencionar la situación socioeconómica de las familias, el escaso valor que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación de los niños, niñas

y jóvenes ante la reiteración de la experiencia de fracaso, y también las prácticas expulsoras de las instituciones educativas (Terigi, 2010, p. 75).

Como resultado de manuales de convivencia escolar anclados en convenciones heteronormativas de la orientación sexual y la identidad de género, sumado al desconocimiento de esta realidad por parte de los integrantes de la comunidad educativa, las prácticas expulsoras de personas LGBTI en las instituciones educativas en muchos casos son auspiciadas por el profesorado:

El profesorado tampoco entra a mediar a favor de la diversidad sexual y de género; generalmente ignora las acciones, o bien niega la posibilidad de un deseo o un sentir diferente en el niño o niña, lo cual se convierte en una forma de violencia simbólica pues otorga un valor de negatividad al ser L, G, B o T en varios sentidos: tanto al negar de entrada la posibilidad de su mera existencia como al asignarle a esta un carácter peyorativo cuando llega a visibilizarla. Por último, una situación muy común por demás es que el o la docente termine ejerciendo acciones correctivas sobre el sujeto que recibe las agresiones con el erróneo presupuesto de que de esta manera se evitarán o cesarán las presiones que recibe (Bedoya, 2014, p. 51).

Algunas prácticas existentes en las instituciones educativas que pueden resultar en el abandono o ausencia prolongada de niños, niñas y jóvenes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas son:

1. Agresiones físicas y verbales motivadas usualmente por una expresión de género transgresora de los códigos de género heteronormativos.
2. Manejo inadecuado de situaciones conflictivas vinculadas a la orientación sexual o identidad de género de la persona, siendo esta revelada a la familia o acudiente por parte de la institución sin verificar si efectivamente el hogar es un entorno protector.
3. Docentes y estudiantes que no reconocen el nombre identitario de las personas trans, usando el nombre legal, aun cuando la persona ha solicitado ser nombrada de acuerdo a su identidad de género.
4. Prohibición de portar el uniforme acorde con la identidad de género.
5. Prohibición de cualquier manifestación afectiva entre personas del mismo sexo.
6. Imposibilidad de usar el baño acorde a la identidad de género, ya sea por disposición de directivas y docentes o por la negativa de los pares.

La inclusión de niños, niñas y jóvenes LGBTI en las instituciones educativas contempla la implementación de múltiples mecanismos para combatir las diversas dimensiones de la discriminación, los cuales deben estar ligados a “decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo las más visibles” (Gentili, 2009, p. 33); este proceso requiere la vinculación de todos los actores de la comunidad educativa en pro de la transformación cultural necesaria para dismantelar imaginarios colectivos, prejuicios y estereotipos que perpetúan la violencia históricamente agenciada por la escuela contra quienes encarnan otras formas de vivir la sexualidad y el género.

De esta manera, la obligatoriedad de revisión y actualización de los manuales de convivencia escolar para la incorporación de la perspectiva de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, lo que busca es alterar las convenciones que se han mantenido en la escuela en detrimento de los derechos de las personas LGBTI para quienes las causas de desescolarización, abandono o fracaso escolar muchas veces están asociadas a la vivencia de su sexualidad más que a condiciones materiales. Si bien niños, niñas y jóvenes LGBTI cuentan con el derecho de acceder a una institución, no quiere decir ello que se garantice y respete su derecho a la libre expresión, al desarrollo de la personalidad, al buen nombre y a la intimidad, y, por ende, a su permanencia en el sistema educativo.

Revisión y actualización de los manuales de convivencia escolar: aportes metodológicos

El manual de convivencia escolar es “una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los establecimientos educativos” (MEN, 2014); esta armonía no es posible si un colectivo de personas, por una característica común, son excluidas de los espacios y momentos que conforman la vida escolar. En este sentido, es deber de la escuela —y de manera extensiva, de la sociedad— propiciar mecanismos que permitan una efectiva inclusión para las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, tal como se ha hecho con las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales y personas pertenecientes a los grupos étnicos constitucionalmente reconocidos.

Este apartado recoge las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional (2014, 2016) para la revisión y actualización de manuales de

convivencia escolar, a las cuales agregamos algunos elementos derivados de la experiencia en trabajo con población LGBTI y en el acompañamiento a instituciones educativas en este proceso, de manera que sirvan como lineamientos metodológicos para modificar los textos de los manuales y hacer efectivas dichas modificaciones en la cotidianidad de las instituciones.

1. *Incentivar el uso de un lenguaje incluyente no sexista*

Islas (2005) define el lenguaje sexista como aquel que “fomenta la discriminación de género contra las mujeres” (p. 29), el cual, a diferencia de otras formas del lenguaje dirigidas hacia grupos poblacionales concretos, es el más extendido tanto de manera explícita como implícita o sutil. Este autor identifica algunas formas en que se manifiesta el lenguaje sexista: a) en *el uso del masculino como genérico*, asumido como ‘neutro’ de manera que abarca tanto lo masculino como lo femenino; b) *la concordancia de participios y adjetivos*, de manera que, así la mayoría de personas que se nombran en una oración sean mujeres, el adjetivo a utilizar es masculino; c) *menoscabo semántico*, esto es, el uso recurrente de diminutivos, sea palabras o prefijos, para hablar sobre las mujeres. Podríamos ampliar esta conceptualización para integrar en el uso del lenguaje sexista todo aquello que es considerado por el colectivo como femenino, que además de las mujeres, refiere a los chicos homosexuales, para quienes la mayoría de calificativos empleados en el relacionamiento cotidiano son femeninos, develando, además, que lo femenino es una forma de insulto, poniendo en el centro nuevamente la desvalorización de las mujeres.

El MEN (2014) afirma que el uso de un lenguaje incluyente no sexista tanto en el documento del manual de convivencia como en la cotidianidad de la institución aporta a la consecución de una sana convivencia entre la comunidad educativa: “Con relación al uso del lenguaje cotidiano en la escuela, es fundamental que dentro de los acuerdos que se realicen en el manual se plantee la cero tolerancia al lenguaje sexista y la promoción de un lenguaje incluyente para ambos sexos” (p. 37).

Asumir una postura de *cero tolerancia* hacia el lenguaje sexista implica desincentivar el uso de toda expresión que tenga de fondo un contenido sexista, que conlleva la reproducción de imaginarios y estereotipos, “por ejemplo, afirmaciones como ‘las mujeres son malas para las matemáticas’ o ‘los verdaderos hombres no lloran’, ayudan a perpetuar ideas preconcebidas sobre las capacidades y características de un género u otro” (MEN, 2014, p. 37). Así mismo, no pueden consentirse las expresiones peyorativas en torno a la orientación sexual

y la identidad de género, que muchas veces pasan desapercibidas, sobre todo en el caso de niños y niñas, porque “los niños son así”; el uso de tales expresiones debe considerarse una alerta para posibles situaciones de discriminación.

Si bien la guía del MEN reconoce que el uso de lo femenino y lo masculino al momento de nombrar aporta a la visibilización de las mujeres a través del lenguaje, propone también el uso de términos genéricos que evitan un excesivo uso de “los y las” que parece resultar molesto para una gran fracción de la población. Términos como cuerpo docente, profesorado, la juventud, la infancia, familias, ciudadanía, aportan a disminuir el uso del masculino como genérico supuestamente neutro.

En este aspecto deben tenerse en cuenta también los silencios recurrentes en la escuela para hablar sobre la sexualidad, la orientación sexual y la identidad de género. Es común observar que en las instituciones educativas existe una suerte de “miedo” a hablar sobre estos temas, especialmente con niños y niñas; no obstante, entendemos que abordar estos asuntos requiere precisiones conceptuales que muchas veces no se tienen. Según Cornejo,

Históricamente en la mayoría de los programas de educación sexual o iniciativas formativas el tema de la diversidad sexual ha sido invisibilizado u omitido, no se puede eludir el hecho que esa decisión no es azarosa, sino que responde a una orientación que es funcional a la mantención del orden heteronormativo. Las escasas veces que el tema surge, normalmente, es para subrayar un supuesto carácter patológico o imponer un discurso moralizante descalificador de las disidencias (2018, p. 3).

De manera que el primer paso para la visibilización en el entorno escolar es hablar al respecto, para lo cual se requiere en primera instancia haber desmantelado imaginarios y estereotipos negativos sobre las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, labor en la cual el Comité de Convivencia Escolar tiene un papel central. Para este propósito, además de contemplar las prohibiciones y políticas institucionales pertinentes con respecto al lenguaje sexista, las acciones encaminadas a desincentivar su uso deben ser constantes: trabajar con la infancia a partir de cuentos y fábulas; existen videos donde se aborda el tema de manera accesible para la niñez; es un momento del ciclo vital que puede aprovecharse para fortalecer actitudes y conceptos que hagan frente a la socialización patriarcal a la que se ven expuestos niños y niñas.

Igualmente, de poco sirve contemplar estas acciones si entre el cuerpo docente circulan expresiones y comentarios sexistas; por ello el trabajo de

sensibilización al respecto con esta instancia de la comunidad educativa es fundamental. De manera similar sucede con las familias, con las cuales también se pueden llevar a cabo intervenciones pedagógicas que apunten a este propósito, para que aquello que se logre en la escuela, no se pierda en el hogar.

2. *Contar con un Comité de Convivencia Escolar con sensibilidad y capacidad de atender situaciones de discriminación*

El Comité de Convivencia Escolar se crea a partir de la ley 1620 de 2013 con el objetivo de liderar la formación para la ciudadanía, la convivencia, el ejercicio de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, y “debe caracterizarse por permitir que todas las personas que conforman la comunidad educativa puedan aportar elementos para fortalecer la convivencia escolar y compartir las responsabilidades que esto implica” (MEN, 2014, p. 30).

El artículo 13 de la ley 1620 del 2013 establece las funciones que debe cumplir el comité, entre las cuales se encuentran: resolver los conflictos que se generen entre las instancias de la comunidad educativa; conciliar en situaciones conflictivas que afecten la convivencia escolar; liderar acciones que fomenten la convivencia, el ejercicio de los derechos y la mitigación de la violencia; activar las rutas de atención externas cuando se presenten situaciones de violencia o vulneración de derechos.

De acuerdo con el MEN (2016), para que el Comité de Convivencia Escolar pueda cumplir apropiadamente tales funciones

Será fundamental que este comité tenga una formación clara en derechos sexuales y reproductivos, que comprenda y maneje adecuadamente los conceptos de sexo, género, identidad de género, expresión de género y orientación sexual, y sea sensible a identificar las barreras, las situaciones y los aspectos que afectan la vida de niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en el interior del espacio escolar (p. 30).

Necesitamos contar con comités de convivencia escolar con sensibilidad y conocimientos, de manera que puedan responder asertivamente a las situaciones de discriminación que se presentan en el entorno escolar en contra de niños, niñas y jóvenes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. Una opción es designar en el comité a una persona con la formación adecuada para que se encargue de responder y hacer seguimiento a las situaciones asociadas con la orientación sexual y la identidad de género, pero también

de incentivar acciones de promoción y prevención para evitar que se llegue a la instancia de atención cuando la situación ya se ha presentado.

Un Comité de Convivencia Escolar conformado con personas cuyos juicios frente a situaciones de discriminación están mediados por estereotipos y prejuicios negativos con respecto a las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, difícilmente aportará a la solución apropiada de los conflictos; por el contrario, su efecto puede ser una exacerbación de las violencias.

3. Prohibir de manera explícita las conductas discriminatorias

En Colombia, la discriminación está tipificada como una acción punible a partir de la Ley 1482 de 2011, y dos de sus agravantes son: que el acto se cometa contra una persona menor de edad y que se haga en un espacio público como lo es la institución educativa. Una de las dificultades para la plena implementación de dicha normativa ha sido la naturalización que existe de la discriminación tanto por parte de quienes la ejercen como de quienes la padecen. Gran cantidad de expresiones, actitudes y prácticas que son constitutivas de un acto discriminatorio pasan desapercibidas; sin embargo, no puede obviarse la gravedad del fenómeno:

La razón de ello es que no ha habido un reconocimiento de la especificidad del problema, del impacto que provoca el fenómeno en la psiquis de las víctimas, los agresores y testigos de los hechos de violencia, así como de sus efectos en los procesos de aprendizaje; motivo por el cual los sistemas educacionales deben enfrentar el bullying homofóbico, más allá de su aceptación o reparos frente a la homosexualidad, dado al impacto negativo de este tipo de violencia en el derecho a la educación (Cornejo, 2018, p. 10).

Aunque no es una labor exclusiva de la escuela, sino que corresponde al conjunto de la sociedad, esta sí debe aportar a la desnaturalización de la discriminación y las ideologías que le subyacen (racismo, homofobia, transfobia, etc.), propósito que se alcanza a través de propuestas sistemáticas de prevención y promoción que involucren a toda la comunidad educativa. Desde nuestra perspectiva, el primer paso para lograrlo es enunciar explícitamente cuáles son las situaciones que constituyen un acto de discriminación y, al mismo tiempo, las consecuencias que conlleva para quien la ejerce. Ante un fenómeno como este, que tiene importantes consecuencias para las personas que lo padecen, no puede haber lugar a ambigüedades.

4. *No reproducir roles de género diferenciados que perpetúan la desigualdad*

Como lo hemos mencionado, en la institución educativa se reproducen diversos patrones de conducta, discursos y prácticas asociadas al género que responden usualmente a ideas tradicionales, esencialistas y que refuerzan constantemente una concepción binaria del género. Al imponer dichas concepciones sobre los y las estudiantes se atenta contra el ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, porque se espera que acomoden su expresión de género (comportamientos, apariencia, forma de hablar, etc.) a lo que socialmente se asocia —y en muchos casos se exige— con el sexo que le fue asignado al nacer.

En este apartado nos interesa principalmente retomar la discusión sobre los uniformes diferenciados por género, la cual toma fuerza a partir de la Sentencia T-562/2013 de la Corte Constitucional devenida de la tutela que interpone Kim Zuluaga frente a la Institución Educativa INEM de Medellín exigiendo que se le permitiera asistir a la institución portando el uniforme acorde con su identidad de género. En esta sentencia, que fue públicamente debatida, la Corte Constitucional resuelve

Conceder los derechos fundamentales de Kim al libre desarrollo de la personalidad y a la educación [...] Ordenar al Instituto Educativo INEM José Félix de Restrepo [...] si la estudiante así lo desea, matricule a Kim en el grado 9.o o uno superior, de acuerdo con la nivelación a la que hace referencia el siguiente numeral, permitiéndole usar el uniforme femenino de la Institución (Sentencia T-562/2013).

La sentencia marca un precedente importante ya que, al hacerse extensiva, posibilita que las personas transgénero asistan a la institución educativa con el uniforme acorde con su identidad de género, así como las expectativas que tienen sobre la forma de expresar su género a través del vestuario. No por ello debe asumirse que todas las personas transgénero en las instituciones educativas van a exigir dicha posibilidad, porque hay otros factores que deben considerarse: el apoyo familiar, el nivel de autorreconocimiento de la persona, etc., de manera que las instituciones deben revisar cada caso, entender sus particularidades, y así tomar la decisión acertada. Se debe considerar que, así la jurisprudencia en este caso ampare el derecho al libre desarrollo de la personalidad del o la estudiante, la comunidad educativa quizá no esté preparada para reconocer este derecho; por lo tanto, las decisiones no pueden ser apresuradas: además de permitirle a la persona portar el uniforme con el cual se siente cómoda, se

deben generar los mecanismos desde la promoción y la prevención para que la respuesta de la comunidad educativa no genere una revictimización.

Algunas instituciones han optado por eliminar el llamado uniforme “de gala” o “de diario”, aquel en el que se visten prendas diferenciadas asociadas a estereotipos de género: falda para las mujeres, pantalón para los hombres. Esta estrategia que ha sido especialmente popular entre las instituciones educativas privadas, dejando un único uniforme conformado por sudadera y camiseta, si bien resuelve de manera superficial y práctica las dificultades que se presentan cuando una persona exige el derecho mencionado, la misma no genera perturbaciones en la estructura binaria del género, simplemente elimina la discusión al no haber lugar a la incomodidad por la obligatoriedad de vestir determinadas prendas.

5. *No establecer acuerdos que sancionan o prohíben de manera explícita las relaciones entre personas del mismo sexo*

A partir de la sentencia T-435 de 2002, la Corte Constitucional aclaró que las instituciones educativas no pueden coartar las expresiones de afecto entre personas del mismo sexo, una práctica que todavía es bastante común, incluso en instituciones en las cuales el manual de convivencia no contempla dicha prohibición, porque las directivas y docentes argumentan la necesidad de “mantener la moral y las buenas costumbres”, argumento que no se emplea de igual manera para las expresiones de afecto entre hombres y mujeres:

Esta Corporación considera que la intromisión indebida por parte del plantel educativo dentro del ámbito estrictamente familiar, en lo que respecta a la orientación sexual de la menor, vulnera el derecho a la intimidad familiar, puesto que la potestad del colegio frente a las conductas sexuales de los menores tiene como límite la facultad de educación de los padres (Sentencia T-435/2002).

De manera que al revisar el manual de convivencia se deben eliminar dichas prohibiciones, en caso de que aparezcan explícitas, o modificar los apartados de los cuales pueda interpretarse tal prohibición:

Así pues, un manual de convivencia de un establecimiento educativo no puede limitar válidamente el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad de los menores educandos en lo que respecta a su sexualidad, alegando la conveniencia de la restricción dentro de su plan pedagógico (Sentencia T-435/2002).

Algunas instituciones argumentan que sus manuales de convivencia prohíben toda manifestación de afecto entre parejas, independientemente de que sean heterosexuales u homosexuales; sin embargo, tal prohibición coarta el ejercicio de los derechos al libre desarrollo de la personalidad y a la intimidad, ya que las relaciones afectivas entre los y las estudiantes constituyen al mismo tiempo una manifestación de los derechos sexuales y reproductivos especialmente protegidos a partir de la Ley 1620 de 2013.

Lo que sí es importante, es que docentes y directivas de las instituciones estén atentos ante posibles casos de abuso o acoso sexual, especialmente con chicos y chicas menores de 14 años. Así mismo, se deben establecer unos límites para dichas manifestaciones, entendiendo que un abrazo, un beso o tomarse las manos no es una trasgresión ni afecta la convivencia escolar; mientras que los tocamientos, la exposición de los genitales o el tener relaciones sexuales en el espacio escolar si puede conllevar a alteraciones del orden; incluso, en el último caso se atenta contra el Código de Policía, lo que trae implicaciones para estudiantes, familias y la institución.

6. *Permitir el ajuste de las listas de clase*

Para las personas trans es fundamental que se les reconozca en el espacio público a partir de su nombre identitario, aquel que ellas mismas se asignan en correspondencia con su identidad de género. En este sentido, se insta a las instituciones educativas para que permitan ajustar sus listas de clase y los mosaicos con fotografías de los y las estudiantes para que correspondan con el nombre identitario. Este ajuste no puede estar supeditado a la entrega de algún documento que corrobore el cambio legal de nombre, ya que dicho trámite solo puede realizarse a partir de los 17 años, e incluso antes de los 18 años es una diligencia bastante dispendiosa que requiere, además del consentimiento explícito de la familia, una serie de soportes médicos, razón por la cual la mayoría de jóvenes esperan a ser mayores de edad para proceder con el cambio de nombre y componente sexo en su documento de identidad.

El ajuste de las listas de clase debe socializarse con todo el personal docente, para que en todos los espacios académicos la persona sea llamada por su nombre identitario, y no puede ser una decisión que tome cada docente. Así mismo, se debe promover —en concordancia con el numeral 3 de este apartado— que los y las estudiantes le llamen también por su nombre identitario.

Claramente este acto que corresponde al orden de lo simbólico no infiere en la emisión de documentación legal de la institución como en el caso del diploma de graduación, en cuyo caso, el documento se emite con el nombre legal (aquel que aparece en el registro civil), pero al momento de entregarlo en la ceremonia, se debe llamar a la persona por su nombre identitario, quien es plenamente consciente de que en su diploma aparecerá el nombre que fue asignado y registrado por la familia al momento del nacimiento. Cuando la persona realice el trámite de actualización del documento de identidad, podrá solicitar a la institución que se modifiquen los documentos por ella expedidos.

7. *Revisar las situaciones sobre el uso de los baños en función de la identidad de género*

Hemos identificado tres estrategias empleadas por las instituciones educativas, no solo en Colombia sino en otros países como Estados Unidos, para resolver —o al menos intentarlo— las dificultades que tienen los y las estudiantes trans con el uso del baño, dos de las cuales presentan dificultades para su implementación: aquellas que optan por crear un “tercer baño” que claramente constituye un acto de segregación, y aquellas que deciden volver los baños mixtos, lo cual requiere un trabajo amplio de sensibilización con toda la comunidad educativa en la medida que las oposiciones a esta decisión vendrán desde múltiples instancias.

Desde la experiencia acumulada, y en concordancia con la jurisprudencia adoptada, sugerimos revisar cada caso para garantizar que las personas trans se sientan cómodas y no estén expuestas a comentarios o agresiones por ingresar al baño que corresponde con su género identitario. Esta es una decisión que no puede ser tomada en la inmediatez, como sucede con la implementación de baños mixtos; se requiere sensibilizar a la comunidad educativa —no solo al estudiantado— en lo que respecta a la identidad de género, buscando con ello que las personas trans puedan hacer uso del baño en el cual se sienten cómodas sin que ello resulte en un proceso de bullying por parte de sus pares o de acoso por parte de docentes y directivas.

8. *Garantizar el derecho a la intimidad*

La familia ha sido identificada como el principal entorno expulsor de personas LGTBI; en esa medida, las intervenciones que realizan las instituciones educativas cuando se presentan situaciones de convivencia que involucran a personas con orientaciones sexuales o identidades de género no hegemónicas se

debe adelantar con cierta cautela antes de informar a la familia o a la persona responsable.

La orientación sexual y la identidad de género hacen parte de la intimidad de cada persona; por ello, nadie tiene la obligación de revelarla, y mucho menos están autorizados los terceros para hacerlo, ni siquiera ante la familia. Si la situación de agresión que se presentó fue motivada por la orientación sexual o identidad de género de la persona y la institución es consciente de ello, se le debe consultar: a) si su familia está al tanto; b) si encuentra en su familia un entorno protector y de apoyo; c) si desea que su familia sea informada del motivo por el cual se generó la agresión. Esto es importante tenerlo en cuenta ya que, al informar a los padres que su hijo o hija recibió una agresión motivada por un prejuicio sobre la orientación sexual o identidad de género, se le podría estar exponiendo a un proceso de revictimización en el hogar, si allí no se le respeta y reconoce.

En el caso de estudiantes menores de 14 años, en el cual resulta imprescindible revelar la integridad de la situación al adulto o adultos responsables, sugerimos que la institución ponga al tanto de la situación a la comisaría de familia más cercana para garantizar con ello que, si se llega a presentar una acción de revictimización en el hogar, dicha entidad sea la que realice la intervención necesaria; así, la institución estará garantizando que se protejan sus derechos a la intimidad, el libre desarrollo de la personalidad y a crecer en un ambiente libre de violencias.

Conclusiones

La inclusión educativa no está dada simplemente por el hecho de tener acceso a una institución educativa; esta debe considerar los múltiples factores que, en primera instancia, generan la exclusión social de un individuo o grupo, para garantizar que el proceso educativo posibilite cuestionar y poner en tensión dichos factores; para el caso de la población con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, podrían enunciarse como los principales de estos factores la permanencia de una cultura patriarcal y violenta con la diferencia sexual y de género, así como la circulación de imaginarios negativos basados en prejuicios. En este sentido, la Unesco recalca que “el bullying homofóbico es un impedimento para lograr una Educación para Todos y debilita el acceso, la calidad y el ambiente que reclama un enfoque de la educación basada en los derechos humanos” (2015, p. 15).

El proceso de revisión y actualización de manuales de convivencia desde la perspectiva de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, llevado a cabo por el MEN y devenido de la sentencia 478/15 de la Corte Constitucional, es una posibilidad para transformar los ambientes escolares en espacios protectores, vinculantes, libres de discriminación y donde se garantice el goce pleno de los derechos.

El mismo no puede estar mediado por consideraciones religiosas o que busquen mantener una supuesta “moral correcta” o “las buenas costumbres”, debido a que la interpretación de ambas expresiones es subjetiva y ligada a intereses personales o colectivos específicos. Igualmente, dicho proceso no puede reducirse a la modificación del documento, sino que se debe realizar una socialización con toda la comunidad educativa, especialmente con los docentes, quienes deben apropiarse de su contenido y velar porque se cumpla a cabalidad.

Para terminar, queda pendiente la pregunta por la relación de esta perspectiva con la calidad educativa, ya que como afirma Rinesi (2016), “una educación solo es verdaderamente para todo el mundo si es, para todo el mundo, de la más alta calidad” (p. 30), y lo que se ha mostrado en este análisis es que la educación para todos y todas inevitablemente requiere el reconocimiento de las identidades no normativas que habitan la escuela y ponen en tensión los cánones convencionales sobre la sexualidad y el género.

Referencias bibliográficas

- Bedoya, P. (2014). Escuela y socialización. Desde chiquitos: el “mariquita” y la “marimacho”. En López, R. y Bedoya, P. (eds.). *Existir, habitar, resistir. Memoria histórica de las personas LGBTI en Medellín*, pp. 47-60. Medellín: Alcaldía de Medellín y Universidad Nacional de Colombia.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2014). *Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*. Sao Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colombia Diversa y Sentiido. (2016). *Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016*. Bogotá: Colombia Diversa y Sentiido.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*. Washington: CIDH.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley de convivencia escolar 1620*. Diario Oficial No. 48.733.

- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 1-24.
- Corte Constitucional de Colombia. (2002). Sentencia T435 de 2002.
- Corte Constitucional de Colombia. (2013). Sentencia T/562 de 2013.
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). Sentencia T478 de 2015.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), pp. 305-335.
- El Espectador*. (2016). *Marchas en el país contra la Mineducación por revisión de manuales de convivencia de colegio*. *El Espectador*, 10 de agosto. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/marchas-el-pais-contra-mineducacion-revision-de-manuale-articulo-648339>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En *Revista Iberoamericana de Educación* (49), pp. 19-57.
- Islas, H. (2005). *Lenguaje y discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Itzcovich, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel primario: tensión entre educación inclusiva y segmentación social*. Cuaderno del SITEAL 18. Buenos Aires: IPE, UNESCO, OEI.
- Mejía, J. y Almanza, M. (2010). Comunidad LGBT: historia y reconocimientos jurídicos. En *Revista Justicia* (17), pp. 78-110.
- Mena, M. y Ramírez, F. (2018). Las falacias discursivas en torno a la ideología de género. En *ex æquo*, (37), pp. 19-31.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN—. (1994). *Ley General de Educación 115*. Diario Oficial No. 41.214.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN—. (2014). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN—. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Bogotá: MEN, UNFPA, Unicef y Colombia Diversa.
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista de Trabajo Social* (18), pp. 62-71.
- Rich, A. (1996). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes* (10), pp. 15-45.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, pp. 19-32. Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (coord.). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*, pp. 17-42. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales —Clacso.
- Szurmuk, M. y McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI.

- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo* (100), pp. 74-78.
- El Tiempo*. (2016). Así fue la marcha contra supuestos cambios en manuales de convivencia. *El Tiempo*, 10 de agosto. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/protestas-contr-cartillas-de-ideologia-de-genero-en-colegios-42293>
- Unesco. (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- El Universal*. (2016). “No va la ideología de género”: manifestantes en La Aduana. *El Universal*, 10 de agosto. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/no-va-la-ideologia-de-genero-manifestantes-en-la-aduana-232680-CQEU339579>
- Warner, M. (1991). Fear of a queer planet. *Social Text* (29), pp. 3-17.
- Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Editorial Egales.