

Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón.

Imaginarios y deconstrucciones

Maestría en Educación

Línea de investigación: Interculturalidad, Etnicidad y Decolonialidad

Universidad Pedagógica Nacional


Directora

Amanda Romero

Julián David Porras Martínez


Cod. 2010287571

Bogotá D.C., Octubre de 2012

| | | |
|---|---|--|
|  | <i>FORMATO</i> | |
| | <i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i> | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 5 | |


| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de Maestría |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Identities y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón. Imaginarios y deconstrucciones. |
| Autor(es) | Julián David Porras Martínez |
| Director(a) | Amanda Romero |
| Publicación | |
| Unidad Patrocinante | |
| Palabras Claves | Identidad de género, orientación sexual, escuela pública y sexualidad, diversidad sexual, comunidad LGBTI |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Tesis en el campo de la educación, que estudia los imaginarios de docentes, padres, madres y estudiantes pertenecientes a la IED Cristóbal Colón, en torno a la identidad de género y la orientación sexual alternativa. Explora la forma como se construyen tales imaginarios, analizando variables socio-históricas particulares, como edad, género, creencias religiosas, lugar de procedencia, estrato económico, etc., de los sujetos pertenecientes a esta comunidad académica; para, finalmente, comparar dichas construcciones supuestas con estudios académicos en torno al tema y realidades cotidianas que viven allí algunos de los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTI.</p> |

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 5 | |

3. Fuentes

- Bolívar, A. (2002). De Nobis Ipsis Silemus: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en Educación. *Revista Electronica de Investigación Educativa* , Volumen 4, No.1.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio Social y Génesis de las Clases. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Colombia Diversa. (2006). *Dónde está la diferencia*. Bogotá .
- Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. (1993). *La Democracia y los Derechos Humanos en la Escuela Secundaria*. Bogotá: UPN.
- Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimiento de otro Modo. El programa de investigación modernidad/colonial latinoamericano. *Tabula Rasa* , 51-86.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. México D.F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad I - La Voluntad del Saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Suárez, C. I. (2007). *Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Educación.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (1995). *El Lado Oscuro del Renacimiento*. Michigan: University of Michigan Press.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1997). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Velásquez, M. R. (2006). *Diversidad y escuela: hacia una caracterización de las formas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales*. Bogotá: Colombia Diversa.

| | | |
|---|---|--|
|  | <i>FORMATO</i> | |
| | <i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i> | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 5 | |

4. Contenidos

La tesis está dividida en cuatro partes. En la primera, se plantean las coordenadas teóricas y metodológicas que orientan la investigación.

En la segunda, se analizan las implicaciones que tienen las particularidades encontradas en el capítulo anterior como edad, creencias, condición social y demás aspectos de la comunidad académica; en la comprensión y perspectivas acerca de las orientaciones sexuales e identidades de género alternativas, teniendo como referente constante las relaciones que se dan entre los distintos sujetos y las visiones hegemónicas y de resistencia que interactúan o generan tensión.

En la tercera parte, contrastamos los imaginarios encontrados en los miembros de la comunidad académica, con las realidades de los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTI de dicha institución y los estudios académicos al respecto. Seguidamente, rescatamos de forma explícita los modos de resistencia que los estudiantes participantes suelen manifestar frente a las relaciones de poder o control que ejercen sobre ellos y ellas las instituciones. La tesis cierra con las respectivas conclusiones.

5. Metodología

A partir de la caracterización de docentes, familias y estudiantes que componen la comunidad académica de la IED Cristóbal Colón, se analizaron las variables socio-históricas que han influido en la construcción de sus respectivos imaginarios en torno a las identidades y orientaciones sexuales alternativas.

Seguidamente, estos imaginarios se contrastaron con los testimonios biográficos narrativos obtenidos de estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTI y con estudios hechos por autores u organizaciones cuya investigación, está destinada al campo de la sexualidad y sus múltiples posibilidades. Para, finalmente, observar la convergencia o divergencia entre unos y otros; las constantes, tensiones o contradicciones en las que suelen incurrir, así como los mitos y prejuicios presentes en este campo.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 5

6. Conclusiones

La investigación propone que una reflexión pedagógica sobre la naturalización o desnaturalización de ciertas prácticas o discursos en torno a la identidad y orientación sexual, es necesaria en las aulas, ya que estas afectan negativamente el propósito incluyente de la escuela pública.


Dicha reflexión debe partir por reconocer que la identidad de género y la orientación sexual deben ser por esencia construcciones personales y subjetivas, que las personas no deben ser conducidas, manipuladas o discriminadas por agentes de diversa cualquier índole que deciden, unilateralmente, imponer determinados patrones o conductas sexuales a las personas, en especial jóvenes.

Dualidades como correcto e incorrecto, sano y enfermo, pecado y virtud, bien y mal, etc.; todavía se siguen estableciendo como cánones que limitan las alternativas en el campo de la sexualidad e imponen una sola perspectiva hegemónica, que gira en torno a una concepción rígidamente patriarcal, machista, heterosexual y conservadora. El rechazo a las individualidades que no concuerden con estas características, es generalizado dentro de la comunidad académica, y deja en el campo de la resistencia subrepticia y la marginalidad, a todas aquellas personas con afectividades diversas y formas distintas de relacionarse.

A través de un enfoque biologicista promovido desde los proyectos y cátedras de la IED Cristóbal Colón, se asignan identidades sexuales que dependen únicamente de la conformación anatómica del cuerpo, dejando de lado componentes psíquicos y emocionales como la afectividad que también tienen un peso significativo y definen la identidad de género en los seres humanos. Así mismo, las construcciones personales de padres, madres o docentes, - estos últimos, en su mayoría, en edad de retiro o próximos a él, confesionales, y de estratos sociales muy distintos a los de los estudiantes - colaboran en la multiplicación de imaginarios estigmatizantes que se transmiten de una a otra generación de docentes, sin realizar un cuestionamiento pertinente.

Ante tal panorama, la investigación propone no solo una coherencia entre la teoría incluyente que define a la escuela y una realidad práctica que abra espacios de opinión y participación a sujetos jóvenes de ambos sexos, crónicamente marginados, sino que también plantea rescatar la cercanía y la proximidad en la relación estudiante-docente, que trate de forma abierta temas referentes a la sexualidad sin estar mediadas por prejuicios sociales, religiosos, posiciones de privilegio o de cualquier otra índole.

De la misma manera, propone priorizar la formación personal sobre la académica en todos los enfoques educativos, no solo como práctica más humanizante de la labor, sino como solución a la constante crisis que la escuela no ha podido superar. Revaluar la escuela, sus prácticas, sus relaciones, significa ceder el protagonismo acostumbrado de adultos (docentes, padres, directivos) a favor de aquellos que cotidianamente no pueden ejercerlo, por ser considerados como “menores”. Explorar alternativas educativas que apelen más a la horizontalidad que a la verticalidad, más a la comprensión que al juzgamiento, a la autoformación que a la imposición, pueden ser claves que permitan mejorar el preocupante panorama de la educación pública.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 5 de 5 | |

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Elaborado por: | Julián David Porras Martínez |
| Revisado por: | Amanda Romero |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 28 | 10 | 2012 |
|--|----|----|------|

Contenido

| | |
|--|-----|
| Introducción | 10 |
| I. Narrativa, decolonialidad e identidad como herramientas de análisis | 20 |
| II. La brecha cultural, generacional y legislativa | 42 |
| A. La crisis | 47 |
| B. Problematización | 58 |
| C. ¿Concientización o desnaturalización? | 63 |
| D. El Colegio: Teoría Vs. Práctica | 73 |
| III. Del dicho al hecho | 85 |
| A. Lesbianas | 88 |
| Qué son | 89 |
| Cómo las ven | 90 |
| Cómo se identifican | 92 |
| Qué características tienen | 94 |
| Qué siente hacia ellas | 95 |
| ¿Cree ud que tendrían cabida en el Colegio? | 97 |
| B. Gays | 98 |
| Qué son | 99 |
| Cómo los ven | 100 |
| Cómo los identifican | 101 |
| Qué características tienen | 103 |
| Qué siente hacia ellos | 104 |
| ¿Cree usted que tendrían cabida en el Colegio? | 106 |
| C. Bisexuales | 107 |
| Qué son | 108 |
| Cómo las/los ven | 110 |
| Cómo se pueden identificar | 111 |
| Qué características tienen | 113 |
| Qué siente hacia ellos | 114 |
| Cree que tendrían cabida los bisexuales en el colegio | 115 |

| | |
|--|-----|
| D. Transgeneristas | 116 |
| Qué son | 117 |
| Cómo los/las ven | 120 |
| Cómo se puede identificar a un transgenerista | 121 |
| Qué características tienen | 123 |
| Qué siente hacia ellos/ellas | 124 |
| Cree que los transgeneristas tendrían cabida en el Colegio | 125 |
| E. Las formas de resistencia | 127 |
| IV. Conclusiones | 130 |
| V. Bibliografía | 135 |

“No es saludable estar bien adaptado a una sociedad profundamente enferma”

Krishnamurti

Introducción

La presente investigación no es una crítica a un autor determinado, tampoco un profundo balance epistemológico o una gran disertación académica en el campo de la decolonialidad o la identidad sexual; es sencillamente el análisis particular de una situación vivida cotidianamente en una de las muchas instituciones públicas de educación secundaria del Distrito Capital. Como docente y miembro activo de dicha comunidad académica, he notado con preocupación la involución de ciertos conceptos tales como identidad de género, homosexualidad o lesbianismo, hacia otros como discriminación, prejuicio, enfermedad e incluso pecado, en un escenario que por su esencia debería ser abierto para todo tipo de hombres y mujeres sin distinción de credos, estratos, religiones y obviamente, orientaciones sexuales.

Este trabajo es una interpretación personal, dentro de muchas otras posibles, acerca de un fenómeno que requiere ser atendido y comprendido, ya que pareciera soportar aún en pleno siglo XXI, todo el peso del oscurantismo, los tabúes y los estereotipos propios de tiempos remotos. A pesar de que en los campos intelectual, académico, social y laboral, entre otros, se han luchado y ganado grandes batallas en contra del marginamiento de personas que se salen de las etiquetas de género pre-establecidas; aún se siguen promoviendo prácticas discriminatorias desde muy tempranas edades que parecen perpetuarse. Desde los primeros contactos del individuo con la vida social - entiéndase la escuela directamente - hasta su vida como persona adulta, la sociedad contemporánea sigue aún sembrando suspicacias y celos hacia quien piensa, viste, habla, gusta o actúa de manera diferente a las convencionales.

El primer paso hacia la solución de un problema, porque así lo es desde mi punto de vista, es hablar de él; y esta investigación pretende precisamente eso, abrir una discusión, mostrar una realidad, en un tema tan polémico como la orientación sexual y en un escenario que contrariamente a lo que se piensa, sigue tan cerrado a estas temáticas como décadas atrás, la escuela.

Ésta, debería ser hoy un escenario abierto al intercambio de posiciones, conocimiento y saberes, incluso de cuestionamientos hacia distintas realidades aprovechando la variedad de individuos y condiciones que la conforman.

“Tal concepción de la escuela como escenario dialéctico de reproducción y resistencia se viene a complementar con su interpretación como un espacio ecológico de cruce de culturas, el cual se configura como un vivo, fluido y complejo intercambio de mensajes, costumbres e imaginarios de las culturas pública, institucional (organizativa y normativa), docente, familiar, comunitaria, de los medios de comunicación y también de la cultura privada de niños, niñas y adolescentes.” (García Suárez, 2007, pág. 10)

Esta gama de posibilidades desde la diferencia, directamente proporcional a la variedad de miembros que componen la comunidad educativa, la hacen tan rica y valiosa como particular a la hora de adelantar investigaciones.

“Un elemento que se deriva de dicha concepción es que no se puede decir que haya un colegio igual a otro: justamente el cruce cultural mencionado ocasiona que cada institución educativa se configure como una cultura local en la que se crean, de manera explícita o implícita, reglas de la interacción, que pueden ser satisfactorias en principio para la mayoría (con sometimientos y costos en derechos para las minorías), y que bien podrían ser marcadamente insatisfactorias en otro colegio, es decir, en otra cultura local. Ello tiene una consecuencia importante para la investigación en los colegios, pues demuestra que las generalizaciones son difíciles y que sólo la vivencia dentro de culturas escolares específicas por un cierto tiempo y con una rigurosa investigación social cualitativa ayuda a desentrañar las claves culturales de lo que allí ocurre.” (Ibíd.)

Sin embargo, tal riqueza e individualidad es constantemente dilapidada y suprimida a través de un proceso de formación, normalizador, excluyente y homogenizante que niega la diferencia y cuya exclusiva prioridad, consiste en formar mano de obra disciplinada que se adapte de manera conveniente a las economías de mercado que caracterizan nuestras sociedades.

Por ello, es necesario retomar la investigación en la escuela, no solo como un escenario de intercambio de saberes, sino como una fuente interminable de realidades particulares que merecen un espacio en el escenario social. Para nosotros las y los docentes, es una exigencia abrir canales comunicativos entre nuestros estudiantes y la sociedad, que permitan evidenciar o desnaturalizar ciertas prácticas que, por considerarse cotidianas, se miran con normalidad, pero que merecen ser revaluadas.

En el caso particular de la IED Cristóbal Colón de Bogotá, identificamos (de manera conjunta con otros docentes jóvenes, mis profesores de la maestría y mis estudiantes) que existen en la comunidad académica –pedagogos/as, madres y estudiantes, principalmente- imaginarios excluyentes basados en formas impostadas de representación que niegan las diversas identidades de género alternativas en los y las jóvenes de la Institución.

Así, una de las categorías en las cuales se basa este estudio es la del imaginario social, entendiendo por ello lo que Juan Luis Pintos, Doctor en Filosofía de la Universidad de Madrid propone al analizar los imaginarios sociales. Según él:

“Dentro de los mecanismos por los que un determinado orden social llega a considerarse por la gente como “algo natural” y consiguientemente establece la dominación social como una coacción legítima, hegemónica y aceptada, están los imaginarios sociales, entendidos como aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social (Pintos, 1995, pág. 7)”

Igualmente, este autor menciona que los imaginarios sociales tienen que ver con las “visiones del mundo”, con los metarrelatos, con las mitologías y las cosmogonías; pero no se configuran como arquetipos fundantes, sino como formas transitorias de expresión,

como mecanismos indirectos de reproducción social, que pueden llegar a suplir por completo una realidad. Los imaginarios sociales tienen que ver también con los estereotipos, en cuanto que generan efectos de identificación colectiva, pero van más allá de las simples tipologías descriptivas de individuos o situaciones aisladas, ya que, precisamente, rompen la linealidad, articulando un sentido mucho más amplio, más macro de realidades que supuestamente enlaza y explica.

La presencia dispersa y multiforme de los imaginarios, en distintas instancias sociales, ha servido para el enmascaramiento ideológico y simbólico de diversos fenómenos sociales, haciendo que las miradas que analizan el saber y el poder no los perciban, o no lleguen a atribuirles una importancia suficiente como para someterlos al correspondiente proceso de reconocimiento y análisis, que verifique así las repercusiones reales que éstos puedan tener sobre la vida de los individuos.

Usualmente, los imaginarios sociales se utilizan instrumentalmente para determinar el acceso a lo que se considera realidad en un espacio y tiempo específicos, y sin contar con una construcción formal, si afectan directamente la comprensión que el individuo puede llegar a tener de una situación social en particular. Es por ello que, en campos como los de la diversidad sexual y otros, suelen suplantarse realidades por remedos incluso caricaturescos que obedecen más a supuestos que a verdades. **Así, los imaginarios sociales proporcionan a los individuos de una sociedad categorías de comprensión de algunos fenómenos, que corresponden a formas de objetivarla de modos diferentes.** De la misma manera, el imaginario suele estar acompañado de una convicción y absoluta certeza excepcionales para la mayoría de los individuos, y suelen influir en su consecuente resistencia al cambio, frente a una realidad que se presupone comprendida y a partir de la cual se asumen posiciones, en su mayoría discriminatorias y marginales.

Castoriadis, filósofo griego quien introdujo el estudio de los imaginarios, afirma que estos son, en sí mismos, una contradicción, y:

“...no son producibles causalmente, ni deductibles racionalmente, las instituciones y las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas

del colectivo anónimo concernido. (...) “Las significaciones imaginarias instituidas le son impuestas a la psique durante el largo y penoso proceso de fabricación del individuo social. Casi siempre religiosas, que entretejen juntas el sentido de la vida y la muerte del individuo, el sentido de la existencia y de las maneras de hacer de la sociedad considerada el sentido del mundo como totalidad. (Castoriadis, 1997)”

Al tener en cuenta estas características de los imaginarios, queremos resaltar que influyen, en su mayoría de veces negativamente, en la comprensión que los individuos tienen de su entorno y de sus similares, dando por sentadas imágenes impostadas de aquello que supuestamente otros son y piensan.

De allí que nos interesáramos en responder como interrogante principal en esta investigación: ¿Cuáles son y cómo se construyen esos imaginarios en los miembros de la comunidad educativa del colegio?

De la misma manera, surgieron como preguntas secundarias las siguientes:

- ¿Cuáles son las identidades de género y de orientación sexual presentes en los/las docentes, madres/padres y estudiantes del Colegio?
- ¿Qué sujetos y condiciones histórico-sociales han influido en las dinámicas de construcción de identidades alternativas de género en la comunidad académica de la IED Cristóbal Colón?
- ¿Cuáles son las formas hegemónicas y de resistencia en cuanto a identidad de género se refiere, que están presentes en este escenario y de las que participa la comunidad académica?

Para responder estos interrogantes se procedió a las siguientes tareas:

1. Caracterizar brevemente la localidad, la institución, la población estudiantil y el cuerpo de docentes que participaron de esta investigación y que convergen en la IED Cristóbal Colón, Jornada Mañana, Sede A, Educación Media.

2. Analizar las posibles implicaciones que tienen sobre los miembros de la comunidad académica variables como, la formación académica o religiosa, el estrato socioeconómico, la edad, etc., con respecto a sus posiciones frente a la diversidad sexual.

3. Contrastar los imaginarios que tiene la comunidad académica (profesores/as, estudiantes, madres de familia) acerca de las identidades sexuales alternativas, con la teoría y escritos académicos que se han producido al respecto.

4. Explorar formas de inteligibilidad alternativas, que permitan analizar puntos de vista diferentes, provenientes de diversos sujetos de la comunidad académica.

Tres años de labores pedagógicas en dicha Institución, obviamente generan un vínculo profundo entre quien investiga y quienes participan de dicho proceso. La interacción reiterada que se produce al compartir un tiempo y un espacio con una comunidad, genera lazos e historias entre las personas que pueden tener distintos matices. Por ello, también es necesario aclarar desde dónde, cómo y por qué se escribo la siguiente investigación.

Mi *locus de enunciación*, en la noción foucaultiana, ampliamente trabajada por la corriente Decolonial¹, está determinado por mi cargo como profesor de Sociales y Ciencia Política de la Institución pública en donde adelanto mi investigación. Mi formación como Historiador de la Universidad Nacional de Colombia y mi énfasis en el grupo de Interculturalidad, Decolonialidad y Etnicidad, de la Maestría en Educación de la UPN, me permiten también acercarme a esta temática con bastante interés y con el espíritu propio que infunde la formación en instituciones públicas, no confesionales y abiertas diametralmente a tratar temas usualmente restringidos.

¹ En palabras de Walter Dignolo: “Los discursos académicos (y otros tipos de discurso) adquieren significado a partir de su relación con la temática y la audiencia, del contexto de descripción (el contexto elegido para dar sentido al evento o al objeto pasado) y del locus de enunciación desde el que uno “habla” y, al hablar, contribuye al cambio o conservación de los sistemas de valores o creencias. (Dignolo, 1995, págs. 5-6)

De la misma manera, como hombre, heterosexual y padre de familia, me acerco a esta realidad con el fin de aprender más acerca de un contexto respecto del cual antes no tuve mayor interés, hasta el momento en que, durante mis clases regulares y de la manera más insospechada, tuve la oportunidad de acercarme a un par de estudiantes que cambiaron mi perspectiva. Tengo que reconocer que, de haber conocido de antemano sus orientaciones sexuales e identidades alternativas, muy seguramente no me hubiera dado siquiera la posibilidad de evidenciar la claridad de juicio, el potencial personal y el grado de suficiencia académica que estos dos jóvenes tienen. Ciertamente, les hubiera cerrado las puertas instantáneamente, debido a los prejuicios que reconozco me fueron heredados en gran parte durante mi formación en un colegio católico, masculino, una familia patriarcal y una sociedad bastante conservadora; todos ellos históricamente ubicados por encima de mi formación universitaria.

En cuanto a las *políticas del lugar* de las que habla Arturo Escobar (Escobar, 2003, pág. 79), es importante recalcar que la Institución Educativa Distrital Cristóbal Colón, - cuyo nombre de entrada es un formidable contrasentido si en ella aplicamos conceptos decoloniales - es un lugar con 32 años de existencia - uno menos que el investigador – abierto a todo tipo de población según su Manual de Convivencia y que recibe en sus aulas a jóvenes de ambos sexos, de los estratos 1,2 y 3 de la localidad No.1 de Usaquén y vecinas; la mayoría de ellos y ellas con un gran porcentaje de necesidades básicas insatisfechas, incluida la del afecto.

No obstante y en una vía totalmente contraria, la mayor parte de la población de docentes y directivos docentes que labora allí, pertenecen a los estratos 4 y 5, y tienen un alto índice de edad y tiempo de servicio en la educación pública. Los colegios de la localidad de Usaquén tienen la particularidad de que, a pesar de recibir jóvenes de estratos bajos, que están expuestos a distintas dinámicas sociales nocivas, no tienen niveles tan preocupantes de violencia, pandillismo, desplazamiento o drogadicción como en otras localidades tales como Usme, Ciudad Bolívar, o Bosa por mencionar las principales (véase más adelante la caracterización correspondiente). De allí que para los y las docentes sea muy atractiva una

plaza en estas instituciones, más si se tiene en cuenta que a pesar de ser de estratos bajos están en cercanía a sus lugares de residencia que si son de estratos superiores. En este escenario, también vale la pena mencionar que somos la minoría los docentes que pertenecemos al nuevo decreto 1278, es decir que ingresamos por concurso público, no somos licenciados en educación, estamos en los niveles bajos de la escala salarial y tenemos menos de 5 años de experiencia profesoral.

Retomando a Escobar y si hablamos del *discurso situado en el lugar*, es importante mencionar que según la agenda de políticas públicas 2012, redactada conjuntamente entre las Secretarías de Educación, Planeación Distrital, Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá, la IED Cristóbal Colón comparte el principio de equidad de género que combate *“la situación de inequidad en las relaciones de género”* y *“garantiza el ejercicio pleno de derechos de las personas de los sectores LGBTI como parte de la producción, gestión y bienestar colectivo de la ciudad”* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012). Igualmente, a principio del año lectivo al repartir la Coordinación de Convivencia un ejemplar de la agenda mencionada a cada docente, la Institución en cuestión asume tácitamente la iniciativa proveniente del mismo texto de *“promover una cultura ciudadana basada en el reconocimiento, garantía y restitución del derecho a una vida libre de violencias y de discriminación por identidad de género y orientación sexual”*.

Dicho marco parece complementarse con los subproyectos de Educación Sexual y Convivencia que figuran en el Manual de la Institución, que tienen la intención de *“facilitar y fortalecer procesos de comprensión, de construcción personal y colectiva de conceptos, basamentos, y valores comprometidos en la formación y convivencia en la sexualidad.”* (IED Cristóbal Colón, 2011). No obstante, ante tal apertura conceptual y evidenciando ciertas dinámicas, fue para mí como docente una sorpresa empezar a observar que entre la teoría y la práctica existían diferencias sustanciales en esta institución, de allí el motivante principal para la siguiente investigación.

Este estudio se estructuró de la siguiente manera: en el primer capítulo denominado *Narrativa y decolonialidad como herramientas de análisis*, establecemos la importancia

de estas categorías dentro de la investigación como referentes teóricos. Igualmente, hacemos alusión al enfoque foucaultiano utilizado principalmente para entender la relación saber-poder y su perspectiva analítica a la hora de tratar la sexualidad como otra de las categorías importantes sobre las que se sustenta este estudio.

El capítulo II, llamado *La brecha cultural, generacional y legislativa* se centra en analizar las implicaciones que tienen las particularidades encontradas en el capítulo anterior como edad, creencias, condición social y demás aspectos de la comunidad académica; en la comprensión y perspectivas acerca de las orientaciones sexuales e identidades de género alternativas, evidenciando que estas pueden llegar a ser diametralmente opuestas entre miembros que conviven en la IED Cristóbal Colón. Seguidamente y en concordancia con el modelo foucaultiano, analizaremos también las relaciones que se dan entre los distintos sujetos y cuáles son algunas de las visiones hegemónicas y de resistencia que interactúan o generan tensión en el campo de la orientación sexual en esta institución de educación pública.

En el último capítulo, titulado *Del dicho al hecho*, contrastaremos los imaginarios encontrados en los miembros de la comunidad académica en entorno a la orientación sexual e identidad de género, con las realidades de los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTI de dicha institución y los estudios académicos al respecto. Finalizaremos la investigación, presentando las conclusiones respectivas.

I. Narrativa, decolonialidad e identidad como herramientas de análisis

Desde el grupo de investigación de etnicidad, interculturalidad y decolonialidad de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; se han planteado como vía alternativa en la construcción de conocimiento, modelos que contemplen otros tipos de actores, voces, fuentes de investigación y metodologías que usualmente no son tenidos en cuenta, por considerarse al margen del academicismo occidental y su tradición investigativa ligada al universalismo cartesiano. Si bien ello no es tarea fácil, se puede partir de un análisis que permita identificar cuáles han sido las características esenciales de dicho paradigma investigativo tradicional para así, plantear caminos que nos puedan llevar a otro tipo de resultados.

Si analizamos los pilares principales de esta acostumbrada visión de conocimiento occidental academicista, éste se soporta sobre el excesivo protagonismo de la racionalidad como garante de la verdad; el alejamiento preventivo del “cuerpo” de estudio como medida aséptica que pretende no contaminar la “muestra”; la aplicación del método científico característico de las ciencias naturales en todo tipo de investigaciones y la obsesión compulsiva de lograr la anhelada objetividad. Antonio Bolívar lo expresa de la siguiente manera:

“... con el racionalismo de la ciencia moderna, se ha impuesto, como modo de racionalidad justificado, un tipo de discurso que procede por hipótesis, evidencias y conclusiones, siguiendo las leyes de la lógica o de la inducción; y relega al ámbito subjetivo toda la dimensión de expresión de experiencias. Este tipo de investigación convencional no sólo fracasa al tratar las experiencias vividas, sino que estas son rechazadas como posible objeto de investigación, al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que debe ser excluido de la investigación científica. El supuesto de partida de este tipo de racionalidad (...) es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de cientificidad. (Bolívar, 2002, pág. 16)

Es entonces visible, el franco conflicto entre la subjetividad y la objetividad como garantes del “éxito” en la investigación. Es un dilema también por la división entre teoría y práctica, que subordina la segunda a la primera, tornándose así también en instrumento de control y marginación en la producción de conocimiento.

“Según esta perspectiva crítica, el “cisma” entre investigación educativa ortodoxa y práctica es, en realidad, uno de los productos de una operación política de separación, de dominación y de colonización de una forma de saber sobre otra, de una comunidad de discursos y prácticas sobre otra, de un juego de lenguaje sobre otro. Por eso, otro de sus resultados políticos es la subordinación y la dependencia de los docentes, de sus discursos y de sus prácticas, al conocimiento “experto” y validado por las reglas de juego del mundo académico, a los criterios de ponderación y evaluación extranjeros de la investigación educativa convencional y a los discursos y prácticas de los investigadores, expertos y tecnoburócratas.” (García Suárez, 2006, pág. 12)

Por tanto, si se pretende proponer un modelo alternativo de investigación y aproximación a la realidad, es necesario salir de este esquema de control que hace de la objetividad, la escritura, la razón y la teoría, camisas de fuerza que restringen la producción y el acceso al conocimiento, eternizando una colonialidad manifiesta tanto del saber como del poder.

Un paso importante en el proceso de liberación epistémica, ha sido la exploración de nuevas fuentes que faciliten también nuevas perspectivas. Al respecto, Zeller comenta que:

“En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor medida, la indagación narrativa emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales dentro del mundo académico y universitario, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar, cuestionar y, más

recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa” (Zeller, 1998, pág. 38)

La narrativa; hace parte de esa exploración de nuevas fuentes de conocimiento, que desde un punto de vista práctico, acercan a la realidad conceptos cuya teoría es escasa, ignorada, silenciada, naturalizada, etérea o incluso ausente.

“Estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”. (Ibíd.)

Por tanto, la narrativa, además de surtirse de nuevas fuentes, genera otros tipos de epistemología que, vistas a través de la óptica del racionalismo de la ciencia moderna, no serían consideradas “serias” pero no por ello deben ser ignoradas o subvaloradas. Acerca de sus particularidades, podríamos decir que: *“en este nuevo marco, entonces, se comenzaron a entender a los fenómenos sociales y educativos no tanto como “objetos” o “cosas”, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997) como “textos a interpretar” (Ricoeur, 1997).*

“Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio, por las auto interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.” (Bolívar, 2002)

No obstante, cabría preguntarse acerca del por qué se elige a la narrativa como la metodología más apropiada para desarrollar la siguiente investigación, inmersa en el

plano netamente educativo. Al respecto, Connelly y Clandinin, en su texto *“Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research”*, mencionan que:

“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) [Por eso] entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. (Michael Connelly, 2000)

Es nuestra intención, también rescatar la oralidad como medio de expresión e indagación del conocimiento, relegado recientemente por no considerarse objetivo. Si retomamos nuestras raíces pre-coloniales, nuestras sociedades se caracterizaron por transmitir el conocimiento de manera oral y lograron hacerlo de manera mucho más efectiva y apropiada que nuestros modelos educacionales actuales basados netamente en la grafía y la cultura escrita.

De la misma manera, es importante mencionar que pretendemos revalorar la subjetividad, vista siempre como un impedimento para lograr el éxito investigativo y darle una oportunidad, debido a la riqueza conceptual que puede generar.

“A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar, limitar o eliminar las dimensiones “subjetivas” y “personales” puestas en juego por los actores en su experiencia escolar, por entender que su singularidad estaría minando la pretendida “objetividad” o “neutralidad” de la información sistematizada, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas procura integrar esos aspectos en sus procesos y productos. Movida por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que administrativos, intenta resaltar

aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores. Para ello, la documentación narrativa se inspira en muchos de los principios y criterios teóricos y metodológicos de la tradición de investigación educativa interpretativa, se reconoce como una forma de indagación narrativa del mundo y la experiencia escolares y se proyecta y articula con una modalidad específica de etnografía de la educación: la auto-etnografía. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes, estudiantes e investigadores profesionales. (...) En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política de conocimiento para la educación, la escuela y el trabajo docente y que se orienta hacia la transformación democrática del mundo escolar y las prácticas docentes.

(García-Suárez, 2006)

Lo anterior, va en plena concordancia con aquello que también se pretende lograr con esta investigación: que los estudiantes, las madres y docentes de la IED Cristóbal Colón se conviertan en actores, lectores, intérpretes y comentaristas de su propia historia del presente, que analicen sus contextos, identifiquen también sus procesos pedagógicos y que reconozcan las elaboraciones sociales que han tejido en el transcurso de su vida. De la misma manera, se espera que la narrativa además de facilitar nuestra tarea investigativa, sea la herramienta idónea para:

1. Generar una discursividad alternativa que abra canales de comunicación distintos, desnaturalice realidades, o amplifique voces.
2. Estimular la elaboración de nuevas oralidades y actuaciones que ya no dependen de referencias o contextos preestablecidos, sino de las apreciaciones personales de quienes realmente participan en ellas.

3. Evocar discursos autodescriptivos más cercanos a la realidad y la práctica cotidiana, que a la teoría que los suele ignorar por considerarlos poco “científicos”.
4. Abrir el panorama investigativo al permitir una polifonía o multiplicidad de voces que hablan para sí o para los demás acerca de una realidad.
5. Ampliar los niveles de comprensión y reducir los de mala interpretación, al omitir el lenguaje técnico o excesivamente académico en los diálogos.
6. Evidenciar si con preconceptos, prejuicios o imaginarios; suplantamos las verdaderas identidades de aquellos con quienes compartimos todos los días, y si dichas representaciones impostadas se han vuelto continuas.
7. Demostrar que la acostumbrada institucionalidad social que permite la integración a través de un “núcleo común” en este caso la escuela, realmente no es un elemento aglutinante, debido a su monoculturalidad excluyente que suele omitir o ignorar especificidades.
8. Generar una retroalimentación constante, compartida, directa y retributiva entre aquellos que producen el conocimiento, dejando de lado el tono extractivo y depredante que ciertas investigaciones de este tipo suscitan.

A través de instrumentos y actividades conjuntas (entrevistas, actividades grupales, aplicación de encuestas, diálogos conjuntos), se buscó que los estudiantes, madres y docentes nos mostraran cómo se interpretan a sí mismos/as utilizando relatos y narrativas de su propio discurso.

¿Cómo se comprenden las narrativas y qué se estudia en ellas con respecto a los imaginarios contruidos en torno a las identidades de género alternativas?

En el marco que ofrece la narrativa como herramienta de indagación útil para la comprensión de distintas realidades, los discursos se han convertido en uno de los objetos fundamentales de investigación en muchas disciplinas, como la sociología, la pedagogía y en general, las ciencias sociales. Son la expresión de la intersubjetividad, en donde individuos hablan para otros acerca de lo que les sucede, de lo que es su realidad o de la visión que tienen del mundo. Sus narrativas se comprenden como la edificación de sentidos hacia sí mismos, que se intentan comunicar a los demás; y, en ese orden de ideas, construyen alteridad y exigen de quienes las producen un proceso reflexivo y vivencial digno de estudiar.

La narrativa, y los discursos que la componen, generalmente obedecen al pasado pero responden a cuestionamientos del presente y exigen un papel protagónico de la memoria. Es contextualizada, porque tiene un tiempo y un lugar específico y gira en torno a una pregunta que, por lo general, muestra el porqué de las transformaciones, las posiciones frente a la ciertas problemáticas y las experiencias vividas.

Las narrativas se comprenden como acciones alterativas, porque también tienen referencias constantes al otro y poseen, así mismo, una noción ética que suele distinguir entre lo bueno y lo malo, entre aquello que se debe y aquello que no. En esta investigación, entendemos a la narrativa como una herramienta que abre la puerta a micromundos, a pequeños relatos, a particularidades a las cuales, desde las herramientas y mecanismos investigativos tradicionales se han mantenido al margen de los estudios académicos.

Con relación a los imaginarios, se mira en las narrativas quién las produce, desde qué contexto, bajo que condiciones históricas y de posibilidad, así como también el qué se dice, el destinatario de dichas narrativas, el objeto de su narración, y las acciones que pretende ilustrar. También se mira la emotividad con que se habla, la entonación, el lenguaje físico y todos aquellos aspectos que, aunque de difícil descripción textual, también transmiten mensajes que solo quien los presencia directamente puede captar su magnitud. Narrativa y discurso, van de la mano. Son líneas de enunciación simbólica

realizadas desde posiciones sociales distintas, que cuentan con profundización de significado y valor ampliamente demostrado, más en investigaciones de este tipo que vinculan a individuos de tan variadas características.

Con las narrativas acá incorporadas, se pretende trascender los límites de un texto escrito, y avanzar un poco más en la interpretación de los imaginarios acerca de la diversidad y la identidad sexual. La tarea de quien pretende analizar estos discursos consiste básicamente en localizar y analizar las unidades significativas subyacentes, disimuladas o manifiestas en el hablar regular de los individuos, tratando de tener en cuenta la historicidad y el contexto en el que se desenvuelven los sujetos; así como las intenciones comunicativas que se mueven en la producción de los mismos.

No es tarea fácil; mas si entendemos que el discurso es un juego de elementos, formas y unidades básicas de sentido infinitamente combinables y que, bajo la impresión de subjetiva individualidad, en realidad cumple la función inconsciente de clasificación y jerarquización social de complejo abarcamiento.

Roland Barthes sugiere un método estructuralista interesante que se aplica en esta investigación (Barthes, 1970). El relato se divide en enunciados, de la misma manera en que las oraciones se dividen en sujeto, verbo y predicado, con el fin de identificar categorías dominantes, regularidades y otras construcciones que mejoren su comprensión. Así mismo, se indaga acerca del lugar posible de los sentidos y los códigos utilizados en el discurso, las distintas y posibles cargas significativas que pueda tener el discurso y el establecimiento de correlaciones.

En cuanto a lo que se refiere a la organización del texto, se hace uso de la secuencia como herramienta que concatena eventos, sugiere problemas, luchas, éxitos, etc., y en torno a los cuales, gira la acción comunicativa; la secuencia como encadenamiento de hechos, causas y consecuencias, brinda un orden categórico que facilita la comprensión del discurso.

Igualmente, la secuencia permite como herramienta identificar ejes y núcleos (lo esencial que se pretende comunicar) junto con lo que Barthes denomina catálisis (aquellos rellenos o conectores), y los índices (circunstancias en que se lleva a cabo el relato) así como los personajes (con el fin de identificar su función y el papel que juegan en la construcción).

Luego de identificados todos estos componentes, se realiza una categorización, o clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, en un sistema de ordenamiento que tiene que ver con el objeto de la investigación y la teoría estudiada.

Durante todo el análisis, procuramos relacionar el discurso y el medio en el que se produce, ya que el lenguaje es un instrumento social que conecta las vivencias del individuo con su contexto social, es el simbolizador universal que filtra la percepción del individuo, construyendo su conocimiento del mundo. De allí la importancia de analizar no solo al narrador sino al lugar desde el cual pretende narrar y las condiciones económicas, culturales, políticas o religiosas que han determinado su construcción.

Con este trabajo también queremos plantear una relación intrínseca entre los discursos y los imaginarios. Los imaginarios sociales se pueden interpretar también como mitos en el sentido en que conforman relatos fundacionales, que no solo son propios de las sociedades primitivas, sino que son discursos actuales que usan muchas personas o comunidades, integrando significados y creando ordenes simbólicos, en una especie de cadena fundacional que se retroalimenta constantemente de sí misma, sin importar si esta refleja la realidad o no, y que tiende a mutiplicarse de una generación a otra a través de instituciones como la escuela, la familia, etc.

Para esta investigación se requiere algo más que algunas voces o testimonios. Es necesario entenderlos en los escenarios en que se producen, en este caso: la escuela. Esta, es fiel reflejo de una sociedad en donde existen ciertas formas privilegiadas de comunicarse, relacionarse, representarse, etc., que por esencia son excluyentes, impostadas y homogenizantes.

Es en este aspecto en donde el pensamiento decolonial se hace necesario como perspectiva de análisis. Para definirlo, nos atreveríamos a decir que éste es una invitación a pensar de una manera crítica nuestras propias dinámicas sociales, desde nuestra especificidad histórica y situacional, pero sin excluir o subvalorar a ninguno de los miembros que la componen, ni mucho menos demeritar sus experiencias particulares. Por eso, siguiendo a Arturo Escobar, podemos afirmar que, para el pensamiento decolonial, *“la principal fuerza orientadora (...) es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos”* (Centro Mundial de Pensamiento Subalterno, 2010)

En el caso particular de esta investigación, la comunidad LGBTI ha sido continuamente subalternizada y excluida de las dinámicas presentes en la sociedad y en este caso en la IED Cristóbal Colón, debido a que su comportamiento y clasificación no obedece a los patrones generales que han controlado la sexualidad en una sociedad que se declara heredera de la modernidad, pero que más allá del discurso liberal de igualdad, democracia y fraternidad, es esencialmente conservadora y patriarcal. Es allí donde el pensamiento decolonial se encuentra oportuno, ya que en sí mismo se cuestiona acerca del por qué ciertos tipos de categorías o pensamientos se han impuesto sobre otros como correctos, o por qué también se suelen imponer sobre algunos individuos estereotipos² reduccionistas a partir de prejuicios que, por lo general, alimentan imaginarios que poco o nada tienen que ver con la realidad.

De la misma manera, el pensamiento decolonial se interroga por las relaciones de dominio, sumisión o resistencia que ejercen los sujetos entre sí; así como por los dispositivos que se utilizan en estas dinámicas. Aspectos como el lenguaje verbal y no verbal, la estética, las costumbres, los rituales, los modos de aprender, etc. visibles en el día a día de una comunidad educativa como la que ahora estudio; cobran bastante

² Los estereotipos son imágenes o ideas aceptadas por una sociedad para calificar o describir a cierta población, dándole una apariencia homogénea e inmodificable. Los estereotipos pueden ser positivos o negativos y pueden ser aceptados de forma pasiva o imperceptible, lo que hace que rara vez cuestionemos si lo que estos nos dicen es verdad. (Colombia Diversa, 2011)

importancia a la hora de analizarlos bajo esta perspectiva. Al respecto, Anibal Quijano trabaja la relación entre colonialidad y poder de manera interesante y aplicable a esta investigación, pues según él:

“el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) [...] la naturaleza y sus recursos e producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e ínter subjetivos, incluido el conocimiento” (Quijano, 2000, pág. 10)

Este autor afirma también que ha sido una clave de dominación colonial, la división histórica de las poblaciones que se pretenden controlar, utilizando categorías inventadas tales como razas, credos o géneros, en donde una sola figura prima en cada uno de dichos campos y de manera arbitraria sobre las demás.

Esta división ha hecho históricamente imposible una democratización real de ciertas sociedades y por tanto, una priorización crónica de intereses, supeditada a la visión de la categoría reinante. En el caso particular del control sobre el sexo y la reproducción sexual, se han implantado junto con la noción de modernidad ciertos paradigmas que restringen su acceso y disfrute. En primer lugar se ha pretendido su uso única y exclusivamente en función de la reproducción de la especie negando toda posibilidad adicional, como el disfrute del placer sexual y haciendo muy tenue la línea que divide al goce corporal de lo que la moral religiosa considera como pecado.

Así mismo, el uso del sexo se permite únicamente dentro de un modelo de pareja blanca, adulta, heterosexual, monogámica, reconocida por un rito religioso (por lo general en nuestro medio, católico), en donde el varón es quien ejerce el poder y la mujer queda relegada a su voluntad y sumisión. Por tanto, fuera de ese patrón quedan tácitamente prohibidas todas las instancias y manifestaciones en las que se pueda disfrutar de la sexualidad. Dicho modelo, ha sido tan acendrado a través del tiempo y de instituciones de socialización como la escuela y la iglesia, que en la actualidad aún son mal vistas las

orientaciones e identidades que se distancian de ese paradigma, como en el caso de las presentes en la IED Cristóbal Colón; con el “agravante” de que son evidenciadas entre individuos a los que se les considera “menores” de edad.

De la misma manera, esa visión impuesta de la sexualidad, ha generado serias prácticas discriminatorias hacia las mujeres y muchachas jóvenes respecto a todo aquello que implique ciertos grados considerados como “la” feminidad, prolongando una especie de duda crónica acerca de las capacidades mentales, espirituales y físicas de la mujer o quien se asimile con ellas, y de las que se hace razón suficiente para condicionar su actuar en cualquier campo a la tutela masculina.

Categorías como género, también han pretendido controlar las posibilidades de orientación e identidad sexual, limitándolas a aquellas que biológicamente permite el sexo con el que se nace, desconociendo así una multiplicidad de caminos alternos, que implicarían una decisión autónoma de cada individuo pero que no convendrían para un exitoso control social.

“Género, casta, raza y sexualidad son, quizás las cuatro formas de diferenciación humana que han servido más frecuentemente como medios para transgredir la primacía de la relación entre yo y el Otro, y para obliterar las huellas de la dimensión trans-ontológica en el mundo civilizado concreto.” (Maldonado-Torres, 2007, pág. 153)

No obstante, tal control hacia el sexo y la sexualidad, no ha implicado directamente una reducción sustancial de las discusiones que se generan en torno a tal tema. Durante los últimos dos siglos, el sexo y el ejercicio de la sexualidad ha sido un tema recurrente en muchos campos de estudio tales como la medicina, la sociología, la antropología, la historia, etc., por lo cual no se puede afirmar que haya existido alguna especie de veto hacia el tema. Al respecto, Michael Foucault dice: *“¿Censura respecto al sexo? Más bien se ha construido un artefacto para producir discursos sobre el sexo, siempre más discursos, susceptibles de funcionar y surtir efecto en su economía misma.” (Foucault M. , Historia de la Sexualidad I - La Voluntad del Saber, 1977, pág. 32).* Jamás en la historia se había acumulado tal cantidad de discursos a cerca del sexo, *“...discursos diversos pero todos,*

cada uno a su manera coactivos” (Ibíd, p.43) Se construye así un dispositivo de sexualidad, que supuestamente permite hablar del sexo, pero con un lenguaje determinado o clasificativo, que se supone involucra a todos los sujetos y del cual no se puede salir ninguno en pro del referente discursivo. De ese modo, - el gay, la lesbiana, el bisexual o el transgénerista, figuran, pero en un segundo plano, limitados en sus concepciones y en una condición de subyugación o control que se reproduce desde la misma escuela.- Dejando de lado que las concepciones rígidas o poco incluyentes de género y sexualidad *“inhiben la interacción generosa entre sujetos”*. (Maldonado-Torres, 2007, pág. 150)

Ahora bien, el discurso o los discursos acerca del sexo, no los debemos pensar como estrictamente escritos u orales *“el propio mutismo, las cosas que se rehusa decir o se prohíben nombrar, la discreción que se requiere entre determinados locutores, son menos el límite absoluto del discurso que elementos que funcionan junto a las cosas dichas, con ellas y a ellas vinculadas en estrategias de conjunto”* (Foucault M. , Historia de la Sexualidad I - La Voluntad del Saber, 1977, pág. 37) Todos estos discursos, expresos o no, permitidos o no, se interrelacionan constantemente con diversas formas de resistencias históricas que precisamente pretenden ser rescatadas por el pensamiento decolonial y la narrativa, en plena consonancia con el propósito de esta investigación.

Si tienen algo en común, los discursos recientes acerca de la sexualidad es que muestran una creciente afirmación del cuerpo humano sobre el alma, antiguo referente prioritario de la tradición judeocristiana. Sin embargo, ese cuerpo debe ser controlado y disciplinado a través de instituciones como la escuela, que entre otros propósitos están concebidas para regir la dimensión temporal de la vida de los individuos y la existencia de los mismos. Así sus funciones se centran en el control del tiempo, basado en la apropiación y explotación de la cantidad del mismo y en el control del cuerpo, fundado en un sistema determinado encargado de formarlo y valorizarlo. En este sentido, Foucault afirma que en el siglo XIX el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente y deja de ser aquello que debe ser atormentado para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado

corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades y calificarse como cuerpo capaz de trabajar. (Foucault, Vigilar y Castigar, 1975)

Por ello, en el medio de la escuela el ser humano debe ser supuestamente disciplinado para el trabajo, y aspectos como su sexualidad deben ser invisibilizados y moldeados conforme a los patrones reinantes pero tampoco deben convertirse en el objeto principal de la formación, ya que su proceso instructivo debe estar enfocado exclusivamente a su integración al mundo productivo. Si en ocasiones, *“el sexo es reprimido con tanto rigor, se debe a que es incompatible con una dedicación al trabajo general e intensiva; en la época en que se explota sistemáticamente la fuerza de trabajo. ¿se podía tolerar que fuera a dispersarse en los placeres, salvo aquellos, reducidos a un mínimo, que le permitiesen reproducirse”* (Foucault M. , Historia de la Sexualidad I - La Voluntad del Saber, 1977, pág. 7)

En el caso puntual de la escuela, observar cómo operan en su seno ciertas prioridades es interesante, no obstante más allá de la necesidad “urgente” de vincular al o la joven con el mundo laboral, también se ve otro tipo de primacías: por ejemplo, -en ocasiones se hace del docente el depositario de un saber que ni siquiera es propio y gracias a éste, además su edad, su condición de profesional, su posicionamiento social y su planilla de notas; se impone su punto de vista sobre “el menor”, el o la estudiante, el o la adolescente, el niño o la niña, sin aceptar ningún tipo de crítica;- y mucho menos - si ésta viene de aquel estudiante del que se presupone su falta constante de juicio, rebeldía, poca experiencia y escasa edad.

Así, a la subyugación que implica el control de la sexualidad, se agrega otra que apela al conocimiento y a la minoría de edad como elementos de dominio en la escuela. Distinguir entre sexo y edad pareciera natural en el marco de una institución escolar, pero cuántos son conscientes de que *“El sexo y la edad son atributos biológicos diferenciales, aunque su lugar en las relaciones de explotación /dominación/ conflicto esta asociado a la elaboración de dichos atributos como categorías sociales.”* (Quijano, 2000, pág. 118)

El pensamiento decolonial, no se entenderá por tanto en esta investigación únicamente en su perspectiva de crítica a lo eurocéntrico, sino también en todos aquellos aspectos que han podido erigir una o unas formas únicas de ser, pensar y sentir, dentro de los miembros y las dinámicas sociales de la comunidad académica que pretendemos estudiar.

Desde el punto de vista conceptual y metodológico cabe mencionar que la construcción teórica de Michel Foucault será parte también del marco general de esta investigación, sin importar que no tenga una referencia constante. Como en algunos de sus trabajos, no intentaremos estudiar el poder mismo y sus racionalidades internas, sino las resistencias y el modo en que las personas se transforman en sujetos a partir de dos eventos particulares: 1. la lucha por reconocerse a sí mismos o mismas en medio de la integración con sus semejantes, la construcción colectiva y las relaciones que establecen entre sí; y 2. Las relaciones a las cuales esta sujeto a otro por control, poder o dominación. (Relación estudiantes-profesores por ejemplo, o estudiante-estudiante). Sea oportuno también mencionar que el término sujeto será entendido en las dos vías en que las define Foucault: *“sujeto a otro por control y dependencia; y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento”* (Foucault M. , 1988)

Igualmente, una de las características particularmente comunes en los estudios adelantados por éste autor en diversos campos como por ejemplo la historia, la filosofía y la lingüística; es que estudia el presente partiendo de un hecho puntual, “normal”, cotidiano, o crítico (éste último entendido como aquella coyuntura que implica choques, tensiones o cambios dentro de las dinámicas de las relaciones humanas).

Luego, a partir de el, problematiza y brinda una mirada retrospectiva que estudia las razones que llegaron a configurar determinado acto, práctica o conducta. Esa genealogía, entendida como las distintas circunstancias de las que emergen ciertas realidades, Foucault las denomina “condiciones de posibilidad”, y están entrelazadas haciendo que un resultado pueda tener múltiples orígenes o procedencias y no solo *el origen* de manera singular.

Siguiendo este procedimiento, y compartiendo su principio de que las crisis permiten la emergencia de preguntas novedosas a situaciones “ocultas” o realidades sobre las cuales nadie ha puesto la suficiente atención, por considerarlas “naturales”, es que analizaremos lo que denomino esta “crisis escolar”, enfocándome principalmente en las implicaciones de las particularidades de profesores/as y estudiantes con respecto a la comprensión de las identidades de género alternativas. Tanto para Foucault, como para nosotros es de vital importancia hallar quién o quiénes han decidido por ciertas razones y circunstancias particulares, normalizar un comportamiento, soslayar un hecho evidente o ha resuelto que sus “categorías” son superiores a otras y por tanto deben prevalecer inmodificables y servir de base para la resolución o explicación de diversos conflictos.

Esta investigación es también un intento, en primer lugar, de desnaturalizar como acostumbrada justificación de los/las docentes a la crisis escolar, la supuesta decadencia de los valores familiares, sociales e institucionales tradicionales que se suelen añorar, retomando un poco el papel indudablemente protagónico del docente y sus construcciones culturales, así como la falta de canales efectivos de comunicación que permitan expresar lo que la comunidad realmente piensa. Y en segundo lugar, de explorar las razones de la reticencia en aulas a los temas que tienen que ver con identidad de género y orientaciones sexuales alternativas, y la consecuente degeneración en imaginarios colectivos que poco o nada tienen que ver con la realidad.

Categorías recurrentes como identidad de género y orientaciones sexuales alternativas, serán tratadas desde las ópticas convenidas por las autoridades distritales y su implementación en cada una de sus instituciones, incluidas las escuelas públicas, como política base para su tratamiento. El concepto de orientación sexual se entenderá como *“las atracciones físicas, eróticas y/o afectivas hacia un sexo determinado o hacia ambos sexos; que no necesariamente requieren de una experiencia sexual para identificarse con ellas.”* (Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Planeación , 2010, pág. 2) haciendo así, referencia explícita a las múltiples posibilidades que el ser humano puede explorar en el campo de la afectividad.

El concepto de identidad

Alrededor de este concepto, se han desarrollado numerosos debates y escrito una considerable extensión de trabajos investigativos que pretenden establecer si la identidad obedece a un proceso autónomo del individuo, si es una construcción social aprendida, si se erige de manera voluntaria, si es una elaboración terminada, o en permanente realización, y un gran número de variables más.

No obstante, para la particularidad de este trabajo el concepto de identidad se tomará:

“...no como un conjunto de cualidades predeterminadas, sino una construcción nunca acabada, abierta a una temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional, solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias (Hall, 2003, pág. 26)”

Si bien partimos de reconocer que – con Hall – el concepto de identidad parte de la pregunta ¿quién soy yo? éste no obedece a una construcción individual completamente aislada que elabora el individuo, sino que al afirmar una identidad, éste se reconoce a sí mismo, pero con respecto al otro. Su construcción es un juego constante de relaciones entre lo privado y lo público, entre el yo y los otros, entre el interior y el exterior, y no se puede establecer como producto exclusivo de una sola variable.

La construcción de identidad, en todos los sentidos, implica una lucha hegemónica que se lleva a cabo dentro del individuo entre lo que cree que es, lo que los demás quieren que sea y, obviamente, lo que él o ella creen de sí por sus experiencias históricas. De allí que, también, sea un proceso muy diverso, ya que las variables que influyen en el mismo también lo son. Dentro de las pocas certezas que se pueden esgrimir en torno al concepto de identidad es que ésta es incongruente con universalismos ya que, reitero, las posibilidades de su construcción son innumerables, si tenemos en cuenta los diversos escenarios, tiempos, historias personales que las suelen conformar.

Todos estos hechos podrían derivar en que la formación de identidades no sea un ejercicio aislado respecto de un tiempo y una ubicación determinadas, sino que sea un proceso

continuo al cual se puede aportar desde distintos frentes o desde muy tempranas edades.

Al respecto dice Stuart Hall:

“A esa "explosión" de nuevas identidades le corresponde una nueva forma de concebir y comprender el propio proceso de formación de identidades culturales y sociales. La identidad no es vista más como transparente, autorreferenciada, como resultado final, acabado. Ahora se debe pensar en la identidad como una "producción, que no está nunca completa, que está siempre en proceso, y está siempre constituida en el interior, y no fuera, de la representación". Ese proceso de formación de la identidad está siempre referido a un "otro". Soy lo que el otro no es; no soy lo que el otro es. Identidad y alteridad son, así, procesos inseparables.” (Ibíd)

Es impensable lograr entender la identidad sin tener en cuenta un referente colectivo, no solo porque nuestra naturaleza es eminentemente social, sino porque con el rechazo o imitación de lo que el otro hace, dice o produce es el sustento sobre el cual cada individuo construye lo que quiere hacer de sí.

Algunas de estas decisiones acerca de cómo ser o quién ser, se toman de manera voluntaria, con plena conciencia y por oposiciones axiológicas, aquello que me conviene y aquello que no, o también aquello que sencillamente me gusta y aquello que no. Sin embargo, otras son asimiladas en procesos tácitos, poco visibles, casi anestésicos, pero coincidentalmente, pueden responder a las mismas dinámicas que tienen las primeras. Pero, ni las unas ni las otras podrían llegar a establecerse en el individuo sin la referencia del otro, sin la continua comparación o el reiterado paralelo, inmersas en relaciones de poder concretas. Es por ello que el medio que rodea al joven, en una etapa en que de por sí son bastante impresionables, moldeables, es decisivo para lograr entender el proceso en que se construye.

“La identidad, más que una esencia, es una relación y un posicionamiento. La sociedad no está, de este modo, formada simplemente por una suma de identidades culturales que preexisten a las relaciones de poder que las constituyen.” (Ibíd)

Es necesario partir de la cotidianidad de nuestros estudiantes si queremos realmente identificar quiénes son, observar sus gustos, afinidades, desazones o espacios de participación que defienden. De la misma manera, son muy dicentes los grupos a los cuales pertenecen, el papel que juegan en ellos, las relaciones de poder que protagonizan en los mismos o su grado de imposición o sumisión, ya que además de ser una manera de integrarse a la sociedad y definirse como individuos, también constituyen una forma de partición política, solo que en escenarios aún no contemplados y bajo otras ópticas.

“Las relaciones de alteridad son, a su vez, fundamentalmente, relaciones de poder. La diferencia cultural no es establecida de forma aislada e independiente. Ella depende de procesos de exclusión, de vigilancia de fronteras, de estrategias de división. La diferencia nunca es sólo y puramente diferencia, sino que también es jerarquía, valoración y categorización. Por otro lado, esa jerarquización que permite afirmar lo que es "superior" y lo que es "inferior" es establecida a partir de posiciones de poder. (Silva, 1997, pág. 283)”

La comunidad educativa de las instituciones del Distrito ha venido presentando un proceso de fraccionamiento continuo, en donde diversos subgrupos congregan en torno a intereses diversos a los jóvenes. LGBT, barristas, skin-heads, emos, metaleros, raperos, antifascistas, pandilleros, etc.; están en escena y cada uno de ello, agrupados en torno a elementos comunes, tales como deportes, música, vestimentas, pensamientos o conductas “destructivas” o “constructivas”, son quienes realmente están construyendo identidad. El colegio es ahora un escenario en donde cada uno de estos grupos disputa su figuración, exhibe o mantiene ocultas sus características de maneras violentas o no, y en donde la actividad académica, razón esencial por la cual fue concebida la escuela, juega un papel secundario. No obstante, sería pertinente preguntarse si realmente la escuela ha brindado los espacios suficientes para que aquello que ellos tienen que decir se visibilice y realmente salga a la luz, o a sido la protagonista de una continua represión institucional que no lo ha permitido y la situación coyuntural que vivimos, es la justa reacción ante esta conducta hasta ahora no negociada.

Tadeu Da Silva afirma que:

“La cuestión de la identidad social adquiere importancia creciente precisamente por causa de la emergencia y visibilidad de los diferentes grupos y movimientos que reivindican voz y participación en el juego de la política de identidad, y ésta, a su vez, se halla en el centro de las disputas por la representación y por la distribución de recursos materiales y simbólicos. No es preciso decir que la educación institucionalizada y el currículum oficial o no están, paralelamente, en el centro de la formación de identidad. Pero, ¿cómo se verán éstos impactados por los conflictos y por las configuraciones de las nuevas políticas de identidad? Y, en todo caso, ¿cuál será su papel en un escenario transformado de identidad?”(Ibíd)

Estas respuestas están aún por darse; la escuela no ha podido definir cuál será su posición ante esta realidad o qué papel piensa jugar. Ahora bien, no podemos desconocer que las dinámicas de estos grupos que se suelen llamar disidentes, han sido mucho más eficaces para atrapar la atención de los jóvenes, que las usualmente aplicadas por docentes, padres y orientadores. Entonces, ¿por qué no hacer un esfuerzo investigativo y aprehensivo que nos permita aprender las claves de dicho lenguaje, para así convertir en herramienta de trabajo aquello que los jóvenes nos muestran como efectivo y que se evidencia en el día a día de nuestro ejercicio como docentes?. Es, igualmente, necesario, aprovechar la ventaja que ofrece el proceso de construcción de identidad al ser éste constante y nunca finalizado, con el fin de aportarle de manera positiva. Así, la identidad, se constituye en un horizonte, marco, dispositivo clave para entender las transformaciones que se están operando en la escena social y su relación con las dimensiones subjetivas a través de las cuales los jóvenes dotan de sentido a la realidad. En este principio es dentro del que la presente investigación se pretende desarrollar.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta el problema constante que se desata en la dualidad igualdad/diferencia – protagonista en la construcción de identidad - , es indudable que se puede caer en exclusión, por parte de aquellos que pretenden hacer extensivas sus construcciones personales hacia otros individuos, que en estado de subalternización son objeto de imprecaciones debido a su preferencia por otras opciones

usualmente no contempladas o ignoradas. Más aún, en campos como los que explora esta tesis, tales como la sexualidad, donde se suelen pregonar con mayor fuerza universalismos incompatibles con el proceso de construcción de identidad, como lo analizamos en párrafos anteriores.

En el caso concreto de este trabajo, tomaremos el concepto de identidad de género como aquel que *“se refiere a la identificación que la cultura o cada persona hace sobre su propia forma de ser, ya sea como hombre, mujer o transgenerista; no tiene que corresponder necesariamente con lo que otras personas esperan de ella.”* (Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Planeación , 2010)

II. La brecha cultural, generacional y legislativa

Los estudios académicos recientes acerca de escuela y pedagogía, sin importar su origen, corriente o tendencia, parecen coincidir en una sentencia fundamental: existe una crisis de la sociedad y específicamente de la escuela como institución destinada a formar niños/niñas o adolescentes en la actualidad. Bajos niveles académicos, deserción escolar, ingobernabilidad, violencia en las aulas y educación de pésima calidad, son algunos de los componentes visibles de esta denominada crisis, cuya magnitud es aún mayor en la educación pública distrital.

Dentro de las múltiples justificaciones que se le dan a este fenómeno es recurrente, sobre todo entre docentes y directivos/as de las escuelas públicas, señalar como principal motivante el comportamiento rebelde con que se suele caracterizar a los niños/niñas y adolescentes de las recientes generaciones. Es muy común, dentro del profesorado, estigmatizar a uno que otro/a joven como violento/a, irresponsable, desaplicado/a, rebelde o “raro/a”, con el fin de sacarlo/a del aula y ofrecerle un tratamiento “especial” favorecido por profesionales que se encargan de resolver el “problema”. Pero, ¿realmente son todos así? ¿son ellos los del problema? ¿de allí proviene la “crisis”?, o tal vez estamos dejando de lado el hecho de que la normatividad vigente, el mismo ejercicio docente, las condiciones culturales en las que se ejerce, la posición desde la cual se asume o la historia familiar, también pueden influir de manera determinante en esta problemática y puede requerir también de un análisis particular.

Apartándonos un poco de la tendencia de algunos docentes a exteriorizar de su ejercicio cotidiano y de sí mismo/a, todas las variables que han modificado el escenario de la educación pública, esta parte de la investigación los integrará al análisis como sujetos contruidos por diversas experiencias personales, que determinan su manera de ver la realidad, y que son muy diferentes por razones de edad, estrato, escolaridad, creencias religiosas, etc., a las que tienen sus estudiantes o incluso los padres y madres de los mismos, como dejé dicho anteriormente.

Teniendo en cuenta los datos estadísticos recolectados en el trabajo de campo y expuestos en el capítulo anterior, vincularemos las condiciones históricas que han afectado a docentes, padres y madres, así como estudiantes, con su comprensión de las nuevas dinámicas presentes en la comunidad escolar, entre ellas, una de mayúsculo interés para esta investigación –la construcción de imaginarios sociales de las identidades de género alternativas, en la comunidad educativa de dicha institución-.

Esté tema tan sensible aún, despierta las más contrarias reacciones entre docentes, familias y estudiantes. Dentro de los primeros, las recientes conquistas públicas del movimiento LGBTI y el reconocimiento de sus miembros en distintos escenarios sociales, son vistas por unos como atentados contra la moral y decadencia ética de nuestra sociedad; pero, para otros, son una insoslayable realidad sobre la cual es oportuno discutir:

“Profesor, ¿sabe por qué yo no voté por Petro? porque por más inteligente que me parezca el tipo, no estoy de acuerdo con que mi ciudad se vuelva “Sodoma y Gomorra”. Ese cuento del orgullo gay o de apoyar la diversidad sexual y demás, me parece una completa alcahuetería que va en contra de la moral y los principios de una sociedad decente” Mujer, 60 años, Docente de Ciencias Naturales, IED Cristóbal Colón.

“Tenemos gerentes, empleados públicos, sacerdotes, cantantes, diseñadores homosexuales... y ahora hasta reinas transformistas como sucede en Australia, ¿por qué entonces no podemos hablar de ello en cualquier lugar y de manera honesta?” Hombre, 26 años, Docente Ciencias Sociales, IED Cristóbal Colón.

“Admito que, desde mi labor, debo reconocer y respetar derechos que tienen por el hecho de ser personas y ciudadanos; pero eso no significa que desde lo personal yo comparta sus posiciones o prácticas. Siempre tengo la precaución de tener eso claro a la hora de tratar situaciones que impliquen ese tipo de personas en mi trabajo” Hombre, 50 años, Directivo Docente, IED Cristóbal Colón.

De la misma manera, entre los docentes encuestados, se evidencian posiciones contrarias con respecto al recelo que aún existente a la hora de tratar en el aula o fuera de ella, temas concernientes a la sexualidad o alguna de sus variables.

“Teniendo en cuenta que al lado de la transmisión de conocimientos, la escuela se ha fijado para sí misma como su otro gran propósito la formación de las subjetividades, reflejadas en expresiones como hábitos, conducta, personalidad, principios, seres integrales, entre otras, resulta interesante preguntarse por la orientación de dicha labor respecto del género y la sexualidad” (García Suárez, 2007, pág. 13)

“Yo la verdad ni toco esos temas; además, ni siquiera son de mi área. Uno se puede meter en problemas serios si a algún pelado le llega uno a tocar su lado sensible, así que calladito mejor. Igual, ellos no tienen la seriedad suficiente para tratar esos temas, todo lo vuelven risa o empiezan los comentarios de doble sentido. Yo me dedico a lo mío y ya, para eso está el proyecto (de sexualidad institucionalizado en el colegio)”. Hombre, 55 años, Docente de Matemáticas, IED Cristóbal Colón.

“Pues si me preguntan, yo les respondo, así vea cierta malicia a veces en sus intenciones y sobre todo a los hombres. Procuro dar una información lo más exacta posible y con la menor carga calificativa posible, porque me parece supremamente irresponsable emitir juicios de valor con respecto a estos temas” Mujer, 24 años, Docente de Tecnología, IED Cristóbal Colón.

“Claro que los trato, además son de mi campo. Se interesan mucho en el tema, si ud, los quiere tener controlados, hableles de sexo y verá, es un tema que les llama bastante la atención. Entre más alto el curso mejor, es que entre los chiquiticos si es pura recocha, pero como los grandes ya se han iniciado en estas lides asumen con más conocimiento de causa la temática” Mujer, 45 años, Docente Ciencias Naturales, IED Cristóbal Colón.

Y en efecto, las temáticas al interior del aula que tienen que ver con sexualidad, generan bastante interés entre los estudiantes y, usualmente, quieren discutir sobre ellos. Sin embargo, exigen ciertos enfoques y condiciones particulares:

“No estoy de acuerdo con que el proyecto de sexualidad del colegio sea eso de las enfermedades, usar condón, no dejarse embarazar y ya. Pienso que debería tener más. Ahora me parece que debería darlos una persona que no esté hablando a toda hora de que eso es pecado, que se debe esperar hasta el matrimonio y todo ese cuento. ¿Ud. cree que alguien le hace caso?” Mujer, 17 años. Estudiante grado once, IED Cristóbal Colón.

“Pero si uno lo ve todos los días, ¿por qué no se habla de eso en clase?. El de la peluquería es marica, se le nota a metros y hasta me dice que tengo una cara bonita (risas). Mi mamá me cuenta que en donde trabaja hay dos tipos que son raros, y la verdad uno ve muchos que son así hoy en día. También sé que hay otros que se ven como normales y no lo son, y también sé que acá en el colegio hay varios, pero de eso no se habla duro. Pero eso sí, cuando uno trae el pelo medio largo, lo primero que le dice el coordinador a uno es que parece una señorita. ¿Eso qué tiene de malo?”
Hombre, 16 años, estudiante grado décimo, IED Cristóbal Colón.

Los hogares, y en este caso particular algunas madres, también tienen su propia perspectiva frente al asunto:

“Pensaría que esos temas deben tratarse en Religión o Ética o mandarlos a la orientadora, porque desde el punto de vista del cuerpo, están bien; ahí lo que les falla es algo como mental o no les inculcaron valores desde pequeños. Eso va mucho en la casa y en la libertad que uno les dé; por eso toca andar encima de ellos, echarle ojo a las amistades que tienen, con quién salen y esas cosas”
Mujer, 43 años, madre de Familia, IED Cristóbal Colón.

“Yo creo que cuando hablan de eso, más hacen que los niños se vuelvan así. Ud. sabe que a esa edad todo lo prohibido les llama la atención y es cuando más mañas cogen. Yo soy de las que piensa que la vida les enseñará a su tiempo y es mejor no ponerse a llamar al diablo.” Mujer, 46 años, madre de familia, IED Cristóbal Colón.

¿Cómo no se pueden generar choques, crisis, malentendidos o conflictos, si ni siquiera se definen las temáticas sexuales o de orientación con su nombre propio?. Reiterativamente se habla de “eso” o “aquello” en modo indeterminado y en ocasiones presto a la confusión, pero con referencia tácita a las identidades y orientaciones sexuales alternativas e incluso a la sexualidad misma.

Igualmente, se hacen presentes en este espacio toda una serie de prejuicios de distintos cortes frente a la sexualidad y sus variables, que no facilitan un trato neutral del tema; ya que éste, al parecer, siempre está atravesado por cuestiones como la edad, el género, la religión, la posición económica y un sinnúmero de variables adicionales.

No existen puntos de encuentro entre los miembros de la comunidad académica en torno a estos temas, ni siquiera dentro del mismo gremio docente; a tal punto que no hay un

direccionamiento claro, y son los estudiantes quienes atestiguan una división conceptual entre lo que piensan y hacen unos profesores/as con respecto a otros/as.

No obstante, de toda esta confusión y posiciones encontradas que nos brinda este panorama preliminar, se pueden rescatar dinámicas interesantes que dan pie para entender cómo los miembros de esta comunidad académica construyen sus imaginarios con respecto a las identidades y orientaciones sexuales alternativas, así como qué tipo de personajes intervienen directamente en estos procesos.

Padres, docentes y estudiantes opinan, pero motivados por las preguntas. No se habla de manera abierta frente al tema y por lo general, si se habla, se hace en grupos pequeños y entre pares (estudiante con estudiante, profesor mayor con profesor mayor, madre con madre, profesor joven con profesor joven, directivo con directivo); pero casi nunca entre miembros distintos de la comunidad académica.

Si se tocan temas de sexualidad en clases en donde supuestamente no tendrían cabida, estos no sobrepasan el comentario aislado y son extinguidos por los docentes como connatos de incendio. Se habla entonces, en escenarios informales con aquellos que se tienen más confianza, de manera honesta. Pero si el escenario es formal (clase, taller, etc.) y en una actividad programada de antemano que tenga que ver con temáticas sexuales implicando la audiencia de otras personas, se hace uso del lenguaje impostado, la proliferación de eufemismos o los silencios abundantes.

“No profe. Entre nosotros se habla de tirar, estar arrecho, venir ordeñado, zampárselo, maricón, arepera, etc. Ud, nos oyera y ¡parecemos mecánicos!, pero así nos entendemos lo que queremos decir. Pero, claro que uno no puede hablar así delante de los demás y menos delante de uds. Yo le cuento porque Ud. es ‘bien’. No es que uno no sepa las cosas, lo que pasa es que no sabemos muchas veces decirlo de manera bonita, entonces por eso casi no participamos y nos entra la risa, porque nos acordamos” Hombre, 16 años, Estudiante, IED Cristóbal Colón.

Las actividades que se preparan para acercarse a estos temas, suelen por lo general ser dirigidas por personal externo, orientadoras, docentes o directivos que no tienen ningún tipo de trato previo, regular o directo con quienes se pretende desarrollar; y por tanto,

desconocen el público al que se dirigen, sus características particulares, no saben con quiénes realmente hablan e incluso tienden a herir susceptibilidades cuando, además de la información que proporcionan, emiten juicios personales de valor más en concordancia con sus creencias personales, que con la realidad del tema que pretenden tocar. Por ello, la mayoría de las ocasiones, tales actividades no trascienden del campo informativo al afectivo, en donde realmente se puede hacer un avance sustancial.

Aún así, desde ciertas dependencias, como el departamento de orientación o la misma rectoría, se siguen redactando proyectos en las mismas y acostumbradas condiciones, hablando lenguajes distintos y demasiado técnicos, pero olvidando que en la cotidianidad de los/las jóvenes, las cosas cuentan con otros nombres y se requiere de otros caminos para llegar a ellas.

“La influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad (y podríamos agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos.” (García Suárez, 2007, pág. 13)

Entonces, si en temas tan esenciales de la formación personal, como la sexualidad, no podemos hablar en la escuela de manera abierta, honesta, descomplicada o, sencillamente, preferimos mantener tantos silencios incómodos, ¿por qué nos sorprendemos luego de que nuestra educación muestre índices tan altos de desinterés o sea tachada como descontextualizada?

A. La crisis

“Mijito, yo realmente a ud. lo considero, yo llevo 30 años en este oficio, estoy en este colegio desde que se fundó y he sido testigo de cómo esto va de mal en peor. ¿Dónde quedó el respeto al profesor? A éstos

niños solo les hace falta pegarle a uno, la verdad no me imagino cómo le tocará a ud. cuándo llegue a mi edad...bueno si es que llega” Mujer, 58 años, Docente Ciencias Naturales, IED Cristóbal Colón.

Semejante panorama no puede ser más desconsolador para aquel que se integra como docente recientemente a la dinámica educativa de una Institución distrital. No obstante, esta afirmación es muy dicente a la hora de hacerse una idea del contexto crítico que el docente habla de su oficio cotidiano. La reclamación por el respeto a sí mismo y a la posición dominante que por costumbre había ejercido sobre el estudiante es evidente y se hace componente esencial de la crisis. De la misma manera, el deterioro del docente como figura de autoridad con el paso del tiempo, es un reclamo intrínseco y a la vez, una añoranza por aquel instrumento –“respeto”- que le permitía entonces influir más sobre las conductas de sus estudiantes, sujetos en otros tiempos de manera más radical a su control y dependencia.

De la misma, manera la alusión a prácticas perdidas de reconocimiento de poder tales como reverencias, lenguajes verbales y no verbales, estéticas y otra serie de rituales, dentro y fuera de las aulas en el ambiente escolar, hacen parte también, según los docentes, del crítico estado actual de la educación pública.

“Extraño los tiempos de mantel y manzana en el escritorio del profesor, esos en dónde lo que uno decía era palabra de Dios, la gente se ponía de pie, saludaba cuando uno entraba o algún compañero de trabajo” Hombre, 55 años, Docente de Matemáticas, IED Cristóbal Colón

La autoridad del profesor, se equiparaba a la del prelado y al igual que éste, el poder pastoral que ejercía el maestro se consideraba natural, irrefutable, predestinado, verdadero, objetivo y exento de toda crítica.

“¿Ud cree que en mis tiempos de estudiante, yo podía tan siquiera parame del puesto sin autorización del profesor?. Eso era pela segura y hasta mis papás estaban de acuerdo de que así fuera. Se parece a hoy, uno antes sale a deberles si les llama siquiera la atención por una tarea que no hicieron. Llegan a la hora que se les da la gana y uno tiene que dejarlos entrar, se les nota por encima la pereza y el desinterés y por eso es que les va como les va en el examen del Icfes” Mujer, 50 años, Docente de Humanidades. IED Cristóbal Colón.

Las comparaciones con lo que fue su proceso de formación y la actualidad son reiterativas, se desea el mismo marco educacional de antaño para el presente y se reclama también la falta de mecanismos efectivos que le devuelvan al docente la posición privilegiada de antes. De otro lado, aspectos como la pereza o el desinterés, son atribuidos por defecto a los estudiantes, más no existe alguna imprecación auto-reflexiva acerca del papel que cumple el docente en mostrar atractiva la escuela.

La crisis de autoridad evidenciada por las situaciones vividas en las aulas y los comentarios de los docentes, también ha generado que los padres, - y sobre todo las madres de familia, cabezas de hogar – quienes en medio de una sociedad machista tienden a asumir este tipo de responsabilidades, tomen parte en el diagnóstico de las causas que han dado pie a la situación actual del Colegio.

“Es que uno ve cómo son con uds. con estos chinos, yo soy de las que creo que acá lo que hace falta es mano dura. Mire profesor, yo soy madre soltera y a mi hijo no le ha faltado nada, gracias a Dios, ni siquiera el rejo...puede que no tenga papá, pero cuerito si no le ha faltado, y por eso es de los más decenticos... yo creo que uds. arreglarían todo este revuelo con más disciplina y mano dura”. Mujer, 46 años, madre de familia, IED Cristóbal Colón.

Para ella, en este caso la crisis es una cuestión de disciplina y falta de un castigo ejemplarizante que no solo sancione el desobedecimiento, sino que sirva también de lección disuasiva a quien pretenda seguir el ejemplo. El castigo sugerido aboga directamente por el maltrato físico como correctivo efectivo y modificador de la conducta que se quiere erradicar.

Consultado a las directivas de la institución, acerca de cuáles podrían ser las razones por las cuáles la escuela ha variado tanto durante los últimos años, encontramos lo siguiente:

“Acá el problema es que los jóvenes no quiere reconocer ninguna figura de autoridad, hacen lo que se les da la gana. Y como no han tenido padres o los tienen, pero incompletos, no están acostumbrados a obedecer, por eso es que tienen tantos problemas disciplinarios o salen con esas cosas raras... drogadictos, alcohólicos, emos, raros y de ahí pa´ arriba” Hombre, 50 años, Directivo docente, IED Cristóbal Colón.

Es interesante ver cómo se esgrimen otros argumentos extrínsecos que jamás incluyen una auto reflexión del ejercicio docente, para explicar el reinante ambiente escolar. En esta ocasión, se apela al deterioro de la unidad familiar tradicional, compuesta por Padre, Madre e hijos; como un factor generador de problemas disciplinarios y convivenciales entre los estudiantes. Así mismo, se atribuye a este deterioro familiar la recurrencia de los jóvenes no solo a adicciones, sino a “rarezas”; una clara alusión a las orientaciones e identidades sexuales diversas de algunos y algunas estudiantes.

Otro aspecto que llama profundamente la atención es que, según algunos docentes mayores, el ingreso de profesores “nuevos/as” y “jóvenes” a quienes se les ve como “menores” ha contribuido a un cambio negativo en el ambiente escolar:

“Uno ve a estos profesores nuevos y se preocupa, primero, no se sabe quién es el docente y quién es el estudiante, a veces hasta se visten, hablan y se ven igual. Llegan haciéndose amigos de todo el mundo y se vuelven los profes chéveres, se dejan llamar por el nombre a secas. Se creen lo último porque están recién desempacados y se hablan con todo el mundo, pero se les olvida que más sabe el diablo por viejo que por diablo” Mujer, 60 años, Docente de Ciencias Naturales, IED Cristóbal Colón.

Aspectos resaltados en los nuevos docentes, tales como la cercanía con los estudiantes, la estética diferente (vestido y apariencia física), e incluso el estreno en la vida laboral, son vistos como aspectos preocupantes que minan aún más las ya deterioradas relaciones de poder acostumbradas entre profesores – estudiantes y agudizan la pérdida de autoridad.

De la misma manera, algunos de esos profesores recientes en la institución tienen opiniones particulares acerca de sus colegas de mayor edad:

“Ellos lo ven a uno como un estudiante más a la hora de tomar decisiones, consultar opiniones o hacer nombramientos; pero a la hora de trabajar, organizar las izadas de bandera, hacer las planeaciones de área, hacer los proyectos de ciclo y demás, ahí sí es uno la sangre fresca... “hágale que yo ya me fregué suficiente”, les toca a uds que están fresquitos. La verdad yo estoy seguro que más de uno está solo esperando su pensión para poderse ir”. Hombre, 26 años, Docente de Ciencias Sociales, IED Cristóbal Colón.

Para los profesores recientemente nombrados en la institución, es incómoda la categoría de “nuevo/va” que se les ha asignado. Los tres profesores entrevistados en esta parte de la investigación, cuyos rangos de edad se encuentran entre los 23 y los 33 años, recalcan cierto trato de “minoría de edad” de parte de sus colegas mayores hacia ellos y un desconocimiento reiterado de sus habilidades e iniciativas como docentes. Igualmente, estos tres docentes expresan su admiración por la gran cantidad de profesores que no solo superan, sino que incluso llegan a duplicar su edad y que continúan en ejercicio, a pesar de su evidente desmotivación para ejercer la labor. De allí que estos entrevistados expresen su preocupación por la necesidad de un relevo generacional que no se ha dado en la institución y que genera ambientes poco propicios para la prosperidad de la comunidad académica.

Sin embargo, es necesario hacer la siguiente precisión: no solo el o la docente recién graduado que inicia su carrera en la enseñanza es a quien se le incluye dentro de la categoría “nuevo/a”; también se circunscribe dentro de ella al docente nombrado temporalmente o incluso de planta quien, a pesar de que pueda tener más años de experiencia dentro de la misma educación pública, hace su ingreso por primera vez a la planta de profesores/as de la IED Cristóbal Colón.

“Yo vengo del Colegio Entre Nubes, difícil en cuanto a población estudiantil se refiere y además lejísimos de mi casa, con grandes problemas como pandillas, drogadicción y delincuencia juvenil. Y aunque el ambiente era difícil por las razones que le comento, extraño mi anterior colegio. Acá los docentes son muy problemáticos, critican bastante pero hacen poco, a todo le ven el defecto pero no la virtud, dirigen los proyectos, pero siempre el trabajo lo hacen los otros. En mi anterior institución no habían tantos viejitos; es más, la mayoría eran recién egresados, nos dividíamos las tareas equitativamente, nos rotábamos los cargos cada año, no eran vitalicios, y hasta controlábamos mejor a los muchachos con un trato más directo y descomplicado”. Mujer, 36 años, Docente de Humanidades, IED Cristóbal Colón.

Dentro de los estudiantes, también existen diferentes percepciones de los docentes según su edad, antigüedad, personalidad o creencias y de ellas depende su grado de proximidad o lejanía a la hora de contar con ellos más allá de las mismas aulas:

“Yo creo que los profesores más jóvenes se integran mejor con los estudiantes, los tratan y los comprenden mejor; son más activos, nos hacen reír más y son hasta más bonitos... bueno físicamente hablando (risas)”. Mujer, 15 años, estudiante grado once.

“...generan más confianza, tienen maneras de enseñar menos aburridoras y juegan vóley con nosotros en el descanso. Pero yo sí creo que aunque los profesores mayores son más lejanos con los alumnos, controlan mejor la disciplina, tienen más experiencia y no les evaden tanto”. Hombre, 16 años, estudiante grado once.

“Los más viejos aburren, son muy anticuados y siguen enseñando las mismas cosas. Yo uso los cuadernos de mi hermano que salió en el 2000 y a los que la mayoría de mis profes también le dictaron acá, y siguen enseñando las mismas cosas”. Mujer, 17 años, estudiante grado once.

“Los mayores vienen, dan la clase o taller y se van; a los más jóvenes se les pueden contar más cosas, porque no viven tan amargados”. Mujer, 15 años, estudiante grado décimo.

El referente de autoridad es mucho más fuerte por parte de los estudiantes hacia los docentes antiguos, pero la confianza tiende a extenderse más hacia los docentes jóvenes en quienes se identifica mayor afinidad, cercanía generacional, interpretación del lenguaje, etc.

De los 38 estudiantes del grupo base, 29 manifiestan tener una relación de amistad con algún docente, que va más allá del intercambio académico en las aulas. Y de esos 29, 23 es decir el 79.3% afirman tener dicha amistad con alguno o varios de los cinco docentes que coincidentalmente tienen menos edad, según los datos estadísticos evaluados en el capítulo anterior.

Es necesario resaltar aquí que tan solo 2 de esos 5 profesores, dictan clases en los cursos superiores, ya que en su mayoría son los cursos predilectos de los docentes más antiguos y de los cuales son por lo general directores. Lo que implica, que aún sin tener contacto directo en una clase en particular, medios como el deporte, los proyectos transversales o el simple contacto durante los descansos o formaciones, son utilizados para generar vínculos entre docentes jóvenes y estudiantes.

Al indagar acerca de las razones del por qué sí o no generan cercanía con los docentes de la institución encontramos dentro de los estudiantes las siguientes respuestas:

“Profe, uno intima con quien se parece a uno o lo entiende a uno. Si ud. se fija acá casi todos los cuchos (profesores/as) llegan en sus carros, viven en conjuntos gomelos (pudientes) de por aquí, hablan después de vacaciones de sus viajes a no se dónde, vienen todos perchos (bien vestidos) y lo gritan duro a uno por cualquier cosa. En cambio uno viene a pie o en bicicleta, a duras penas si va algún lado en vacaciones y anda sin un peso. Uno los ve a uds. sencillitos así como es uno, hasta se los encuentra por fuera del colegio o en el paradero, y como que no le hacen el feo a uno, no son tan picados. Eso hace que caigan bien.” Hombre, 17 años, estudiante grado undécimo, IED Cristóbal Colón.

“De los profes viejos, solo hay uno al que se le puede hablar bien, el de dibujo. Ese es todo bien, se ríe con uno y hasta yo le he contado mis problemas. Mal o bien, los estudiantes los ven como otra especie de papás, y los buscan si se dejan hablar, pero es que algunos solo salen con regaños y ya. Por eso con el de dibujo me siento bien, él no lo regaña a uno, lo escucha, se pone en el lugar de uno y le da consejos, así queda uno con ganas de volver a contarle cosas. Pero la verdad, es el único de los viejos que es bien, el resto andan con cara de rabones (mal genio) todo el tiempo, llegan y taller o a dictar, y en los descansos ni salen a los patios a no ser que tengan vigilancia.” Mujer, 15 años, estudiante grado undécimo, IED Cristóbal Colón.

No obstante, las opiniones de una madre de familia frente a las relaciones de confianza entre los profes jóvenes y los/las estudiantes son las siguientes:

“A mí si me preocuparía un poco mucha confianza entre un profesor joven y mi hija, ud. sabe. Ella se está haciendo señorita y le interesan ya los muchachos, pero ya fueran los de su edad, pero no, a ella le gustan de 18 para arriba y eso que hasta ahora tiene 15. Ahora yo la veo y es muy bonita, a cualquier hombre le gustaría, que tal que por tanta confianza las cosas terminen por otro lado. Por eso mejor solo las clases y pare de contar.” Mujer, 43 años, madre de familia, IED Cristóbal Colón.

Por otro lado, indagando acerca de la especificidad de los temas sexuales frente a la afinidad de su trato con los profesores - y que en el marco de esta investigación nos acerca al tema principal-, los estudiantes afirman lo siguiente:

“En el proyecto de sexualidad insisten en que comentemos los problemas y dudas que tengamos con los mayores y no con las amigas. En mi caso, yo sigo el consejo, pero tampoco le contaré mis cosas a una señora que no me entiende y que a todo le dirá que es pecado. Por eso, le cuento al profe W.”

Primero no tengo que explicarle cada palabra porque las entiende, segundo no es tan viejo, y tercero, es soltero pero tiene novia, y me ha dicho que ha pasado por cosas parecidas. En cambio, yo que le voy a decir a esa señora del proyecto que es recucha, se la pasa hablando de Dios y todas esas vainas. Además, me interesa saber qué opina un hombre, y ni a mi papá ni a mi hermano les diría algo...sobre todo al último, ¡me la montaría!” Mujer, 15 años, Estudiante grado décimo IED Cristóbal Colón.

“Ellos (los docentes) siguen pensando como en el siglo pasado y la verdad ninguno me convence. Yo le cuento mis vainas a mi novia y ya, llevamos resto y nos entendemos muy bien, tomamos las decisiones juntos y ni siquiera le comento esas cosas a mis papás ni ella a los suyos. Yo creo que eso es muy de cada quien y no hay que irlo gritando por todo lado ni comentarlo con todo el mundo, mucho menos a un profesor, así se le tenga mucha confianza” Hombre, 18 años, Estudiante grado undécimo, IED Cristóbal Colón”.

Frente al mismo tópico, ésta es la perspectiva de algunos docentes acerca del trato de temas que impliquen sexualidad e identidad con los estudiantes:

“A esa edad, es necesario controlarlos no sea que se tuerzan, y no lo digo solo por los embarazos, qué tal se les volteen las tuercas. Ahora, resulta que es normal que fulano o zutano sea gay, o que a la niña le gusten las otras, y eso no debe ser así. Yo sé que siempre han existido, pero tampoco eso es justificación para que ahora se disparen y menos entre los que nos tocan.” Mujer, 58 años, docente Ciencias Naturales, IED Cristóbal Colón.

“Yo soy partidario de tocar esos temas en la escuela: No se puede seguir metiendo como la basura bajo el tapete, un fenómeno que es palpable, visible. El problema que veo en este colegio es la falta de canales de comunicación, abiertos y no discriminantes, que no entren a juzgar de antemano, sino que al menos sirvan como válvula de escape a una presión que quien sabe cuánto tiempo lleve acumulada” Hombre, 26 años, Docente Ciencias Sociales, IED Cristóbal Colón.

Y cuando a diversos miembros de la comunidad educativa se les pregunta con respecto a las identidades y orientaciones sexuales alternativas, esto es lo que responden:

“Pues yo no tengo problema con eso, siempre y cuando conmigo no se metan, yo los respeto, pero cada quien en su cuento.” Mujer, 15 años, grado décimo, IED Cristóbal Colón

“No me explico cómo habiendo tantas viejas tan buenas, alguien pueda salir marica. Si se fija, nosotros casi no tenemos gracia, en cambio véalas a ellas profe. Dígame si no. Yo diría que entiendo más a las lesbianas.” Hombre, 17 años, Estudiante grado once, IED Cristóbal Colón.

“Una vez me tocó parar a una amiga que me resulto así. Yo si la notaba como muy cariñosa, pero no creí que fuera por eso.” Mujer, 15 años, Estudiante grado once, IED Cristóbal Colón

“Para mí que a esos tibiecitos les faltó mano dura. No tienen referentes paternos. Yo creo que esas terceras opciones, se hacen y no nacen como dice la mayoría, pero precisamente por eso son evitables.” Mujer, 50 años, Docente Humanidades, IED Cristóbal Colón

“Deberían tener rancho a parte. Con eso se evitan y nos evitamos muchos problemas. Así como en Chapinero, que después de cierta hora, todos saben que hay allá, pero es sólo allá y listo”. Hombre, 18 años, Estudiante grado once, IED Cristóbal Colón.

“Profesor, a mi la verdad me da hasta pena hablar de eso con usted. Cuando me pidió el favor de hablar pensé que era algo del colegio... Pues vea, la verdad yo vengo de un hogar muy creyente y le he transmitido eso a mi hijo, pero de esa cuestión ni fu ni fa... a uno jamás le tocaban semejante tema en la casa y yo no soy capaz de hablar eso con mi hijo. No sabría ni que decirle. Además, yo creo que no hay necesidad, yo le veo sus noviecitas y si...a veces hay que lidiar con eso pero, ud se imagina donde fueran amiguitos y no amiguitas (risas)” Mujer, 40 años, madre de familia, IED Cristóbal Colón.

Es evidente, entonces, con estas diversas posturas, una polarización entre los distintos miembros que componen la escuela. No solo en lo que tiene que ver con los temas de identidad y orientación sexual, sino en otros como la ingobernabilidad, el marginamiento, el aislamiento, la rebeldía y el desinterés, por mencionar tan solo unos, y que cabrían perfectamente dentro de esta denominada “crisis”.

Valdría entonces la pena preguntarse si es esta desobediencia manifiesta un síntoma del malestar social, que siente una juventud aventajada que se resiste a ser dominada de la misma terca manera en que nosotros fuimos formados un par de generaciones antes. ¿Es

esta “tribalización”³ actual que se evidencia en la juventud una resistencia digna de admirar en mentes que podrían ser más emancipadas que las de generaciones anteriores? ¿Son estas particularidades identitarias una reacción consciente o inconsciente, que se opone a una masificación excluyente, fruto de esta corriente globalizadora que actualmente vivimos? Al parecer, muchos de estos fenómenos de rebeldía y manifestación de identidades en la escuela, obedecen también a un panorama de conflictividad social, donde además de mostrar la crisis de un sistema represivo, que no ha tenido en cuenta las variaciones generacionales, también resalta la falta de oportunidades para los jóvenes, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión de las formas diversas.

De la misma manera, el paradigma que usualmente se inculcaba en la juventud, que garantizaría el ascenso social, una remuneración digna o una vida adulta satisfactoria a través del estudio y la escuela, se ha deshecho en una sociedad que parece no ofrecer alternativas dignas a las y los jóvenes; a quienes ahora se juzga de “imberbes” (varones) y faltos de experiencia o juicio para desempeñarse en la sociedad; pero, simultáneamente, no les ofrece un camino estable que les garantice la obtención de aquello que se les exige. En palabras de Jesús Martín Barbero, *“Esta sociedad tiene sujetos más frágiles, pero más obligados a hacerse responsables de sí mismos, en un mundo donde las certezas tanto en el plano del saber, como en el plano ético o político son cada vez menores, no existe la mínima claridad sobre su futuro laboral o profesional”* (Barbero, 2004, pág. 40)

“Pero dígame, si yo cumplo con mis tareas, saco buenas notas, me han dado dos menciones de honor este año por ocupar los primeros puestos de mi curso, no tengo una sola nota en el observador y si me joden porque tengo el cabello largo y porque dizque parezco un ‘emo’...no lo soy, ellos ni siquiera saben la diferencia, me citaron a mis papás y yo no sé qué les diría el coordinador, pero [mis padres] nunca me habían puesto problema; ahora ellos también me están fregando para que me lo corte... por eso es que uno de la ‘piedra’ [rabia] termina no haciendo nada, ¿qué tiene que ver el pelo?” Hombre, 15 años, Estudiante grado décimo. IED Cristóbal Colón

³ El concepto de “tribu” de Michel Maffesoli, se ha difundido en los medios académicos para interpretar los fenómenos sociales de la “posmodernidad”, su uso ha diluido el concepto a un punto de estereotipo social. (Maffesoli, 1990)

Este tipo de situaciones nos llevan a pensar que en vez de represión, tal vez lo que necesiten los jóvenes sea respeto, aceptación, pertenencia y reconocimiento. Es completamente entendible que aspiren a una reducción de la incertidumbre en un panorama tan oscuro, a través de sus propias construcciones y, generalmente, son recibidos por las personas adultas y su institucionalidad con barreras crecientes y vías de promoción cada vez más estrechas o cerradas. El refugio al que pueden apelar es, entonces, la defensa de ámbitos y enclaves simbólicos que ellos y ellas han creado y quieren reconocer como propios, ya que la sociedad no les ofrece ninguno; ni siquiera en una escuela que se proclama libertaria, de avanzada, laica, inclusiva y sin restricción alguna para el “libre desarrollo de la personalidad”.

Ante esto, es apropiado recordar que la escuela o el colegio es, entre otras cosas, una institución social, y como en toda institución convergen en ella diferentes intereses, no siempre coincidentes, y cuando se exacerbaban esas diferencias o cuando se desconocen, generalmente se producen situaciones de conflictos. Por ello, la escuela no puede encerrarse, tornarse rígida y, mucho menos, represiva. Al contrario, debemos ser flexibles e inclusivos ante las situaciones producidas en el entorno escolar.

Por otro lado, hay que tener presente que los conflictos son inherentes a la condición humana; por tanto, la situación de crisis debe ser considerada como una oportunidad. De esta manera, la comunidad educativa debe asumir una postura crítica y de revisión de sus estructuras y accionar. Asimismo, serían convenientes los replanteamientos curriculares, la elaboración de nuevas estrategias didácticas y la adopción de nuevos esquemas organizacionales que permitirían a la escuela posicionarse como agente social que “incluye” y dialoga con los nuevos contextos culturales. No se puede pretender negociar sin ceder algo a cambio y estar predispuesto a las múltiples novedades que ello implica.

Solo a partir de allí, podremos desarrollar intervenciones pedagógicas y curriculares alternativas que nos permitan retomar un sentido democrático de autoridad y sentido social de la escuela que algunos añoramos. Quizás la rebeldía, la irreverencia o el aparente descontrol que las instituciones convencionales manifiestan como característica

particular de las y los jóvenes, tienen puntos de origen muy similares entre sí. Orígenes sociales de pobreza, con múltiples necesidades básicas insatisfechas, futuros sin ningún tipo de promesas, silenciamiento violento de las protestas y una indolente indiferencia por parte del Estado y la sociedad.

La identidad o múltiples identidades que pueden llegar a desarrollar las personas jóvenes con sus pares, se convierten entonces en refugios que ofrecen certezas, seguridades que no encuentran ni en su familia, su escuela, su comunidad y sobretodo en su futuro.

B. Problematización

Como se evidencia en un tema como la sexualidad y, en específico, las orientaciones y las identidades alternativas que existen dentro de ella, una cosa es lo que piensan padres y madres; otra cosa los/as profesores/as antiguos/as, otra distinta los “nuevos/as”, y una cuarta lo que piensan los y las estudiantes (incluso con diversos matices). Todos opinan de manera diferente acerca de un tema doblemente prohibido, ya que, por un lado, aún se evidencia en la mayoría de los testimonios un recelo tácito frente a los temas sexuales y seguidamente, se construye un veto mayor sobre el particular de las identidades sexuales diversas, o las “*terceras opciones*” como un docente las denominó en una de las entrevistas.

Dentro de las escasas posiciones abiertas hacia el tema, es importante rescatar las de docentes jóvenes, entre quienes, además de mostrarse participativos y propositivos en las conversaciones sostenidas, no tienen contemplaciones de índole religiosa y son - según los estudiantes- quienes más les generan confianza a la hora de tratar temas relacionados con la sexualidad al interior de su escuela, a pesar de que este tipo de profesores son la minoría en la Institución educativa.

En cambio, dentro de los profesores mayores, son reiterativas – en sus opiniones frente a la sexualidad y las identidades alternativas en ella - las alusiones y comparaciones con

categorías propias de sus credos religiosos, sus patrones culturales, su herencia formativa, e incluso prejuizamientos estereotipados. Hecho que facilita el choque con generaciones que no compartieron los escenarios en los que dichos docentes fueron educados hace décadas, y que, sin embargo, reiterativamente se pretenden traer a colación.

A su vez, en los hogares, las madres de familia – en este caso, ya que fue imposible lograr la participación de un padre de familia en esta investigación- prefieren evitar el tema. Además de que no se consideran con las suficientes herramientas para tratarlo, no lo consideran necesario, les da vergüenza o incluso temen hacerlo ellas mismas o que alguien más lo haga. También manifiestan que de evidenciar ciertos comportamientos “peligrosos”, no dudarían en tomar cartas sobre el asunto.

Finalmente, dentro de las y los estudiantes hay toda una gama de posiciones que van desde la apertura hacia el tema, hasta posiciones totalmente excluyentes o discriminatorias, pero que raramente se socializan o se expresan públicamente más allá de un círculo cercano que generalmente abarca a sus amistades más íntimas, y de las cuales rara vez hacen parte directivos, orientadoras, padres, madres, hermanos o docentes.

No obstante, más allá del problema comunicativo evidente o del silenciamiento tácito de realidades, es preocupante que en medio de la escuela pública existan imaginarios excluyentes, llenos de resentimiento y basados en formas de reconocimiento hegemónicas que niegan, ignoran o asignan las diversas identidades de género en los y las jóvenes de la IED Cristóbal Colón; quitando la posibilidad de que sea cada individuo el o la encargado/a de decidir cómo, cuándo y quién ser. *“Se debe enfatizar que la identidad de género no corresponde nunca a un señalamiento por parte de otras personas, sino a una autoidentificación de cada sujeto.”* (García Suárez, 2007, pág. 19)

Dentro de algunas de las causas que hemos identificado y que dan origen a este problema, podemos mencionar que:

- Existe un prejuicio de acuerdo a categorías sociales y sexuales tradicionalmente asignadas, conservadoras, que están influenciadas por concepciones machistas,

religiosas y clasistas. Estas son fomentadas por los mismos docentes o padres y madres de familia, educados en ambientes similares y que se encargan de multiplicarlas dentro de las nuevas generaciones, voluntaria o involuntariamente, a través de la enseñanza diaria en el hogar y la escuela. Esto es más evidente aún en los/las docentes cuyas edades son más avanzadas, practican cultos religiosos tradicionales, pertenecen a estratos altos y son poco abiertos a discutir estas temáticas.

- Hay también una tendencia constante a la homogenización en la escuela, que utiliza estereotipos predeterminados e inamovibles de género y que obedecen exclusivamente a la dualidad hombre-mujer; excluyendo todas las policromías, intermediaciones o categorías que no se restringen a las anteriores, tanto en el campo de la identidad, como en el de la orientación sexual.
- Se evidencia una continua represión a la diferencia dentro de la comunidad académica, por diversos factores. Entre los principales, encontramos: la normalización de los/las jóvenes en torno a dos géneros únicos y predefinidos en sus inclinaciones, comportamientos, gustos y estéticas, exigida como prerrequisito esencial del proceso formativo. Seguidamente, por el temor a una posible afectación personal de carácter más imaginativo que real, que sugiera tan siquiera la idea de abandonar o cuestionar ese papel genérico pre-asignado. Y, finalmente, la prevención constante ante una posible expansión de otras formas de auto reconocerse que van más allá de las permitidas socialmente.
- Existe un desconocimiento generalizado en directivos, padres, madres, y estudiantes acerca de las identidades, orientaciones sexuales y sus diversas posibilidades; a las cuales, se les sigue observando como enfermedades, desviaciones, afrentas a la moral, pecados o aberraciones, por no ajustarse a los cánones dominantes. Así mismo, se ignoran los avances políticos y sociales en

torno al reconocimiento de la diversidad sexual en distintos estamentos y la posibilidad de su participación en la toma de decisiones vitales en la comunidad a la que pertenecen.

- Es una constante la ausencia de canales alternativos de expresión y comunicación, que evidencien o desnaturalicen el continuo marginamiento de otras sexualidades al interior de la escuela. De la misma manera, no existen escenarios de diálogo que traten estos temas, fuera del enfoque biologista acostumbrado y que superen el espacio restringido del aula de clase.
- Aún es evidente un marginamiento de estas temáticas en el aula, por ser consideradas contrarias o ajenas a ciertas materias, asignaturas o espacios académicos. No se habla de ellas porque no se conocen, no son consideradas prioritarias, pueden llegar a ser inductivas o a generar una suerte de peligrosa curiosidad, o sencillamente, porque en la escuela y en el hogar no hay interés respecto al tema.
- La historicidad personal y el escenario formativo de docentes, padres y madres, priman como modelos hegemónicos de abordaje de estos temas, tanto a nivel verbal como no verbal; llevando así, una carga idiosincrática que afecta de manera negativa los primeros contactos que tienen los y las jóvenes de la IED Cristóbal Colón con respecto al tema.

Así mismo, dichas causas y su proliferación degeneran en consecuencias que, aunque no son evidentes para la gran mayoría, afectan profundamente a nuestros/as jóvenes estudiantes yendo en total contravía con lo que declara el discurso formal situado en la escuela pública y que aboga por la igualdad, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la alteridad, a través de documentos institucionales como el Manual de Convivencia, el PEI y demás proyectos de inclusión, solo por mencionar algunos ejemplos prácticos.

Sus principales consecuencias, son:

- La discriminación basada en el género, la identidad y la orientación sexual diversa de determinadas personas, con el agravante de que se erige sobre prejuicios, en niños, niñas y adolescentes considerados “menores de edad” y cuyos derechos constitucionales deberían teórica y prácticamente primar siempre sobre los de los adultos, pero que en este caso ni siquiera se ejercen.
- Falta de equidad de género, que relega a un término secundario a las personas que no se ajustan a los patrones sexuales dominantes y que ven así mermada su capacidad de voz y voto.
- Aumento de los niveles de deserción escolar, debido al ambiente adverso e incluso hostil que manifiestan vivir los estudiantes con identidades y orientaciones sexuales alternativas; en momentos en donde la Secretaría de Educación Distrital, implementa estrategias para tratar de reducir el ausentismo en las aulas y se preocupa por el déficit de estudiantes con respecto a los cupos disponibles de las instituciones de educación distrital, como la Cristóbal Colón.
- Aversión a la escuela, por fomentar desde sus mismos profesores/as, directivas, pares y proyectos académicos, conductas discriminatorias en los estudiantes que hacen poco amable la institución para aquellos que se suelen estigmatizar.
- Inconformidad y resentimiento de personas con orientación sexual diversa con respecto a la sociedad, iniciados desde tempranas edades, al convertirse en objeto de señalamientos, o al no contar con un primer espacio (la escuela) incluyente y favorable para la vida en comunidad, sin dejar de respetar la individualidad.
- Negación de oportunidades y desaprovechamiento de talentos, a partir de prejuicios incapacitantes que hacen dudar de las capacidades físicas, mentales o sociales de individuos totalmente competentes y con posibilidades de desarrollo, éxito o figuración en cualquier campo social o académico.

- Dificultad de adaptar el ambiente escolar a las realidades que nuestros/as jóvenes encontrarán en la sociedad, una vez salgan de él, generando un consecuente desconocimiento, temor, aversión o prevención hacia personas y circunstancias humanas, pero satanizadas desde la misma escuela.
- Promoción de una falsa tolerancia que disfraza una conducta netamente discriminatoria y que invita más al aislamiento del individuo que no se acomoda a ciertas categorías, que al reconocimiento pleno de su libertad de acción, pensamiento y figuración.
- Fomento del temor al juzgamiento público que implique la subvaloración del individuo, su puesta en ridículo o su exposición como “rareza” ante sus semejantes.

Quizás todas estas variables no habían sido contempladas en la profundidad que implican al interior de la IED Cristóbal Colón. Incluso, mencionándolas de manera detallada una a una, no brindan una noción suficiente de las consecuencias que tienen en aquellas personas que se supone, deberían estar construyendo armónicamente y con libertad su personalidad, pensamiento y su forma de ser. Por ello, es necesario poner una voz menos teórica y más práctica que quizás colabore en la tarea de concientizar o desnaturalizar aquello que vemos usualmente como correcto o normal.

C. ¿Concientización o desnaturalización?

Lo “natural”:

“Es precisamente lo que dicen que no hago: me gustan los hombres, pero más las mujeres y eso en otra mujer, no es natural. Me gusta darles besos, pero no solo en la mejilla, y eso tampoco es ‘natural’. Pero lo que sí es natural es que me griten ‘arepera’ [lesbiana], que me tenga que callar mis gustos es natural, que mi mamá me diga que necesito ayuda y que no esperaba eso de una hija

suya también es natural. Eso es lo que pienso de lo natural.” Cindy, 18 años, Estudiante IED Cristóbal Colón.

Cindy, quien fue elegida como Personera⁴ institucional con una mayoría abrumadora en el año 2011, tiene el mejor promedio de su salón, es la mano derecha del director de curso, y según sus mismos compañeros, tiene más autoridad que él mismo. Los demás miembros del profesorado la tienen en alta estima, es “la de mostrar”, la maestra de ceremonias, la que lee el programa en la izada de bandera, se sienta como primera de su fila en el centro del salón y nunca ha tenido una anotación de algún tipo en su observador.

“Hay algo que no soporto y es que en todas las clases, los comentarios hechos por los profesores hacia todo lo que suene homosexual sea tan discriminatorio y ya se les volvió costumbre. Si ven a un hombre con un arete, ya es gay, si una niña toma a otra de la mano, ya es lesbiana. No sé por qué se creen que todos somos como ellos o que debemos ser como ellos; existimos otros con otros gustos que tenemos tanto derecho como los demás, si yo fallo en cosas de la clase, ¡ilisto! el profe tiene derecho, pero ¿también lo tiene en las cosas que solo son mías? Además, acá somos muchos, porque todos piensan que la homosexualidad solo se ve afuera, que el colegio es una isla donde eso no pasa. Mentira.”

Ella es la mayor de una saga de tres hermanos, todos matriculados y destacados a nivel académico en la IED Cristóbal Colón y, aunque vive en otro lugar distante de la ciudad - Ciudad Bolívar- se levanta todos los días a las tres de la mañana. Primero, por lo lejos y segundo, porque le gusta mucho arreglarse, para llegar así, maquillada, bonita y a tiempo a clases al colegio que tanto quiere; aunque en ocasiones haya pensado seriamente en abandonarlo, y no precisamente por lo distante de su casa.

⁴ El Personero Estudiantil es un representante de último grado elegido por sus compañeros con el fin de que promueva y defienda el ejercicio de los derechos y deberes de los estudiantes, consagrados en la Constitución Política, las leyes los reglamentos y el Manual de convivencia. Igualmente, es el espacio de participación que ofrecen las instituciones educativas a los educando. El personero de los estudiantes debe constituirse en una alternativa que contribuya a orientar y transformar la actividad pedagógica y la gestión administrativa de la institución, hacia la construcción de un centro de creación cultural incluyente y acorde con la realidad de su entorno.

Nació el 5 de Junio del 93, es “Géminis”, y como su signo zodiacal, afirma tener que usar dos caras, aunque no le agrada mucho la idea. Es más una *triste coincidencia*,⁵ en sus propias palabras. Es católica, vive con su padre y su madre, casados y católicos también aunque estén pasando por una crisis. Lleva en el colegio desde la primaria y afirma conocerlo muy bien, incluso ha pasado por las tres sedes. No cambia su tierra natal por nada, Bogotá, y opina de ella que es única porque *acá es dónde esta todo, hay muchísimas puertas para todo lo que uno quiere, todo lo que uno necesita, todo está al alcance, todo es muyyyy... o sea todo esta aquí, yo pienso eso*. Está orgullosa de ser de la capital porque *como que las demás personas de otras regiones lo ven a uno muyyyyyy...pulcro, algo así, que uno tiene como cierto grado intelectual que ellos no pueden tener*.

Quiere trabajar, porque le gusta, lo ha hecho numerosas veces, en el supermercado “Surtimax”, por ejemplo; pero también quiere estudiar, su carrera: la Ingeniería de minas. Su confidente principal es su hermana menor, de doce años, y es una convencida de que su manera de ser, pensar y actuar no es de ninguna manera el mal ejemplo que reiterativamente su mamá le increpa a la menor oportunidad. *Mis hermanos son una nota, ellos son ‘normales’; es más con el menor, criticamos y hablamos de niñas y hasta nos ponemos de acuerdo para decir cuál nos gusta y cuál no...ellos saben todo de mí y en ningún momento me han juzgado, y eso que son niños todavía*.

Sin embargo, está segura de que si la mayoría de los profesores, sus compañeros y las directivas del colegio, hubieran sabido que gusta más de las niñas que de los niños porque es bisexual, muy posiblemente *jamás hubiera llegado a ser personera*. Es más, Cindy dice que si quien escribe ahora, hubiera sabido también desde el principio que era bisexual, muy seguramente hoy no estaría escribiendo lo que escribe. Creo que tiene toda la razón.

Sencillamente, así Cindy cumpliera el “Perfil Cristóbalino”, *tenía un ‘defecto’ que he mantenido muy bien cuidado, aunque yo prefiero decirle ‘secreto’*, que hubiera podido costarle su elección.

⁵ Todas las letras cursivas que se encuentren entre líneas, harán referencia en adelante a las opiniones y comentarios de las personas entrevistadas.

Según el Manual de Convivencia de la Institución, cuyo preámbulo proclama la igualdad, la tolerancia y la participación como principios del mismo, existen ciertos requisitos para acceder como candidato al gobierno escolar, entre los cuales encontramos: Tener excelente rendimiento académico, comportamiento “intachable” en el año que se curse y los anteriores, llevar por lo menos un año en la institución, contar con la recomendación de uno o más maestros, hacer una propuesta de gobierno, presentar su hoja de vida, tener excelente presentación personal (con todo lo que incluye la normalización de uniforme, cabello, uñas, accesorios, etc.), capacidad de liderazgo, facilidad de expresión, conocer el PEI y otra serie de requisitos excluyentes que se pueden verificar en la página No.13 de la agenda institucional y que son de obligatorio cumplimiento para poder acceder al cargo de Personero. Seguidamente, su candidatura debía ser avalada en una reunión en pleno del área de Ciencias Sociales y por votación unánime de los profesores, para luego, obviamente, ponerse en competencia con otros candidatos o candidatas que hubiesen pasado por el mismo proceso, y obtener la mayor cantidad de votos posibles entre sus compañeros/as.

La verdad era que, para el momento de la postulación, solo 3 de 120 estudiantes de once cumplían el “perfil” incluida Cindy, quien al final y, tras demostrar en numerosas ocasiones sus dotes como oradora, logró convencer a 378 de los estudiantes, 12 profesores, pero a ningún coordinador (de la rectora no se sabe), para ser elegida como Personera 2011. *Bisexual, pero Personera*, como ella misma lo dice, así no todos supieran ese detalle que omitió en su hoja de vida, igual no estaba obligada a hacerlo.

Pero, ¿por qué lo omitió, por qué no pudo ser totalmente transparente y para lograr su objetivo tuvo que ocultar cosas que hacen parte de sí misma, como su nombre, su ciudad de origen, o hasta sus notas?.

Profe, sencillamente porque este colegio no está diseñado para aceptar a alguien diferente, está pensado solo para cierto tipo de personas, y todo lo que dice el manual es pura carreta. Que si tiene el cabello largo, anotación; que si usa piercing, anotación; que si

tiene la falda alta, anotació;; si trae media pantalón, anotación... imagínese entonces que no me harían a mí por bisexual, ninguna anotación, ¡me expulsarían!

¿Por qué estás tan segura?

Porque lo he vivido en carne propia. De la gente de once, sabe un 20% más o menos. El año pasado, yo tuve como un cuento con una niña de acá del colegio. Cuando yo la molestaba y eso, yo no sabía que tenía novio, y cuando tuvimos la oportunidad de besarnos y de que pasaran cosas, a los dos días me enteré que tenía novio y el novio era de mi salón, entonces ella le contó al novio, porque se sintió mal, y el novio regó, pues, el chisme por decirlo así con quien pudo; ahí se enteraron, y allí fue que llegó a oídos de mi mamá y que se enteró entonces también. Yo de por sí, en eso he sido muy reservada, pero con él, todo el mundo se enteró y empezó el calvario.

¿Calvario?

Sí, mi mamá dice así, que soy su calvario, que qué estará pagando conmigo (risas) y que porque preciso yo, la más juiciosa, tenía que ‘torcerme’ de esa manera. Pero lo de calvario también lo digo por el colegio, ud. no se imagina la cantidad de comentarios e indirectas, además que yo mezclo como el odio al ‘nerd’ [estudioso], al mejor del salón, con el odio a las personas que son como yo.

¿Y cómo eres tú?

Diferente, porque tengo otros gustos, que no son los de la mayoría. ¿Y desde cuándo crees que eres diferente? Desde chiquitica, siempre he sentido más atracción hacia las niñas que hacia los niños⁶. ¿Qué te atrae de un hombre? De un hombre, mmm, que sea, o sea físicamente mmm, que sea grande, que yo sienta que me pueda proteger.

¿Y en cuanto a su personalidad? *Ayyy que me haga reír, buen sentido del humor, que me haga reír. ¿Y en cuanto a las mujeres?*

⁶ Esta frase lo que significaría es que se trata más bien de una niña lesbiana, que no puede o no quiere reconocerse plenamente, y por eso prefiere presentarse como “bisexual”, como lo aclara posteriormente.

Mmmmm lo que me atrae a mí de un hombre, es lo que me gusta ser a mí con las niñas; yo soy como el niño de la relación, por decirlo así. Entonces, no sé, me gusta como una niña que pueda cuidar, que sea muchísimo más delicada que yo, emmm que me haga reír también, me fascina reírme y me encanta alguien que me haga reír.

¿Qué cosas crees que, en tu vida, influyeron para que tomaras esa posición?

La verdad yo, desde que...desde que nací, yo creo, porque cuando yo estaba en preescolar, me di el primer pico con una niña, y yo siempre veía las niñas no como, pues, las amigas normales sino como, cómo hago para que sea mi novia o cosas así, siempre estaba como así. Entonces en preescolar, siempre, no las veía como amigas, sino que quería hacerlas mi novia, o cosas así.

¿Recuerdas el nombre de la primera niña a la que le diste el beso?

Karen ¿Qué te gustaba de Karen? Que era más chiquita que yo, jajajajja, que yo sentía como que la podía cuidar. Pero eso sí tengo que confesarle algo profe, en mis últimas relaciones me he dado cuenta que las mujeres me atraen mucho más, la verdad hace mucho no estoy con un hombre y no me ha hecho falta. He descubierto en la delicadeza de mi género mayor encanto que en el suyo. Creo que de bisexual me he convertido en lesbiana. Y eso no le gusta a mucha gente, empezando por mi mamá y la mamá de mi novia.

¿Por qué lo dices que eso no le gusta a mucha gente?

Hace poco me pasó un 'cacharro' [problema]: a mi novia la conocí en un supermercado que queda acá cerca del colegio, cerca de la casa de mis primos, tenía hambre e iba a comprarme algo y eso fue amor a primera vista, es una niña bien, vive en un superconjunto, hablamos un rato y luego le pedí el teléfono, la agregué al face[book] y así empezamos. Un día, cuando ya éramos novias, salió ella de estudiar del colegio 'regomelo' [de clase alta] en dónde estaba, porque es hija de una médica que trabaja en la [clínica] Shaio; yo la recogí nos fuimos para la casa de ella y estábamos en la sala, yo la tenía sentada en mis piernas y nos estábamos besando cuando llegó la mamá y nos vio.

Abrió con las llaves y en ese preciso instante, nos vio. La señora me sacó corriendo de la casa, me tocó correr hasta la de mi prima que estaba cerca, me corretió con una espátula de esas de sacar los fritos en la cocina, con eso me corretió así 'a toda' [rápido] por las dos cuadras, [hasta que] llegué a la casa. Entonces, golpeé muy rápido, me abrieron muy rápido. ¡menos mal o si no esa señora me hubiera acabado ahí a punta de spatulazos!. Entré y todos mis primos me preguntaron que por qué me estaba persiguiendo, entonces yo dije: no es que ella está inventando que yo me le robé una plata en la casa de ella, fue lo primero que se me ocurrió, entonces entré. Al otro día, no pudimos hablar, le habían quitado el celular, desconectó el teléfono, el computador y la mamá no la mandó a estudiar. La mamá pidió permiso en el trabajo y se estuvo al otro día con ella dándole cantaleta para que 'dejara eso', entonces ella (mi novia) le dijo: no, ¡es que es mi novia!, que yo no se qué, le contó más el cuento. La señora, super-ofendida, a los dos días, ya tenía papales organizados para mandarla para Venezuela donde el papá; del día en que me correteó a los seis días, ella ya cogía para Venezuela, así de rápido. O sea la señora, en total desacuerdo con eso.

¿La señora, nunca te busco?

Nunca, yo sí quería hablar con ella, porque igual yo acepté esa relación e igual estaba con la hija, pero no ella nunca, no. Además de que siempre que me veía me insultaba, ¿qué hacía entonces yo ahí quedándome?. Además, terminó mandándola para Venezuela, ¡ya qué!.

¿Qué te dijo la señora, apenas te vio sentada con su hija en tus piernas y besándose?

¡Vea estas sucias! Esa fue la expresión, yo me puse pálida.

¿Tu mamá se enteró de eso?

Nooo nada, jamás. Mis hermanos sí saben

¿Y ellos que opinaron?

Les dio risa porque me corretieron.

Cindy, quien además de manifestar que no estaba segura de que su nombre original se cambiara o se mantuviera en esta investigación, quiso de manera voluntaria estar en ella y se erigió como una de sus protagonistas principales.

Luego de una amistad en el ámbito escolar de tres años y de compartir ciertas experiencias enriquecedoras, ella decidió libremente, y de manera abierta compartir con el investigador parte de su experiencia de vida, su práctica académica y su entorno social en la IED Cristóbal Colón. Su testimonio, obtenido en numerosas horas de entrevistas y de las cuales, lastimosamente, solo se presentarán algunas partes, ha sido una de las piezas más importantes de esta investigación, porque encarna en primera persona muchas de las prácticas discriminatorias que se generan a partir de prejuicios e imaginarios en torno de las identidades y las orientaciones sexuales alternativas.

Sin embargo, Cindy no es la única. No tan abierto ni tan expresivo como ella, el Sr. Barrios de 17 años, y a quien le gusta que lo llamen de esa manera, por haber estudiado en un colegio militar, decidió por consejo inicial de Cindy, colaborar con esta investigación. Muy introvertido, silencioso y formal, pertenece también al grado once y dice estar aquí por accidente (perdió el año lectivo [fue reprobado] en el colegio militar de toda su vida). *Estoy haciendo una intensificación en once*, afirma y cree que se encuentra en donde no debe estar. *Profe, como Davivienda, en el lugar equivocado*, en alusión a una propaganda televisiva de quien se ubica donde no corresponde.

De su profesor de educación física en el colegio anterior, dice: *se encargó de hacerme la vida imposible, hasta el punto de hacerme perder y tener que llegar a un colegio distrital, como castigo*. El Sr. Barrios no es el estudiante fulgurante como Cindy, a pesar de que son muy cercanos y buenos amigos; pero tampoco es de los de peor rendimiento académico. *Es un señor en todo el sentido de la palabra*. Afirma con propiedad su directora de curso de 48 años, quien desconoce que el Sr. Barrios es gay.

Opiniones del Sr. Barrios acerca de su nuevo colegio y compañeros:

Detesto el desorden, no me gusta que no dejen oír clase, parecen niños y eso que están en once. Pero lo que más me molesta es lo sucios y patanes que son, incluidas las mujeres. Ojalá este año se acabe pronto. Vengo de un lugar en donde el respeto se mantiene o se mantiene, donde la presentación es exigente y en donde todas las mañanas formábamos, hacíamos volteo (ejercicio) y hasta rezábamos, porque era obligatorio. Pero de eso acá ni idea, con todo lo que odiaba educación física por lo que le comento, hasta la extraño, con eso le digo todo. Me hablo con dos o tres personas nada más, ahh y con Cindy.

¿Y por qué con ella?

Porque fue la primera que me habló, aunque tiempo después me dijo que había sido porque de primerazo me pilló. Cindy tiene mucho mundo ya, conoce Chapinero⁷ como la palma de la mano y me dijo que cuando me vio, supo cómo era yo, aunque no me lo dijo de una.

¿Y cómo eres tú?

Ayy profe ud. ya sabe, por lo que estamos aquí, qué necesidad tengo de repetírselo.

¿No te gusta hablar del tema?

Sí, pero no con todo el mundo, es que uno ya esta como tan curado que prefiere evitarse problemas por eso no hablo con muchos.

¿Quién sabe además de Cindy?

Usted y espero que llegue hasta ahí. No se ni cómo ella me convenció de venir a hablar con ud.

¿Te sientes mal?

Pues no, porque ud. me genera confianza, además es el profesor más joven que he tenido, pero entiéndame, por más mente abierta que tenga ud., no deja de ser el profe.

⁷ La localidad de Bogotá en donde se han impulsado políticas públicas de inclusión y reconocimiento a la comunidad LGTBI.

¿Cómo te definirías?

Normal, como cualquiera, alguien con sueños, aspiraciones y metas en la vida. Soy como soy y hasta ahora me ha dado resultado, un par de inconvenientes pero nada más.

¿Qué no eres?

No soy un fenómeno, no soy un enfermo, no tengo desordenes mentales y no soy una mala persona. Tampoco me gusta andar por ahí exhibiéndome o de levante, tengo cosas mejores que hacer. Me gusta leer, me gusta hacer ejercicio, estoy en un equipo deportivo de rugby, y si ud. le preguntara a cualquiera acerca de mí, estoy seguro que le dirían de todo menos que piensan que soy gay. Para ellos, ‘normal’, entre comillas, porque se supone que los de mi clase no lo somos. Además, si se supone que soy alto, vengo de un colegio militar y hablo bien, me llueven las ‘viejas’ como dicen siempre, o que les presente mis amigas que deben ‘estar re-buenas’. Yo por eso no digo nada; sí tengo amigas, pero más amigos, y eso ya para los demás, se vuelve sospechoso. Me dicen que cuándo voy a traer a mi novia o que vayamos emparejados a [parque de diversiones] Mundo Aventura o a algún sitio; pero estoy seguro que los sitios que me gustan a mí no les gustarían a ellos (Risas). También me preguntan mucho que dónde compro mi ropa, que está una ‘chimba’ [es bonita], yo les digo que en [el almacén] Vía Libre, y en seguida siempre dicen ¿ahh allá dónde los maricas? Y hasta ahí llego, porque me da mucha piedra que de entrada, en cada comentario, siempre se esté juzgando. Si no me gustan las viejas es mi problema, así me las metan por los ojo,s porque mis amigas son igual, porque las normales son ellas y yo no. Me parece que no debería ser así, anormal el que roba, el que viola, el que mata. Ese sí, pero yo no”.

Esa es la verdad del Sr. Barrios y esa es la realidad de Cindy. No hay ninguna certeza acerca de si los demás miembros de la comunidad académica tengan conocimiento de ella o sean conscientes de este tipo de dinámicas sociales, o si las ven como ‘naturales’ o no. Si a los ojos del entrevistador, Cindy y el Sr. Barrios se ven tan seguros de sí, ¿por qué no dejan de tener cierta reserva a la hora de expresar sus deseos, pensamientos o personalidades en el colegio?. ¿Qué se imaginan las demás personas de ellos entonces?

¿Respetarían sus posiciones?, ¿Garantizaría el actual marco legal o institucional, la libre expresión de sus identidades?

D. El Colegio: Teoría Vs. Práctica

Existen numerosos referentes que rigen la vida, principios y procedimientos al interior de las instituciones educativas públicas del Distrito, por ejemplo: la Constitución Política de Colombia, la Ley 1098 de 2006 conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, los Manuales de convivencia o el Plan Educativo Institucional (PEI), proyectos y principios institucionales, etc. Todos diseñados con el fin de garantizar derechos y deberes en nuestra población estudiantil. Sin embargo, durante mi investigación, intenté contrastar lo que dicen estos textos con la manera como se aplican, teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes encuestados.

Primer caso

El Manual de Convivencia reza: *“Todos los miembros de la comunidad educativa son iguales como personas en sus derechos y en sus deberes. Por lo tanto, todos tienen derecho a la vida, a la información, a la libre expresión, a la asociación y a la participación”*. (IED Cristóbal Colón, 2011, pág. 18)

El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), por su parte, dice: *“Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra cosa que afecte el ejercicio a sus derechos”*. (Art. 42). *Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los derechos humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello, debe inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes*. (Art. 43)

“Yo me quise presentar como candidato a las elecciones de personero, pero la verdad fue que los profes hicieron hasta lo imposible por no dejarme, que porque yo alborotaba los estudiantes y que estaba en contra de ellos y del coordinador, me la tenían al rojo, que porque no me afeitaba ni me peluqueaba. Hasta donde sé, cualquiera se podía presentar, ellos empezaron a decir que era importante cumplir con el perfil Cristobalino y un poco de cosas más, total no me dejaron. Entonces, yo le dije a mi novia, que también es de once, que se lanzara como candidata, yo le moví toda la campaña, le ayudé y demás, pero no era lo mismo; además, todos los profes sabían que yo estaba detrás de ella y no le hacían mucha barra, pero aún así quedamos de segundos. Sin embargo, hoy soy candidato al comité local de juventudes en Usaquén⁸ y muchos del colegio me han apoyado con su voto en las votaciones que se hicieron a finales de septiembre.” Hombre, 18 años, Estudiante IED Cristóbal Colón.

Cindy: ¿Qué piensas que dirían tus profesores de otras materias, o los coordinadores o la rectora si supieran que eres bisexual (o lesbiana)?

Aquí hay profesores que son muy entregados a la religión, y de por sí que eso ya está mal visto en las religiones, aunque si de verdad supieran de religión o algo así, eso no está prohibido. Lo que en las religiones no se acepta es la promiscuidad a que esto supuestamente conlleva, pero que haya una relación sí, sí la permite.

Tú eres personera, y llegaste a ese cargo porque tienes excelente desempeño académico, porque eres un ejemplo de convivencia, porque tienes facilidad de expresión y porque eres una persona muy inteligente. Muchas de las personas estuvieron de acuerdo con esa

⁸ Los Consejos Locales de Juventud (CLJ) son un ejercicio político, que por primera vez se desarrolla en Bogotá. Se plantean como espacios de participación en los que se pueden involucrar jóvenes en los procesos de toma de decisiones y desarrollo en el ámbito local. Con su gestión podrán impulsar iniciativas y evaluar los proyectos en torno a la educación, salud, trabajo, cultura, recreación, el medio ambiente y bienestar social juvenil; Se espera que estas acciones conlleven al mejoramiento de las condiciones de vida y desarrollo de la población joven en el ámbito local y Distrital.

Estos espacios de organización juvenil, permiten a los consejales asesorar y sugerir a la administración local sobre las políticas, planes de desarrollo y proyectos de mayor conveniencia para los jóvenes de cada una de las 20 localidades de la ciudad, convirtiéndose en los actores fundamentales en la construcción del tejido social y re-construcción de la cultura democrática juvenil.

elección. ¿Tu crees que si ellos, todos, hubieran sabido de tus preferencias, hubiera afectado tu elección como personera?

Mmmm pues, cuando me presenté como candidata a la personería ya, pues, algunos de los de once sabían de mi condición; pero los docentes, yo digo que si ellos supieran y eso, no me hubieran apoyado, jamás hubiera llegado a ser personera.

¿Crees que se hubieran imaginado alguna cosa o alguna regla para sacarte de la competencia?

Exacto, sí me refiero a eso, porque siempre van a pensar que yo soy o voy a ser un mal ejemplo, la personera del colegio, como por decirlo, una figura pública en el colegio, siendo así, entonces ¡¡¡nooooo!!!! las niñas de sexto van a empezar a ser así, entonces toda la sociedad se va a volver así.

¿A ti qué cosas te gustaría hacer en el colegio, que rescatara esa identidad oculta que mantienes, qué promulgara como más libertad o tolerancia desde tu cargo de personera? ¿Has pensado en algo?

Sí, he querido hacer un mural, porque uno siendo así aprende a identificar las personas que son como uno también, y acá en el colegio yo he visto muchos. Entonces, sería chévere que todo el mundo sepa, pero que no vayan a empezar a discriminarlos por eso. Haría el mural con la bandera⁹, su significado color por color y que escriban algo con el nombre de cada uno

¿Cuál es la necesidad que una persona así tiene de identificarse?

⁹ Gilbert Baker diseñó la bandera gay en 1978 para la Celebración de la Libertad Homosexual en San Francisco, Estados Unidos. El autor se inspiró en varias fuentes como el movimiento hippie y el Movimiento por los Derechos Civiles en su país. Los colores se muestran en líneas horizontales con el color rojo en su parte superior y el lila en la inferior, representa la diversidad de la homosexualidad tanto femenina como masculina respectivamente.

Que uno puede ser quien es, ser más abierto a la hora de hablar, sincero consigo mismo y con los demás, no tiene que reservarse comentarios si uno los quiere hacer, hay libertad de expresión y me parece además que es un derecho que todos tenemos, a ser como queremos ser.

¿Tú crees que el colegio te dejaría hacer lo del mural, qué crees que te dirían donde tu lo propusieras?

No, no me dejarían, aparte si no me dejan hacer otras cosas, qué me van a dejar hacer eso, que es 'peor',

¿Por qué crees que no te dejarían?

Primero, porque la mayoría de profesores son viejitos y eso para ellos, de una [vez] es un problema, son muy tradicionalistas, entonces no van a dejar eso; y segundo, porque en general este colegio es muy conservador, ¡¡¡ y eso que es de educación pública!!!

Leyendo el Manual de Convivencia, éste dice que el colegio es garante de un espacio de tolerancia, libre expresión y libre desarrollo de la personalidad, ¿tu que opinas de eso?

Bueno eso puede estar muy bien escrito en el manual, pero eso no es verdad. Por lo menos, el coordinador de convivencia es de los primeros que pelea cuando ve dos niñas de la mano por ejemplo; él hasta hizo una formación y nos dijo que eso no era muy bien visto, que éramos las grandes y teníamos que dar ejemplo y un poco de cosas. No recuerdo cuáles fueron los términos exactos, pero que teníamos que dejar de hacer eso y dar ejemplo, i y eso que solo fue porque se cogieron de la mano!. No nos señaló con nombres propios, pero porque la mayoría de las de once lo hacían, eso fue este mismo año. El manual de convivencia es solo teoría, pero eso no lo cumple el colegio, ni sus directivas, ni los profesores, todavía hay mucha distancia de la realidad.

Si no hubieras sido personera, ¿qué otro cargo te hubiera gustado?

La verdad no, si yo digo quiero ser eso, eso soy y lo consigo; quería la personería y así lo hice, nunca he dicho '¡ay yo quería hacer eso y no pude!'. Nunca he tenido una idea sin

llegar a hacerla, incluso he pensado hacer lo del mural al final de año, al menos, me gustaría mucho. Empezaría por plantearlo en los onces, para no empezar a hacerlo sola y ya con el apoyo de ellos sería distinto.

¿Tú que crees que te digan?

Sí me apoyan, aparte porque en once hay muchos así.

¿Existe alguna mujer u hombre en once que comparta tu posición y también sea capaz de hablar?

No, porque los intimida la institución, la reacción de los profesores, incluso de los mismos amigos, de sus familias, por eso. Si hasta conmigo les da pena, no sé cómo sería con el resto.

Segundo caso

El Código de Infancia y Adolescencia señala: *“Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los compañeros y profesores”*. (Art. 43)

Manual de Convivencia: *“Tengo derecho a la diferencia. Tengo derecho a proyectar y mantener mi propia imagen. Tengo derecho a la libertad de conciencia. Tengo derecho a gozar una educación sin discriminación sexista. Tengo derecho al libre desarrollo de la personalidad. Debo respetar a los demás sin discriminación. No debo hacer comentarios que afecten la reputación de los demás. Debo respetar el criterio ajeno sin ejercer presiones sobre los demás. Debo respetar las diferencias de género y las orientaciones sexuales de quienes me rodean. Debo respetarlos sin discriminación”* (IED Cristóbal Colón, 2011, pág. 23) *“El respeto, eje central de la función pedagógica”*. (Ibíd)

Cindy: Si tuvieras la oportunidad de hablar con directivas, de hablar con entes de poder en la Secretaría de Educación, qué crees que les dirías para que tuvieran en cuenta a las personas como tú?

Bueno, empezando, que manden profesionales, psicólogos, pero que estén especializados en esto, no sé, la verdad cómo se maneje; pero para que hablen, den charlas a nivel general, que no sean selectivos, que no sea para los que los profesores creen que son así, porque esa persona ya, de una, se va a sentir como marcada, sino que lo hagan a nivel general y que los que quieran acercarse más a estas personas lo hagan. Cuando las cosas son así, uno lo hace, uno se acerca, cuando es a nivel general, pero cuando lo marcan a uno, uno se pone como arisco a lo que le van a decir.

¿Tu crees que hay discriminación todavía dentro del colegio con las personas que tienen otra manera de pensar o de actuar?

Sí, claro

¿Te has sentido marginada aquí dentro del colegio?

Sí, por comentarios que hacen los profesores

¿Podrías darme algún ejemplo?

La profesora de química en una clase dijo: que como eran de cochinos, cuando hablamos de temas de homosexualidad, por ejemplo

¿Es decir que no es solo la discriminación entre compañeros, si no de profesores también

Sí, claro y aparte porque está como... es muy común ver hoy a dos mujeres cogidas de la mano, así no sean así, entonces empiezan a hacer comentarios sobre eso, tanto profesores, como alumnos como directivas, sin pensar en que puedan haber personas que son así en el momento, eso básicamente.

Tercer caso

IED Cristóbal Colón: *“Participar en procesos de comprensión, de construcción personal y colectiva de conceptos básicos y valores comprometidos en la formación y convivencia en la sexualidad.”* (Sub-proyecto de educación sexual- IED Cristóbal Colón)

¿Qué tienes que decir acerca del colegio con respecto a como es Cindy, digamos, el colegio te ha ayudado ha mejorar en tu manera de ser? ¿Te ha afirmado tu personalidad? O por el contrario, no te ayuda para nada ¿Te deja a un lado? ¿Cómo te has sentido?

Pues a mí, a nivel intelectual, a mí me parece que el colegio es muy bueno, pero a nivel emocional y en lo que me pasa en mis relaciones con niñas y todo esto no; en el colegio no hay como un área o algo así como para que ellos intervengan en la vida de nosotros, o sepan de nosotros, como que siempre nos tienen de lado

¿Hay espacio solo para lo académico?

Exacto

¿Pero para lo emocional, lo afectivo?

Para nada

¿Tu crees que esa parte afectiva, es más importante que la académica? *Muchas veces, porque esta parte afectiva, afecta más en lo intelectual que lo intelectual en lo afectivo.*

¿Cuál ha sido el papel por ejemplo, de tu director de curso que, generalmente, es el profesor al que más se acercan los estudiantes?

Pues este año, el director de curso, he sido yo misma, no tengo director de curso, por decirlo así, el profesor es muy apartado de todos los estudiantes.

¿Crees que el colegio te ha ayudado en algo a definirte como persona o realmente lo has hecho por fuera, con experiencias con otras personas?

No el colegio no, todo ha sido por fuera del colegio. Ha sido más por los amigos, el colegio es netamente académico.

¿Tú crees que sea necesario que en el colegio haya cátedra obligatoria por ejemplo de orientación, de educación sexual?

Sí, debería haberlo, porque, no es mi caso, pero muchas personas están confundidas, no saben si de verdad es lo que quieren o es el momento y pues, para algunas personas, eso puede ser perjudicial, porque están confundidas.

Con base en los aportes de esta entrevista, podemos decir, como lo afirman Chaparro, González, Infante y Sequeda en su texto *La Acción de Tutela en la Educación* (Infante, 1994, pág. 15) que,

El debate que viene adelantándose al interior de la escuela colombiana tiene como centro de atención el abandono del reglamento escolar, que más que un complejo de elementos para permitir la actuación social y pública, se transformó en una serie de estatutos avasalladores de los derechos, obligando a los estudiantes a cumplir compromisos, deberes, obligaciones (...) invocando un interés general, defendiendo la moral y la disciplina de un colegio (T-524/92), olvidando la primacía de los derechos fundamentales como la honra, la intimidad, el debido proceso ...(T-500/92), el libre desarrollo de la personalidad, consagrado en el Art. 16 de la Carta Magna.(Ibíd).

En caso de la IED Cristóbal Colón, su Manual de Convivencia comparte en su texto formal algunos de estos planteamientos, al afirmar que su objetivo principal...*"fruto de la concentración entre los diversos estamentos, es propiciar por una sana convivencia respetando los derechos de la comunidad educativa...y su propósito consiste en entrar y*

permanecer en una cultura pacífica, mediante una convivencia interactiva, constructiva, dinámica y responsable” (Pág.17). Sin embargo, esta aseveración es netamente teórica y difícilmente se ciñe a su aplicación en la práctica. Dicho manual se ha convertido en una especie de libro de bolsillo en donde se agregan, quitan o modifican elementos que no invocan el interés general, sino el de las directivas y algunos maestros/as, principalmente.

Durante los dos años en que se ha seguido esta investigación, no se ha realizado una sola reunión concreta que cuente con la participación de estudiantes, directivos, maestros y padres de familia, tendiente a modificar o actualizar de manera conjunta el Manual de Convivencia, cuya construcción debe ser dinámica y constante. En el primer año (2010), se reimprimió la versión del año inmediatamente anterior en la agenda escolar, y durante el segundo (2011), la Coordinación de Convivencia de la Institución fue quien editó y modificó el manual a título personal, sin invocar la participación de todos los estamentos que deben tomar parte en su conformación, hecho comprobable en la total ausencia de actas o reportes que indiquen al menos una sola reunión destinada para tal fin en la institución. Incluso en la introducción al Manual de Convivencia vigente en el año 2011, se menciona lo siguiente *“Se adapta a las sugerencias de docentes, padres y estudiantes recibidas en 2006 y 2007)* (Pág. 17) ¿Cinco años por cumplir su producción y no se ha revisado o construido un Manual de manera conjunta como es el debido proceder?

Para algunos críticos en que basamos este análisis, *“los manuales de convivencia deben convertirse en un espacio de comunicación, caracterizado por el reconocimiento de la alteridad. En especial “de las particularidades del otro para llegar a la autoafirmación y a las posibilidades de convivencia que permitan identificar intereses compartidos, que puedan ser dialogados y transformados.”* (Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional., 1993, pág. 27).

En este contexto,

“El sujeto adquiere un nuevo sentido que determina nuevos tipos de relación con el Estado, la actitud pasiva en defensa de su libertad es reemplazada por una actitud dinámica y participativa” (...). Si dentro de los lineamientos de la Constitución ha sido necesario democratizar el ejercicio del poder en todas las esferas de la sociedad, también debe comprender el ámbito social de la educación. Los sujetos que participan en el proceso educativo, ya no se encuentran separados entre actores pasivos receptores del conocimiento y actores activos depositarios del poder” (Ibíd)

Tanto en la sociedad civil, como al interior de la escuela, la democratización implica ceder un poco del poder de dominación¹⁰ a favor de la comprensión y la sana convivencia. No obstante, al interior de la IED Cristóbal Colón, este fenómeno no se ha concretado. En la planta de docente y directivos docentes actual, como dije anteriormente, la mayor parte cuenta con más de 20 años de servicio en la educación pública y el promedio de edad supera los 50 años, lo que no sería un impedimento si sus postulados pedagógicos no giraran en torno a un fuerte control disciplinario y homogenizante, en donde el estudiante es estrictamente inspeccionado desde su misma presentación personal en adelante. Actividades que permiten la libre manifestación de los estudiantes, tales como los días sin uniforme o “jean day”, las semanas culturales, las campañas que reconozcan la diversidad sexual o las acostumbradas semanas de integración, no se realizan en el colegio, y las razones que esgrimen las directivas apuntan a evitar posibles eventos que alteren el orden del colegio, lo cual, viola abiertamente el hecho de que *“el Manual de Convivencia debe responder entonces por una organización escolar centrada en los intereses culturales, sociales, políticos de los estudiantes y profesores, y adelantar proyectos institucionales en donde los intereses de los miembros de una comunidad educativa se vean reflejados y sean la expresión de la democracia participativa y el pluralismo, principios fundamentales de la Carta Constitucional y que el reglamento escolar no puede desconocer.”* (Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional., 1993, pág. 30)

¹⁰ Esto, en el sentido Foucaultiano de que el “poder” no es algo que se “tiene”, sino que existe en las relaciones de redes sociales en todos los planos de la vida, y lo que se trata es de ver si éste es dominante o emancipador.

Si bien el postulado mencionado anteriormente afirma que el reglamento escolar no puede desconocer los principios fundamentales de la Carta Constitucional, en la IED Cristóbal Colón ha hecho carrera el argumento que afirma que en el momento en que un estudiante firma su matrícula, él o ella acepta de antemano el manual de convivencia de la institución. Sin embargo, es necesario mencionar que el proceso de matrícula consiste en ir al Centro Administrativo de la Localidad, Cadel, de Usaquén, recibir la asignación de cupo, dirigirse luego a la ventanilla del colegio, entregar los papeles respectivos y firmar la aceptación del cupo. Proceso netamente burocrático, en donde en ningún momento se le da al estudiante algún tipo de inducción, lectura o explicación del mencionado manual, sino que, de manera mecánica, se cumple con el papeleo respectivo.

Así mismo, en esta institución el Manual de Convivencia es entregado a la mitad del año luego de que el proceso de impresión de las agendas escolares en donde se publica, concluye. Demostrándose así que, realmente, no existe un ejercicio juicioso de conocimiento del mismo. En casos tan puntuales como el uso del cabello largo o los “piercings”, por ejemplo, los docentes sacan a los estudiantes de sus clases y no les permiten el ingreso, aduciendo que, como se manifiesta en el Manual, esas son conductas no permitidas, desconociendo principios como el libre desarrollo de la personalidad, el libre acceso a la educación (más aún en una institución pública) y el derecho a la libre expresión.

También, los órganos de gobierno escolar están supeditados a lo que el “perfil cristobalino” mencionado en el manual de convivencia exige, convirtiéndose éste en un instrumento de exclusión, para evitar la posible candidatura de estudiantes que impliquen una cesión de la autoridad en su versión de poder de dominación o una manifestación de inconformismo por parte del estudiantado, hecho que, de plano, evita la democratización del gobierno al interior de la institución.

“Los Manuales de Convivencia deben recuperar para la escuela el papel de defensora irrestricta de los derechos fundamentales, legitimando las acciones y prácticas de la comunidad educativa que busquen su ejercicio real. La escuela, en sus programas institucionales, debe adelantar proyectos portadores de una cultura nueva y autónoma que supere la discriminación y la segregación, que reconozca las diferentes etnias, credos y políticas, y las integre en un proyecto nación.” (Infante, 1994, pág. 19)

De otro lado, el ejercicio profesional de la mayoría de los docentes y directivos docentes que conforman la institución, no ha tenido el dinamismo que debe caracterizar la labor pedagógica y que entre otras variables, se evidencia en un interés constante por aprender, renovar o actualizar las prácticas pedagógicas que aplican en la escuela. Por ejemplo, son solamente tres los y las docentes que en la IED Cristóbal Colón, manifiestan que se encuentran estudiando o realizando algún curso de pedagogía, actualización en su área o formación de maestros.

Ahora, es importante observar cuáles son las consecuencias que tal situación tiene en la comprensión de las dinámicas de identidad y orientación sexual alternativa en el Colegio. La aparente¹¹ falta de coherencia entre la teoría y la práctica, la negación de los derechos adquiridos, los juicios de valor moral, la imposición o manipulación de dispositivos de control, son variables a tener en cuenta en esta problemática. Pero, además, es interesante explorar cuáles son los imaginarios colectivos en torno a minorías crónicamente discriminadas en la academia, como la comunidad LGBTI para, quizá así, arrojar luces sobre el por qué de su negación y ocultamiento desde las mismas políticas institucionales que rigen la vida escolar.

¹¹ Esto quiere decir que no es que no haya coherencia, sino que los patrones de inteligibilidad de la problemática sigue apegada a las “tradiciones” de visiones Modernas, e incluso más teocéntricas que Ilustradas.

III. Del dicho al hecho

El 17 de mayo de 2012, se conmemoró, por un año más, el día mundial en contra de la homofobia/ lesbofobia. Para algunos, la fecha pasó desapercibida, pero para otros que estudiamos el tema, tuvo un gran significado. Ese día, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, publicaron un informe en donde fueron declaradas como amenazas graves para la salud humana, todos los tratamientos que pretenden “curar” a la gente no heterosexual:

“Dado que la homosexualidad no es un trastorno o una enfermedad, y que no requiere una cura, no hay ninguna indicación médica para cambiar la orientación sexual”, dijo la directora de la OPS, la Dra. Mirta Roses Periago. Prácticas conocidas como “terapia reparativa” o “terapia de conversión” representan “una amenaza grave para la salud y el bienestar de las personas afectadas – incluso riesgo para la vida. (Swinden, 2012)”

De la misma manera, desde 1990, la OMS había eliminado de la lista de trastornos mentales a la homosexualidad, al aprobarse una nueva versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10): *“Existe un consenso profesional de que la homosexualidad es una variación natural de la sexualidad humana y no puede ser considerada como una condición patológica”*.

Sin embargo, a 22 años de esta declaración y numerosas evidencias más allá del plano científico, no parecen ser suficiente respaldo para derrumbar siglos de concepciones erróneas, represiones hacia lo distinto, lo diverso, escenarios que se controlan a través de la representación del otro o la otra en una plena manifestación de la colonialidad del ser.

Crear quién es el otro o la otra, o suponerlo enfermo, distinto, desviado, incluso loco; es un tipo de relación de dominación que se basa en identificar a las personas según ciertas características –mediadas por lo general por imaginarios colectivos-, preasignadas de

acuerdo a oposiciones o dualismos cartesianos, cuyas características están predefinidas de antemano y entre las cuales no pueden haber términos medios.

Los imaginarios colectivos cumplen el papel de catalogar al otro/otra para hacerlo asimilable, conocido, así sea a través de una imagen impostada en los cuales, al referirse a la orientación sexual, los imaginarios son un,

“conjunto de frases, imágenes mentales y percepciones que circulan con fuerza en la sociedad, sobre las feminidades y las masculinidades, así como sobre las diversas identidades de género, y que constituyen el marco de legitimidad o ilegitimidad de los lugares y modos de la actuación social para cada persona.” (García Suárez, 2007, pág. 25)

Tales rótulos son difundidos y multiplicados dentro de las sociedades, de manera que se reproducen en el tiempo y las generaciones. En esa dinámica, la escuela es protagonista como institución perpetuadora de ciertos imaginarios, denominados a veces “conocimiento”.

Las identidades y las orientaciones sexuales alternativas, es uno de los campos en donde más se caricaturiza al otro o la otra y se presuponen realidades con bastante “certeza” a partir de etiquetas recurrentes. Así mismo, es un campo interesante para evidenciar las construcciones históricas acerca de lo que se piensa del otro/a y hasta qué punto éste/a representa una amenaza, una agresión, una afinidad, una ilegalidad, una transgresión, etc., con respecto a sí mismo o a la comunidad a la cual pertenece.

Para profundizar en estos aspectos, mi trabajo de campo hizo una exploración empírica. El ejercicio que mostramos a continuación fue hecho tanto con docentes, como con madres de familia y estudiantes de la IED Cristóbal Colón, con la intención de explorar cuáles eran sus concepciones frente a las personas que pertenecen a la comunidad LGBTI.

Pero antes de ello, es preciso clarificar de qué estamos hablando. Por definición, bajo la sigla LGBTI:

“Se agrupan las personas que, por tener una identidad de género o una orientación sexual diferente a la tradicional, es decir, la heterosexual, han sido discriminadas o excluidas de

muchas de las oportunidades de las que gozan las demás personas que no son ni lesbianas, ni gays, ni bisexuales ni transgeneristas. A veces, compartimos los espacios, nuestra casa, nuestra escuela, pero ante la intolerancia y falta de respeto hacia sus derechos, no hacen visible sus diferencias” (Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Planeación , 2010)

No obstante, es necesario aclarar que tomo el concepto de LGBTI no como una serie de catalogaciones en donde encasillamos a los sujetos, sino como un abanico de múltiples posibilidades cambiantes que pueden ir en diversas direcciones y que la gente desconoce en su mayoría pero que, a su vez, pueden servir de referentes para aquellas personas que no han tenido contacto con ellos o ellas. Para aclarar mi posición, traigo a colación el siguiente planteamiento:

“Referirse a esa historicidad es importante para no tratar las identidades como supuestas realidades inmutables, porque las categorías son dinámicas. Una crítica radical se dirige justamente a aquellas, por parte del movimiento Queer que se ha ido desarrollando, especialmente en Europa y Estados Unidos: plantea la idea de que considerar la sexualidad como una serie de cajones identitarios fijos es erróneo y que ésta es más bien algo dinámico y fluido. Otro elemento crítico del modelo de identidades fijas es que deja por fuera a muchas personas que tienen prácticas ocasionales o permanentes, pero que no se narran desde lugares identitarios asociados a las mismas. Es lo que ocurre con juegos homoeróticos que se pueden presentar en la adolescencia; con las homosexualidades “transitorias” que se presentan en ambientes homosociales, es decir, caracterizados por la presencia de un solo sexo, como ocurre en internados, fuerzas militares, cárceles, conventos y monasterios, etc.; o con algunas experiencias eróticas particularmente entre hombres que se producen en contextos machistas como las culturas latinoamericanas: tales experiencias se producen en un marco de desinhibición sexual producido por el consumo de alcohol o estupefacientes o parten de interpretar la homosexualidad como un lugar identitario reservado para quien es penetrado y no para quien penetra dentro de una relación sexual” (García Suárez, 2007, pág. 19).

Este ejercicio al que haré alusión enseguida, fue hecho sin ningún tipo de inducción o preparación previa de quienes intervenían en él, con el fin de lograr una participación lo más espontánea posible, que no alterara lo que el común de los miembros de la escuela

suele pensar con regularidad acerca de quiénes o cómo son las personas con identidades u orientaciones sexuales diversas.

A. Lesbianas

Según Colombia Diversa, ONG dedicada a la defensa de los derechos de la comunidad LGBTI, que cuenta con una amplia trayectoria investigativa y reconocimiento nacional en el campo, las lesbianas y los gays son homosexuales. Es decir, aquellas personas que tienen una:

“Dirección de las emociones, el afecto y la atracción sexual hacia personas del mismo sexo. Algunas personas piensan que el término homosexual es obsoleto, inapropiado y hasta ofensivo. Ellas prefieren los términos lesbiana y gay para potenciar las posibilidades de tal nominación y superar la connotación médica con que nació el término homosexual”
(Colombia Diversa, 2006, pág. 9)

El término lesbiana, en particular,

“Se utiliza para designar a aquellas mujeres que se reconocen como tales y que se sienten atraídas de forma erótico-afectiva hacia otras mujeres, incluyendo su vivencia sexual. La palabra proviene de la isla griega de Lesbos, en donde vivió la poetisa Safo, quien enseñó su arte a jóvenes mujeres del lugar y además, escribió las odas nupciales de algunas de ellas. El término lesbiana, se populariza en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, a medida que las feministas fueron incorporando a su movimiento la autodesignación de mujeres lesbianas.” (Ibíd)

“Yo creo que ser lesbiana es más que el nombre, la moda, o el estigma. Es encontrar en otra mujer la perfección del cuerpo, del ser, del amar... el pleno disfrute de la feminidad, con la ventaja que da conocer el cuerpo de la otra persona de antemano y por ser tan similar al tuyo” (Cindy).

Qué son

| Estudiantes |
|---|
| <i>Mujer con más hormonas masculinas que femeninas. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Una mujer masculina. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Areperas. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Dos mujeres que se quieren mutuamente. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Persona que con el tiempo se da cuenta que sí le gustan las mujeres y los hombres no. (Mujer, 15 años)</i> |
| <i>Es una mujer que al ver a otra, siente deseo hacia ella y después se juntan como una pareja normal. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Mujeres más especiales con otras mujeres. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Gente normal en su mayoría, aunque algunas confundan el lesbianismo con ser marimachas. (Mujer, 16 años)</i> |
| Docentes |
| <i>Niñas desorientadas en su formación o con traumas de infancia no superados. (Mujer, 60 años)</i> |
| <i>Una mujer cuyo interés sexual y afectivo es otra mujer. (Mujer, 24 años)</i> |
| <i>Mujeres que sienten atracción por otras y no por hombres. (Hombre, 55 años)</i> |
| Madres |
| <i>Mujeres que tienden a parecer hombres. (46 años)</i> |

Dentro de los imaginarios presentes en diversos grupos al interior del colegio, parecen ser recurrentes las que hacen alusión a la masculinidad de las mujeres lesbianas. Carabí y Segarra, definen a la masculinidad:

“Como un sentido neutro, es decir, ha sido el lado hegemónico, el que no se cuestiona porque siempre ha estado presente y ha predominado en la construcción de la sociedad occidental...Algo que no es femenino, no étnico, no homosexual, porque de tener estos atributos estaría asociado a categorías de inferioridad... Es un patrón de comparación

ideal que sirve para medir a los marginados y los aspirantes a tal nombre. (En el sentido clásico, suele ser propia del blanco varón, supeditando las otras etnias). Y los cambios que puedan haber en cuanto a su concepción, generalmente son movimientos de reivindicación logrados por grupos subalternos.” (Segarra, 2000, pág. 19)

Sin embargo, dicha definición no es precisamente el referente al que se hace alusión con el término “masculina”, sino que éste se relaciona a supuestas manifestaciones como la fuerza física, la agresividad y el interés en otras mujeres por parte de las lesbianas. Pero ¿son todas así?

“Dentro de las lesbianas, también hay tendencias. Existen unas que son más dominantes y otras que no lo son. Pero tanto para unas y otras, no es una exigencia ser bruscas, marimachas, hombres, en otras palabras. Eso es un mito. Si algo buscamos las lesbianas es esa femineidad característica nuestra, si buscáramos solo fuerza, jamás seríamos lo que somos.” (Cindy)

De la misma manera, algunos de los imaginarios giran en torno a los traumas de infancia que, supuestamente han modificado la orientación heterosexual (atracción afectiva y sexual) esperada de ciertas mujeres hacia los hombres. Eventos como violaciones, abusos y demás, se esgrimen como justificación para su preferencia. Al respecto, Colombia Diversa dice:

“Pensamos que todas las personas nacen heterosexuales y las que no lo son ‘sufrieron’ algún trauma en su vida para ‘cambiar’. Todas las orientaciones sexuales -incluida la heterosexual- se van construyendo y apropiando a lo largo de nuestra vida. Es importante evitar que unas personas se asuman como normales, marcando a otras como ‘desviadas’ o ‘anormales’”. (Colombia Diversa, 2011, pág. 5)

Cómo las ven

| | Estudiantes |
|---|-------------|
| Sexys. (Hombre, 16 años) | |
| Para un hombre, creo que [el lesbianismo] se ve muy bien. (Hombre, 17 años) | |
| Como inmoral y extraño, pero cada uno es libre. (Mujer, 17 años) | |

Están en su derecho, aunque otros no lo crean. (Hombre, 18 años)

Por lo delicada de la mujer esa relación no se ve mal por parte de ellas. (Hombre, 17 años)

Como una forma de vivir y no hay que dejarse afectar. (Mujer, 15 años)

Como personas que se visten y comportan diferente y, por eso, son juzgados por la demás gente. (Mujer, 16 años)

Normal en esta época, ya que no es un misterio. (Mujer, 16 años)

En ocasiones, chévere, en otras no, depende. (Mujer, 17 años)

Docentes

Es una perfilación de género muy común hoy en día. (Mujer, 27 años)

Son personas con un gusto diferente. (Hombre, 26 años)

En esta sociedad no deben existir, son un mal ejemplo para la nueva generación. Dios dice que hizo a un hombre y a una mujer para que se unieran y ayudaran, por así decirlo, en la reproducción o crecimiento del mundo. Eso es algo anormal (desde el concepto de la sociedad actual) que, ante el resto de la gente, también se ve mal, esto viene de problemas netamente psicológicos. (Mujer, 55 años)

Madres

Eso de mujer con mujer, se ve feo. (43 años)

Como personas que no respetan lo que manda la Biblia. (46 años)

Las referencias constantes a la moral, la religión y Dios, justifican la “maldad” del comportamiento lésbico y en general homosexual. Algunas de las madres, docentes y estudiantes lo afirmaron con vehemencia. La religión y, especialmente, la católica, como se vio durante la caracterización, permea todas las instancias del Colegio y se utiliza como elemento condenatorio para su práctica. Los mismos textos bíblicos, referente obligado para los católicos o los cristianos, prohíben explícitamente las prácticas homosexuales, y son castigadas con la desheredad.¹² Prohibición clara y específica que se encuentra aún latente en la moralidad de los miembros de esta comunidad escolar.

¹² 1 Corintios 6,9-10 *¿No sabéis que los injustos no heredaran el reino de Dios? No erréis, que ni los fornicarios, ni los idólatras, ni los adúlteros, ni los afeminados, ni los homosexuales, ni los ladrones, ni los avaros, ni los borrachos, ni los maldicientes, ni los estafadores heredarán el reino de Dios.*”

Sin embargo, llama la atención que, para a algunos hombres jóvenes, la imagen de la lesbiana no les sea desagradable, a pesar de toda la carga moral, religiosa, cultural, etc., que tiene el concepto:

“Cómo no les va a gustar si todos hemos crecido viendo pornografía, ellos tienen la imagen de las dos lesbianas sexys, bonitas que hacen cositas para ellos. Pero, a veces, la realidad es otra.” (Cindy)

Existe en la comunidad una mayor aceptación a las relaciones afectivas entre mujeres, a quienes, por su feminidad, se les permite intimar en mayor medida que los hombres entre sí. Pero, a pesar de que los gays son homosexuales también, la favorabilidad hacia ellos no es la misma que hacia las lesbianas, por parte de los hombres jóvenes. Y, cómo veremos más adelante, será diametralmente opuesta.

Cómo se identifican

| Estudiantes |
|--|
| <i>Se cortan el pelo y se ponen pantalón. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Son de dos tipos: las bruscas que se parecen a los hombres, las super delicadas que sufren por su amiga como si les gustara, son extrañas sus miradas y su querer es estar tocando niñas todo el tiempo. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Pelean como hombres. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Se expresan abiertamente de su sexualidad (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Algunas no aparentan serlo. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Yo nunca he podido identificar una. (Mujer, 15 años)</i> |
| <i>Se empiezan a vestir mejor para exhibirse. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Por lo general, son un poco varoniles. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Por el manoseo hacia sus amigas. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Cuando hablas con ellas y les preguntas por el novio. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Tienden a ser muy masculinas o muy femeninas. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Ruda y actúa varonil. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>La mayoría de los casos se empiezan a presentar desde niñas. (Mujer, 16 años)</i> |

Se va [lleva] bien con los hombres y se acerca mucho a las mujeres. (Mujer, 16 años)

Se ven igual, normal, pero lo que cambia es su gusto, es vida de ellas no del resto del mundo. (Mujer, 16 años)

Son lanzadas y atrevidas, aunque se visten como una mujer normal. (Hombre, 16 años)

Es difícil identificarla, no hay cualidades que salgan a la vista. (Mujer, 16 años)

Por su forma de pensar. (Hombre, 17 años)

Docentes

Algunas se ven como mujeres normales, pero otras se ven como hombres, hablan, caminan, y se comportan como hombre. (Mujer, 45 años)

Rechazo hacia los hombres, afinidad con otras mujeres. (Mujer, 55 años)

Sus parejas son mujeres y tienen a vestirse como hombres. (Mujer, 50 años)

Madres

Porque se dan besos con otra mujer. (43 años)

Según los encuestados, las lesbianas se identifican porque no tienen novio, son manoseadoras, no se arreglan, se cortan el pelo, usan pantalón y les tienen fobia a los hombres.

“No somos androfóbicas, creo que así se dice, es más la pasamos bien con los hombres. Al contrario de ellos, nosotras que sí hemos sido discriminadas, no discriminamos, porque sabemos lo que es eso. Muchas de nosotras tampoco negamos nuestra vanidad, somos mujeres por esencia y el arreglarse y todo eso va de la mano; es más, nos arreglamos más de la cuenta porque muchas veces tenemos que competir con hombres muy bonitos y para eso uno se prepara y usa lo mejor posible lo que tiene. Ellos son un buen síntoma de qué tan lindas nos vemos, si voy por la calle y se me quedan mirando, muy posiblemente y con más atención otra niña también lo hará” (Cindy)

Existe todo un imaginario alrededor de la estética masculinizada de las lesbianas; sin embargo, para Cindy por ejemplo, en sí esta percepción no es preocupante, porque más que el resto de la comunidad, son conscientes de que tal información obedece más a imaginarios que a realidades.

Qué características tienen

| | Estudiantes |
|---|-------------|
| <i>Menos delicadas que una mujer normal. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Muy directas al hablar. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>La verdad, no les he visto ninguna característica llamativa. (Mujer, 15 años)</i> | |
| <i>Que la mayoría lo hacen por moda. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Muy orientada al género masculino. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Algunas son marimachas. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Es muy cariñosa y coqueta con las demás mujeres. (Hombre, 16 años)</i> | |
| | Docentes |
| <i>Tiene las características de una persona normal pero con sexualidad distinta. (Hombre, 55 años)</i> | |
| <i>Buscan en una mujer lo que no encuentran en un hombre. (Hombre, 50 años)</i> | |
| | Madres |
| <i>Les agrada sentirse mimadas y queridas por las niñas o mujeres. (43 años)</i> | |
| <i>Deben pensar que las mujeres tienen más sentimientos que los hombres y por eso las atraen. (46 años)</i> | |

La referencia a la masculinidad se hace en tono negativo, en una degradación de la supuesta feminidad, que debe primar en ellas por su condición de mujeres. Igualmente, se presupone con ciertos imaginarios, la incapacidad afectiva de un hombre como factor que “desata” la orientación lésbica, razón poco suficiente para algunas personas:

“Así como hay mujeres tiernas, hay hombres tiernos y eso no se puede negar. No soy así porque me haya hecho falta algo con ellos. Así que no es por eso, sencillamente no lo sabría explicar...es algo como adentro, además qué necesidad tengo de hacerlo, desde que me guste a mí, creo que es suficiente ¿no?” (Cindy)

Qué siente hacia ellas

Estudiantes

No siento rencor, pero prefiero alejarme de ellas un poco más. (Mujer, 16 años)

Son así por naturaleza, así que nada que hacer. (Hombre, 16 años)

Son seres humanos, merecen respeto. (Hombre, 17 años)

Algunas nacen, pues sus genes tienen más hormonas masculinas, aunque sus aspectos sean de mujeres, pero otras se hacen por supuestas desilusiones amorosas, es tonto, deberían de conseguirse a otros, y ya. (Mujer, 16 años)

Indiferencia total. (Mujer, 16 años)

Atracción, no me parece incómodo. (Hombre, 17 años)

Cada quien en lo suyo. (Mujer, 16 años)

Hay muchas personas que quieren acabarlas, no convivo con ninguna de ellas pero no las molesto; así que espero que ellas tampoco a mí. (Mujer, 15 años)

Específicamente nada, solo me da cosa cuando se besan. (Mujer, 17 años)

No deberían hacer eso, hay muchos hombres. (Mujer, 17 años)

No tengo ganas de conocerlas. (Mujer, 16 años)

Son una necesidad para detener el índice tan alto de natalidad. (Mujer, 16 años)

En realidad a mí me atraen, me parecen un reto. (Hombre, 17 años)

Desde que haya tomado esta decisión es porque quiere y no por el momento o por moda, está bien. (Mujer, 15 años)

Nada normal, pero uno... igual las veo como diferentes, relegadas. (Mujer, 16 años)

Nada, pero me gusta ver dos mujeres besándose. (Hombre, 16 años)

Creo que es muy normal que algunas tengan otras tendencias sexuales diferentes a con las que nacieron. (Mujer, 17 años)

Se ve feo en una mujer, porque no la quieren. (Mujer, 16 años)

Cada quien hace lo que quiere. (Mujer, 16 años)

Ni malo ni bueno. (Mujer, 16 años)

Pienso que pueden hacer lo que quieran pero espero que nunca en mi vida se me vuelva a declarar otra vieja, la primera vez fue un trauma, ya que a mí no me gustan las mujeres. (Mujer, 16 años)

Es bueno. (Hombre, 16 años)

Tolerancia. (Hombre, 17 años)

¡Que asco! (Mujer, 16 años)

Siento cierto respeto, porque a pesar de que saben que los van a juzgar y demás, lo hacen y aceptan lo que son y siguen viviendo su vida sin temor al que dirán y logran ser personas de bien. (Mujer, 16 años)

Desde que no se metan conmigo, bien. (Mujer, 17 años)

Docentes

Ellos no son culpables y necesitan ayuda y comprensión, hay que aceptarlos como son, pues todos somos seres humanos, igualmente esta conducta es aprendida y por lo tanto reversible, así que pueden recuperar su naturaleza heterosexual. (Mujer, 55 años)

Uno nace hombre o nace mujer, yo no voy con esas vainas. Eso es mentira que alguien nace así. (Hombre, 50 años)

Respeto mucho esas decisiones, porque así son felices. (Hombre, 26 años)

En esta sociedad se ve mal, pero para mí, es normal. (Mujer, 24 años)

Madres

Que son mujeres que experimentan otras experiencias. (43 años)

No las juzgo pero creo que no sería buena idea que adoptaran niños. (46 años)

Las reacciones que despiertan las lesbianas dentro de la comunidad académica van desde la aceptación incondicionada, hasta el franco rechazo y la homofobia¹³ (término que se usa para catalogar la aversión hacia las personas homosexuales – lesbianas o gays-). Sin embargo, son más las que van en la segunda vía que en la primera.

En el caso de los docentes, se ve una mayor apertura hacia ellas de parte de los docentes más jóvenes. En los de mayor edad, aún se evidencia el imaginario de que las conductas homosexuales pueden llegar a ser “enfermedades” con cura y reversibles, y parecen guardar cierta esperanza, frente al tratamiento de estos “casos”.

¹³ Se conoce más precisamente como “el conjunto de actitudes de miedo, odio, reproche, burla, desagrado o rechazo hacia hombres o mujeres homosexuales y, por extensión, también a personas bisexuales y transgeneristas (transformistas, travestis y transexuales). En los últimos años han surgido otros términos para especificar los tipos de homofobia: biofobia y transfobia, e incluso se viene proponiendo el término específico de lesbofobia para aludir al tratamiento negativo del lesbianismo y de las mujeres lesbianas.” (Colombia Diversa, 2006)

También dentro de la comunidad se abre la discusión acerca de si las conductas homosexuales nacen con el individuo o se desarrollan en etapas posteriores. ¿Desde qué edad las personas se dan cuenta que les gustan las del mismo sexo? ¿Cómo alguien sabe si es homosexual? Los estudios adelantados por Colombia diversa afirman que existen muchas formas de vivir la sexualidad y no una única manera de identificarse o a una edad determinada para hacerlo. (Colombia Diversa, 2011) En ese sentido, las identidades son una construcción permanente que no obedece a puntos de partida o de llegada, sino que son procesos constantes, nunca acabados y abiertos a distintos estímulos.

¿Cree ud que tendrían cabida en el Colegio?

| | Estudiantes |
|--|---|
| | <i>Sí, porque es más fácil aceptar a una mujer que a un hombre. (Mujer, 16 años)</i> |
| | <i>Sí, pero en el colegio no hay suficiente grado de madurez, sufrirán mucho. (Hombre, 16 años)</i> |
| | <i>Sí, porque las mujeres son más consciente de eso. (Hombre, 16 años)</i> |
| | <i>Sí, pero que no acosen a las mujeres, las pueden hacer sentir mal. (Mujer, 15 años)</i> |
| | <i>No, si el colegio fuera yo sola sí, pero los demás les pegarían, les harían la vida imposible, irrespetarían hasta obligarlos a irse. (Mujer, 16 años)</i> |
| | <i>Todos son libres de estar donde quieran y como quieran. (Mujer, 17 años)</i> |
| | <i>No, que mal ejemplo sería para los niños pequeños, formarían un trauma o que se desorientaran. (Mujer, 16 años)</i> |
| | <i>Sí, porque aquí he visto algunas y es algo muy normal. (Mujer, 17 años)</i> |
| | <i>No lo sé, pero para mí sería algo incómodo, trataría de alejarme de ellas. (Mujer, 21 años)</i> |
| | <i>Sí, hay que respetar. (Hombre, 17 años)</i> |
| | <i>No creo, si acá molestan a veces por cosas que ni siquiera son verdad, no me imagino cómo será con ellas. (Mujer, 17 años)</i> |
| | Docentes |
| | <i>Sí, porque la educación y el estudio es un derecho de todos. (Mujer, 27 años)</i> |

Sí, son mujeres de cualquier manera. (Mujer, 60 años)

Sí, pero hay mucha falta de comprensión e intolerancia por parte de la gente. (Hombre, 33 años)

Madres

No, por el rechazo a ser diferentes. (43 años)

Creo que sí, siempre y cuando no exprese lo que ella es. (46 años)

Dentro de las personas encuestadas, llama la atención el hecho de que en la mayoría de respuestas existieran siempre respuestas con condicionantes. No hubo respuestas de sí o no rotundas, todas contemplaban diversos atenuantes. Es evidente también cierta resignación a su presencia, pero no por aceptación personal y el reconocimiento hacia derechos esenciales a los que deberían tener acceso como la educación; sino por avances irremediables a los que ya ciertos individuos, les parece difícil hacer oposición.

De la misma manera, se hace referencia a una permisividad de su presencia en la escuela, pero siempre y cuando no manifiesten sus inclinaciones. Es una petición, casi exigencia tácita que implica seguir ajustándose al modelo dominante heterosexual, con el sacrificio de abandonar la identidad alternativa que alguien decidió tomar. En otras palabras, implica apropiarse abusivamente del derecho que otros tienen incondicionalmente, y entregarlo a cambio de negar o dejar de ser aquello que es parte esencial de su ser.

B. Gays

“En la actualidad el término inglés gay, se emplea para referirse a hombres que se reconocen como tales y que sienten atracción erótico-afectiva, exclusivamente por otros hombres y desarrollan su vida sexual en esta dirección. El término procede del latín gaudium (“alegre” en español); es un adjetivo común en francés (gai) y cuando fue adoptado por el inglés (gay), conservó su significado. En el momento de su aparición, el término gay se asoció al de homosexual. Esta denominación cayó en desuso durante siglos hasta que el movimiento

homosexual contemporáneo se apropió de ella para referirse al hombre homosexual consciente y liberado” (Colombia Diversa, 2006)

Qué son

| | Estudiantes |
|--|-------------|
| <i>Persona que por cualquier cosa de la vida, se vuelve femenino y “loca”. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Alguien que se siente muy mal con una mujer. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Hombres afeminados y sumisos. (Mujer, 15 años)</i> | |
| <i>Peluqueros (Hombre, 17 años)</i> | |
| <i>Hombre con más hormonas femeninas que masculinas. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Un hombre femenino (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Muy delicaditos. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Una clase de género, no tan común como las lesbianas, porque el mundo es muy machista. (Mujer, 17 años)</i> | |
| <i>Dos hombres que se quieren mutuamente. (Hombre, 16 años)</i> | |
| | Docentes |
| <i>Hombre que le gusta estar física y afectivamente con otro hombre. (Mujer, 24 años)</i> | |
| <i>Hombres que gustan de hombres. (Hombre, 55 años)</i> | |
| | Madres |
| <i>Dos hombres que se enamoran entre sí. (43 años)</i> | |
| <i>Señores que conforman parejas entre ellos. (46 años)</i> | |

El homosexual es visto por la comunidad como un hombre incompleto, que si bien cuenta con las características físicas para serlo, decide renunciar de cierta manera a ellas y filtrar cierta feminidad en sus comportamientos, gustos y acciones.

Recordemos que en el patrón occidental cultural, que nuestra sociedad suele seguir, el machismo es una figura dominante, pues la sociedad está dirigida por el hombre adulto, letrado, creyente, jefe, cabeza de una familia. Éste se convierte en referente no solo para

los demás hombres, sino se impone también a las mujeres, quienes deben asumir cierta actitud de sumisión y respeto hacia él. El gay, entonces, no se considera hombre a causa de los rasgos femeninos que le suelen atribuir y, por tanto, nunca alcanzará la posición que sí puede supuestamente lograr el varón heterosexual al que nos referimos, siguiendo el patrón eurocéntrico de la Modernidad: *“El sujeto europeo que comienza por ser un “yo conquisto” y culmina en la “voluntad del poder” es un sujeto masculino. El ego cogito es el ego de un varón.”* (Dussel, 1977, pág. 50)

En la mentalidad colonial dualista de la sexualidad, los gays son clasificados más dentro de las mujeres que dentro de los hombres. La afectividad, la delicadeza y otras características otorgadas, les restan masculinidad y los hacen no-hombres.

“Soy hombre y no dejaré de serlo por mis gustos sexuales. Si es por fuerza, tengo más que muchos y no soy una ‘loca desafortada’ como podrían pensar muchos. Me he ganado el respeto de mis compañeros acá en el colegio y por fuera, y pienso que así supieran que soy gay, no lo perdería. No estoy de acuerdo con los que dicen que ser gay, es igual a ser mujer, o que tenemos hormonas femeninas; la verdad es que tan solo tenemos gustos diferentes.” (Sr. Barrios)

Cómo los ven

| Estudiantes |
|--|
| <i>No tan común, ni casual. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Como personas que se visten y comportan diferente y por eso son juzgados por la demás gente. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Como su libre expresión, aunque no deben exhibirse mucho. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>No tengo nada en contra, pero pienso que se ve más feo en hombres que en mujeres, porque según los hombres son machos y se vería feo verlos actuar como mujeres. (Mujer, 15 años)</i> |
| <i>Normal, en esta época donde ya muestran lo que son al mundo. (Hombre, 18 años)</i> |
| <i>No estoy a favor de los gays, no me gusta ver en la calle a dos hombres besándose. (Hombre, 17 años)</i> |
| Docentes |
| <i>Una posibilidad más dentro de una amplia gama de géneros existente. (Hombre, 30 años)</i> |

Como un pésimo ejemplo para una juventud de por sí loca y descarriada. (Mujer, 60 años)

Madres

Como algo feo e inmoral y no lo acepto. (43 años)

Como cualquier otra pareja de enamorados, eso si no apoyo el exhibicionismo (46 años)

Junto con el término gay, se suelen anexar de manera refleja términos tales como locura, exhibicionismo, inmoralidad, etc. Incluso dentro de algunos docentes, nuevamente los de mayor edad, se cree que todos los homosexuales son así por esencia y defecto. Algunos de los encuestados declaran no tener nada en contra de ellos; sin embargo, de manera voluntaria, sí incurren en juzgar, de acuerdo a sus perspectivas, algunos comportamientos que se cree, tienen los hombres homosexuales.

“Creo que soy un tipo serio. No me gustan las bromas, ni las confiancitas ni nada de esas cosas. Sé que hay hombres que muestran su homosexualidad de cierta manera escandalosa, pero yo no soy así. No ando con un letrero en la frente que diga lo que soy, no porque me dé pena, sino porque creo que eso hace parte de la vida íntima de cada quien. Ahora, dicen que los gays son mostrones y todo eso, pero ¿acaso las personas que se dicen normales no hacen lo mismo? Un hombre al cual le gusten las mujeres, también puede ser escandaloso. Mostrón también puede ser un tipo que se mata en el gimnasio y quiere mostrar unos superbrazos; entonces ¿por qué solo nosotros lo somos supuestamente?” (Sr. Barrios).

Cómo los identifican

Estudiantes

Son delicados, tienen un lado exhibicionista. (Mujer, 16 años)

Porque se acarician con otros hombres. (Hombre, 17 años)

Se arreglan de mujer en algunos casos. (Hombre, 17 años)

Se arreglan mucho, se pintan. (Mujer, 17 años)

Como hombres que se quieren hacer notar. (Mujer, 16 años)

Por el movimiento de las manos. (Mujer, 17 años)

Usan colores muy femeninos. (Hombre, 18 años)

Les gusta estar a la moda. (Mujer, 16 años)

Hablan suave y se mueven con ligeras muestras de dulzura. (Mujer, 16 años)

Es muy delicado y se va bien con las mujeres. (Mujer, 16 años)

El caminado, la forma de vestir, de hablar-voz muy frágil-, de mirar. (Hombre, 17 años)

Porque le tienen envidia a las mujeres. (Mujer, 18 años)

Tratan a los demás como una mujer lo haría. (Mujer, 17 años)

Porque andan siempre con hombres. (Mujer, 21 años)

Cuando lo miran a uno todo raro. (Hombre, 17 años)

Son muy vanidosos. (Mujer, 17 años)

Son muy sensibles. (Mujer, 16 años)

Usan cosas apretadas y caminan particularmente, es algo fácil de deducir. (Hombre, 17 años)

Hacen comentarios amanerados (Hombre, 18 años)

Docentes

Se ven muy afeminados, tratando de ser mejores y más 'bonitas' que las mujeres; aunque algunos no han salido del closet se comportan como hombres normales y hasta han tenido familia. (Mujer, 50 años)

Porque es delicado como una mujer, es mimado. (Hombre, 55 años)

Se empiezan a presentar estos casos desde la infancia. (Mujer, 60 años)

Madres

Aspecto femenino. (43 años)

Se visten como hombres pero se les nota la feminidad. (46 años)

Se ve recurrentemente la generalización de que todos los gays son afeminados o amanerados, que se maquillan, que son delicados o usan ropa apretada. Otros, incluso que no se maquillan, no dejan de ser afeminados así no lo hagan evidente en ese tipo de actos externos. Pero, de una manera u otra, la referencia a su supuesta feminidad es constante. Se les considera un grado intermedio en la dualidad hombre y mujer. Se

desconfía de su caminar, sus movimientos y hasta de su forma de mirar, y cualquier movimiento “sospechoso” puede ser objeto de señalamiento:

“Nunca se puede decir que un gay lo sea por su manera de mover las manos o caminar. Me parece estúpido, conozco personas que usted, ni sospecharía que lo son y que se verían igual que el coordinador. No tienen nada de esas tontadas. Ahora, yo sí creo en esa diferencia que dice que existen los maricas y los gays, yo soy de los segundos y no tengo porque cargar con la fama de los otros” (Sr. Barrios)

Qué características tienen

| | Estudiantes |
|--|---|
| | <i>Tienen el cabello largo y usan ropa ajustada. (Hombre, 16 años)</i> |
| | <i>Son chistosos. (Mujer, 16 años)</i> |
| | <i>Le gusta hablar más. (Mujer, 17 años)</i> |
| | <i>Nacen siendo así y lo descubren en la pubertad. (Hombre, 16 años)</i> |
| | <i>Algunos son feministas. (Hombre, 17 años)</i> |
| | <i>Son personas intensas. (Hombre, 16 años)</i> |
| | <i>Se llevan muy bien con las mujeres. (Hombre, 16 años)</i> |
| | <i>Pienso que el que es gay de verdad, no tiene que demostrárselo a todo el mundo, por lo general son muy discretos. (Mujer, 17 años)</i> |
| | <i>Tiernos, comprensivos pero posesivos. (Mujer, 16 años)</i> |
| | <i>Son muy tiernos, compañeristas y sensibles. (Mujer, 17 años)</i> |
| | <i>Nacen y se hacen por cosas que les pudo ocurrir en el pasado. (Hombre, 18 años)</i> |
| | <i>Son muy buenos amigos, me caen bien. (Mujer, 16 años)</i> |
| | <i>Son peluqueros (Mujer, 16 años)</i> |
| | <i>Son bipolares y se meten en relaciones femeninas muy fácil. (Mujer, 17 años)</i> |
| | <i>Son muy cultos y artistas (Hombre, 16 años)</i> |
| | |
| | Docentes |
| | <i>Buscan en el mismo sexo lo que no encuentran en el opuesto. (Hombre, 30 años)</i> |
| | <i>Intentan ser delicados y muy parecidos a la mujer. (Mujer, 48 años)</i> |

Se hacen así por una niñez traumática. (43 años)

Tienen cualidades que solo se ven en una mujer, como la vanidad y la delicadeza. (46 años)

Dentro de las mujeres, existe cierta afinidad hacia los hombres homosexuales, los mencionan como buenos amigos y consejeros, y quizás de la misma manera en que para los hombres, suele verse con menos severidad a las lesbianas, para las mujeres los gays pueden llegar a ser parte de su círculo íntimo. Llama especialmente la atención las referencias a que “*son peluqueros*”, pero por otro lado, “*son cultos y artistas*”. Dos imaginarios para algunos opuestos, para otros complementarios, pero que también hacen parte de los contextos y prejuicios en los que se suelen ubicar a los hombres homosexuales.

Qué siente hacia ellos

Creo que es normal que sientan cosas por otros hombres, cada quien que haga con su culo lo que quiera. (Hombre, 18 años)

Mal, pues el hombre debe serlo en todos los sentidos. (Hombre, 16 años)

Normal, es un ser humano. (Mujer, 17 años)

Me da igual esa gente. (Hombre, 16 años)

Incomodidad, a veces. (Mujer, 16 años)

Indiferencia. (Hombre, 17 años)

Nada, es más, dan los mejores consejos. (Mujer, 15 años)

No sería nada bueno ser amigos. (Hombre, 16 años)

Se ve feo en un hombre porque tampoco lo quieren. (Mujer, 17 años)

No deben adoptar niños. (Mujer, 16 años)

Desprecio, me da asco la verdad. (Hombre, 17 años)

Susto. (Hombre, 16 años)

Respeto, ya que no debe ser fácil revelarle al mundo que son así. (Mujer, 17 años)

Esto existe hace mucho, entonces por qué no aceptarlo. (Mujer, 16 años)

Cada quien en lo suyo. (Hombre, 16 años)

Son una necesidad para detener el índice tan alto de natalidad. (Mujer, 16 años)

Ellos tienen derecho a ser así pues algunos nacen así. (Mujer, 16 años)

Cada quien hace lo que quiere. (Hombre, 17 años)

Pienso que en algunas ocasiones no me agrada la actitud de ellos, ya que quieren superar a las mujeres, mientras que otros son lo más humildes. (Mujer, 16 años)

Me parece que se ve mal, porque se suponen que son el sexo fuerte y ellos no lo hacen así. (Mujer, 16 años)

Lo importante es la felicidad y que la gente no los discrimine. (Mujer, 17 años)

No le veo lo chévere. (Hombre, 16 años)

Me parecen muy normal, algunos son muy chéveres al tratarlos. (Mujer, 16 años)

Nada, son personas igual que yo. (Mujer, 17 años)

Desde que no se metan conmigo, bien. (Hombre, 18 años)

Docentes

La sociedad les hace el feo pero es la vida de cada quien. (Mujer, 48 años)

Los comprendo, es su cerebro, hay hormonas o tienen traumas. (Hombre, 50 años)

Madres

Rabia y rechazo, las veo como algo sin valores ni Dios. (43 años)

En los hombres, se ve peor que en una mujer, porque lo que al menos ellas siguen siendo afeminadas; los hombres algunos, los que en una pareja se hacen pasar por mujer se vuelven afeminados y debieran ser un hombre. (46 años)

El rechazo hacia la comunidad gay es mayor que para las lesbianas en esta institución, la carga machista de la sociedad contemporánea se evidencia en la abundancia de argumentos marginales y discriminatorios en contra de ellos; se les enrostra cierto abandono de su papel masculino por parte de las mujeres y se les condena por su supuesta feminidad por parte de los hombres, ya que algunos no se acercarían a ellos ni

siquiera como amigos. Es importante aquí señalar que la mayoría de los encuestados ignoran el hecho de que dentro de la comunidad académica y, más particularmente, el grupo que participa en esta investigación, hay estudiantes homosexuales. De allí que, también, sus argumentos tengan ciertas imprecaciones hechas al aire y hacia otras comunidades en donde se supone, habitan aquellos de quienes se habla.

“La verdad, más que ofenderme, me divierten las cosas que usted me comenta que piensan los demás de las personas como yo. Se ve la cantidad de cucarachas que tiene la gente metida en la cabeza, aunque la verdad también me previene. Si eso dicen sin saber que uno comparte con ellos, qué no dirían sabiéndolo. Definitivamente, nuestro principal enemigo no son los chismes, sino la ignorancia de la gente. Dentro de nosotros también hay tendencias, por ejemplo están los ‘Bears’, hombres mayores que tienen sus trabajos en oficinas, no son botaplumas y gustan de los más jóvenes. Son homosexuales también, pero no se pintan, no son peluqueros, son mayores, no se preocupan tanto por su apariencia, son muy cultos y hasta estuvieron casados. No somos uno solo, somos varios. También dentro de nosotros mismos hay discriminación y peleas, por ejemplo entre los que son más exhibicionistas y quienes no estamos de acuerdo con ello; pero, definitivamente no todos somos iguales como para que nos metan en un mismo paquete.” (Sr. Barrios.)

¿Cree usted que tendrían cabida en el Colegio?

Estudiantes

No, han expulsado a otros de este colegio por mucho menos. (Mujer, 16 años)

No, porque estamos en una sociedad muy machista. (Mujer, 17 años)

Sería muy normal, pues ellos son muy chéveres y sociales. (Mujer, 16 años)

Sí, hay que respetar. (Mujer, 16 años)

Sí, porque estas conductas no son una enfermedad que se pueda curar, porque tan solo es una conducta aprendida que se puede tratar psicológicamente y mientras no se metan conmigo, todo normal. (Hombre, 18 años)

Sí, pero la persona gay es más estigmatizada, los comentarios hacia ellos son más fuertes. (Mujer, 21 años)

No, a los hombres del colegio les parece algo muy ridículo, no funcionaría. (Mujer, 16 años)

No, serían muy saboteados por los mismos hombres con frases hirientes como "marica"; por mi parte, como mujer, los respetaría porque qué triste es esa vida en muchos aspectos. (Mujer, 17 años)

Por mí no hay problema, pero hay mucha gente que los repudia. (Hombre, 16 años)

Pues desde que no formen problemas. (Hombre, 17 años)

No creo, vivirán con temor de que se salga de control y les hagan algo. (Mujer, 16 años)

Todos son libres de estar donde quieran y como quieran. (Mujer, 17 años)

No creo que fueran acogidos en el colegio, porque nosotros los jóvenes hemos crecido inculcándonos en nuestro ser como hombre si es niño o como mujer si es niña. (Hombre, 16 años)

Docentes

Sí, pero serían víctimas de muchas burlas y maltratos, serían poco aceptados. (Mujer, 50 años)

Estos casos se presentan cada día más aunque no los comparto, lastimosamente es una realidad que tenemos que aceptar, ya que estamos en otra época y discriminando no se va a llegar a nada. Así que el colegio debe ser para todos, siempre y cuando vengan a estudiar y no a otras cosas. (Mujer, 48 años)

Madres

No, por el rechazo a ser diferentes, usted sabe cómo son los muchachos (43 años)

No, serían mal ejemplo. (46 años)

Tanto para las lesbianas como para los gays, son tantos los imaginarios, que incluso para quienes tienen el ánimo de clasificarlos dentro de categorías específicas, sería un trabajo difícil buscar su aceptación social. Se les asignan características físicas, mentales, comportamentales, etc., tan diversas como las posibilidades existentes en las identidades y orientaciones sexuales. Sin embargo, tales asignaciones parecen buscar una especie de identificación previa que permita prepararse de alguna manera para enfrentar a un individuo que se considera diferente y por tanto, desconocido, incluso amenazante; ya que no cuenta con un patrón descriptivo preciso que defina qué tipo de conducta se debe tomar hacia él o ella.

C. Bisexuales

“Se refiere a la dirección de las emociones, el afecto y la atracción sexual y erótica, tanto hacia personas del mismo sexo, como hacia personas del sexo opuesto. Para definir esta orientación

sexual, no es necesario que las personas bisexuales tengan una experiencia sexual con ambos sexos en un mismo tiempo o momento. En el marco de un pensamiento dicotómico, muchas personas heterosexuales y homosexuales dudan de la existencia misma de la condición bisexual o la interpretan como una ambigüedad, una confusión o un trauma no resuelto. (Colombia Diversa, 2006, pág. 15)

“Bajo la regulación social hacia la obligatoriedad de la heterosexualidad reproductiva que es retada por las personas con orientaciones sexuales no normativas, la persona bisexual es vista como la “desviación mayor”, como alguien completamente indefinido y en algunos casos, como una persona gay y/o lesbiana según sea hombre o mujer, que discurre cotidianamente en una especie de péndulo entre la orientación heterosexual y la homosexual” (Velásquez, 2006, pág. 57)

Qué son

| | |
|---|--------------------|
| | Estudiantes |
| <i>Son como lesbianas y gays y pueden cambiar constantemente. (Hombre, 17 años)</i> | |
| <i>Una persona que quiere parecer lo que no es. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Una persona que se siente mal con una mujer y decide empezar a atraerle un hombre y viceversa. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Un hombre y una mujer que se quieren. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Ambidiestros, le pega con las dos. (Hombre, 17 años)</i> | |
| <i>Persona que no tiene problema para salir con cualquiera. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Le gustan los hombres y las mujeres, no se decide y quiere experimentar. (Mujer 16 años)</i> | |
| <i>Es como una persona medio normal, pero es como un gay y una lesbiana unidos, e insisto, no deberían existir. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Una persona rara al hablar de sexualidad. (Mujer, 16 años)</i> | |
| | Docentes |
| <i>No tienen un sexo fijo, se transforman. (Mujer, 50 años)</i> | |
| <i>Hombre o mujer que gusta de los dos sexos. (Hombre, 33 años)</i> | |
| | Madres |
| <i>Les gustan los dos sexos pero no se deciden por cuál irse. (43 años)</i> | |

Si la incertidumbre frente a cómo interactuar con una persona que tenía orientación sexual diferente, pero definida dentro de la homosexualidad, es evidente en ciertas personas a través de sus opiniones, el caso de las que se declaran bisexuales, les debe terminar por preocupar. A sus ojos, son personas completamente indefinidas en un mundo que exige constantemente certezas.

“Ser bisexual, desde mi punto de vista, es explorar y comprender lo mejor de cada uno de los sexos. Que en mi caso haya preferido estar al final con mujeres, es diferente, pero yo también tuve la oportunidad de estar con hombres, cada uno hizo que conociera mi cuerpo de manera diferente y estoy segura que muy pocas personas se han dado semejante lujo. Si yo hablara de esto con otras personas de mentes cerradas, sería inmediatamente la más pecadora, pero ni siquiera eso. Cindy.

Le voy a contar una historia: Bueno yo, las dos cosas que tengo muy claras dentro y fuera de mis relaciones es que siempre me preocuparán mi familia y no alejarme de Dios, porque siempre he sido católica. Hace un tiempo, no tenía muy claro lo que la iglesia pensaba sobre esto. Yo me preparé para la confirmación y allá conocí un salesiano, que son los hombres que se preparan para ser sacerdotes dentro de una comunidad específica; hay muchas comunidades de estas en la iglesia católica, y nos hicimos muy amigos. Él no conoce mi situación, no es que no le tenga confianza, sino que me sentiría incómoda después de tanto tiempo de confianza no haberle contado esto, entonces yo le dije que cuando vamos a misa mi mamá me hace comulgar y ...es claro que cuando una persona comulga es porque esta confesada y yo me sentía super-mal de que mi mamá me hiciera comulgar sin haberme confesado, sabiendo que yo pensaba que esto era malo para la iglesia que eso era... mejor dicho, yo sentía que me iba a derretir cuando entraba a una iglesia por esa condición. Entonces él me recomendó un cura, hable con él, le pregunte que cuál era la posición de la iglesia, que por favor me aclarara eso, con respecto a mi situación.

Me dijo entonces: 'la iglesia no está en contra de las relaciones entre personas del mismo sexo; la iglesia está en contra de la promiscuidad que esto genera. Contra eso es lo que la iglesia está en contra, es lo mismo que en una relación normal (...) de las infidelidades, del adulterio y de todo eso'. El sacerdote con el que yo me confesé es un mexicano y cuando yo estaba hablando con él, fue como si fuéramos amigos, no hablamos tanto como de sacerdote a feligrés. No, fue como amigos, fue muy agradable haber hablado con él. Quedé agradecida con él por esa ayuda, porque no tenía muy claro eso y eso que era viejo, no sé, unos 53 años tal vez. Sinceramente, creí que me iba a regañar, que eso era malo, yo estaba totalmente convencida. Además que mi mamá siempre me había dicho eso, que la iglesia está en contra de todo eso, además las cosas que uno ve en televisión también, siempre la iglesia como en contra de eso. Y lo muestran así, porque donde la iglesia se muestre...o digan abiertamente que está en contra, pues se van a alejar de ella. Cuando salí de la confesión, fue muy agradable, fue diferente porque fue en un lugar abierto, se respiraba aire puro, no había un alma por ahí, no habían ruidos, no había nada, nada, fue muy chévere. Actualmente, comulgo común y corriente y me confieso; mis complejos desaparecieron luego de hablar con el sacerdote.

Luego le comente a mi mamá de lo que me había dicho el cura, pero ella me dijo que eso no era un sacerdote, que quién sabe con quién yo había hablado, que eso no lo diría un sacerdote de verdad. Pensé en llevarla, pero al final eh no, prefiero evitar más problemas. Entonces al final, ni pecado es si uno lo sabe llevar bien. ¿Ve profe?" (Cindy)

Cómo las/los ven

Estudiantes

Es una combinación entre gay y lesbiana, pero peor. (Hombre, 18 años)

Como una enfermedad, pienso que esa persona es como loca, psicópata, tiene problemas mentales. (Mujer, 16 años)

Para la sociedad en general se ve muy mal. (Hombre, 16 años)

Como personas que quieren estar con muchas otras, promiscuas. (Mujer, 17 años)

Uno en una etapa, de los 15 a los 20, tiene claro qué será en la vida y aún así, hay gente que no sabe ni qué género le gusta. (Hombre, 18 años)

Creo que se ve muy mal, porque empieza con una mujer y remata con un hombre. (Hombre, 16 años)

Como personas que se visten y comportan diferente y, por eso, son juzgados por la demás gente. (Mujer, 17 años)

Que si en la pareja son de distinto género, está bien. (Hombre, 17 años)

Docentes

Como alguien indeciso, pero en su derecho. (Hombre, 30 años)

Normal, ya que en este tiempo se muestran con libertinaje. (Hombre, 50 años)

Madres

No entiendo cómo a una persona le pueden gustar ambos sexos. (43 años)

Precisamente, el no verlos en un “lugar” específico es lo que parece generar la incomodidad hacia las personas bisexuales. Sus oscilaciones son vistas como libertinaje, indecisión, promiscuidad o desconocimiento de sí mismo(a) o del “deber ser”. Su relativa libertad es incómoda para aquellos que también, voluntariamente, deciden ceñirse a un solo extremo de las posibilidades.

“La verdad, no conozco a muchos bisexuales. Es más conozco como a dos nada más, pero sí tengo que decir que sé que es gente que vive plena su vida. Pasan desapercibidos en la mayoría de las veces, nadie los juzga por eso mismo. Obviamente, tienen también sus decepciones, como todos, pero al menos no viven de moralismos y esas cosas tan feas. Al menos son sinceros consigo mismos y eso he procurado aprenderlo” (Sr. Barrios).

Cómo se pueden identificar

Estudiantes

Cambian de personalidad. (Mujer, 17 años)

Son bipolares e indecisos, normales respecto a que no se ven mal. No son burlados si no lo expresan. (Mujer, 21 años)

Siempre les gusta verse bien, están demasiado arreglados. (Mujer, 16 años)

Frecuentan sitios nocturnos y lugares de fiesta, tienden a no tener una pareja estable por un largo tiempo. (Mujer, 17 años)

No sabría, de pronto que él le cuente a uno. (Hombre, 16 años)

Como una persona común. (Mujer, 15 años)

Son muy sociables y suelen tener doble personalidad. (Mujer, 17 años)

Por ser hombre, puedo reconocer un gay, pero [a un] bisexual, difícil. (Hombre, 18 años)

Sienten celos cuando uno está con la persona que le gusta. (Mujer, 17 años)

Si ellos lo cuentan. (Mujer, 16 años)

No sé, lucen muy normales. (Mujer, 17 años)

Se visten normal, aunque he visto muy pocos. (Hombre, 16 años)

Es coqueto con los dos sexos. (Mujer, 17 años)

Docentes

Pasan como cualquier otro. (Hombre, 55 años)

Como toca a hombre y mujer en sus formas de vestir. (Mujer, 50 años)

Madres

Confieso que no lo sé. (43 años)

El ser precisamente indeterminables en solo el campo de la sexualidad, es lo que hace a los bisexuales tan indescifrables y fragmentarios, dentro del discurso dominante heterosexual en este campo. La multiplicidad de opciones a las cuales tienen acceso, no facilitan una completa asimilación de su forma de ser, y este hecho se *“articula necesariamente con la percepción paranoide de que, en tanto que “otros” pueden infectar a los “nuestros”, convertirlos en “ellos” y continuar con el degeneramiento social. Esta es la forma de nombrar los retos de cambio que está experimentando la cultura dominante con la explosión de la lucha de las diversidades por sus derechos”* (Velásquez, 2006, pág. 61)

Qué características tienen

| | |
|---|--------------------|
| | Estudiantes |
| <i>Ni idea. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Son gente común. (Hombre, 17 años)</i> | |
| <i>Son introvertidos, idealistas y artistas, son muy sensibles. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Son neutras e indecisas por escoger su verdadero sexo. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Ninguna en especial, pues le gustan los dos bandos. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Normal, por lo general. (Hombre, 17 años)</i> | |
| <i>Son promiscuos, cargan enfermedades y llevan vidas sexuales desordenadas (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Se ve muy normal, ya que la mayoría de la gente no se da cuenta. (Hombre, 18 años)</i> | |
| <i>Se ven más normales; sin embargo, para mí es raro y no lo comparto. Actúan normal, pero cuando socializan con otras personas de su mismo sexo, tienden a hacer lo mismo como con las personas de su diferente sexo. (Mujer, 21 años)</i> | |
| <i>No les importa meterse con hombre o mujer, les da igual. (Hombre, 17 años)</i> | |
| | Docentes |
| <i>No son ni blanco, ni negro, solo gris. (Hombre, 50 años)</i> | |
| <i>Una combinación de ambos géneros. (Mujer, 50 años)</i> | |
| | Madres |
| <i>No saben lo que quieren y buscan llamar la atención. (46 años)</i> | |

“Si las personas pretenden, desde su ignorancia, hablar de cómo es un gay o una lesbiana, puede que le ‘peguen’ a ciertas cosas, pero con un bisexual, la tienen más difícil. Ellos y ellas... porque no son solo los hombres, tienen la habilidad no solo de hacer lo que quieren, sino de parecer que hacen lo que otros quieren de ellos, y por eso, no son tan evidentes. Van y vienen cuando quieren y quizás eso sea lo que genere tanta rabia hacia ellos por algunas personas que no pueden hacer lo mismo.” (Sr. Barrios)

Es importante resaltar también aquí el imaginario de que los bisexuales y, en general, la comunidad LGBTI, son promiscuos y latentes amenazas a la salud pública, debido a que son portadores de enfermedades. Se cree que la mayoría de ellos/as portan virus como el VIH-SIDA, y el desconocimiento de tal patología, más tal imaginario, fomentan el temor y reticencia entre los heterosexuales hacia cualquier tipo de contacto, ya que inmediatamente supondrá un contagio. Así, “el otro, la otra” ya no es visto solo como una realidad aislada, una amenaza cultural, sino biológica también, cuya coacción es necesaria en pro del bienestar y salud de la mayoría.

Qué siente hacia ellos

Estudiantes

Merecen aceptación. (Mujer, 16 años)

Que no deben jugar con los sentimientos de sus familias. (Hombre, 17 años)

Me da rabia únicamente los que lo hacen por moda. (Mujer, 16 años)

Los respeto mucho, ya que son muy buenas personas. (Hombre, 16 años)

No me interesa saber sus intimidades, así sean amigas mías, porque hay cosas que es mejor no saber. (Mujer, 17 años)

Me gustaría tener una novia bisexual. (Hombre, 16 años)

Se vuelven así por las malas influencias. (Mujer, 16 años)

Esto va mucho más allá, esa persona no sabe lo que quiere. (Mujer, 16 años)

Es malo. (Hombre, 17 años)

¡Qué asco!. (Mujer, 16 años)

Me parece que ser así es malo para la generación que va a dañar. No sé qué defienden, no los ataco pero comprendo que tienen problemas psicológicos. (Hombre, 18 años)

No veo ninguna anomalía en su forma de ser. (Hombre, 16 años)

No sé, ya que uno puede ver hombres con niñas acá, pero uno no sabe si tiene un ‘man’ afuera. (Hombre, 17 años)

Nada, pero que se me alejen. (Mujer, 16 años)

Que deberían tener un sexo definido. (Hombre, 17 años)

Son personas que si uno las trata bien, pueden ser grandes amigos. (Mujer, 17 años)

No sería bueno hablar y compartir con esas personas. (Hombre, 17 años)

Docentes

Cada quien hace lo que quiere. (Hombre, 55 años)

Tolerancia (Mujer, 45 años)

Madres

Sé que está mal, pero en el fondo, deben ser personas normales, pero con algún trauma. (43 años)

Cree que tendrían cabida los bisexuales en el colegio

Estudiantes

Pues si los llevan a un psicólogo primero, sí, porque sería muy extraño ver que una persona primero tenga una pareja con un género y después con otro género. (Hombre, 17 años)

Sí, las mujeres sí y serían muy apetecidas, por así decirlo y los hombres muy marginados. (Hombre, 17 años)

No, este colegio es demasiado fuerte frente a ese y otros temas. (Mujer, 16 años)

Sí, porque tú no sabrías si no lo expresa, puede que sospeche, pero no lo podrías decir con certeza. (Mujer, 16 años)

No, para los niños pequeños les parecería una tontería y ellos no son tan maduros como los otros cursos. (Hombre, 17 años)

No, por el rechazo a ser diferentes. (Mujer, 17 años)

Sí, porque no va a estar en boca de todos y no va a ser humillado por tanta gente. (Hombre, 16 años)

Sí, siempre y cuando no cometan acciones de morbosidad con los dos géneros. (Hombre, 17 años)

Igual, nadie se daría cuenta. (Hombre, 18 años)

No sé, sería un poco incómodo, no sabría que pensar o a qué atenerme con ellos. (Mujer, 17 años)

Sí, hay que respetar. (Mujer, 16 años)

Serían personas que no tendrían problema de estar en el colegio, porque son personas normales. (Mujer, 17 años)

Docentes

Todos son libres de estar donde quieran y como quieran. (Hombre, 30 años)

Sí, los colegios deben recibir a las personas sin importar su raza, su credo, sexo, etc. (Mujer, 27 años)

Esas rarezas son complicadas. (Mujer, 52 años)

Profesor, esas preguntas tuyas son muy complicadas. (43 años)

Una particularidad surge en cuanto a la aceptación de los bisexuales en la escuela, algunos no quisieran que estas personas estén presentes en la institución educativa, por el “mal ejemplo” que darían o por lo “inmoral” de su conducta. Pero otros, sí lo permitirían debido a la reserva o a la difícil identificación por su mimesis, que tendrían dentro de la escuela, en medio de una política en donde mientras no seas visible serás bienvenido, siempre y cuando mantengas al margen de las clases lo que realmente eres.

D. Transgeneristas

En ningún otro caso, el pensamiento dicotómico sexual occidental y colonial, sufre tanta tensión como en el caso del transgenerismo, debido a la inversión radical de comportamientos que se evidencian en quienes se supone, deberían ser hombres o mujeres y deciden asumir identidades de género distintas a las comúnmente asignadas.

“Las personas transgeneristas o transgénero son aquellas que desarrollan una identidad de género contraria a la que se les demanda socialmente en razón de su sexo biológico de pertenencia o que se encuentran en tránsito entre los géneros. Por esa razón, con frecuencia se autodenominan como transgeneristas de hombre a mujer o de mujer a hombre, según sea el caso. A menudo, las personas transgeneristas construyen una apariencia corporal y unas formas comunicativas correspondientes con el género construido (y no con el asignado), aunque éste no es su elemento definitorio, sino justamente su identidad de género como percepción psicológica de sí mismo o misma. Las personas transgeneristas pueden tener una orientación sexual heterosexual, homosexual o bisexual” (García Suárez, 2007, pág. 19)

El transgenerismo no es uno solo, existen también una serie de variaciones que la mayor parte de las personas desconocen y que tienden a asimilar de manera errónea dentro de un mismo prejuicio que toman como verdadero.

“Las variantes del transgenerismo que más se conocen corresponden a las personas transformistas, quienes construyen la apariencia no esperada sólo de manera ocasional, por ejemplo en el ámbito de espectáculos; las personas travestis lo hacen de manera permanente más como un asunto de la vida cotidiana y las personas transexuales son aquellas que se realizan cambios en el sexo hormonal y anatómico, por medio de tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas, como modo para adaptar el cuerpo a la identidad de género desarrollada.” (García Suárez, 2007, pág. 20)

¿Qué son?

| Estudiantes |
|---|
| <i>Mujer que cambia su vagina por un pene, hombre que cambia sus genitales por una vagina, en ambos casos con cirugías y tratamientos. (Hombre, 17 años)</i> |
| <i>Una persona que ha sometido su cuerpo. (Mujer, 15 años)</i> |
| <i>Es un fenómeno de gays pero con cambio extremo, porque los bisexuales suelen relacionarse más con el sexo opuesto. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Persona que viste del otro sexo. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Personas que se hacen un cambio radical, un cambio de género. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Hombre, por lo general, que le gusta vestirse de mujer. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Es el género opuesto con el cuerpo de otro. (Hombre, 18 años)</i> |
| <i>Se ven horribles y otros son demasiados parecidos a una mujer de verdad. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Hombre convertido en mujer y nacidos en el cuerpo equivocado. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>Aquellas personas a las que no les gusta su género y deciden cambiar. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Un hombre disfrazado de mujer. (Hombre, 17 años)</i> |
| <i>Una persona que quiere parecer del otro sexo, vistiéndose, maquillándose, quitándose, poniéndose, etc., generalmente son más los hombres travestis. (Mujer, 21 años)</i> |

Es una persona que se mete en el video de querer ser mujer y cambiar su cuerpo. (Hombre, 17 años)

Docentes

Los que cambian sus genitales por medio de cirugías. (Mujer, 24 años)

Personas con muy baja autoestima y que no se quieren a sí mismas. (Mujer, 55 años)

El que se quiere ver igual al género opuesto. (Mujer, 60 años)

Madres

Son personas que no están satisfechas con lo que tiene y se mandan a quitar cierta parte íntima. (43 años)

Personas que no se cuidan mucho del qué dirán. (46 años)

Dentro de los múltiples imaginarios que surgen acerca de lo que son las personas transgénero, Colombia Diversa, analiza ciertos matices que el común de las personas ignora. (Colombia Diversa, 2006)

Para esta ONG, los transexuales, son personas que se siente y se conciben a sí mismas como pertenecientes al sexo opuesto y que optan por una intervención médica, hormonal o quirúrgica, para adecuar su apariencia física y biológica a su realidad psíquica, espiritual o social.

El término travesti se refiere a las personas que, de manera permanente, construyen una apariencia corporal y unas maneras comunicativas del género opuesto a su sexo biológico. Contrario a como sucede con las personas transexuales, las personas travestis no se someten a operaciones de cambio de sexo, pero en algunas ocasiones se aplican tratamientos de hormonización para ayudar a moldear sus formas corporales. Pueden ser homosexuales, bisexuales o heterosexuales.

Trasformista (Drag King / Drag queen) es aquella persona que de manera ocasional o esporádica, generalmente para espectáculos, construye una apariencia corporal y unas maneras comunicativas correspondientes al género opuesto. No aspiran a ser del otro sexo, ni están permanentemente vestidos así. Pueden ser homosexuales, bisexuales o heterosexuales. La exageración de las características y rasgos físicos dan una connotación

teatralizada y algo satírica a la imagen lograda con la transformación del vestuario y del maquillaje.

El Drag King es un tipo de transformismo ejecutado por mujeres o por hombres (aunque son mucho más frecuentes las primeras), en el que se construye una apariencia masculina bajo una perspectiva teatral y sarcástica. Su esencia es la burla. Se caracteriza por la exageración de la masculinidad, que se hace evidente en el maquillaje, el vestuario y el humor. Una o un drag King no es necesariamente lesbiana o gay, puede ser heterosexual.

El Drag Queen es un tipo de transformismo ejecutado por hombres o por mujeres (aunque son mucho más frecuentes los primeros), en el que se construye una apariencia femenina bajo una perspectiva teatral y sarcástica. Su esencia es la ironía y la sátira. Se caracteriza por la exageración de la femineidad, que se hace evidente en el maquillaje, el vestuario y el humor. La idea de lo *Drag* nace en Londres, durante la década de los 60, como sátira a la creencia popular de que la pretensión de todo homosexual es mujer. Inspirados en el teatro griego y el kabuki japonés, estas personas asumen un personaje, cuya esencia es la burla y que manifiestan a través de la exageración de los rasgos femeninos. De ahí, la utilización de maquillaje exuberante y vestuario recargado y la adopción de una escenografía para mostrarse. Un o una drag queen no es necesariamente gay o lesbiana, puede ser heterosexual.

No obstante y por desconocimiento, algunas personas suelen incluir dentro de esta categoría a los Intersexuales o hermafroditas,

“que se conforman por las personas que biológicamente desarrollan las características físicas y genitales de los dos sexos. Aunque existen diferentes grados de intersexualidad y extensa literatura científica sobre el tema, nos parece importante resaltar la autonomía de los seres humanos para definirse a sí mismos/as y reconocemos la posibilidad de definir la intersexualidad como un género en sí mismo con sus propias características y más allá de la polaridad de hombre y mujer.” (Velásquez, 2006, pág. 16)

A pesar de que, durante nuestro trabajo de campo se indagó por la intersexualidad dentro de la comunidad académica, el desconocimiento de la misma fue total, tanto en docentes,

como estudiantes y madres; al punto de que ningún tipo de referencia se hizo a ella y se consideró como sinónimo del término transexual.

Cómo los/las ven

| | |
|--|--------------------|
| | Estudiantes |
| <i>Locos, dementes, desviados de la vida. (Hombre, 17 años)</i> | |
| <i>No es común, es algo realmente raro. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Muy raros, a veces dudo en pensar si son mujeres de verdad. (Hombre, 18 años)</i> | |
| <i>Mal, pues es algo que realmente da repugnancia. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Horrible. (Mujer, 17 años)</i> | |
| <i>Escandalosos, mostrones (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Son personas con problemas mentales, por qué vivir así, por qué actuar así, por qué no amarse como Dios los mandó al mundo, como lo que son. Son personas con problemas desde la infancia, que no tuvieron una vida buena. (Mujer, 17 años)</i> | |
| | Docentes |
| <i>Es horroroso tratar de parecerse al sexo opuesto. (Mujer, 55 años)</i> | |
| <i>Como personas que se visten y comportan diferente y, por eso, son juzgados por los demás. (Hombre, 33 años)</i> | |
| | Madres |
| <i>Creo que es lo más sucio que he visto, la gente es muy inconforme con lo que tiene, pero no creo que tengan que hacer esto para sentirse bien, hay muchas más formas de hacerlo. (46 años)</i> | |

Durante la recolección de estos datos, se indagó acerca de si alguno de los participantes - con excepción de Cindy y el Sr. Barrios, a quienes se había advertido de antemano -, conocía de primera mano a un o una transexual, ante lo cual hubo una respuesta negativa. Acto seguido, se preguntó acerca del por qué entonces se afirmaba de ellos, características como “escandalosos o mostrones” y la referencia inmediata fue la televisión; específicamente, las transmisiones de la marcha del orgullo gay, vistas por algunos estudiantes, a través de las noticias. De la misma manera, revisando los archivos

correspondientes, el registro de las cámaras en secuencias de imágenes de no más de 15 segundos, se enfocaron en la voluptuosidad de las formas de algunos de sus protagonistas y en lo llamativos de ciertos trajes. No obstante, fueron mínimas las referencias a las razones de la marcha y el contenido que quieren reivindicar.

¿Cuál es entonces el papel de los medios de comunicación, a los cuales los jóvenes tienen acceso preferencial, en la construcción de imaginarios colectivos erráticos frente a las identidades de género y orientaciones sexuales alternativas?. ¿Muestran lo que realmente deben enseñar, o simplemente no sobrepasan el exotismo propio de aquellas cosas que solo se pintan como folclóricas?.

“Una cosa es verlo por televisión y otra estar allá. Yo fui a la última y la verdad es toda una fiesta. Sí, nos gusta rumbar y pasarla bien, somos felices en eso, al fin y al cabo es de las pocas veces que nos podemos ver de día y sin tener que disimular todo. Pero eso no significa que no tengamos conciencia de nuestros derechos, así como nuestros deberes y que todo lo volvamos ‘recocha’ [chiste]. La gente se admira cuando nos ve, pero se queda solo viendo las tetas en un tipo, o lo mucho que logran parecerse a una mujer; pero hasta ahí llegan, son pocos los que se toman el trabajo de sentarse a hablar y preguntar el por qué de las cosas que hacemos....así como no estoy de acuerdo en que una mujer sea solo tetas y culo, cualquiera de los nuestros tampoco puede ser juzgado de la misma manera”
(Cindy)

Cómo se puede identificar a un transgenerista

Estudiantes

Porque se visten de mujer y tienen el cuerpo como de hombre. (Mujer, 15 años)

Se les escucha con voz forzada, que no es la natural, exceso de maquillaje y figura del cuerpo. (Mujer, 17 años)

Porque nunca van a ser lo que realmente quieren ser. (Hombre, 17 años)

Son muy escandalosos. (Hombre, 18 años)

Tienden a relaciones sexuales con hombres, son más coquetos y directos a la hora de conquistar. (Mujer, 17 años)

Cuando están solos, se visten distinto y cuando están acompañados se visten normal. (Hombre, 16 años)

Muy fácil, lucen como el sexo opuesto, pero no cambian su apariencia natural. (Hombre, 16 años)

Se besan en público, tienen sexo con todo el mundo. (Mujer, 16 años)

Porque se notan rasgos incambiables. (Hombre, 18 años)

Porque son operados. (Mujer, 16 años)

Se payasean. (Mujer, 16 años)

Si no le hicieron nada, por los rasgos de la cara. (Hombre, 16 años)

Forma de caminar. (Hombre, 16 años)

Si es hombre se pone falda y peluca, si es mujer se peina y disfraz de hombre. (Mujer, 17 años)

Cambian de personalidad. (Mujer, 17 años)

Docentes

Usan ropa, maquillaje y accesorios para lucir como el sexo opuesto. (Hombre, 55 años)

Depende qué tantas cirugías se han hecho. (Mujer, 60 años)

Madres

Porque son personas que no les importa nada. (Mujer, 46 años)

Casi nunca es perfecta la operación. (43 años)

En el imaginario popular, hay toda una serie de mezclas y prejuicios que no distinguen que entre los y las transexuales, existen los matices descritos anteriormente. Todos los conceptos giran en torno a la caricaturización de sus formas de verse y vestirse, de “payasearse” como lo afirmó una estudiantes. En ningún momento durante la recolección de la información, existió algún cuestionamiento de cualquier miembro de la comunidad académica acerca del por qué, por ejemplo, los y las dragqueen o dragking, solían expresarse a través de ciertas estéticas. Sencillamente, su caracterización no va más allá de lo físicamente visible y, a partir de ello, realizan toda suerte de divagaciones y suposiciones personales.

Qué características tienen

| | Estudiantes |
|--|-------------|
| <i>Les gusta que su cabello largo sea natural. (Mujer, 15 años)</i> | |
| <i>Toman hormonas, son casi idénticos al género que escogieron. (Hombre, 17 años)</i> | |
| <i>Son mostrones y exageran mucho las maneras de una mujer, como a querer imitarla y pasarla. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Busca siempre operarse sus genitales y pechos. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>En el caso de los hombres transformados a mujeres son más anchos, y en el caso de las mujeres transformadas a hombres son más delicados. (Mujer, 17 años)</i> | |
| <i>Es raro ante la sociedad, no se ve que sean hombres o mujeres. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>No se ven como un hombre y una mujer normal. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Nacen como gays o lesbianas, que se hacen cosas para parecerse al sexo opuesto. (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Son prostitutas (Hombre, 16 años)</i> | |
| <i>Tratan de satisfacerse con un hombre o con una mujer. (Mujer, 16 años)</i> | |
| <i>Sus atributos operados, a veces bonitos, pero son muy artificiales. (Mujer, 18 años)</i> | |
| | Docentes |
| <i>Son personas que no se aceptan a sí mismos como son. (Hombre, 55 años)</i> | |
| <i>No les da pena nada. (Mujer, 50 años)</i> | |
| | Madres |
| <i>Están operadas y tienden a ser muy espontáneas y extrovertidas. (43 años)</i> | |

Además de reiteradamente hacer alusión a su apariencia externa y estética y su comportamiento exageradamente femenino, existe también el imaginario de que todas/os se dedican a la prostitución, lo cual reafirma el supuesto carácter promiscuo, portador de enfermedades y genitalidad en sus relaciones sociales.

No se tiene conocimiento entre estudiantes, docentes y madres de que no es necesario, ni requisito indispensable, tener relaciones sexuales para elegir alguna de las opciones diversas acerca de las cuales hemos venido discutiendo. En la mayoría de las ocasiones, los imaginarios tienen un gran componente genital, que en casos como los y las dragqueen o dragking pueden estar incluso ausentes o corresponder incluso a personas heterosexuales.

Qué siente hacia ellos/ellas

| Estudiantes |
|---|
| <i>Nacen gays o lesbianas, pero éstos tienen más carácter y por ello, sí se transforman en el sexo opuesto al que tienen. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Se dejan llevar por la sociedad. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Sorpresa. (Mujer, 15 años)</i> |
| <i>Ni malo ni bueno. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Impresión, al ver el parecido que llegan a tener. (Hombre, 18 años)</i> |
| <i>Siento desazón, al ver una persona que cambió su cuerpo para verse diferente. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Mal, porque deberían aceptarse como son. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Que se hacen, no creo que alguien nazca así. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Por la parte de Dios, no se deberían operar. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Bichos raros. (Hombre, 17 años)</i> |
| <i>Tristeza. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Que es una estupidez cambiarse de género, porque nacieron para toda la vida. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Gas, paso. (Mujer, 16 años)</i> |
| <i>No deberían expresarse en su exterior. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>No se ven bien, no van a cambiar su rostro ni su voz. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Como pena ajena. (Hombre, 16 años)</i> |
| <i>Me parece fuera de la cabeza. (Hombre, 18 años)</i> |
| <i>Que por probar, le cogen gusto. (Mujer, 17 años)</i> |
| <i>Se ve muy bello, porque no le importa lo que le digan y vive feliz transformándose. (Mujer, 21 años)</i> |

Se ve mal, un hombre es un hombre, se tiene que comportar tal y como es. (Hombre, 18 años)

¡Qué asco!. (Hombre, 16 años)

Mucha risa por la forma en que se comportan, a la vez pesar por ellos porque son personas inconformes y tienden a tener una autoestima baja o muy alta. Pero, igual, respeto porque son seres humanos como todos. (Mujer, 18 años)

Docentes

Este caso es el que más me incomoda. (Mujer, 60 años)

Es una decisión que ellos toman, nadie más y lo respeto mucho. (Hombre, 33 años)

Siento pesar de que no sean felices con su cuerpo y finjan ser otros. (Hombre, 50 años)

A pesar de que no me guste, no soy nadie para juzgarles. (Mujer, 24 años)

Madres

Lástima y respeto, porque muchas veces ellos son así por rechazo de mujeres y malos tratos de su madre. (43 años)

Tratan de ser otra persona y no son lo que es. (46 años)

¿Cree que los transgeneristas tendrían cabida en el Colegio?

Estudiantes

Sí, aunque no interesa, siguen siendo seres humanos. (Mujer, 16 años)

Todos tendrían cabida, menos los transgeneristas, pueden burlarse de ellos. (Mujer, 17 años)

No, lo molestarían demasiado, especialmente si es hombre con apariencia de mujer. (Hombre, 16 años)

Si, pero en los cursos superiores, ya que ellos son más consientes y maduros. (Mujer, 18 años)

Sería complicado, habría matoneo contra ellos. (Hombre, 18 años)

No, mucho rechazo. (Mujer, 15 años)

No, por no saber si en realidad es hombre o mujer. (Hombre, 17 años)

No, sería raro. (Mujer, 16 años)

No, se las montarían mucho. (Hombre, 16 años)

No, sería el caos total; tendrían muchos problemas y sobre todo en este colegio. (Hombre, 16 años)

No, no serían aceptados para nada y serían rechazados. (Hombre, 16 años)

Tal vez, creo que si no lo dijera y no lo dejara notar. (Mujer, 16 años)

No sé, ellos sí tal vez puedan implicar riesgos. (Mujer, 17 años)

Todos son libres de estar donde quieran y como quieran. (Mujer, 16 años)

No creo que tuvieran cabida porque se ven muy mal. (Hombre, 17 años)

Docentes

Para eso falta mucho tiempo. (Hombre, 33 años)

Cuando ese día llegue, creo que renunciaré a esto de la educación, porque habré perdido mi tiempo. (Mujer, 50 años)

Madres

No creo, no metería a un hijo mío acá. (43 años)

No, eso sí sería el colmo. (46 años)

Uno de los aspectos que no se tienen en cuenta a través de estas discusiones, es que las poblaciones usualmente marginadas, oprimidas o discriminadas, podrían también desarrollar cierto recelo hacia la sociedad. Hecho que polariza las comunidades y genera una suerte de discriminación de doble vía. La homofobia también tiene su contraparte en la heterofobia; los juicios públicos y constantes hacia la comunidad LGBTI tienen un efecto directamente proporcional en la profundización de la brecha social que se pretende abrir ante “ellos” y “nosotros”.

Ahora bien, si a la discriminación reinante y promovida desde la misma escuela en Colombia, se le agregan eventos más graves como las campañas de “limpieza social” adelantadas por grupos paramilitares, guerrilleros, delincuencia común, etc., en contra de aquellos que tienen una manera diferente de vivir, gustar o actuar, no solo se viola el derecho a la vida, a la diferencia y al desarrollo libre de la personalidad, consagrados en la Constitución, sino los actos de agresión y ataques contra estas poblaciones se convierten en crímenes de lesa humanidad, ya que son sistemáticos, se basan en el odio, van en contra de la población civil y tienen motivos ideológicos.

E. Las formas de resistencia

Como mencionábamos en párrafos iniciales de este trabajo, las personas se transforman en sujetos a partir de dos eventos: 1. La lucha por reconocerse a sí mismos o a sí mismas, en medio de la integración con sus semejantes, la construcción colectiva y las relaciones que establecen entre sí; y 2. Las relaciones a las cuales están sujetos a otros/as, por el control, poder o dominación.

Cuando en alguno de los eventos mencionados, las opciones por las cuales se han decidido encaminar no son bienvenidas o se miran con cierta reticencia, los individuos exploran nuevos espacios, identidades, lugares y tiempos que sí les permitan desempeñar aquellos roles que desean, constituyéndose así formas de resistencia como aquellas de las que habla Foucault.

En el caso particular de las personas pertenecientes a la comunidad LGBTI de la IED Cristóbal Colón, existen maneras en que, pese a la influencia de una serie de imposiciones, imaginarios, prejuicios y arquetipos en torno a la identidad sexual alternativa, los sujetos logran abstraerse de ellas y constituir espacios alternativos. Dentro de ellos pudimos encontrar los siguientes:

- Aislamiento social ante el fortalecimiento de una comunidad punitiva (en este caso la escuela) que, por vías formales (reportes, sanciones, remisión a tratamientos, castigos, emisión de juicios); o informales (discriminación, aislamiento), castiga a quienes muestran rasgos distintivos pero poco aceptados o suelen ser diferentes.
- Exacerbación implosiva de la individualidad, que aumenta la depredación competitiva en diversos campos (académico, social, deportivo, etc.), pero que, a su vez, hace frágiles las relaciones sociales con sus semejantes.
- Cambio de los referentes identitarios colectivos tradicionales como nacionalidad, religión, trabajo, comunidad o escuela de pertenencia, por aquellos a nivel

individual o colectivo de reciente afirmación, como género, sexualidad, gustos o modas.

- Aumento del deseo de estar fuera de la comunidad académica y refugiarse en la fusión “tribal”, en grupos característicos de jóvenes tales como emos, candies, etc., en donde prima la corporeidad como elemento característico.
- El desafío constante a las instituciones, que ven como impositivas, desacreditadas o intolerantes tales como la familia, la iglesia, el colegio, e incluso el matrimonio o la maternidad/paternidad, a través de sus juicios y comportamientos.
- Surgen nuevos idiomas, ya no verbales o textuales, por ser estos característicos de aquellos espacios en donde suelen ser marginados, y que ahora se enfocan en el vestirse, tatuarse, adornarse o también enflaquecerse.
- Surge también, como estrategia de resistencia, el anonimato, en medio de un escenario en el que los jóvenes se sienten cada día más uniformados, vigilados y dirigidos, y en donde también se les exige mucho (responsabilidad, estabilidad, proyecto de vida), pero sin darles ninguna herramienta efectiva que les permita obtenerlo (oportunidades laborales, educación de calidad, cero discriminación).
- La interacción social pasa del contacto físico directo a la construcción de nexos a través de herramientas tecnológicas que ya no implican el contacto persona a persona y explotan la virtualidad. Los chats, redes sociales y similares, se convierten en las principales vías de socialización, ya que permiten cierta reserva a la hora de expresar sus sentimientos, pero, así mismo, el sujeto empieza a definirse por una amplitud de relaciones posibilitadas por la conectividad pero de carácter fortuito y muy efímero.

- La violencia, tanto física como psicológica, aparece como modo de relación en condiciones de exclusión o marginamiento, presente en el entorno más amplio, existe también en la escuela o la familia, erigiéndose como una herramienta para ganar respeto en un escenario donde padres, madres, directivos, docentes y administrativos no son observadas por la juventud como figuras de autoridad.
- Los ritos institucionalizados tales como fiestas, reuniones, salidas, etc., también hacen parte de las estrategias de resistencia que utilizan estos jóvenes. Marcan pertenencia y muestran un referente en donde no solo el adulto, sino toda aquella figura que represente cierta autoridad esta excluido por lo general.
- El consumo de alucinógenos, estupefacientes y drogas en general, están también presentes como factor que los aglutina y que representan rutas de escape de una realidad no deseada y una revaloración de sí ante un mundo que solo resalta su “rareza”, aislamiento y fragilidad.

Los jóvenes en los que se han identificado estas estrategias de resistencia, no se sienten unidos por un lazo común a su institución e incluso a sus familias, haciendo de ellos un sujeto fragmentado que solamente se reconoce a sí mismo/a y que duda constantemente de los límites impuestos por diversas autoridades. Es también común entre ellos la sensación de impotencia y frustración frente a un sistema que consideran todopoderoso y a la vez muy injusto y discriminatorio, caracterizado por el miedo e incertidumbre que genera el futuro.

IV. Conclusiones

La identidad de género responde a la pregunta esencial y muy personal acerca de ¿quién soy yo? Cada ser humano construye su identidad a través de procesos de singularización, similitud, o distinción frente a otros u otras y, de manera constante, sin existir un límite de edades o posibilidades para ello. Sin importar cuál sea el proceso por el que opte para construir su identidad, todos los mencionados son posibles y no existe preferencia u obligatoriedad por alguno en particular, ya que obedecen a una decisión completamente subjetiva y en esencia, netamente personal.

Los ejercicios realizados para esta investigación indican que, no obstante, en el caso de la comunidad académica de la IED Cristóbal Colón, la construcción de identidades de género pretende ser un proceso netamente dirigido y controlado por docentes, padres, madres y personas de diversa índole, que quitan a los y las estudiantes, la posibilidad de construir de manera personal sus propios referentes e imponerles aquellos que a bien tienen maestros, directivos o incluso compañeros, de manera invasiva y con el argumento de que estos son los de la mayoría, los “normales”, los que “corresponden” o los que deben de ser.

Dualidades como correcto e incorrecto, sano y enfermo, pecado y virtud, bien y mal, etc., todavía se siguen estableciendo como cánones que limitan las alternativas en el campo de la sexualidad e imponen una sola perspectiva hegemónica.

Las identidades de género al interior de esta institución se construyen en torno a las características que una sociedad rígidamente patriarcal, conservadora, machista y masificante asigna aún a hombres y mujeres, a partir de sus diferencias o preferencias sexuales de manera casi exclusiva, y a las cuales se pretende acoplar a los y las estudiantes. A través de un enfoque biologicista, se asignan identidades sexuales que dependen únicamente de la conformación anatómica del cuerpo del individuo, dejando de lado componentes tan importantes como la afectividad, que también tiene un peso significativo y define la identidad de género de todo ser humano.

La singularización o diferenciación, procesos también válidos para construir identidades de género, son señalados constantemente y condenados por “incorrectos” o “anormales”. Distintos miembros de la comunidad coincidieron, tras esta investigación, en que ciertas “particularidades” (haciendo referencia explícita a lesbianas, gays, bisexuales o transexuales), deben ser apartadas, diagnosticadas o tratadas al margen de la sociedad.

Igualmente, si la identidad de género responde a la pregunta ¿quién soy yo?, la orientación sexual, responde a la pregunta ¿por quién siento atracción emocional, física o sexual por alguien?. En ambos casos, la respuesta es una decisión personal que no se limita a tener preferencia únicamente por las personas del sexo contrario, sino que tiene posibilidades diversas. La orientación sexual es parte constitutiva de la personalidad, y se desarrolla a lo largo de la vida, siendo ésta influenciada por características tales como el nacer hombre o mujer, la familia, la cultura, la religión, la educación etc., lo cual no significa que, en determinado punto, alguna de estas variables sea esgrimida como argumento total y suficiente para modificar una construcción esencialmente personal, menos aún de manera arbitraria.

Si miramos los resultados de esta investigación, la heterosexualidad, condición hegemónica y presupuesta por todos los sujetos de la comunidad académica, desde directivas hasta estudiantes, no ha trascendido aún a la multiplicidad de opciones que puede generar una persona con respecto a su propia orientación sexual; y da por sentado que el 100% de la población es y debe ser heterosexual, en este caso, en la IED Cristóbal Colón.

En el campo de la resistencia subrepticia o, en su defecto, de la marginalización, queda toda la gama de afectividades diversas y relaciones distintas que pueden generar los hombres y las mujeres entre sí y al interior de esta institución. El rechazo, el sojuzgamiento público y la condena a la diferencia, mantienen en obligada discreción las identidades y orientaciones sexuales diversas a las cuales se suele imprecisar en su supuesta “equivocación” desde el punto de vista biológico, religioso, social, etc.

La educación catedrática que se imparte en las aulas de clase a los y las estudiantes colabora en la permanencia de estos patrones discriminatorios dentro de esta institución pública. Construcciones históricas y variables, como la edad de docentes y directivos, su formación religiosa, su heterosexualidad e incluso sus orígenes geográficos y culturales, colaboran en la multiplicación de imaginarios que se transmiten de una a otra generación sin realizar un debido cuestionamiento o contextualización de las dinámicas sociales. La naturalización o desnaturalización de ciertas prácticas o discursos, afectan el propósito incluyente de la escuela pública.

Dentro de estos imaginarios, que usualmente niegan o deforman las diversas identidades de género y orientación sexual en los miembros de la comunidad educativa del colegio, todavía son reiterativos aquellos que tratan la homosexualidad, la bisexualidad o la transexualidad bajo rótulos como: enfermedades físicas y mentales, patologías psicológicas abyectas, efectos postraumáticos de agresiones tales como violaciones o maltratos, graves aberraciones que agreden las “buenas costumbres” o incluso anatemas cuyo contexto pecaminoso ha de “condenar” las almas de quienes proceden de tales maneras. Dichos imaginarios son transmitidos de manera consciente e inconsciente, en lenguaje verbal y no verbal, por una generación adulta que considera que sus patrones de formación son los mejores y más propicios para sus hijos, hijas o estudiantes, a pesar de que niegan o soslayan ciertas realidades.

De otro lado, aún se evidencia cierto recelo al tocar temas que tengan que ver con la sexualidad, y está latente todavía ese sentimiento de prohibición tácita. Si estos temas se tocan, se hace desde la perspectiva de los y las docentes o del “adulto responsable” quienes suelen, a través de programas académicos totalmente desactualizados e incluso desinformados, seguir enfocando la sexualidad como aquella exclusividad biológica reservada a los fines netamente reproductivos, en el marco del matrimonio heterosexual y bajo la prudencia que exige el recato, agregando uno que otro aspecto que toca lo concerniente a la higienización de las relaciones sexuales.

En la institución en cuestión no se considera a los y las jóvenes lo suficientemente “maduros” para discutir acerca de estos temas, y a su supuesta “minoría” de edad, se suman otras presunciones incapacitantes, totalmente discutibles, como por ejemplo: el hecho de pertenecer a estratos socioeconómicos bajos, ser en su mayoría mujeres (curioso aspecto, en medio de una planta docente también femenina en su mayoría), tener la calidad de estudiantes o más precisamente, alumnos, e incluso tener una identidad o una orientación sexual diferente a la de la mayoría; generando así una suerte de discriminación múltiple o cruzada, que estigmatiza los sujetos, niega la posibilidad de reconocer en ellos o ellas diversas cualidades y se ejerce con mayor crudeza en aquellos/as que pertenecen a la comunidad LGBTI.

Por otro lado, la IED Cristóbal Colón difiere mucho de lo escrito en sus manuales de convivencia, PEI y proyectos institucionales, respecto de la cotidianidad práctica. Realmente este conjunto de normas no es garante de libertades; la escuela no es un lugar abierto a la diversidad y sobre ella pesan aún bastantes prejuicios de clase, religión, orientación sexual, etc., a pesar de ser pública y no confesional, por esencia y definición. Quienes ejercen el poder inmediato, como las directivas y las coordinaciones, son muy cerrados a estos temas, a pesar de que en los estudiantes, esta investigación haya descubierto que hay mayor receptividad y queda aún mucho por hacer.

Entre aquellas cosas pendientes, es importante rescatar la cercanía y la proximidad en la relación estudiante- docente, así como priorizar la formación personal sobre la académica en todos los enfoques educativos. Reevaluar la escuela significa ceder un poco de autoridad a favor de aquellos que cotidianamente no pueden ejercerla. Explorar alternativas educativas que apelen más a la horizontalidad que a la verticalidad, más a la comprensión que al juzgamiento, puede ser una de las claves que permita superar la crisis del sistema actual de educación.

¿Tú por qué quisiste colaborar en este proyecto, por qué decidiste hablar conmigo?

Por la confianza, y porque desde un principio cuando le conté, no hubo un rechazo sino más bien un interés, eso me gustó mucho. (Cindy).

Tanto la narrativa, como herramienta metodológica que evita los supuestos y acerca a realidades prácticas y no hipótesis idealistas¹⁴; así como la perspectiva focaultiana de identificar las relaciones de saber-poder que sirvió para darse cuenta de que si cambiamos ciertas estrategias y contenidos del saber, podemos hacer algo considerable dentro de este sistema de poder en la institución escolar, fueron herramientas invaluable para esta investigación y permitieron ver esta problemática desde otra óptica, tan diversa, como aquellos que participaron en ella.

Finalmente, reconocer la diversidad sexual como una realidad que hace parte de una comunidad educativa incluyente y respetuosa de los derechos es una apuesta que hago para que nuestros/as estudiantes no tengan que enfrentarse al dilema del puedo ser o debo ser. En un proceso tan personal como la construcción de la identidad sexual o de otra índole, la escuela tiene que convertirse en un escenario donde la diversidad sea una posibilidad y no una excepción; más aún si se tiene en cuenta que el análisis de la mayoría de los discursos hacia la comunidad LGBTI al interior de la IED Cristóbal Colón, evidenció en su mayoría, un trato discriminatorio, potencialmente peligroso para aquellos que deciden ir en otras vías.

Precisamente por esa razón, quiero destacar y agradecer enormemente la valentía con que, en medio de un panorama de temores y represiones, Cindy y el Sr. Barrios decidieron colaborar y al final permitirme hacer reconocimiento de sus nombres y experiencias en esta investigación. Gracias a ellos, principalmente, y al resto de jóvenes, por hacerme tan alegre este proceso, por mostrarme otras perspectivas, por sentarme en el puesto del estudiante e invertir los papeles, pero sobre todo, por enseñarme que la tolerancia no hace referencia a la falsa concepción de “te acepto, pero lejos de mí y siempre y cuando no te metas conmigo”, sino que, por el contrario, es aquella condición en donde compartiendo cercanamente con el otro o la otra y en medio de la diversidad, puedo observar la riqueza infinita que ofrece la configuración del ser humano.

¹⁴ Toda acción práctica está animada por una o varias teorías particulares, que se emplean para dar inteligibilidad a un objeto de estudio, en este caso, las orientaciones sexuales.

V. Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Planeación . (2010). *ABC de los derechos de las personas LGBT*. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (Enero de 2012). *Agenda Políticas Públicas 2012*. Bogotá, Distrito Capital, Colombia.

Barbero, J. M. (2004). *Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Bolívar, A. (2002). De Nobis Ipsi Silemus: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en Educación. *Revista Electronica de Investigación Educativa* , Volumen 4, No.1.

Bourdieu, P. (1990). Espacio Social y Génesis de las Clases. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura*. México D.F.: Grijalbo.

Castoriadis, C. (1997). El Imaginario social instituyente. *Zona Erógena* .

Centro Mundial de Pensamiento Subalterno. (29 de marzo de 2010). *Breve introducción al pensamiento decolonial*. Recuperado el junio de 2012, de <http://cemupesa.org>: http://cemupesa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=80:breve-introduccion-al-pensamiento-decolonial&catid=39:otros-articulos&Itemid=53&lang=es

Colombia Diversa. (2006). *Dónde está la diferencia*. Bogotá .

Colombia Diversa. (2011). *Yo quiero una escuela libre de discriminación*. Bogotá.

Damas, G. C. (2006). *Mitos políticos en las sociedades andinas. Orígenes, invenciones y ficciones*. . Caracas: Equinoccio.

Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. (1993). *La Democracia y los Derechos Humanos en la Escuela Secundaria*. . Bogotá: UPN.

Dussel, E. (1977). *Filosofía Ética de la liberación. Volúmen III*. Buenos Aires: Ediciones Megápolis.

Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimiento de otro Modo. El programa de investigación modernidad/colonial latinoamericano. *Tabula Rasa* , 51-86.

Fals Borda, O. (1961). *Campesinos de los Andes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. México D.F: Siglo XXI.

Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad I - La Voluntad del Saber*. Madrid: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Suárez, C. I. (2007). *Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Educación.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gramsci, A. (2010). *Las maniobras del vaticano*. México: Ediciones Godot.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IED Cristóbal Colón. (Junio de 2011). *Manual de Convivencia*. Bogotá, Colombia.
- Infante, R. A. (1994). *La acción de tutela en la educación*. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luís Carlos Galán.
- Madrid, D. (2005). *La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icara .
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Michael Connelly, J. C. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mignolo, W. (1995). *El Lado Oscuro del Renacimiento*. Michigan: University of Michigan Press.
- Pintos, J. L. (1995). *Los Imaginarios Sociales*. Santiago de Compostela.
- Porteli, H. (1977). *Gramsci y la cuestión religiosa*. Buenos Aires: Laia.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires.
- Real Academia, E. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Ricoeur, P. (1997). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Segarra, A. C. (2000). *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icaria.
- Silva, T. T. (1997). Educación poscrítica, currículum y formación docente. *Crítica pos-estructuralista y educación* , 273 -290.
- Suárez, D. (2006). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Entre Maestros, Volumen 6, No. 16* .

Swinden, S. (17 de Mayo de 2012). *www.pressenzainternational.com*. Recuperado el 20 de Junio de 2012, de <http://www.pressenza.com/es/2012/05/17-de-mayox-dia-internacional-contra-la-homofobia/>

Velásquez, M. R. (2006). *Diversidad y escuela: hacia una caracterización de las formas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales*. Bogotá: Colombia Diversa.

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En E. K. McEwan H., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. . Buenos Aires: Amorrortu Editores.