

CONSTRUIR

identidad
es un



ROMPECABEZAS
SINFORMA

CONSTRUIR IDENTIDAD ES UN ROMPECABEZAS SIN FORMA
LA APERTURA DE LA ESCUELA FRENTE A LA DIVERSIDAD SEXUAL ES UNA
PIEZA FALTANTE

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Facultad de Educación y Pedagogía
Programa Académico de Licenciatura en Educación Popular
Santiago de Cali
2024

**CONSTRUIR IDENTIDAD ES UN ROMPECABEZAS SIN FORMA
LA APERTURA DE LA ESCUELA FRENTE A LA DIVERSIDAD SEXUAL ES UNA
PIEZA FALTANTE**

SANTIAGO URIBE-GAVIRIA

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciado en Educación Popular

Dirigido por:

GLORIA PATRICIA RUBIO LOZANO

Profesional en Recreación

Magister en Educación con énfasis en Educación Popular

UNIVERSIDAD DEL VALLE

Facultad de Educación y Pedagogía

Programa Académico de Licenciatura en Educación Popular

Santiago de Cali

2024

Agradecimientos y dedicatoria

Esta página no es la primera en escribirse, pero tampoco será la última. Quizá encontrarme con el fracaso en innumerables intentos desesperados de continuar y culminar este trabajo, me dio la luz suficiente para reconocer el por qué lo hago y hacia dónde quiero ir. Y es que este trabajo no es solo por mí, ni para mí.

Encontraré en las siguientes palabras la motivación necesaria para continuar y culminar este proceso. Así que inicio agradeciendo por eso: gracias a todxs por ser inspiración.

Agradezco especialmente a mis abuelas Juana y Francia; a mis abuelos Wilmar y Guillermo; a mi madre Widellhy; y a mi hermano Sebastián por ser un apoyo incondicional. Por ser la brújula en lugares inciertos, bordón en terrenos difíciles, agua en momentos de sed, palabras de aliento en la desesperanza.

Agradezco a las docentes Elizabeth Figueroa, Cristina Upegui, Gloria Rubio y Lorena Marín, por su enseñanza desde el amor; por enseñarme que la voluntad permite las transformaciones; por mostrarme el camino a una educación más humana, más cercana al corazón.

Agradezco a mis compañerxs, con quienes nos permitimos soñar y construir colectivamente; a lxs que caminaban, a lxs que gritaban, a lxs que rayaban y pintaban, a lxs que debatían, a lxs que conspiraban. A mis compañeras, quienes con sus experiencias fueron maestras, Andrea Moreno, Lyda Rivera, Luz Rojas, Sandra Palacio y Angie Zapata; a esas amistades cercanas y entrañables: Diana Sánchez, Karen Hoyos, Karen Caicedo, Leidi Rodríguez, Marcela Lozano, Víctor Vicuña, Vanessa Martínez, Julián Santana, Juanes Palomino, Laura Arenas, y a todxs aquellxs compañerxs, amores y amigxs que participaron de este proceso

académico -e incluso personal-, que me extendieron su mano y caminaron a mi lado, simplemente gracias.

Un agradecimiento especial a Reina de Corazones (@reinadecorazones_collage en IG) y a Marcela Lozano por la hermosa y significativa portada de este trabajo de grado.

Agradezco a la Institución Educativa Santa Fe, a sus directivos y docentes, por su apoyo maestro, paciente y asertivo durante mi práctica profesional y posterior trabajo investigativo. Agradezco especialmente a lxs estudiantes que hicieron parte de Diversidad en Colores, quienes me abrieron una parte de su vida y se pusieron a disposición de este proyecto y la construcción colectiva que proponía.

Me permito recordar que el poder hoy explorar, hablar o investigar sobre las Diversidades Sexuales y de Género en la escuela no es de gratis, así que agradezco a esas infancias y juventudes diversas que día a día construyen en rebeldía sus identidades, que resisten y re-existen; a esxs docentes y directivas cuya voluntad política y apuesta educativa está en seguir construyendo ambientes seguros para lxs estudiantes diversxs; a esos activismos diversos, disruptivos y disidentes.

Agradezco a la vida por permitirme coincidir con cada una de las personas aquí nombradas, que tuvieron una contribución directa con este proceso culminante, y a las que no nombro, pero que día a día me permiten seguir aprendiendo y caminando por la vida.

Por último, pero no menos importante, agradezco y dedico este trabajo, que explora la vida diversa en la escuela, a esas infancias y juventudes ‘de closet’, a las que se les ha privado de la libertad de ser, pensar y sentir; a las que la violencia acalla sus ideas y que sienten que el tiempo se está llevando sus sueños. Este trabajo es por ustedes...

y también por ti, pequeño Santiago.

Resumen

‘Construir identidad es un rompecabezas sin forma’ es un trabajo cualitativo que se enmarca en la metodología de estudio de caso, buscando así comprender las experiencias, percepciones y significados de un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Santa Fe frente a su vivencia como personas diversas dentro de la escuela.

A partir de la práctica profesional realizada en esta institución como proceso de Educación Popular, el análisis de los resultados arrojados durante su desarrollo, la revisión documental y las entrevistas realizadas a tres estudiantes y una directiva de la IE, se evidencia la apertura de la institución en pro de la construcción de un ambiente inclusivo y seguro, que permita el desarrollo de las identidades diversas en la infancia y la adolescencia.

Finalmente, se concluye que construir identidad es un proceso continuo e inacabado que está atravesado por diversos factores como la familia, la escuela y la religión, lo que representa un reto para la transformación de la institución educativa; un reto que no solo ha asumido la IE Santa Fe, sino que también ha requerido de vastas voluntades transformadoras.

Palabras clave: Educación Popular, diversidad sexual y de género, identidad, escuela.

Abstract

“Building Identity is a Shapeless Puzzle” is a qualitative study framed within the case study methodology, aiming to understand the experiences, perceptions, and meanings of a group of students from the Santa Fe Educational Institution regarding their lives as diverse individuals within the school environment.

Based on professional practice carried out in this institution as part of a Popular Education process, the analysis of the results obtained during its development, a documentary review, and interviews conducted with three students and a school administrator, the study highlights the institution’s openness toward fostering an inclusive and safe environment that enables the development of diverse identities during childhood and adolescence.

Finally, the study concludes that identity construction is a continuous and unfinished process shaped by various factors such as family, school, and religion. This presents a challenge for the transformation of the educational institution, one that the Santa Fe EI has embraced but has also required significant transformative efforts.

Keywords: Popular Education, sexual and gender diversity, identity, school.

Tabla de contenido

Resumen	3
Abstract	4
Tabla de contenido	5
Introducción	6
Marco Contextual	8
La Institución	8
El enfoque pedagógico de la IE Santa Fe	8
Grupo focal: Diversidad en Colores	9
Grado y edad	9
Identidad de género y orientación sexual	10
Identidad étnico-racial y participación religiosa	10
Lugar de residencia y círculo familiar	10
Antecedentes	11
Planteamiento del Problema	14
Objetivos	16
Objetivo General	16
Objetivos específicos	16
Marco Conceptual	17
Educación Popular (EP)	17
Género e identidades de género	18
Orientación sexual	20
Convivencia escolar	20
Juventud	21
Diseño Metodológico	23
Resultados	29
Diversidad en Colores: una experiencia diversa en la escuela	29
Actividad: ¿Quiénes somos y qué queremos?	31
Actividad: ¿Cómo percibo la escuela? ¿Cómo me percibe la escuela?	32
Actividad: ¿Cómo me relaciono con lxs otrxs?	35
Actividad: Relaciones, amigxs y amor-es	37
Vivir como persona diversa: impactos a la vida dentro de la escuela	41
Construir escuela diversa: un sueño, un compromiso y pura voluntad	55
Conclusiones, reflexiones y recomendaciones	61
Bibliografía	67

Introducción

Ser una persona diversa es también estar sujeta a múltiples estigmas en la vida en sociedad. Habitar la escuela como persona diversa puede ser un proceso particularmente difícil cuando no existe una apertura institucional, pues puede recrudecer algunas dinámicas violentas que limiten la formación de la identidad y evite que este sea un proceso armonioso y seguro.

‘Construir identidad es un rompecabezas sin forma’ es un trabajo que busca identificar la apertura de la escuela frente a las diversidades sexuales y de género, para ello, se plantean tres objetivos específicos, los cuales se trabajan a lo largo del apartado de Resultados. De igual manera, se expondrán otros elementos rectores en el desarrollo de este trabajo investigativo, tales como: el Marco Contextual para entender la institución y el grupo focal; los trabajos de temáticas y contextos similares ya realizados por otras personas, los cuales se exponen en Antecedentes; los conceptos bases de esta intervención, presentados en Marco Conceptual; y el Diseño Metodológico.

Primero, en ‘Diversidad en Colores: una experiencia diversa en la escuela’ se narra el proceso de práctica en la sede principal de la Institución Educativa Santa Fe en el 2022. Durante el análisis y desarrollo de este capítulo, se lograron reconocer los imaginarios y las percepciones de sus participantes frente a las diversidades sexuales y de género, así como la influencia que el entorno tiene sobre estos, y estos tienen sobre el entorno.

Segundo, en ‘Vivir como persona diversa: impactos a la vida dentro de la escuela’, se exponen factores determinantes a la hora de construir identidad y cómo contextos con posiciones distintas frente a las identidades y orientaciones sexuales diversas pueden tener efectos diferentes dentro de la cotidianidad de una institución educativa.

Tercero, en ‘Construir escuela diversa: un sueño, un compromiso y pura voluntad’ se exponen los diferentes agentes que intervienen en el proceso de transformación dentro de la escuela, así mismo, advierte que la voluntad institucional resulta muchas veces indispensable para la transformación de las instituciones, incluso cuando la intención transformadora reposa en otrxs integrantes de la comunidad educativa.

Por último, pero no menos importante, el presente trabajo se encuentra escrito en ‘lenguaje inclusivo’, reemplazando entonces la generalización masculina por una X, pues como se expondrá a lo largo del documento, se asume que la enunciación y el reconocimiento de la diversidad es el primer paso para la construcción de ambientes diversos, inclusivos y seguros. En palabras de Amaya & Bernal,

También, podríamos sugerir que la forma con la que está constituida la lengua, morfológica y sintácticamente, reproduce la binariedad, causando así que quienes se escapan de lo masculino y femenino queden reducidxs a nada, porque no existen en el lenguaje. En ese sentido, lo que hace el lenguaje inclusivo es, en un principio, descentralizar a lo masculino y nombrar a quienes nunca han sido nombradxs por el lenguaje revisado, normativizado e institucionalizado (Amaya & Bernal, 2020, p. 93).

Marco Contextual

La Institución

La Institución Educativa Santa Fe es una institución de carácter oficial que está ubicada en el barrio Santa Fe, en la Comuna 8, al nororiente de la ciudad de Cali. Tiene en total cinco sedes y cuenta con los niveles educativos de básica primaria, básica secundaria y educación media y media técnica. También tiene convenio con el SENA, lo que permite que sus estudiantes egresen como bachilleres técnicos (PEI, 2013).

La práctica se desarrolla en la sede principal que atiende a la población de los grados noveno, décimo y once; esta linda con la sede Ricardo Nieto, que está integrada por los estudiantes entre sexto y octavo grado.

Según el Informe de Caracterización del año 2022, realizado por la institución, esta está compuesta principalmente por estudiantes que pertenecen al estrato socioeconómico tres (en un 69,2%), dos (en un 22,4%) y uno (en un 2,7%). Estos(as) vienen de las comunas 8 y 12 principalmente.

Entre sus estudiantes, un 6,2% son de origen venezolano; un 4,4% se reconocen como personas indígenas y un 9,1% como afrodescendientes. También, cuentan con una población igual al 4,9% que se reconocen como desplazados por el conflicto armado y provienen de la costa pacífica colombiana: Tumaco y Buenaventura.

El enfoque pedagógico de la IE Santa Fe

La Institución Educativa Santa Fe como Comunidad de Aprendizaje, adopta el enfoque pedagógico del Aprendizaje Dialógico que según el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2013) en su Gestión Pedagógica, permite entender la educación como un ejercicio intencionado, ético y

político, que requiere su construcción con la comunidad y en términos de interacción igualitaria con quienes la conforman.

El PEI de la IE Santa Fe contempla los Siete Principios del Aprendizaje Dialógico como orientadores de su práctica pedagógica. Estos son:

- a. La transformación.
- b. El diálogo igualitario.
- c. La inteligencia cultural.
- d. La creación de sentido.
- e. La dimensión instrumental.
- f. La solidaridad.
- g. La igualdad de las diferencias

Grupo focal: Diversidad en Colores

En el marco del primer nivel de Práctica Profesional en la Institución Educativa Santa Fe, se establece un grupo conformado por estudiantes diversos de los grados noveno y décimo. Con un máximo de participación de 12 personas y un promedio de 8 estudiantes por sesión, se realizó una encuesta aplicada a 9 estudiantes, la cual arrojó los siguientes resultados:

Grado y edad

Los y las integrantes del grupo ‘Diversidad en Colores’ cursan los grados noveno y décimo y tienen entre 14 y 17 años de edad. Porcentualmente están relacionados así: el 66% tiene 14 años; el 22% tiene 15 y un 11% tiene 17 años de edad. Un 88% cursa noveno grado y el 11% décimo.

Identidad de género y orientación sexual

Tres estudiantes son hombres trans (33%), cuatro son mujeres cis (44%) y dos se identifican y reconocen como personas no binarias (22%).

De los y las estudiantes, cinco se reconocen como pansexuales (55%), tres como bisexuales (33%) y una como heterosexual (11%).

Identidad étnico-racial y participación religiosa

El 88% del grupo se reconoce como personas mestizas y el 11% expresa no tener ninguna identidad étnico-racial.

De las nueve personas que respondieron a la encuesta, un 77% expresó no profesar ninguna religión, un 11% que profesa la religión cristiana y un 11% la religión católica. En cuanto a la religión que profesa sus círculos familiares inmediatos: un 77% respondió que su familia es católica y un 22% que es cristiana.

Lugar de residencia y círculo familiar

De quienes integran ‘Diversidad en Colores’, solo una persona nació por fuera de la ciudad de Cali (en Apartadó, Antioquia).

Los, las y les participantes viven en las comunas 8 (44%), comuna 11 (33%), comuna 12 (11%), y el Corregimiento La Buitrera (11%). Están ubicados principalmente en barrios de estratos 1 y 2.

Las familias están conformadas por madre (en el 88% de los casos); padres biológicos en solo el 22% de los casos, padrastros también en un 22%; abuela en un 33% de los casos; y abuelo, tíos(as), primos(as) y/o sobrinos(as) en un 11%. También se evidencia el reconocimiento de las mascotas como parte del núcleo familiar y se encuentran presentes en un 44% de los casos.

Antecedentes

A continuación, se presentarán algunos artículos, guías y trabajos de grado que servirán como soportes conceptuales y metodológicos dentro de la propuesta del presente trabajo:

- a. Trabajo de grado “Imaginarios sobre las identidades de género en jóvenes de grado 10 de la Institución Educativa Nuevo Latir” realizado por Oscar Olmedo Mosquera y Yami Yamileth Alzate para optar por el título de Profesional en Recreación del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle en el 2016; este trabajo de grado se presentó como la reflexión final del proceso de práctica exigida por el programa de Recreación de la Universidad del Valle. Su principal objetivo fue describir cuáles eran los imaginarios sobre las identidades de género de un grupo de estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Nuevo Latir. Como conclusión, expresan que los imaginarios de los y las estudiantes están ligados a lo ‘normal’; se logra ubicar cómo estos imaginarios permiten reforzar la jerarquización entre lo femenino y lo masculino y se encuentran algunos términos para referirse a distintas expresiones de género. Este trabajo brinda elementos que introducen al panorama de las diversidades sexuales y de género en la escuela y cuenta con un amplio repertorio bibliográfico que es pertinente en el trabajo que nos ocupa.
- b. Trabajo de grado “Tensiones y conflictos entre los y las estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas y la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM de Jamundí, Valle del Cauca” realizado por Kelly Johana Alegría Quinto y Yesenia Córdoba Gómez para optar por el título de Trabajadoras Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle en el 2015; este trabajo parte por contextualizar y nombrar sus motivadores para indagar sobre las tensiones y los

conflictos entre los y las estudiantes de identidades de género y orientaciones sexuales diversas y la institución LITECOM de Jamundí; se resalta en esta investigación, la falta de estudios que indague sobre las violencias por género y diversidad, hacia los estudiantes en las instituciones educativas de este municipio. De igual manera, expresa que las tensiones y los conflictos entre los y las estudiantes y la institución educativa nacen a partir del desencuentro de las percepciones y las concepciones sobre las identidades de género y las orientaciones sexuales diversas.

- c. Trabajo de grado “Diseño de una propuesta pedagógica de Educación para la Sexualidad grado noveno (9)” realizado en el 2012 por Diana Carolina Orozco Murillo y Juana María Murillo Medina para optar al título de Licenciado(a) en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, sede Pacífico; este trabajo de grado parte por hacer un reconocimiento general de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Carpinello (Hogar de la Niña) respecto a la educación sexual y así hace una propuesta pedagógica para un programa de Educación para la Sexualidad dirigido a estudiantes de noveno grado. Esta propuesta permite establecer unas bases metodológicas para el desarrollo de un programa de educación sexual con enfoque de género y diversidades.
- d. Artículo “Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna” por Gabriela Castellanos Llanos (2006) para el Centro de Estudios de Género: Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle; este artículo hace una revisión histórica de los conceptos ‘sexo’, ‘género’ y ‘feminismo’, lo que lleva a la autora a hacer precisiones en otros conceptos relacionados como ‘identidades sexuales’, ‘orientaciones sexuales’ y ‘relaciones de poder’. Estas consideraciones son pertinentes a la hora de buscar entender la convivencia escolar

respecto a las diversidades sexuales y de género, pues las formas de relacionamiento dentro de la escuela no representan solamente relaciones de poder por sexo, edad, conocimientos y clases sociales, sino por orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas, entre otras.

- e. Guía “Sexualidad al derecho” por Luz Helena López Rodríguez para el Comité Municipal de Convivencia Escolar de la Alcaldía de Santiago de Cali en el 2016b. Esta guía establece un marco de reflexión y conceptualización sobre consideraciones básicas para comprender la sexualidad en niños, jóvenes y adolescentes en ambientes educativos y con perspectiva de género. Su lectura permitirá que tanto estas consideraciones básicas, como otros aportes conceptuales y metodológicos puedan converger en la construcción de la presente propuesta.
- f. Guía “Conviviendo con las diferencias” por Luz Helena López Rodríguez para el Comité Municipal de Convivencia Escolar de la Alcaldía de Santiago de Cali en el 2016a. Esta guía abarca el tema del acoso y genera lineamientos para comprender y actuar frente a situaciones de acoso entre estudiantes. La reflexión que propone, como lo expresa en su presentación, permite conocer, diferenciar y relacionar el acoso con otras formas de violencia presentes en las instituciones. Esto será importante a la hora de reconocer el acoso, entre otras prácticas, como una de las amenazas vigentes para la convivencia escolar.

Planteamiento del Problema

Este trabajo pretende hacer un estudio de caso a partir del proceso de Práctica Profesional que se desarrolló en la Institución Educativa Santa Fe en la ciudad de Cali, denominado ‘Diversidad en Colores’, el cual tuvo como objetivo realizar acompañamiento socioeducativo a un grupo de estudiantes diversos, entendidos como personas con identidades de género y orientaciones sexuales diversas y/o disidentes. De igual manera, pretende rastrear los impactos y los aportes de este proceso de práctica, con base en la educación popular, al fortalecimiento de la convivencia al interior de la institución educativa.

Para ello, hay que tener en cuenta lo siguiente:

En primer lugar, que el acoso al interior de las instituciones educativas representa una amenaza para la convivencia dentro de las mismas. Estas situaciones se configuran a partir de las relaciones de poder asimétricas presentes en las instituciones educativas. Según la guía ‘Conviviendo con las diferencias’ de López (2016a), situaciones como el acoso tienen como resultado que algunos estudiantes se encuentren en desventaja frente a otros, bien sea por características psico-sociales, físicas y cognitivas diferentes, y/o sus expresiones de identidades de género y orientaciones sexuales diversas. De igual manera, López (2016a) precisa que estas relaciones “están basadas en imaginarios de superioridad y negación de la diferencia” (p. 22).

En segundo lugar, que la educación sexual ha sido una necesidad para las instituciones educativas con el fin de dar solución a problemáticas como el embarazo adolescente y la sana vivencia de la sexualidad. Sin embargo, esto resultó limitando la sexualidad a aspectos fisiológicos y algunas veces moralistas, dejando de lado otras necesidades primordiales dentro de la dimensión ética y de dignidad del ser humano en las sociedades modernas (Orozco & Murillo, 2012). Intentar responder a esas necesidades primordiales es reconocer otros elementos que

convergen dentro del espectro de la sexualidad: el género, como “el sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que les da contenido específico al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos” (Castellanos, 2006, p. 17), la autonomía en el libre ejercicio de la sexualidad, las identidades sexuales y de género diversas, entre otros.

Y finalmente, que la educación y el aprendizaje parte de la construcción de “relaciones orientadas al crecimiento con y junto al otro” (Puerta, 2016, p. 2). En ese sentido, el acompañamiento es la oportunidad para guiar las actividades de los estudiantes en la Institución, mientras se les brinda y se construyen las herramientas para mejorar el aprendizaje y fortalecer su proceso de desarrollo personal.

Por esta razón, fortalecer los procesos de reconocimiento personal, formar a la comunidad respecto a diversidades sexuales y de género e incentivar la reflexión crítica sobre las violencias vividas en la escuela, permite aportar a la solución de uno de los problemas que ponen en riesgo la sana convivencia al interior de la institución. Siendo esta la hipótesis en la que se estructura este primer acercamiento a un trabajo investigativo; se pretende partir de la siguiente pregunta:

¿Cómo un proceso de intervención desde la Licenciatura en Educación Popular permite identificar la apertura de la escuela frente a la diversidad de género?

Objetivos

Objetivo General

Identificar la apertura de la escuela frente a la diversidad de género a partir de una intervención desde la educación popular.

Objetivos específicos

- Exponer los imaginarios y las percepciones de un grupo focal de estudiantes frente a las diversidades sexuales y de género.
- Presentar estudio de caso frente a la vivencia como personas diversas de tres estudiantes de la Institución Educativa Santa Fe.
- Revisar el papel de las directivas docentes en la relación escuela-diversidad sexual.

Marco Conceptual

En este apartado expondré algunos conceptos necesarios para entender el género como un factor que influye en la convivencia escolar y la educación popular como un puente para reflexionar sobre la inclusión. Estos conceptos han tomado lugar en las discusiones que se dan al interior de las instituciones y a su vez se han establecido como una categoría importante dentro de la construcción curricular.

Educación Popular (EP)

Tanto el proceso de práctica profesional, como este ejercicio de escritura de trabajo de grado, se han pensado desde la educación popular como pilar fundamental, lo que requiere adentrarnos, a lo largo del mismo, a las posibilidades de definir este concepto.

Inicialmente, Freire (1970) hace una crítica al modelo de educación por su incapacidad de reconocer al educando como partícipe del proceso educativo y la construcción del conocimiento. Así mismo, pone en entredicho el rol del educador, como figura de dominación, en la reproducción de las dinámicas de opresión basadas en ideas como que el educador es sabio y educa, mientras que el educando sólo es educado y no tiene conocimiento; el educador habla y disciplina, mientras que el educando escucha y obedece; el educador es sujeto, mientras que los educandos son objetos del proceso; entre otros postulados de ese modelo de educación ‘bancaria’. Estos postulados de la educación liberadora de Freire, teorizados a partir de la década de los 60, permiten presentar la educación popular como una alternativa en Latinoamérica de: a. La educación bancaria, desde el supuesto de depositar, transferir o imponer conocimientos; b. La concepción del desarrollo, que impuso prácticas en el campesinado latinoamericano que iban en contravía de sus valores y culturas; y c. El etnocentrismo cultural que descalificó y excluyó otras culturas llevándolas al subdesarrollo (Acevedo et al., 2009).

Siguiendo los postulados iniciales de Freire, Torres (2011), en Educación Popular-Trayectoria y actualidad, presenta la necesidad de conceptualizar la educación popular y expone definiciones dadas por diversos actores y así mismo, los elementos constitutivos que a su criterio forman un núcleo común para la definición del concepto: a. La EP hace una lectura crítica del orden social y cuestiona el papel de la educación; b. Tiene una intencionalidad política emancipadora; c. Contribuye al fortalecimiento de los sectores dominados y reconoce su capacidad de protagonizar el cambio social; d. La EP tiene la convicción de la educación como agente transformador; e. Tiene el afán y la necesidad de generar y emplear metodologías dialógicas, participativas y activas.

A la luz de este proceso investigativo, se evidencia la necesidad de poner en discusión, siguiendo estos lineamientos prácticos, las diversidades sexuales y de género en relación con el yo, el yo-otros y el yo-todo; cobrando especial relevancia dentro de la construcción del proceso de práctica y la consecución de resultados del mismo.

Finalmente, como expresa Torres (2011), no hay una manera definitiva e inequívoca de definir la educación popular, sin embargo, el presente trabajo investigativo la entenderá como una apuesta educativa, crítica, política y alternativa que propone distintas prácticas pedagógicas que aúnan los conocimientos teóricos y prácticos de diversos autores y disciplinas, así como los saberes propios de la subjetividad y las experiencias de cada uno de los actores del proceso educativo.

Género e identidades de género

Al empezar a hablar de género surge otro concepto importante para su entendimiento: el sexo. Este concepto comprende el coito, la reproducción y las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, mientras que el género explica la forma en que se vive el sexo.

Según la definición de Gayle Rubín, el género es “el conjunto de disposiciones mediante las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana, y mediante las cuales se satisfacen estas necesidades sexuales transformadas” (Rubín, s.f., como se cita en Castellanos, 2006), es decir, el género es la construcción cultural en torno al sexo asignado: cómo se expresa, qué roles cumple, cómo se dan las relaciones sociales, etc. Sin embargo, Castellanos (2006) también expone otras ideas teóricas del género según su dimensión política: está basado en una idea hegemónica heterosexual, e incluso es definido a partir de un paradigma binario occidental.

Entonces, el género, según Castellanos (2006), es un sistema “de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que les da contenido específico al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y en un contexto determinado” (p. 17). Es decir, el género representa las construcciones en torno a la forma de vivir la sexualidad y cada particularidad por la que se ve atravesada dentro de un contexto específico.

Ahora bien, la identidad de género es la forma en que un sujeto percibe y manifiesta el género, independientemente de sus características biológicas. Al interior de esta categoría surgen conceptos como ‘cisgénero’ (una persona que se identifica con su sexo), transgénero (una persona que transita entre lo femenino y lo masculino) y ‘queer’. Este último, relativamente nuevo, recoge a las personas que se identifican con la construcción social de ambos sexos, o que por el contrario, se sienten ajenas al sistema binario del sexo/género (mujer-hombre, femenino-masculino).

Orientación sexual

Según Castellanos (2006), en ‘Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna’, la orientación sexual es la atracción sexual y sentimental -también erótica y emocional- de una persona por otra del mismo sexo o del sexo opuesto. A partir de este concepto surgen entidades como heterosexuales (que son atraídas por el sexo opuesto), homosexuales (que son atraídas por el mismo sexo), bisexuales (que son atraídas por ambos sexos) y otras que se incluyen y sobre las que se teoriza más recientemente como pansexuales, demisexuales, etc. De igual manera, Castellanos advierte que esta ‘nomenclatura’ ha sido ampliamente cuestionada por sugerir que las personas ajenas a la supremacía heterosexual, son seres diferentes.

Convivencia escolar

La convivencia escolar se presenta como el ideal de relacionamiento entre los integrantes de la comunidad educativa para alcanzar el logro y el desarrollo integral de los objetivos educativos.

Según Mockus (2002), “convivencia es un concepto surgido [...] para resumir el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos” (p. 20). De igual manera, expresa que sus retos son “la tolerancia a la diversidad” y “la ausencia de la violencia”. A partir de esto, en el campo educativo, según la Guía No. 49 de las Guías pedagógicas para la convivencia escolar del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014), la convivencia escolar se refiere “al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral” (p. 25).

Aunque uno de los retos de la convivencia sea ‘la ausencia de la violencia’, no quiere decir que no se presentarán conflictos al interior de la institución educativa. Al contrario, estos estarán presentes y la diferencia radica en cómo se les da manejo al interior de la institución:

El diálogo como opción para transformar las relaciones; el pensamiento crítico como un mecanismo para entender lo que ocurre; la capacidad de ponerse en los zapatos de otra persona e incluso sentir lo que está sintiendo (empatía) como una oportunidad para reconocerse, y la concertación como herramienta para salvar las diferencias (Ruiz-Silva & Chaux, 2005, como se cita MEN, 2014).

Juventud

Ya que la población objetivo de este trabajo son los, las y les jóvenes estudiantes de últimos grados de bachillerato (9 a 11), cuyo rango de edad se encuentra entre los 14 y los 18 años de edad, es importante entender el concepto de juventudes.

Según Margulis (2001), el concepto de juventud es más complejo que la clásica idea de que está vinculado sólo con la edad, la biología, el estado y las capacidades del cuerpo. Considera que este concepto alude a la construcción de identidades de los sujetos involucrados, de allí que se conciba la pluralidad del concepto: juventudes.

Inicialmente, la juventud está relacionada con el periodo previo a la madurez física y personal de los sujetos. Según Margulis (2001), esta está mediada por la ‘moratoria social’, que también se refiere a un periodo de aprendizaje e indulgencias, previo al ingreso en la actividad económica y de conformación familiar.

Margulis (2001) también advierte que las juventudes varían según las características de clase, el lugar donde viven y la generación a la que pertenecen. Es decir que la construcción de identidades está atravesada por el contexto inmediato: no es lo mismo la construcción de la

juventud para una persona con acceso a la educación, a una buena alimentación, recreación, etc., que para una persona que tiene que adentrarse en la actividad económica desde temprana edad.

Adentrándose más en el término, la juventud también está relacionada con factores como el género; en el caso de las mujeres se relaciona con la capacidad de tener hijos y asumir responsabilidades socialmente asignadas. De igual manera, Margulis (2001) expresa que “la condición de juventud se impone [...] como signo” (p. 51), lo que responde a un mercado de comunicación masiva y consumo diferencial.

Es importante reconocer también el factor diferencial en las juventudes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas, pues este periodo también está marcado por distintas violencias y amenazas para la vida e integridad de los jóvenes y adolescentes. Según Altman et al., “los jóvenes LGBT tienen padecimientos específicos, no relacionados con morfologías corporales y cerebrales diferentes a las de las/los jóvenes heterosexuales, sino con los contextos estigmatizantes y/o violentos” (2012, como se cita en Pecheny, 2013, p. 964). De igual manera, Pecheny (2013), califica estos padecimientos como hostiles e indica que esa hostilidad “tampoco es atribuible a morfologías biológicas sino a prácticas sociales, muchas de ellas muy institucionalizadas en jerarquías de género y en una heteronormatividad sistemática” (p. 964).

Pecheny (2013) expresa que la literatura científica miró hacia los jóvenes LGBT+ a partir de la epidemia del VIH/Sida, centrando así su atención exclusivamente en la salud física relacionada con las ITS y ahora, más recientemente, en la salud mental, uso de drogas, violencias y discriminaciones en contextos presupuestos heterosexuales. Esta situación también ha significado un riesgo para la construcción de identidades diversas en contextos educativos, pues ha sido generadora de violencias estructurales.

Diseño Metodológico

Este trabajo se sustenta bajo la premisa que es un primer acercamiento al campo de la investigación, en donde la práctica profesional se convierte en el pretexto para observar y analizar el impacto de la Educación Popular en la escuela, en una arista específica de todo el trabajo desarrollado.

Como se ha venido esbozando en el cuerpo del documento, el tema a indagar consistió en evidenciar la apertura de la escuela, frente a la diversidad de género en su entorno educativo. Para ello se hizo la observación al proceso de Práctica Profesional llevado a cabo en la Institución Educativa Santa Fe, al nororiente de la ciudad de Cali, la cual se denominó ‘Diversidad en Colores’. Esta experiencia se desarrolló entre mayo de 2022 y enero de 2023, que correspondió a dos niveles de práctica, acorde a los requerimientos de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Popular.

La metodología se dividió en dos momentos: Uno tiene que ver con lo realizado en la práctica; y el otro con los elementos escogidos para el análisis de la misma.

Momento de intervención de la práctica profesional: "Diversidad en Colores" como proceso de práctica, es un nombre otorgado por los, las y les estudiantes que conformaban el grupo homónimo. Como objetivos se planteó, por un lado, generar espacios de formación en materia de diversidades sexuales y de género en la Institución Educativa Santa Fe, y por el otro, conformar, acompañar y fortalecer el proceso personal, social y educativo, de un grupo de estudiantes diversos que hacían parte de la Institución. Esto último fue fundamental para el desarrollo de las distintas actividades propuestas por el proceso de práctica profesional y la apertura de lxs estudiantes para participar de este proceso investigativo.

La práctica profesional se trabajó a lo largo de tres fases: diagnóstica, de intervención y de resultados. En la primera se realizó el acercamiento a la institución, la conformación del grupo de Diversidad en Colores y la caracterización del mismo, así como sus intereses y necesidades en materia de diversidades sexuales y de género; en la segunda se logró, por medio de talleres, poner en discusión y construir conocimiento a partir de experiencias personales y su relacionamiento con base en teorías acerca de la materia; en la tercera se hizo la entrega de los resultados de la Práctica Profesional a la Institución, así como las conclusiones y recomendaciones.

Momento de análisis de la práctica profesional: Una vez se termina la práctica y se presenta el informe final a las directivas de la IEO Santa Fe, surge la propuesta de hacer un análisis más acucioso sobre el encuentro que se tuvo con algunos de los estudiantes participantes de la intervención, gracias a los resultados obtenidos en la misma.

La metodología que se definió para el análisis de la práctica fue de carácter cualitativo, soportada en algunos aspectos del estudio de caso, especialmente en lo que plantea Latorre et al. cuando señalan algunas ventajas del uso socioeducativo del estudio de caso, como una metodología “[...] apropiada para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacios y recursos” (1996, como se cita en Barrio et al., s.f., p. 16) y que este “lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, etc.” (Latorre et al., 1996, como se cita en Barrio et al., s.f., p. 16).

Escoger un caso en un proceso de intervención se hizo por el interés de conocer aspectos, únicos o comunes, que se dieron entre las otras personas que participaron en la intervención. La idea era llegar a comprender lo que vivían estas personas en la escuela, escuchar sus historias sin

cuestionarlas. Lo que interesó fué aprender cómo ellxs lograban mimetizarse en un contexto que les era hostil. En palabras de Stake,

Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en sus entornos habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos (Stake, 1998, p. 15).

Para Stake (1998), el estudio de caso se puede hacer sobre una persona o un grupo de personas, la idea es identificar que ese caso es único entre otros. En el presente trabajo de grado, el caso se centró en tres estudiantes que hicieron parte de Diversidad en Colores. Para ello se programó una serie de entrevistas con estxs estudiantes y a un directivo docente, con el fin de obtener información que fortaleciera y complementara lo recogido en la práctica profesional. Por motivos de tiempo, que responden a la finalización del periodo escolar, no se contó con la participación de los docentes cercanos a lxs estudiantes participantes de la intervención.

Stake (1998) define tres tipos de estudios de caso, que parafraseando al autor se podrían resumir de la siguiente manera:

- Intrínseco, que consiste en un interés por conocer algo relevante o porque hay una necesidad expresa que requiere estudiarlo.
- Instrumental: Porque puede aportar elementos interesantes para comprender una problemática en particular, que involucra varios aspectos diferentes al caso que se estudia.

- **Colectivo:** Este se diferencia de los otros porque se enfoca en estudiar simultáneamente varios casos con una misma problemática identificada en varias personas, familias, empresas, o cualquier sujeto de estudio.

Para el presente trabajo de grado, el estudio de caso estaría en una simbiosis entre los tres tipos expuestos por Stake, puesto que hay una necesidad expresa de conocer una problemática identificada, que permite aportar a la escuela elementos interesantes en el ajuste a los contenidos curriculares; y a su vez, la escuela entra a ser parte como otro sujeto de estudio.

Selección del caso: Lo primero que se debe comprender es que el estudio de caso no es una selección de muestras. Por lo anterior fue necesario hacer una serie de preguntas que permitieran la selección y elección del caso a analizar: ¿qué participantes estarían dispuestos a dar la información que se requiere?, ¿qué tiempo se tiene para realizar las entrevistas?, ¿a quienes entrevistar que nos brinden información relevante y pertinente?

En el presente estudio se seleccionaron tres personas que hicieron parte del proyecto ‘Diversidad en Colores’ y habían ingresado a la Institución Educativa en tiempos distintos: una que venía desde la primaria; otra que ingresó a la escuela en el año anterior a la práctica profesional y la última que ingresó a la escuela en el mismo año en que se llevó a cabo la práctica profesional. Si bien es cierto la selección de los casos no tenía esta intencionalidad, fue interesante encontrar que las personas interesadas en participar en la investigación, cumplieron con estas características.

Formulación de los temas: Declarar los temas hizo que fuera más sencillo el trabajo de indagación. Por lo que se decidió realizar una categorización con base en las entrevistas realizadas a los estudiantes. De este trabajo surgieron los temas en los que se centró el presente estudio expresados en los resultados.

Las categorías de análisis fueron el inicio de la categorización en el proceso de investigación. Para tener mayor asertividad se escogieron las siguientes categorías:

- a. Identidades diversas: Entiéndase como las identidades de género y orientaciones sexuales diversas y/o disidentes.
- b. Relaciones. Contempla como subcategorías: relaciones entre iguales, que responde a las relaciones entre estudiantes (amistades, relaciones sentimentales, etc.) que se hacen evidentes o explícitas en el proceso de práctica; y relaciones con docentes-directivas, que responde a las acciones o percepción que tienen lxs participantes de 'Diversidad en Colores' respecto a la relación con docentes y directivas de la IE.
- c. Institución Educativa. Con subcategorías como: Percepción general, que indaga en el significado que le atribuyen a la escuela y el proceso formativo; percepción de seguridad, desde la perspectiva que tienen lxs estudiantes al habitar la escuela como personas diversas.

Estas categorías se van evidenciando en el capítulo de resultados cuando se hace el análisis de los objetivos planteados en el presente estudio.

Las entrevistas realizadas se desarrollaron desde un modelo semiestructurado, en el cual se construyó un cuestionario base que buscaba ahondar más en lo que lxs estudiantes participantes del grupo focal ya habían compartido a lo largo del proceso de práctica profesional. Este documento, antes de su aplicación, fue revisado por la directora de trabajo de grado y una de las coordinadoras de la Institución Educativa Santa Fe. Las preguntas abordaron situaciones vividas por las personas entrevistadas respecto a: su infancia, la crianza, la vida en familia, el reconocimiento personal y las prácticas religiosas.

Estas entrevistas se realizaron en dos momentos: en el primero, una grupal en la que participaron lxs tres estudiantes seleccionados para este proceso; y en el segundo, una entrevista individual por cada estudiante participante. El diálogo generado a partir de las preguntas, permitió no solo abordar los temas de interés del presente trabajo, sino nutrirlo con las respuestas que fueron dadas por cada unx de lxs participantes.

Así mismo, se contó con el testimonio de la Coordinadora de la Institución Educativa Santa Fe, sede principal, quien contó a lo largo del proceso de práctica y durante una entrevista semiestructurada, lo que ha significado construir escuela diversa y cuáles han sido las motivaciones, los retos y los alcances de su intención como directiva docente.

Como última instancia, estas entrevistas fueron revisadas y sus respuestas fueron agrupadas en las tres categorías expuestas con anterioridad: identidades diversas; relaciones; e institución educativa. Esta categorización permitió a su vez, facilitar el análisis de los datos obtenidos, para así realizar su posterior escritura y dar a conocer el impacto que tuvo el proceso de intervención desde la educación popular.

Resultados

En este capítulo se dará cuenta de los objetivos específicos formulados, que a su vez responden a la pregunta problema. Se presentarán los resultados producto del análisis del proceso de intervención realizado en el marco de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Popular y de la información recogida a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes y directivos de la Institución Educativa Santa Fe.

Diversidad en Colores: una experiencia diversa en la escuela

Partir por entender cómo se vivió el proceso de Práctica Profesional en la Institución Educativa Santa Fe, abre el camino para comprender los imaginarios de lxs estudiantes frente a las diversidades sexuales y de género, pues este primer momento con el grupo, así como la construcción documental de la institución, permitió entrever la forma en que la escuela y el currículo se han transformado en pro de responder a las necesidades del mundo emergente.

Inicialmente, se partió de unos supuestos y unas pretensiones, las cuales no lograron hallarse en la realidad sino hasta la primera aproximación a la institución, que se hizo a través de documentación entregada por la IE y la construcción de vínculo con la comunidad educativa. En primer lugar, se hizo una revisión de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el proyecto integrador, los acuerdos del buen vivir y la caracterización institucional, cuyos resultados sirvieron como base para la construcción de una propuesta de práctica, pensada desde tres pilares: a. los principios del Aprendizaje Dialógico, que buscan construir el conocimiento a través de la construcción del sentido que, a su vez, es mediada por la dialogicidad en el acto educativo; la intención del proyecto integrador de dar sentido a los proyectos obligatorios, construir aprendizaje y comprender el entorno y las realidades de su comunidad; y la práctica

pedagógico-didáctica, desde la educación popular, como eje transversal de la formación de un estudiante de Licenciatura en Educación Popular.

En segundo lugar, se hizo el asentamiento del equipo de práctica en la institución, que resulta no solo en un acto protocolario, sino también en la posibilidad de que tanto la IE como los practicantes expresaran sus intenciones y necesidades, y de esta manera llegar a los acuerdos que posibilitaron el buen desarrollo de la práctica. Por supuesto, entendiendo también la práctica profesional como un espacio de aprendizaje y acercamiento al campo.

En tercer lugar, al realizar la primera aproximación a los y las estudiantes se aterrizó la propuesta a los intereses y las necesidades percibidas por la institución y confirmadas por los estudiantes como principales partícipes del proceso de práctica. Se logró así fijar un rumbo hacia la construcción de un espacio seguro, que le brindara a lxs participantes las herramientas para fortalecer la institución educativa y seguir haciendo de ésta un espacio inclusivo, seguro, crítico y reflexivo en torno a las diversidades sexuales y de género.

De igual manera, la caracterización de los, las y les estudiantes participantes del grupo Diversidad en Colores resultó fundamental para consolidar la propuesta de práctica presentada para el primer nivel y su posterior continuación en el segundo. Se logró, por medio de un taller denominado ‘Me caracterizo por...’, abordar el tema de la diversidad sexual como concepto, así como cada una de sus categorías principales: sexo, género, identidad de género, orientación sexual y expresión de género. En este punto fue fundamental, primero, la propuesta didáctica mediante la que se desarrolló el taller, pues por medio de la agrupación de símbolos e imágenes, se logró definir cada concepto y así dar respuesta a las dudas que cada uno expresó. Así mismo, se logró un primer acercamiento entre la teoría y distintos postulados académicos y la experiencia de cada uno de los presentes: “en la academia existe porque yo existo”; segundo, la

apertura y el acompañamiento de la psicóloga de la institución y el practicante de la Licenciatura en Educación Popular, que dirigieron el taller y aportaron, desde cada uno de sus campos, valores importantes para el desarrollo de la sesión; y tercero, pero no menos importante, el producto arrojado por la sesión, el cual era una ficha a modo de formulario, que preguntó a los participantes sobre su identidad, su orientación, sus creencias religiosas y su familia. Los resultados de esta encuesta dan los insumos presentados en el marco contextual.

Durante la práctica se desarrollaron distintas actividades con el grupo de Diversidad en Colores, así como algunas acciones y participación en otros espacios de la institución educativa. Estas actividades son el insumo para el análisis, pues cobran significativa importancia en este trabajo de grado.

Actividad: ¿Quiénes somos y qué queremos?

A la hora de hablar de las diversidades sexuales y de género, es fundamental hablar de identidad. Esa iniciativa abrió paso para construir la identidad de un grupo de personas diversas que se agrupaban en el marco del proceso de práctica. En la sesión en que se abordó este tema, se pusieron en discusión tres preguntas provocadoras: “¿Quiénes conforman el grupo?”; “¿Qué representamos como grupo?”; y “¿Qué queremos para el grupo?”. A este momento ya se habían puesto en discusión los conceptos relacionados con las diversidades sexuales y de género, lo que permitió que la sesión fluyera y, diera en sí, resultados más clarificados. De esta manera, el grupo reconoció la diversidad misma que habitaban y establecieron una relación con los colores, tan claros como infinitos, que representaban la construcción de cada ser, dando construcción a la siguiente premisa:

“Cuando pienso en diversidad, pienso en muchos colores. Y no es solo la bandera LGBTIQ+, son muchos más. Pensar en eso es pensar en la palabra ‘diversidad’ en colores”

Del mismo modo, hablar de identidad llevó a resignificar distintas situaciones y lenguajes, socialmente aceptados, que configuraban una violencia hacia las personas LGBTQ+. Un ejemplo de esto es la palabra ‘marica’, la cual había sido usada como un insulto contra la mayoría de los integrantes de este grupo. Este ejercicio de resignificar el lenguaje, el cual no pasa solamente por la adopción del lenguaje inclusivo como herramienta, sino también de la apropiación de términos que fueron violentos, “posibilita que lxs hablantes se rebelen contra la herida del lenguaje y se liberen de su injuria” (Amaya & Bernal, 2020, p. 95), haciendo así que dichos términos pierdan el peso peyorativo que la sociedad les ha asignado y logren hacer de su uso un acto restaurativo y cotidiano.

Reconociendo lo anterior, y aunque ‘Grupo Marica’ fue la primera opción de nombre contemplado por sus integrantes, estxs consideraron que no sería un nombre apropiado ya que podría generar algún conflicto con la comunidad educativa, pues la resignificación del término no tenía un alcance amplio en ese momento.

Actividad: ¿Cómo percibo la escuela? ¿Cómo me percibe la escuela?

Este espacio se construyó con la intención de hacer una entrevista semiestructurada a lxs participantes de la sesión. Sin embargo, como ya era costumbre, permitió configurarse como un lugar de conversación y encuentro de las diversas experiencias de sus participantes. Esto reafirmó que una facilidad con la que contaba el proceso era que los integrantes de Diversidad en Colores se conocían entre sí; habían logrado entablar conversación por lo menos una vez durante su vida escolar. Esta intención de establecer lazos significaba una oportunidad para la construcción de la comunidad, que, quizá de manera inconsciente, ya había sido potencializada por ellxs mismxs en la búsqueda de un lugar seguro.

Se le preguntó a lxs participantes sobre su forma de ver, sentir y habitar la institución. En un primer momento, la pregunta que abrió la sesión, indagó sobre qué era el colegio para cada unx. Al principio resultó confuso y pareciera que existía una barrera para responder; encontraban la pregunta tan trascendental como cuando se preguntaban ‘quién soy yo’. En este momento fue fundamental la primera respuesta dada, pues dio pie a que lxs otrxs participantes respondieran y así, cada unx lograra darle sentido y hacer explícito lo que, se asume, ya sentían. Esta respuesta fue:

“La verdad es que yo lo veo [el colegio] desde una forma didáctica porque mi vida social está aquí. Es como un escape de mi casa, del estrés, de todo... donde siento que me puedo desahogar mejor”. (Entrevistadx, comunicación personal, 20 de junio de 2023)

En un segundo momento, al preguntarles por su relación entre estudiantes, expresaron que en general era buena, pero que en ocasiones no faltaban los comentarios ofensivos, las burlas o las actitudes “encarnadas” con una persona en particular a la que, coloquialmente, ‘se la tienen montada’, pero no expresaban que esto tuviera que ver con su identidad u orientación sexual. Al surgir el *bullying* como tema de conversación, lxs participantes empezaron a bromear llamándose unxs a otrxs con diferentes apodos y calificativos peyorativos; esto dio luz sobre, primero, cómo se estaban construyendo las relaciones entre iguales, cuyo contacto no era tan amplio antes del inicio de Diversidad en Colores como espacio de práctica, y segundo, sobre cómo asumían, reconocían y resignificaban las distintas violencias vividas en su cotidianidad.

Para Monjas & Avilés (2019), las situaciones de agresión inician por actos aislados como burlas, insultos y apodos, los cuales van desarrollándose y aumentando de manera progresiva. En la situación presentada en esta sesión y respondiendo también al acto de resignificación expuesto por Amaya & Bernal (2020), las palabras que entre participantes se decían no eran más que esas violencias recibidas en algún momento de su vida en sociedad, las cuales ya habían sido

confrontadas y convertidas en un tema gracioso más que doloroso. Sin embargo, que entre estxs participantes, que fueron estableciendo una relación amistosa, no se den estas situaciones, no significa que no puedan hallarse en situaciones de vulnerabilidad ante otrxs estudiantes, producto del desequilibrio de poder y capacidad de respuesta por aspectos físicos, psicológicos o interpersonales (Monjas & Avilés, 2019).

Frente a la relación con los(as) docentes, en un tercer momento, expresaron que esta era buena. Reconocían en los y las docentes la intención de aprender y construir un espacio seguro para todxs; los desacuerdos que estos tenían con lxs docentes radicaban en opiniones sobre metodologías, contenidos, etc., pero no sobre el relacionamiento o el trato dado a lxs estudiantes.

Por último, este encuentro permite concluir que para lxs participantes de la sesión, el colegio era un espacio de sociabilidad y esparcimiento; así como un lugar seguro en que no sienten discriminación en la institución como espacio físico, ni en las prácticas académicas o pedagógicas de la misma. Al contrario, consideraban que desde los docentes y las directivas-docentes se han tomado medidas para construir una institución segura para ellxs como personas diversas. Un caso expuesto por unx de lxs participantes es el siguiente:

“[...] Nunca me he sentido cómodo en el baño de los chicos porque es muy sucio, ni en el de las chicas porque no me identifico como tal, así que entro al baño de la Rectoría, pues la coordinadora me apoya y me permite hacer uso de él” (Entrevistadx, comunicación personal, 20 de junio de 2023).

En general, los talleres partían por proponer preguntas que problematizaran las experiencias y, por supuesto, las situaciones evidenciadas en la cotidianidad de la vida en la institución. Freire (1996), en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, reivindica la importancia de la pregunta dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza; considera, en su conversación con Antonio Faúndez, que el hacer preguntas aviva la curiosidad y permite abrir el diálogo como un

ejercicio horizontal en que quien enseña está aprendiendo y quien aprende está enseñando. Esta disposición al aprendizaje, democrática, como señalan los autores, hacen que el “convivir con la cotidianidad del otro sea una experiencia de aprendizaje permanente”. De esta manera, se pueden entender las preguntas -y preocupaciones- que surgen en el marco de la vida cotidiana en la escuela, lo que llevó a, en un tercer espacio, poner como discusión central la intimidad, debido a diversas expresiones erótico-sexuales que se estaban dando en la institución educativa.

Actividad: ¿Cómo me relaciono con lxs otrxs?

Esta actividad partió por atender los intereses del grupo y propuso un ejercicio de escritura creativa colaborativa dividido en dos fases. La primera fase se inició dando a cada participante una chocolatina jet (porque trae en ella un sticker que cuenta curiosidades de algún lugar, animal, cosa, etc.) y con la primera frase de la postal, ellos debían continuar escribiendo algo que estuvieran sintiendo en su momento. Este es un ejemplo de los resultados obtenidos en la primera fase del ejercicio, que permitió no solo el fácil entendimiento del mismo, sino tener un rato ameno que les hizo reír y reconocer cómo estaban y qué les atravesaba a cada unx:

“Me alimento de frutas y cumplo la importante misión de cuidar mi corazón, el de mi familia y el de mis amigos”.

Una vez culminada la primera fase del encuentro, se propuso un segundo ejercicio que partía por contextualizar la necesidad de hablar de intimidad y construcción de relaciones. Se propusieron preguntas generadoras como “¿qué es para mí la intimidad?” y “¿cómo habitar los espacios sin violentarnos?”. Aquí lxs estudiantes expresaron una preocupación, ya que consideraban que la incomodidad de sus expresiones de afecto respondía a que eran personas diversas y que la reacción frente a ellas no eran iguales a las que recibían lxs estudiantes heterosexuales que replicaban los mismos actos. Abordar esta preocupación y tener una

discusión consciente de ella permitió entrever que, aunque en muchas ocasiones las expresiones públicas de afecto entre parejas diversas sí son señaladas, en este caso respondían a otras situaciones, tales como el abandono de las responsabilidades académicas de cada unx; por supuesto, sin dejar de lado que podrían existir esos señalamientos y juicios de personas muy específicas, pero no de la generalidad o voluntad institucional.

Según Cargnelutti (2019), en el programa radial ‘Hablemos de ESI’ de Radio La Ronda, el amor y la sexualidad es algo constitutivo del ser humano. Y es que entender esto permite comprender las intenciones de las mismas. Como dice Cargnelutti, mientras que en lxs niñxs estas expresiones pueden ser imitación, para lxs jóvenes puede ser un acto erotizante que puede ser entendido a partir del preguntar. Nuevamente, como dice Freire (1996), con preguntas que busquen el entendimiento del fenómeno e incentiven el ejercicio dialógico entre las partes, a partir de sus experiencias y su propia concepción de las cosas. Teniendo esto en consideración, Cargnelutti (2019) plantea tres posiciones respecto al actuar como institución frente a las expresiones afectuosas de lxs estudiantes: se permite, se reprime o se orienta. Resulta necesario, entonces, que las instituciones puedan fundamentar su posición y actúen conforme a ello.

Al respecto, abrir espacios como ‘Diversidad en Colores’ o el Festival de la Salud Sexual y la Diversidad, resultan fundamentales para que la Institución Educativa Santa Fe, como Comunidad de Aprendizaje, pueda seguir fortaleciendo su proceso y orientando a sus docentes, directivos y estudiantes, hacia la comprensión de la sexualidad y la naturalización consciente de las expresiones de afecto en la institución.

Ya al final de la sesión, se llevó a cabo el ejercicio de cierre que permitió a cada participante hacer su propio concepto de intimidad, lo presentó en plenaria y una vez todxs lo hicieron, se logró construir un concepto colectivo, que más que explicarse a sí mismo, respondió

al porqué de las citadas expresiones: “La intimidad es esa amiga que a todos les cae bien, pero que a veces se les olvida invitar a la fiesta”.

Actividad: Relaciones, amigxs y amor-es

Así mismo, surge la necesidad de discutir la forma en que se construyen las relaciones y de esa manera poder identificar diversas situaciones que podrían configurarse como violencias, no sólo en las relaciones sentimentales, sino también entre amigos y en el aula. El reconocimiento de estas violencias cuando se dan entre iguales, entendidos como personas en una posición social y etaria semejante, es también importante porque dejan en evidencia otras diferencias sociales que generan relaciones de poder, las que a su vez dan lugar a la generación de conflictos que ponen en riesgo la convivencia en el aula. Si bien los conflictos son inherentes de las relaciones humanas, la importancia radica en los procedimientos y estrategias empleadas para salir de él (Ortega, s.f.).

Durante el desarrollo de la práctica profesional en la Institución Educativa Santa Fe, los, las y les estudiantes participantes de ‘Diversidad en Colores’ establecieron relaciones entre sí, alguna de ellas sentimentales, lo que ocasionó en algunos momentos ‘torbellinos’ emocionales y conflictos que no sólo pusieron en amenaza la continuidad del grupo, sino la integridad y el éxito académico de estxs participantes. Esto, por supuesto, fue abordado de diversas maneras que, a criterio del grupo, era necesario que trascendiera y abordara a la comunidad educativa para consultar con ellxs la forma en que estxs construían y concebían sus relaciones personales.

En el marco de la dialogicidad dada entre los estudiantes surgieron diversos postulados como que la prohibición, la manipulación, el control, el maltrato, los celos, la burla, la humillación y la dominación, no son formas de amor. Estos postulados fueron expuestos en una cartelera institucional, la cual además de presentar el producto de este encuentro, preguntó a la

comunidad educativa: “¿Para tí, qué sí es el amor?”. El resultado que generó la cartelera desde el primer momento en que fue expuesta, fue evidente. Surgieron expresiones como: “si te hace crecer, es amor”; “si me hace la tarea, es amor”; “si me dedica una canción, es amor”; “si entiende mis cambios de humor, es amor”; “si me perdona los cachos, es amor”; si está en las buenas y las malas, es amor”; “si me la chupa, es amor”; “si me da ‘chimbo’, es amor”; “si me picha cinco veces al día, es amor”; entre otros. En su momento, estas respuestas dadas a través de la cartelera institucional, se agruparon en cuatro categorías que buscaron entender y explicar la manera en que lxs estudiantes de la sede principal comprendían el amor y las prácticas sentimentales, sexuales y eróticas que una relación de pareja sugiere. Estas categorías fueron:

- **Sexo:** la idea del amor representada en lo sexual. Se encuentra en los ejemplos la necesidad o búsqueda de placer, complacencia, complemento, exploración e incluso permisividad y abuso.
- **Idealización y ejemplo:** sostiene la idea del amor romántico, principalmente representada en personajes ficticios de películas, series, etc.
- **Abuso:** el amor como ‘soportar’ o ejercer conductas violentas.
- **Compatibilidad y apoyo:** el amor como la posibilidad de sentir por alguien que es como la persona y está para la persona.

Esta forma de ver el amor y las relaciones, no es ajena a las experiencias de vida de quienes lo viven. En su mayoría, la idea del amor es construida a partir de ejemplos: desde lo idílico de las películas; lo doloroso o disfuncional que puede ser, evidente en algunas familias; e incluso la zozobra que genera el sentirse enamorado. Y lo fundamental aquí, como dice Hooks (2001), es que sin importar las experiencias de la niñez, se crece creyendo en el derecho de tener una historia propia de amor. El riesgo sobre el que resulta necesario poner la lupa y enfatizar los

esfuerzos educativos, está en la idea del amor romántico, el cual permite la reproducción de patrones, la enajenación de la voluntad y capacidad de decisión y la perpetuidad de estereotipos de género, los cuales asignan roles a cada una de las partes; por ejemplo, del que la mujer es la arquitecta y proyectora de la relación; mientras que los hombres ‘van a remolque’ (Hooks, 2001). Estas dinámicas no son distintas en relaciones diversas.

Por último, en el marco del proyecto integrador se desarrolló el VI Día de la Salud Sexual y la Diversidad, en el que se llevó a cabo un taller similar al primero que se trabajó con el grupo focal ‘Diversidad en Colores’. En este se abordaron, con todos los grupos de grado décimo y undécimo, los cinco conceptos básicos de la diversidad sexual y se problematizó a partir de las dinámicas y circunstancias cotidianas. Por ejemplo, el reconocimiento del cuerpo para abordar el sexo; los juegos, los juguetes y los roles de género para definir el género; el quién me gusta para hablar de la orientación sexual; el cómo me veo para la expresión del género; y el cómo me siento e identifico para la identidad de género. De esta manera, los estudiantes lograron ubicar que, por ejemplo, la delicadeza, lo sentimental, lo maternal y el cuidado a otros, eran acciones socialmente ligadas a la feminidad y a su vez, estaba relacionado con el género. En el caso de la masculinidad, se estableció una relación con el poder, el ocio, ciertos deportes, el trabajo, etc. De igual manera, se dejó en evidencia que los y las estudiantes que conformaban Diversidad en Colores fueron más participativos y demostraron tener conocimientos más amplios en la materia.

Este proceso de práctica (y formación), permitió entrever una creciente normalización de los discursos relacionados con las identidades de género y orientaciones sexuales diversas en la escuela y, a su vez, la apropiación que estxs estudiantes como personas diversas han hecho del tema. Es necesario, entonces, concluir este objetivo desde los siguientes cuatro puntos:

1. **Reconocimiento de la diversidad:** lxs estudiantes participantes del grupo focal reconocen la existencia de la diversidad en la escuela, pues también tienen un reconocimiento propio que diverge de la cis-heteronormatividad (entendida como la validación de las identidades cisgénero y orientaciones heterosexuales como las únicas legítimas de habitar) . Esto permite no solo la transformación de las prácticas cotidianas dentro de la escuela, sino su resignificación constante y la búsqueda de construir espacios seguros para la comunidad educativa en general.
2. **Estereotipos y prejuicios:** lxs estudiantes participantes del grupo focal reconocen que su existencia en la escuela podría ser cuestionada a partir de sus identidades y orientaciones sexuales diversas, lo que no solamente podría posar sobre ellxs la responsabilidad de la representación, sino también influir en las acciones que construyen identidad. Es decir que sus acciones, a la luz de cis-heteronormatividad, pueden reforzar los estereotipos y prejuicios ya existentes sobre las personas con identidades y orientaciones sexuales diversas; y estos prejuicios y estereotipos podrían convertirse, a su vez, en un deber ser dentro de las identidades que ellxs están construyendo.
3. **Empatía y aceptación:** entender la diversidad de la que se ha hablado, también sugiere una transformación del contexto. Quien haya pasado por el proceso de reflexión respecto a la diversidad que habita la escuela y la sociedad en sí, será una pieza clave en la búsqueda de construir ambientes inclusivos y seguros; mientras que quien no lo ha hecho podrá verse en conflicto frente a sus creencias, los preceptos de su crianza, sus contextos familiares, etc., cosas que a su vez podrían ser generadoras de conflicto en estos espacios con necesidades emergentes.

4. **Influencia del entorno:** lxs estudiantes participantes del grupo focal reconocen que los contextos familiares, sociales y educativos juegan un papel fundamental dentro los imaginarios, las percepciones y la construcción de identidad de las personas con identidades y orientaciones diversas. Se entendió la relación familiar y los preceptos de la crianza como la primera base ética y moral que definirá, a lo largo del desarrollo personal, estas percepciones e imaginarios, que a su vez, deberán ser un factor a considerar a la hora de construir ambientes inclusivos y seguros.

Es importante también tener en cuenta que este proceso de práctica fue realizado en la sede principal de la IE Santa Fe, donde no solo están lxs estudiantes mayores (de noveno a décimo primer grado), sino que se centra el mayor trabajo sobre identidades y orientaciones sexuales diversas en la institución. Esto, a ojos del presente trabajo, responde a la voluntad de la planta directiva de esta sede, en especial a la presencia del Rector de la Institución y del equipo psicosocial en la misma, lo que podría significar en sí, una atención más inmediata a las eventualidades de la materia. Esto será ampliado más adelante en el capítulo ‘Construir escuela diversa: un sueño, un compromiso y pura voluntad’.

Vivir como persona diversa: impactos a la vida dentro de la escuela

La disposición de la Institución Educativa Santa Fe y de lxs estudiantes que conformaron Diversidad en Colores, no solo permitió la culminación del proceso de Práctica Profesional en sus tres fases, sino que abrió el camino para emprender una nueva que respondía directamente a este proceso de análisis de la práctica. Por ello, se contó con tres estudiantes de grado noveno y décimo, quienes quisieron contar su historia para ser estudiadas en este apartado.

Para la recolección de esta información se hicieron dos tipos de entrevistas: una presencial grupal, en la que lxs tres contaron cosas generales de su vida que consideraron

oportunas compartir con lxs demás; y una individual virtual, la cual fue construida a partir de lo encontrado a lo largo del proceso de práctica y la primera entrevista, y permitió a cada participante ahondar en temas ya tocados y expresar nuevos temas que no fueron compartidos en el primer espacio. Así mismo, se tuvo en cuenta la participación que cada unx tuvo en las sesiones durante la práctica profesional.

Por solicitud de lxs participantes, se omitirá su información personal, así como otros datos que faciliten su identificación por personas externas al proceso de indagación. De igual manera, no se establecerá relación entre los testimonios presentados y el número de participante expuesto a continuación. Teniendo en cuenta esto, se hará una breve presentación de ellxs, para así tener en cuenta su contexto en los análisis a presentar.

Participante 1: Es una chica cisgénero nacida y criada en sectores próximos a la Institución Educativa Santa Fe. Hija de una familia religiosa y conservadora. Expresa sentir que por su orientación sexual fue dejada sola a lo largo de su proceso de descubrimiento y de construcción de identidad. Se define enamoradiza, calculadora y entregada; esto, aunque nunca ha sido un impedimento en su vida, afectó su proceso académico al momento de sostener una relación con otra persona en la institución educativa. Llegó a la IE Santa Fe finalizando su primaria.

Participante 2: Es una chica cisgénero bisexual nacida y criada en barrios del Distrito de Aguablanca. Considera que su crianza y la de su hermano estuvieron a cargo de sí misma, pues vivió el abandono de su madre y convivió en su etapa temprana con su padre, quien ella expresa, tiene problemas de alcoholismo y drogadicción. Sus otros familiares, aunque viven de acuerdo a la doctrina católica, han estado dispuestxs a acompañarla en su proceso de descubrimiento y construcción de identidad; durante este proceso se asumió por un tiempo como un chico trans,

por lo que hizo transformaciones en su aspecto físico y adoptó un nombre que, se asume, es masculino, el cual mantiene aún cuando ha vislumbrado en su proceso que es una chica cisgénero. Llegó a la IE Santa Fe en el año previo al que se desarrolla la práctica profesional y se llevaron a cabo las entrevistas.

Participante 3: Es un chico trans heterosexual, nacido en una familia de principios cristianos y algo herméticos frente a adoptar dinámicas del mundo más allá de la familia. Aunque en su relación familiar considera recibir bastante atención y tener distintos privilegios, al menos de índole económico, expresa que se ha visto solo en su tránsito debido a la posición contraria de sus padres al respecto. Este participante cuenta en algunos momentos que aunque diversas situaciones han transformado para bien su relación familiar, siente que su identidad es invalidada con acciones como llamarle por su *nombre muerto*; esta percepción es contraria a la que tiene de la institución, en donde, considera, se han tomado acciones que apoyan y reconocen su existencia. Llegó a la IE Santa Fe en el mismo año en que se desarrolló la práctica.

Dicho esto, es necesario partir de esta premisa en la que se ha ahondado con anterioridad: las experiencias de vida, principalmente en la niñez, marcan la forma en que se construyen las relaciones en la adolescencia, la juventud y la adultez, y la conjunción de estas formas impactan e influyen en la construcción de distintos ambientes sociales. Por ello es fundamental que, para seguir reconociendo los imaginarios y las percepciones de lxs tres jóvenes participantes de este trabajo de grado, sobre la diversidad que son y habitan, así como su impacto a la vida en la escuela, se haga un recorrido por su niñez, su familia, sus sueños y sus dolores, consiguiendo así entender las experiencias que resultan necesarias resignificar para seguir construyendo contextos sociales y educativos sanos, inclusivos y seguros.

La primera relación social construida en la niñez es con la familia. Según Suárez y Vélez (2018), en la familia “aprenden las bases para la interacción con los demás; también los estilos de vida, las formas de pensar, los valores, los hábitos, entre otros, que sirven para configurar la personalidad del individuo, que posteriormente se desenvolverá en un contexto sociocultural” (p. 20). En esta situación es máxime entender que “la familia provee discursos y aparentes verdades que guían el desarrollo identitario” (Lozano-Verduzco & Padilla-Gámez, 2023, p. 77), por lo que los principios desde los que es desarrollada la crianza serán determinantes dentro de la construcción de la identidad de una persona; en el caso de una persona diversa esta también puede ser atravesada por factores como la religión, la cual regirá no solamente lo que su familia piensa de ella, sino lo que esta persona piensa y construye de sí. Así mismo, la conformación del núcleo familiar puede influir en conductas o dinámicas que, o bien restrinjan o permitan la libertad de cada uno.

Partiendo por la religión, es sabida la relación contraria y distante entre esta y las identidades y orientaciones diversas; en la biblia, las relaciones sodomitas (diversas, en términos del presente trabajo) son señaladas como algo impuro y abominable, y sugiere que quienes las sostienen merecen ser penalizadas con la privación de la salvación -máximo objetivo de la creencia judeocristiana- y en el viejo testamento con la muerte (Biblia, Levítico 20:13, Reina-Valera 1960); si bien no se enuncia la transexualidad como concepto, sí se delimita lo que es ser hombre o mujer, así como su creación a imagen y semejanza de Dios. Para Butler (2007), el género como una construcción social no es el resultado causal del sexo, ni tan fijo como este; por lo tanto, las ideas absolutistas en torno al género, y más cuando son fortalecidas en un seno religioso, pueden constreñir la construcción de la identidad, pues resultan siendo, como se

expresó anteriormente, un modelo de lo que es, o no, ‘correcto’ a la hora de la exploración de la sexualidad en su amplio espectro. Unx participante de este proceso compartió lo siguiente:

“[...] yo era básicamente la hija de un cristiano muy famoso en mi iglesia, muy conocido porque era político, y entonces siempre tuve que tener la imagen de la hija perfecta, o sea, yo tenía que ser fiel creyente de Dios, tenía que andar con vestidos tipo princesa, cosas que a mí realmente no me gustaban” (Entrevistadx, comunicación personal, 2 de agosto de 2023).

De igual manera, la conformación del núcleo familiar también influye, sobretodo cuando está la ausencia de una parte fundamental, pues son los hijos quienes asumen la responsabilidad de la crianza de sus hermanos, en caso de ser mayor, o de sí mismos; Ungar (2019) califica esto como ‘resiliencia’, entendida como la capacidad de adaptación que tiene el ser humano frente a la adversidad. Sin embargo, este autor también alerta de los desafíos a los que se enfrentan las juventudes al asumir estos roles adultos. Así mismo, la asunción de estos roles puede significar la existencia de vacíos sobre las bases expuestas por Suárez y Vélez (2018) respecto a la interacción social, estilos de vida, valores, hábitos, etc. Otrx participante compartió esta experiencia:

“Yo podría decir que yo me crié sola [...] tenía mamá ausente, papá ausente; luego mi mamá me abandonó y quedé con un papá ausente, alcohólico y drogadicto” (Entrevistadx, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

Por supuesto, estas condiciones no son inamovibles, ni significa que estos preceptos de la crianza vayan a permanecer durante el crecimiento de lxs niñxs y jóvenes. Para Bourdieu (1984), las prácticas culturales no son algo inerte, sino que se transforman constantemente a lo largo de la interacción social y las experiencias de cada individuo; es decir, conforme se va dando el crecimiento, el descubrimiento y la experimentación de nuevas vivencias, se irán adoptando otras formas de sentipensar la vida. Se asumirán o reafirmarán posiciones frente a la creencia

religiosa, la familia, los vínculos, etc. En el caso de lxs jóvenes participantes de este estudio, se conoció que, aunque nacieron en familias de creencia judeocristiana y/o conservadoras, resultaron apuntando hacia creencias agnósticas o ateas; por supuesto, con matices en algunos de los casos, tal y como lo expresó estx participante:

“mis papás son cristianos de toda la vida y toda mi familia es creyente a la misma religión, [...] si ellos dicen que yo vaya [a la iglesia], yo tengo que ir hasta que yo cumpla los 18 años o hasta que me vaya de la casa, o sea, no tengo elección para elegir si quiero o no quiero estar”

(Entrevistadx, comunicación personal, 20 de junio de 2023).

El género como construcción social, atravesado por creencias religiosas, estigmas sociales, roles según el género, etc., ha establecido diversos preceptos de lo que debe ser un niño o una niña, con quiénes debe jugar, con qué debe jugar o cómo debe vestir, por ejemplo. Esto se evidencia en cosas presumiblemente básicas como lo anhelado: en algunos casos para un niño es un sueño jugar con una cocina o para una niña con un balón de fútbol, sin significar que sean personas diversas, o que vaya a restarles feminidad o masculinidad según la elección de sus pasatiempos o pasiones. Son solo niñxs.

Así mismo, el ‘deber ser’ reposa sobre cada persona una serie de obligaciones que buscan responder a las expectativas generadas en su entorno, y de esa misma manera, preguntas en las que se podría profundizar en próximos trabajos investigativos de esta clase. Por ejemplo, ¿cuántas veces una persona puede ‘salir del closet’ con su familia y la sociedad? Para De La Torre (2016), salir del closet no es un acto único, sino que puede repetirse a lo largo de la vida de un sujeto de acuerdo a las circunstancias sociales que le rodean. Así como la construcción de la identidad es un proceso constante e inacabado, la necesidad de enunciación de una persona muchas veces atiende también a los descubrimientos hechos sobre el proceso y por supuesto,

cada una de estas puede tener efectos distintos en los círculos familiares y sociales. Al respecto, esto fue compartido por unx de lxs participantes:

“Inicialmente salí del closet con mi familia como bisexual, pero tiempo después les dije que yo era gay. Al principio dijeron que estaba confundido, después me dijeron que lo único que me pedían era que no me fuera a vestir como mujer” (Entrevistadx, comunicación personal, 20 de junio de 2023).

A lo largo del carrusel que significa descubrirse y construir una identidad, será fundamental el apoyo y acompañamiento de, por una parte, personas o profesionales que guíen clara y objetivamente la situación que cada unx presenta, sirviendo así como un polo a tierra que permita verbalizar las emociones y resolver las dudas que surgen en el proceso; y por otra parte, las personas o grupos sociales que funjan como soportes emocionales, que den cabida y abran el camino a un proceso seguro y armonioso. Goffman (2006) expresa que el apoyo de los grupos sociales puede resultar esencial para ayudar a las personas a navegar por la complejidad de sus identidades en contextos de estigmatización, poniendo como ejemplos los grupos de apoyo para veteranos de guerra, personas en situación de drogadicción o alcoholismo, ex convictos, personas con identidades y orientaciones sexuales diversas, etc. En el caso de las personas diversas, y más cuando se encuentran barreras en los círculos familiares inmediatos, estas redes de apoyo son conformadas por otras personas con vínculo afectivo y a veces con experiencias similares, pero quizá sin lazos familiares o sanguíneos cercanos, tales como tíos(as), primos(as), amigos(as), compañeros(as) de clase, profesores(as), etc. Un ejemplo de esto lo expresó así unx de lxs participantes:

“En mi caso es una prima [...] a pesar de ser mi prima tercera, yo soy mayor que ella como por unos seis meses, tenemos mucha relación [...] ella siempre me hizo notar y me hizo saber que ella siempre iba a estar ahí para mí, o sea siempre, si yo necesitaba algo, si yo me sentía mal, si

cualquier cosa, ella siempre estaba ahí; si yo tenía un problema, ella estaba ahí, y así fue siempre. La primera persona a la que yo le dije lo que yo sentía y lo que yo era fue a ella”

(Entrevistadx, comunicación personal, 20 de junio de 2023).

Por esta razón resulta esencial que la construcción de la identidad se pueda dar en contextos diversos, inclusivos y seguros, pues no solamente posibilita ese tránsito armonioso por el descubrimiento, sino que fortalece las relaciones en contextos sociales y educativos como lo es la escuela; y por consiguiente, en el caso de la escuela, facilita el cumplimiento de sus objetivos misionales como educar y construir sociedad y ciudadanía.

Es probable que no sea lo mismo educarse en una institución educativa privada, con principios religiosos y un modelo pedagógico tradicional, a educarse en una institución educativa oficial con apertura al enfoque en identidades y orientaciones diversas y de principios dialógicos, como es el caso de la Institución Educativa Santa Fe.

En el caso de una institución privada con principios religiosos pueden encontrarse tensiones constantes frente a la expresión de quienes la habitan, pues como indican Holguín & Gallego

La diversidad se encuentra mediada por una serie de características articuladas a un orden social que le permite o no a los seres humanos pertenecer a un modelo socio-cultural basado en concepciones de normalidad y legitimidad [...] Concepciones no aceptadas socialmente, al concebirse desde, la decadencia y perversión de la sociedad (s.f., p. 9).

Ahondando más en ello, esto no solamente afecta a lo que respecta a las expresiones diversas, sino también a las expresiones que corresponden con el género asignado: por ejemplo, si ya existe una forma socialmente definida para ser hombre o mujer y todo lo que ello conlleva, también hay matices que definen qué tipo de hombre y mujer se debe ser. Esta experiencia fue relatada por unx participante:

“A mí siempre me han gustado las chicas y los chicos, entonces yo cuando estaba en ese colegio, me conseguí una novia que era hija de una profesora que me daba clase a mí [...] pasaron muchas situaciones en el colegio, pues yo estaba pesando casi 100 kilos, yo era obesa, entonces me decían que yo era una ‘gorda lesbiana’” (Entrevistadx, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

Respecto a la Institución Educativa Santa Fe, que como ya hemos evidenciado a lo largo del presente estudio, ha adelantado el trabajo en pro del reconocimiento y la inclusión de las diversidades sexuales y de género, se observa que lxs estudiantes son tratadx como personas y no con una categoría definida por su sexo-género, físico, etnia, raza, estrato socioeconómico o capacidades físicas y cognitivas. Sobre su experiencia en la IEO Santa Fe, unx estudiante comentaba lo siguiente:

“cuando yo llegué al Santa Fe, yo sentí un ambiente completamente diferente, en cuestión de que aceptan la diversidad de género [...] en esos temas es demasiado abierta, y en estos tiempos es lo que necesitamos, personas con las cuales poder hablar, y más en los colegios, de sexualidad de una forma más abierta” (Entrevistadx, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

Como se mencionó anteriormente, salir del closet, entendido como el acto de enunciación y “revelación” de la identidad ante un grupo social, no es un acto único y se dará tantas veces como descubrimientos se hagan en materia de la identidad propia. Sin embargo, este puede llevar a las personas que deciden ‘salir’ a vivir un proceso turbulento y violento, pues como se expresa en el documento ‘Discriminación en el espacio escolar’ del Ministerio de Educación de Santiago de Chile (2013), “la discriminación es una actitud aprendida y que en el espacio escolar se produce y reproduce” (p. 17), además, que la discriminación por motivo de orientación o identidad diversa “se ejerce en contra de personas que, de manera percibida o real, son consideradas homosexuales o que tienen una orientación sexual o identidad de género diversa, es

decir, no necesariamente son homosexuales, sino que basta que lo parezcan” (Ministerio de Educación Nacional de Chile, 2013, p. 19). Por esto es importante resaltar que la convergencia de visiones y opiniones tan distintas sobre la vida asegura la diversidad, pero también puede generar una atmósfera hegemónica de visiones que traen a la institución los preceptos expuestos con anterioridad, los cuales también pueden ser apoyados por docentes o directivas que comparten la visión frente a la viabilidad, pertinencia o razón de existencia de las relaciones e identidades diversas. Un ejemplo de ello es expresado por unx entrevistadx:

“Yo me empecé a vestir como un chico y me empecé a hacer llamar como un chico, luego me di cuenta que no, que realmente soy una chica cisgénero, que soy bisexual; y pues en el colegio empezaron a decir que yo siempre iba a ser una mujer, que yo nunca iba a poder ser un hombre, o sea, eran temas más que todo de homofobia y transfobia y pues al ser un colegio católico, pues también estaba la presión de los profesores” (Entrevistadx, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

Vivir estas experiencias predispone a estas personas y las lleva a creer que serán violentadas en todos los lugares que habitarán. Podrán asumir que, aunque estén haciendo cambios en su vida y cambien los contextos que habitan, en todos encontrarán situaciones que les violenten y que malogren los avances logrados por cada una; así como también podrá generar que estas personas respondan a cualquier indicio de violencia con más violencia. Esta vivencia es expresada por unx de lxs entrevistadx:

“Cuando yo llegué a la Santa Fe, yo llegué muy a la defensiva, porque yo no sabía si ahí me iba a pasar lo mismo que me pasó en el otro colegio [...] yo me volví una persona muy agresiva, a mí cualquier persona me decía algo y yo ya estaba soltando la palabrota o el puño” (Entrevistadx, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

Sin embargo, llegar a ambientes sanos en donde el trabajo en pro de ser inclusivos ha avanzado ampliamente y se han logrado reducir y prevenir los casos de violencia por razón de género, identidad y orientación sexual diversa, permite que las personas diversas encuentren un espacio seguro en que podrán desenvolverse y sentirse apoyadas para continuar su descubrimiento y cumplir con sus obligaciones académicas y necesidades sociales al interior del aula. Que la escuela haya adoptado una posición abierta frente a la defensa e inclusión de la diversidad reduce significativamente el impacto de los cambios; también, devuelve a las personas que han sufrido violencias, la confianza en sus compañerxs, docentes y directivos, y en la escuela como parte fundamental de sus vidas y de la construcción de la sociedad; para Freire (año, 1970), “ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos” (p. 34), lo que permite entender que esta apertura de la escuela responde también a la necesidad no solamente de reconocer las opresiones, sino también de generar cercanía y empatizar con lxs oprimidxs para seguir en la búsqueda de una educación liberadora, y como se ha planteado en este trabajo, inclusiva y segura. En palabras de Brigitte Baptiste en el Prólogo de ‘Enfoque e identidades de género para los lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva’

Para la mayoría de personas que buscan expresar con libertad su perspectiva de género y, con el tiempo, explorar y consolidar su identidad sexual, la escuela se convierte a menudo en un infierno [...] En contraste, el ejercicio de una educación liberadora, capaz de cuestionar respetuosamente las creencias y comportamientos de todos [...] debe ser la premisa central de cualquier sistema educativo (Baptiste, 2016, como se cita en MEN, 2016, p. 7).

De esta manera fue compartida la experiencia de llegar a la IEO Santa Fe por unx de lxs entrevistadxs:

“Cuando yo llegué ahí [a la IE Santa Fe], yo sentí un ambiente completamente diferente, en cuestión de que aceptan la diversidad de género, aceptan las personas homosexuales, bisexuales, o sea, es un tema que en cuestión de sexualidad [...] en esos temas es demasiado abierta, y en estos tiempos es lo que necesitamos” (Entrevistadx, comunicación personal, 20 de junio de 2023).

Por supuesto, ninguna institución está exenta de los conflictos por más de que se trabaje en la erradicación y prevención de las razones motivantes de los mismos, como se expresa en el documento ‘Diversidad sexual en la escuela’, “la evolución hacia un paradigma inclusivo [en la escuela] no es sencilla, finita ni lineal” (Lobato, 2003, como se cita en García, 2007, p. 50). Esto incluye también la forma en que cada una de las personas los vive y la carga significativa que les da; y hablando de personas históricamente perseguidas, pueden surgir dos maneras de asumir las situaciones dentro de la escuela: por un lado, entendiendo que hay circunstancias y limitaciones que responden a la lógica misma de la institucionalidad y su misión; la pertinencia en el contexto, etc., tal como unx de lxs participantes lo expresa:

“Así como a las parejas heterosexuales, a las homosexuales no les permiten como tanta demostración de afecto, no lo permiten porque, pues, es una institución educativa” (Entrevistadx, comunicación personal, 2 de agosto de 2023).

Por otro lado, que estas son producto de los prejuicios y estigmas sobre las personas y las relaciones diversas y que son perseguidas por tal razón. Así lo asumió unx participante:

“entablé una relación el año pasado, muchas cosas cambiaron, o sea, uno, la gente; por cualquier muestra de afecto, iban y le decían a la Coordinadora, cuando había gente hétero ‘comiéndose’ afuera literalmente, y no, había veces que sí nos pasábamos, pero a las personas hetero no les decían nada prácticamente [...] no era lo mismo con nosotros” (Entrevistadx, comunicación personal, 2 de agosto de 2023).

Estas posiciones deben ser generadoras de reflexión y acción, pues por una parte pueden malograr el proceso que está llevándose en la institución si no son abordadas de manera oportuna y certera; pero también puede dar señales de qué elementos se están pasando por alto o no han sido asertivos en su abordaje.

Hasta este momento se ha expuesto que las condiciones y los preceptos de la crianza son determinantes en la construcción temprana de la identidad y condicionan la experimentación y el descubrimiento futuro, así mismo, la convergencia de esas creencias construidas permite generar dinámicas de convivencia al interior de los contextos sociales y educativos, los cuales, a su vez, interpondrán condiciones para la construcción de la identidad. De igual manera, se han logrado evidenciar algunos factores determinantes durante la construcción de la identidad de algunos jóvenes participantes de este proceso investigativo; factores como la creencia religiosa, los estereotipos y roles de género, las redes de apoyo, el contexto familiar y educativo inmediato. Estas experiencias, aunque no son relatadas como algo necesariamente bueno o agradable, les ha motivado a realizar una constante indagación sobre lo que significan esas identidades que construyen a diario, permitiéndose así retroalimentar y ampliar el alcance de sus conocimientos. Para un participante, conocer experiencias similares a las suyas ha sido importante; así lo expresó:

“Lo principal sobre el tránsito sí lo he investigado mucho, bastante, y pues obviamente me toca porque yo soy una persona transexual. Quiero hacer cambios físicos en mi cuerpo porque no me siento cómodo con él [...] de resto me he informado más con youtubers que han tenido su tránsito; por ejemplo, cómo les ha ido con su proceso, con su testosterona, cómo se hace la mastectomía” (Entrevistadx, comunicación personal, 20 de junio de 2023).

Emprender el camino de transformación de la escuela sugiere la necesidad de la transformación de quienes la habitan. Como dijo Freire (s.f.), “la educación no cambia al mundo:

cambia a las personas que van a cambiar el mundo”; esto, por supuesto, impone un reto para quienes hacen parte del proceso educativo, pues será indispensable la disposición al cambio para lograr avanzar en esa escuela soñada y a veces utópica.

Para concluir este objetivo, es evidente cómo la experiencia de vida de lxs estudiantes, atravesadas por factores como la familia, la religión y el entorno educativo, han jugado un papel fundamental en la construcción de su identidad y en cómo viven y perciben la diversidad. Los procesos personales y sociales que cada unx ha atravesado suponen un reto en la construcción continua de su identidad y el papel que entran a desempeñar dentro de sus contextos inmediatos como la escuela.

Por un lado, la familia, como el primer círculo social con el que se tiene contacto, establece las primeras bases para la vida en sociedad, con ella se construyen las primeras nociones de identidad, de relacionamiento, del deber ser, de lo bueno y lo malo, entre otros. Estas nociones, como se evidenció en los testimonios presentados, pueden ser atravesadas por un factor como la religión, la cual siembra elementos de buen comportamiento y vida en sociedad, pero que, a la larga, pueden también constreñir la búsqueda de suplir necesidades emergentes y, en algunos casos, antagónicas a los principios religiosos.

Por el otro, la frase de “la escuela es una segunda casa” no es alejada a la realidad, pues será en esta donde una persona pasará numerosos años de su vida y, al iniciar, será el primer encuentro con la representación de la sociedad en sí; lxs niñxs asumirán en esta el reto de la vida en sociedad, pues ya no solamente vivirán con los preceptos de su crianza y las bases construidas en familia, sino que tendrán que convivir con otras bases, que usualmente divergen y son contrarias de las propias.

Dichas experiencias, si bien son generadoras de transformación, también pueden, cuando no se abordan de manera oportuna y certera, llegar a significar un riesgo para la convivencia dentro de una institución educativa, pues romper con la cotidianidad hegemónica genera conflictos, los cuales no deberán ser intervenidos desde la negación de la diferencia, sino desde la confluencia de la misma en pro del cumplimiento de los objetivos comunes. Por lo tanto, es necesario resaltar que la Institución Educativa Santa Fe emprendió el camino hacia la transformación en el momento en que reconoce la existencia de las identidades y orientaciones sexuales diversas de sus estudiantes, pues si bien siempre han existido, hace falta que estas sean puestas en evidencia para trazar planes de acción-transformación.

Construir escuela diversa: un sueño, un compromiso y pura voluntad

A lo largo del presente trabajo hemos sostenido la tesis de que la transformación institucional de la escuela responde también a la voluntad y el compromiso de sus directivas y docentes. Esto también se ha visto evidenciado en los testimonios que hemos expuesto, en donde lxs estudiantes entrevistadxn ponen como referencia a la Coordinación de la sede principal de la Institución Educativa Santa Fe, quien para ellxs ha representado un factor positivo en pro de la transformación del contexto educativo. Por supuesto, si bien es cierto que la intención transformadora puede estar en otros sujetxs que hacen parte de la comunidad educativa, será quien ostente una posición de poder, la persona que pueda dar viabilidad y encauzar estas intenciones.

Según el MEN (2016), el tema de las desigualdades y discriminaciones hacia personas diversas en la escuela,

Ha sido poco estudiado y desarrollado por instituciones de investigación y del Estado, lo que impide tener datos continuos y sistemáticos sobre las desigualdades y discriminaciones que

pueden afectar a las personas con identidades sexuales no normativas en el sistema educativo”
(MEN, 2016, p. 28).

Esto muestra un impedimento a la hora de generar políticas públicas que, idealmente, apunten hacia la erradicación de violencias motivadas por las diversidades sexuales y de género, y de la misma manera, refuerza lo expuesto en el presente trabajo frente a la Institución Educativa Santa Fe, quienes desde su autonomía y voluntad, emprendieron acciones transformadoras como: incluir el enfoque de diversidades sexuales y de género en su caracterización institucional; el desarrollo anual de la semana de Salud Sexual y la Diversidad; la inclusión de la diversidad sexual en su currículo; el desarrollo de proyectos de docentes y practicantes universitarios cuyo eje central es el género o las diversidades sexuales y de género; entre otras ya expuestas.

Este avance no ha sido gratis, ni inmediato. Para la IEO Santa Fe, el proceso inicia en el año 2016 al desarrollar la primera Semana de la Salud Sexual y la Diversidad, en el marco de la Semana de la Prevención del Embarazo Adolescente y las Violencias Basadas en Género, promovida a lo largo de los Países Andinos. Una Coordinadora de la IE expresa la experiencia de esta primera semana de la siguiente manera:

“[...] empezó a venir gente y organizamos las mismas estaciones y se presentó alguien que habló sobre la diversidad. Entonces eso generó así como [...] hay una presencia silenciosa [de personas con identidades y orientaciones diversas en la Institución], entonces a partir de eso empezamos a detectar que ya no era una presencia tan poca, que eran muchos” (Entrevistada, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Reconocer la existencia de las personas diversas, que ya existen en las instituciones, es un paso fundamental que crea la necesidad de emprender el camino transformador. Esto, por supuesto, también es motivado por las experiencias personales de la comunidad educativa; las cuales les pueden llevar a asumir contextos externos a la institución para buscar que no se repitan

situaciones o patrones ya presentes en otros escenarios. Al respecto, la Coordinadora expresó lo siguiente:

“[...] también porque yo tengo un antecedente en mi casa, ¿no? [Nombre omitido; habla de su hija], que es la menor de mi casa, ella se declara no binaria, entonces hace todo un proceso y yo sé lo que eso representó para ella y todo, y yo digo [...] ‘no quiero que en esta escuela se repita esa historia’” (Entrevistada, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Estas motivaciones, acompañadas de una posición de poder como lo es ser Coordinadora, permite construir nuevos lineamientos en la institución, aunque eso no significa que no vayan a existir contrapesos o ideas contrarias a la iniciativa tomada por la planta directiva de la institución. Expresa la Coordinadora:

“Al comienzo tuvimos tropiezos con dos profes, luego ellos se fueron a otra sede, entonces especialmente en esta sede empezamos a hacer un trabajo más orientado, más intencionado en términos del respeto, y se hizo la modificación del Plan de Área de Ética, entonces ahí metimos lo que eran DD.HH., diversidad e interculturalidad” (Entrevistada, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Sin embargo, es esta misma voluntad directiva la que permitirá seguirse abriendo paso por los retos que antepone la divergencia de visiones entre el profesorado y la dirección institucional. Así fue expresado por la Coordinadora que adelanta este proceso:

“¿Qué fue lo que empecé a hacer? A ganar como aliados para eso, y a tener conversaciones aún más directas con los profes. Y ante muestras de homofobia y eso, ‘venga, profe, usted es un profe y eso amenaza la garantía del derecho, además es un delito... y pues es un horror que un profesor tenga esa posición’” (Entrevistada, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

En este último comentario se expresa algo verdaderamente importante: así como hemos evidenciado que resulta fundamental la conformación de redes de apoyo a la hora de construir identidad, también es máxime ofrecer ambientes seguros. Resulta necesario, entonces, abrazar

esas redes de apoyo que protegen y nutren las iniciativas que van en pro de construir una institución educativa inclusiva y segura. Para ello, la sede principal de la IEO Santa Fe contó con un valioso aliado, que permitió darle vía libre a la iniciativa en cuestión, según la Coordinadora entrevistada:

“En esta sede se ha madurado mucho la idea por la presencia del Rector, él está aquí [...] él asume la misma posición: esta es una escuela para todo el mundo; y cero racismos, cero homofobias” (Entrevistada, comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Por supuesto, la transformación en la escuela no solo basta con la intención de las directivas, lo que hace indispensable contar con docentes que apuesten por construir ambientes seguros e inclusivos. Para esto, como dice Freire (2008), “otro testimonio que no debe faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser” (p. 99), pues será el testimonio mismo lo que permita al estudiante conectar con la intención transformadora de docentes y directivos, que en muchas ocasiones empieza con la necesidad expresa de lxs estudiantes.

Es necesario evidenciar que aunque la institucionalidad pueda condicionar el proceso transformador a la intención de quienes ostentan una posición de poder, este no podría ser posible sin el diálogo constante con lxs estudiantes (que en términos de poder, se encuentran en la base piramidal), y por lo tanto, reconocer el papel que estxs juegan en el proceso será indispensable para el alcance de los objetivos de estas acciones de transformación. Freire (1994) indica que “el diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas” (p. 145); y no quiere decir que la dialogicidad en las relaciones dentro de la escuela desdibujen las líneas del ser educador o educando, sino que fortalece en sí el acto de enseñar y aprender (Freire, 1970).

La dialogicidad como principio de la IEO Santa Fe como Comunidad de Aprendizaje, trae a la escuela la posibilidad de reconocer las experiencias -y la existencia- de lxs estudiantes a la construcción del saber, y así mismo, a la construcción de ambientes inclusivos y seguros. Esta práctica permite el diálogo pedagógico, que, como expresa Freire (1994), “implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido” (p. 146), que a su vez comprende en sí las experiencias y las curiosidades de lxs educandxs.

Como Educadorxs Populares (y educadorxs en general) será necesario entonces comprender el rol que se asume a la hora de construir una escuela inclusiva y segura para las personas con identidades de género y orientaciones sexuales diversas.

Primero, asumirse educadorxs educandxs; así como lxs educandxs somos educadorxs. Como dice Freire (1970) “nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es mediador” (p. 61), es decir, será el ejercicio dialógico y las experiencias de vida, lo que permita el crecimiento y, lejos de la educación bancaria como modelo, la construcción del conocimiento. Por supuesto, no quiere decir esto que lxs educadorxs no tienen un conocimiento que puede ser compartido, sino que este seguirá en construcción constante a lo largo del ejercicio dialógico y la educación problematizadora; dicho por Freire,

El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (Freire, 1970, p. 62).

Segundo, comprender las experiencias de lxs educandxs como maestras. Para Freire (2008), “las relaciones [de lxs educadorxs] con los educandos, a la vez que nos exigen respeto hacia ellos, nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su

contexto, que los afectan. Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone” (p. 101), por lo que es máxime entender que educar en pro de la inclusión y la diversidad no es solo una cuestión de contenidos, que son indispensables, sino que requiere en sí de respeto, empatía y pensamiento crítico, que permita hacer lectura de la realidad que se vive en la institución y otros contextos no escolares. Contrario a esta dialogicidad, Freire (1970) considera imposible la transformación cuando lxs educadorxs no se asumen humildes e inacabados, poniéndose como el centro del proceso educativo y sujetos que ostentan la verdad.

Tercero, pero no menos importante, retarse a la transformación a través de la aceptación de la diversidad. Por supuesto, asumir una práctica dialógica sugiere en sí la apertura para comprender las realidades emergentes y las experiencias de quienes las viven, pero resulta necesario expresar de manera explícita la necesidad de asumir el reto y el compromiso de construir una educación liberadora. Esta práctica requerirá no solamente la transformación del discurso y las prácticas, sino la praxis en el acto de enseñar-aprender; para Freire (1970), las personas “no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 71).

Por último, emprender el camino hacia la transformación en la escuela no es fácil y menos cuando se enfrentan a extensas limitaciones de carácter institucional, político y de voluntad de quienes hacen parte del proceso educativo, por lo tanto, emprender el camino hacia la transformación sugiere también, aparte de una voluntad transformadora, la necesidad de una educación, reflexión y acción constante, que permita minimizar la idea de los obstáculos y los riesgos encontrados en el camino, lo que Freire (2008) también califica como la “capacidad de respuesta”.

Conclusiones, reflexiones y recomendaciones

Haber tenido la oportunidad de hacer la práctica profesional y este trabajo de grado en la Institución Educativa Santa Fe y junto a su comunidad, permitió no solo afianzar los conocimientos teóricos aprendidos y construidos durante la carrera, sino también adentrarme en el campo y reconocer la existencia de sujetos transformadores dentro del mismo. De igual manera, esto resultó fructífero para entender el rol de lxs educadorxs populares en la transformación de la escuela, para así construir una escuela diversa, inclusiva y segura para todxs.

Como persona diversa que sintió cómo la escuela tenía una deuda con ella y habiendo fijado mi motivación en la transformación de la misma, adelanté este trabajo que indagó en la apertura que la Institución Educativa Santa Fe tiene hacia las identidades y orientaciones sexuales diversas y cómo esto ha transformado no solo la cotidianidad institucional, sino la vida de cada unx de sus estudiantes. Para ello, se trabajó en torno a los lazos creados con estudiantes diversxs de la institución, quienes además de fortalecer la propuesta de ‘Diversidad en Colores’, abrieron y compartieron parte de sus vidas, sueños, pasiones y dolores, al desarrollo de este trabajo de grado.

Uno de los temas que atravesó el presente trabajo fue la identidad. En Diversidad en Colores se logró abordar ampliamente y permitir, desde los conocimientos teóricos y las experiencias de cada unx, comprender y construir sentido a lo que cada persona participante del grupo focal estaba percibiendo de sí y de su entorno.

De igual manera, Diversidad en Colores como espacio de práctica profesional permitió evidenciar los imaginarios y percepciones que tenían sus participantes respecto a las diversidades sexuales y de género, los cuales identifican la existencia de la diversidad en la institución, pues

también hacen un reconocimiento propio como personas diversas. Este, por supuesto, también les llevó a reconocer que sus identidades y orientaciones podrían ser cuestionadas e invalidadas, pues se asumen disruptivas y disidentes del sistema sexo-género cisheteronormativo.

Así mismo, se reconoce que la construcción de la identidad y la existencia como personas diversas, además de ser influenciada por el entorno, también son una influencia hacia la transformación del entorno, especialmente de un contexto educativo que ha asumido la dialogicidad en sus prácticas.

Durante el desarrollo de la práctica y contando con un acompañamiento permanente de la Coordinadora de la sede principal de la IEO Santa Fe, se lograron encontrar estos hallazgos, los cuales dejaron como productos tangibles un informe por semestre, así como una presentación del mismo en reuniones enfocadas en ello. De esta forma y desde la educación popular, se dieron recomendaciones a la institución para incluir un enfoque de diversidades sexuales y de género en el marco de la caracterización institucional; fortalecer el Proyecto de Educación Sexual y Construcción Ciudadana a través de la designación de una coordinación y la inclusión del tema como un valor transversal; y la constitución de un espacio institucional y curricular para seguir avanzando en el tema de las diversidades. Estas propuestas fueron bien recibidas y coincidían con los objetivos de la institución a partir del año lectivo 2023. También, más allá de un producto tangible, permitió la consolidación de lazos con lxs estudiantes que posteriormente se propusieron a colaborar con el presente trabajo de grado.

A su vez, estos lazos permitieron adelantar el estudio desarrollado en el capítulo ‘Vivir como persona diversa: impactos a la vida dentro de la escuela’, los cuales facilitaron comprender que la familia, como círculo social primario, impacta y crea las bases para la construcción de la identidad de cada unx y, por lo tanto, también son la primera fuente que constriñe o nutre esta

construcción. Estos preceptos, como fue dicho, significan el primer reto de la vida en sociedad cuando se encuentran en convivencia con otros sujetos en contextos como la escuela, pues en términos generales, pueden coincidir o diferir los propios con los ajenos.

Lo anterior fija un reto para la institución, el cual no radica únicamente en reconocer la diversidad, sino en garantizar que esta sea integrada plenamente en todas las áreas de la vida escolar, desde el currículo hasta las relaciones interpersonales. Solo mediante la creación de un entorno inclusivo, en el que la diferencia se valore y se celebre, se podrá construir una comunidad más equitativa y justa para todxs lxs estudiantes. Continuar este camino no solo beneficiará a quienes se identifican como parte de la diversidad, sino que enriquecerá la convivencia y el aprendizaje de toda la comunidad educativa, preparando a las futuras generaciones para un mundo en el que la diversidad no es un obstáculo, sino una fuente de fortaleza y crecimiento colectivo.

Por supuesto, esta construcción de una escuela diversa, inclusiva y segura, requiere del compromiso y la voluntad de toda su comunidad, la cual podrá encontrar la motivación en una intención transformadora, que muchas veces solo tendrá vía libre en su desarrollo cuando es propuesta por figuras de poder dentro de la institucionalidad. Estos sujetos transformadores (porque tienen en sí la intención transformadora) pueden forjar su voluntad en las experiencias personales (sean propias o de círculos cercanos) o en el reconocimiento de la necesidad de transformación de la institución; en el caso de una escuela diversa, inclusiva y segura, puede asumirse por el reconocimiento de la existencia de personas con identidades y orientaciones sexuales diversas dentro de la institución educativa.

Lo dicho anteriormente no quiere decir que la voluntad o intención transformadora no pueda surgir de un padre, una madre, un docente o un estudiante, al contrario, muestra la

necesidad de un compromiso conjunto de la comunidad educativa para lograr hacer cambios significativos en el *habitus* de la institución.

Así mismo, serán necesarios un discurso y una práctica coherente y dialógica, en donde se comprendan los roles que cada uno de los miembros de la comunidad educativa, tiene a la hora de construir una escuela diversa, inclusiva y segura, pues será una voluntad democrática la que permita el trabajo conjunto en pro de esta construcción.

La culminación de este trabajo permite entender cómo la Institución Educativa Santa Fe reconoció que las subjetividades convergentes tienen impactos en el contexto educativo y sus funciones misionales. Y de esa manera, ha logrado adelantar un trabajo en pro de construir una institución educativa inclusiva y segura, en términos de diversidades sexuales y de género, desde el año 2018, haciendo reestructuraciones curriculares, apostándole a cambios simbólicos, haciendo evidente su voluntad de transformación, entre otros. Sin embargo, surgen algunas recomendaciones que van en pro de seguir fortaleciendo el proceso que han adelantado hasta la fecha y algunas preguntas-propuestas que podrían indagarse en trabajos investigativos de esta clase:

1. Hacer seguimiento del trabajo respecto a las diversidades sexuales y de género en las otras sedes: si bien es cierto se enuncia la IE Santa Fe, este trabajo de investigación se centró en la sede principal de la institución, por lo que sería necesario indagar sobre el alcance de esta iniciativa en las otras cuatro sedes. Así mismo, en caso de estar adelantándose este proceso, fortalecerlo con la experiencia de la sede principal, o dado el caso en que no, poder direccionar la intención en su desarrollo.

2. Reconocer cuál es el avance con el pleno de la comunidad educativa: el presente trabajo incluyó a una Coordinadora de la institución, quien también hizo mención al Rector como un importante aliado en esta transformación. Esta participante del trabajo investigativo también expresó que ha habido avances significativos respecto a las prácticas de los docentes respecto al tema, por lo que sería necesario preguntarse: ¿cómo avanza el trabajo en pro de la inclusión y la diversidad con otros actores de la comunidad educativa, como padres de familia, trabajadorxs y directivos?
3. Reconocer la forma en que es asumido este trabajo por parte de la comunidad educativa. Aunque no es una generalidad, sino opiniones individuales, el presente trabajo encontró que hay situaciones cuya resolución, se asume por algunxs, responde a las identidades y orientaciones sexuales diversas, por lo que sería importante evaluar la manera en que se está haciendo lectura de este proceso en la institución, para evitar así que este se pueda ver malogrado o tergiversado.

Por último, y asumiendo la enunciación en primera persona, quisiera expresar que como estudiante de Licenciatura en Educación Popular, hacer la práctica y el trabajo de grado a partir del proceso de ‘Diversidad en Colores’ fue un proceso bello y significativo. Sin embargo, también pude encontrarme con situaciones dolorosas, como saber que vivir como persona diversa sigue siendo, en algunos escenarios, un proceso solitario, confrontante e igualmente doloroso. Por ello, agradezco y celebro el proceso que la Institución Educativa Santa Fe, en su sede principal, ha adelantado, pues ha permitido, al menos a lxs participantes de Diversidad en Colores, sentir la escuela como un espacio seguro e interesado en que el proceso académico, simultáneo a la constante construcción de identidad, sea armonioso y significativo.

Y por supuesto, resaltar la dificultad de escribir que, aunque para mi vida ha sido una herramienta importante que me ha permitido reconocer pasiones, dolores y sueños, en la academia se vio constreñida, cuando en realidad debería ser liberadora.

Bibliografía

- Acevedo, M. A., Borrero, J. H., Peña, C. B., Peña, M. C. R., Manzano, M. J. O., Muñoz, T. H., Cálad, C. A., Asociación Ku-mahaná-PCN, Zúñiga E, M., & Gómez Z., R. (2009). El conocimiento social en convivencia como escenario de Educación Popular (J. H. Borrero, Ed.; 1st ed.). Universidad del Valle. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14jx706>
- Alegría, K. & Córdoba, Y. (2015). Tensiones y conflictos entre los y las estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas y la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM de Jamundí, Valle del Cauca (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santander de Quilichao, Colombia.
- Amaya, G., & Bernal, S. (2020). Una pragmática en resistencia: lenguaje, subjetividad y resignificación [Trabajo de grado, Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/53039/Una%20pragmática%20en%20resistencia.%20lenguaje%20C%20subjetividad%20y%20resignificación.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Barrio, I., Gonzáles, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., Tarín, E. (s.f.). El estudio de casos. En Métodos de investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://nexosarquisucre.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/el-estudio-de-casos.pdf>
- Bourdieu, P. (1984). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Taurus.
- Butler, J. (2007). El género en disputa. Paidós. Recuperado de https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf
- Cargnelutti, A. (2019). El afecto y las manifestaciones de amor en la escuela. En Hablemos de ESI [Episodio]. Radio La Ronda.

https://radiolaronda.com.ar/noticia/El_afecto_y_las_manifestaciones_de_amor_en_la_escuela

Castellanos, G. (2006). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna. Universidad del Valle, Cali.

De la Torre, J. (2016). Salir del armario: Una aproximación a la experiencia de la homosexualidad. En P. J. González & V. Quiroz (Eds.), Sexualidades: Análisis y reflexiones (pp. xx-xx). Universidad de La Frontera.

Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de:
<https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>

Freire, P. (1996). Hacia una pedagogía de la pregunta. Recuperado de
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Hacia-una-pedagogía-de-la-pregunta.pdf>

Freire, P. (1994). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Recuperado de:
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagogía-de-la-Esperanza.pdf>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Recuperado de
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

García, C. I. (2007). Diversidad Sexual En La Escuela. Bogota, Colombia: Proyecto Colombia Diversa. Recuperado de:
<https://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/diversidad-en-la-escuela/documento-diversidad-sexual-en-la-escuela.pdf>

Goffman, E. (2006). Estigma: La identidad deteriorada (1.^a ed., 10.^a reimp.). Amorrortu.

(Traducción de Leonor Guinsberg). ISBN 950-518-016-0

Hooks, B. (2001). Amor romántico: dulce amor. En Todo sobre el amor (pp. [187-208]).

Editorial Planeta.

Holguín Aranzazu, L. M., & Gallego Montes, G. (s.f). Diversidad sexual en la escuela: estudio de caso colegio público de la ciudad de Manizales. Universidad de Manizales.

Recuperado de:

https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3386/Holguin_Aranzazu_%20Lina_Marcela_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Institución Educativa Santa Fe. (2013). Proyecto Educativo Institucional PEI, versión 2.0.

Colombia.

Institución Educativa Santa Fe. (2022). Informe de Caracterización en la Institución Educativa Santa Fe año 2022. Colombia

López Rodríguez, L. H. (2016a). Conviviendo con las Diferencias. Cali, Colombia: Municipio de Santiago de Cali

López Rodríguez, L. H. (2016b). Sexualidad al Derecho. Cali, Colombia: Municipio de Santiago de Cali

Lozano-Verduzco, I., & Padilla-Gámez, N. (2023). Salir del clóset desde la perspectiva sistémica: Un estudio de caso. Revista Puertorriqueña de Psicología, 34(1), 1-XX.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En Adolescencia y juventud en América Latina. Recuperado de:

www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Chile (2013). Discriminación en el contexto escolar.

Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC2-discriminacion.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014). Guía No. 49 Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogota, Colombia:

Comitato Internazionale Per Lo Sviluppo Dei Popoli

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). Recomendaciones a los Lineamientos de la Educación Superior Inclusiva. Bogota, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas, vol. XXXII, No. 1. Colombia. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132812_spa

Monjas, M., & Avilés, J. (2019). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales: El maltrato entre iguales: conceptos básicos.

<https://www.asociacionrea.org/wp-content/uploads/2019/10/pr.-sens.contra-el-maltrato-entre-iguales.pdf>

Mosquera, O. & Alzate, Y. (2016). Imaginarios sobre las identidades de género en jóvenes de grado 10 de la Institución Educativa Nuevo Latir (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Ortega, R. (s.f.). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras.

Orozco, D, & Murillo, J. (2012). Diseño de una propuesta pedagógica de Educación para la Sexualidad grado noveno (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Buenaventura, Colombia.

- Pecheny, M. (2013). Desigualdades estructurales, salud de jóvenes LGBT y lagunas de conocimiento: ¿Qué sabemos y qué preguntamos? *Temas em Psicologia*, 21(2), 961-972.
<https://doi.org/10.9788/TP2013.3-EE10ESP>
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49),1-6.[fecha de Consulta 21 de Julio de 2022]. ISSN: 0124-5821. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194247574001>
- Stake, R. (1998). Investigación con estudios de caso. Ediciones Morata. Madrid.
- Suárez, P. & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, Vol. 12. Colombia
- Torres, A. (2011). Educación Popular, Trayectoria y Actualidad. Caracas, Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela. Recuperado de:
dalbandhassan.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf
- Ungar, M. (2019). Change your world: The science of resilience and the true path to success. New York, NY: Wiley.