

Between discrimination and  
acknowledgement: sexual  
minorities in regards to  
education

## Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación\*

Fecha de recepción: Mayo 24 de 2009

Fecha de aceptación: Julio 14 de 2009

*Fairo Mauricio Pulecio Pulgarín\*\**

### RESUMEN

El presente es un artículo de reflexión que *brinda elementos para comprender la discriminación contra las minorías sexuales desde la realidad de las aulas de educación básica y media en Colombia*. La primera parte tiene como objetivo interpretar la legislación educativa nacional bajo el marco de la Ley de Infancia y Adolescencia y de la Constitución Nacional, junto con la declaración internacional de Principios de Yogyakarta. Acto seguido se estudiarán las causas de la discriminación en la escuela de la mano de trabajos antropológicos y sociológicos publicados sobre el tema. En la sección final se brindarán algunas conclusiones que se complementan con el pensamiento de los filósofos Richard Rorty y Judith Butler, en aras de abrir vías para pensar el reconocimiento pleno a la diversidad sexual desde los sistemas educativos.

### ABSTRACT

This reflection article intends to provide elements to understand discrimination against sexual minorities from the perspective of basic and high school education classrooms in Colombia. The first chapter interprets the national educational legislation within the frame of the Childhood and Adolescence Law and the National Constitution, together with the Yogyakarta Principles International Declaration. Then, the causes of discrimination in the school will be studied based on published anthropological and sociological works on this issue. In the final reflection, some conclusions are drawn and complemented with Richard Rorty and Judith Butler's philosophical thoughts, in order to open paths leading to a full acknowledgement of sexual diversity within educational systems.

\* Este artículo es resultado del proyecto de investigación: Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación, realizado por el investigador, al interior del grupo en Derecho y Política de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

\*\* Abogado de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Derecho Constitucional de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Magíster en Filosofía del Derecho de la Pontificia Universidad Javeriana. Joven investigador becado por COLCIENCIAS en el periodo 2009 - 2010 del grupo Pensar en Género del Instituto de Estudios Sociales y Culturales "PENSAR" de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor Investigador, miembro del grupo de investigación Derecho y Política de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá D.C., Colombia. Contacto: [mauriciopulecio@yahoo.com](mailto:mauriciopulecio@yahoo.com)

### Palabras Clave

Discriminación, Educación,  
Violencia, Escuelas, Legislación,  
Filosofía, Homofobia.

### Key words

Discrimination, Education,  
Violence, Schools, Legislation,  
Philosophy, Homophobia.



## INTRODUCCIÓN

La educación como derecho fundamental ha de permitir el desarrollo íntegro del individuo, tal y como su libertad lo dicte, de manera que pueda explotar sus capacidades y aportar así al dinamismo de la vida social. Sin embargo, no todos los individuos, por el mero hecho de tener acceso a la educación, tienen la posibilidad de disfrutar del espacio educativo para forjar libremente su personalidad. Éste es el caso de los y las estudiantes con sexualidad no normativa: lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT).

Tanto el derecho como las ciencias de la educación están llamados a responder las demandas de inclusión de estos grupos minoritarios. El problema de exclusión que enfrentan las minorías sexuales reta los límites epistemológicos de las ciencias tradicionales, de manera que su solución debe brotar de la transdisciplinariedad, es decir, de los aportes académicos provenientes de distintos saberes.

Lo anterior por varias razones. Primero porque la temática de género surge como nuevo campo de estudio en el corazón de las corrientes científicas que utilizan metodologías interdisciplinarias de investigación, verbigracia, los estudios culturales. En segundo lugar porque la complejidad de la realidad de la homofobia en el ámbito escolar demanda análisis antropológicos –cuantitativos y cualitativos–, jurídicos, filosóficos, sociológicos, entre otros, de manera que se avance en la apreciación del problema con objetividad y se erradique la parcialidad que podría ocasionar el abordaje del mismo desde el ángulo estrecho de una sola área del conocimiento. Hablar de homofobia es una oportunidad para establecer un diálogo entre saberes, de modo que nos encontramos ante una problemática que le permite al derecho retroalimentarse con las ópticas de la filosofía, la antropología y la perspectiva de género.

Lo anterior, desde luego, no significa resistirse a la adopción de una metodología de investigación que soporte la obtención del conocimiento que se genera. Nada más lejano a la transdisciplinariedad que la arbitrariedad metodológica. Por el contrario, el presente texto utilizará la hermenéutica dada su idoneidad para integrar conocimientos en la persecución de un objetivo: la comprensión del fenómeno. De acuerdo con Antonio Gallo (2005) la hermenéutica nos posibilitará sembrar preguntas que abran futuras investigaciones jurídicas y que cuestionen la capacidad transformadora del Derecho frente a realidades

complejas como la homofobia. El manejo interpretativo que posibilita la hermenéutica permite la expansión conceptual del corpus teórico de ciencias tradicionales como el Derecho. La interpretación de textos filosóficos, antropológicos y legales que aquí se presentan, aspira a integrar distintos lenguajes que han tratado de explicar, desde sus propias categorías de análisis, por qué tantos jóvenes se ven excluidos socialmente de sus propios espacios escolares a causa de su orientación sexual o de género y, paralelamente, qué caracteriza el reconocimiento social emergente.

Dadas las raíces sociales, culturales, históricas y educativas de la homofobia, la univocidad sobre el tema amerita una aproximación que integre los aportes de varias disciplinas de manera que se avance en la comprensión del fenómeno desde referentes locales. Esa es la dirección que toma el presente artículo.

Los elementos de juicio jurídico-filosóficos consignados aquí buscan enfrentar el reto que impone pensar en educación básica y media la voz de injusticia que emana de los individuos LGBT. En primer lugar se ubicará legalmente la discusión, acompañándose con la Ley de Infancia y Adolescencia y la Declaración Internacional de Principios de Yogyakarta. El segundo capítulo busca explicar el daño que la homofobia acarrea en la humanidad del sujeto, resaltando la actualidad de la discriminación y del reconocimiento social en un espacio cotidiano para miles de jóvenes como es el escolar. La reflexión final busca nutrir este debate con la filosofía del pragmatista Richard Rorty y de la post-estructuralista Judith Butler, para sembrar preguntas y abrir perspectivas que sean tenidas en cuenta a la hora de diseñar, a futuro, planes, leyes de educación y Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

## UBICACIÓN LEGAL DEL PROBLEMA: LA LEGISLACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

Para empezar hay que hacer una precisión conceptual. La declaración de *Principios de Yogyakarta* explica que:

Se entiende por *orientación sexual* [cursivas añadidas] la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un sexo diferente o de un mismo sexo o de más de un sexo, así como a la capacidad de tener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.

Se entiende por *identidad de género* [cursivas añadidas] la profundamente sentida ex-

perencia interna e individual del género de cada persona, que podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo el sentido personal del cuerpo (que, de tener la libertad para escogerlo, podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole) y otras expresiones de género, incluyendo el vestido, el modo de hablar y los amaneramientos. (2007, en pie de página)

Es decir que entre la esfera afectiva individual y la vivencia social exteriorizada a través del rol de género no hay nexo causal alguno. De hecho de cierta orientación sexual –heterosexual, homosexual, bisexual–, no se colige una identidad de género específica –gay, lesbiana, transgénero–, ni se corresponde la una con la otra necesariamente en todos los casos. Porque la manera en que se vive la sexualidad no determina, de una vez y para siempre, la identidad de una persona en el mundo, pues aunque desde luego influye, ésta última es un proceso inacabado en constante renovación y transformación.

Para comprender este punto es de gran utilidad la visión nómada de la configuración del sujeto de Rossi Braidotti. Al sentir de la filósofa:

La identidad es un juego de aspectos múltiples, fracturados, del sí mismo; es relacional por cuanto requiere un vínculo con el otro; es retrospectiva, por cuanto se fija en virtud de la memoria y los recuerdos, en un proceso genealógico. Por último, la identidad está hecha de sucesivas identificaciones, es decir, de imágenes inconscientes internalizadas que escapan al control racional (Braidotti, 2000, p. 195)

Esta propuesta es relevante en la medida que nos libera de una concepción de la identidad como dato fijo, atado, inamovible, con contenidos herméticamente blindados e ignorante de las experiencias cotidianas de la vida. Si, por ejemplo, cambiar el lugar de residencia, hacer nuevos amigos o iniciar otra etapa de la vida profesional son sucesos con gran capacidad de transformación de la identidad, así mismo la orientación sexual y el rol de género, al ser fruto de un proceso muy complejo e influenciado por diversos factores que modulan su direccionamiento, son sumamente importantes en la vida de cualquier ser humano y están implicados a profundidad en la construcción de la identidad personal.

Con todo, el heterosexismo (Cantor, 2008), sólo admite la orientación sexual heterosexual y dos géneros: el masculino y el femenino, desconociendo otras opciones y la complejidad inherente a la constitución del género en la especie humana. El heterosexismo ha soportado históricamente el patriarcado, aunque ha sido denunciado como régimen de poder androcéntrico por varias escuelas de pensamiento feminista, y ha influenciado la legislación, la cultura y las costumbres occidentales. Así, de forma silenciosa y subrepticia, la exclusión de la legislación, del lenguaje, de las tradiciones y de la interacción social de muchos individuos se ha sedimentado, produciendo la discriminación de miles de personas por un sistema de regulación de la sexualidad que hasta el momento parece impenetrable.

Ahora bien, es importante anotar algunas obviedades que por su simpleza no dejan de ser relevantes. Este problema de discriminación y exclusión que enfrentan los individuos de sexualidad no normativa no es jurídico, es eminentemente social. De hecho, no encontramos en Colombia disposiciones constitucionales, leyes, decretos u otros textos normativos que abiertamente consagren normas discriminatorias por razones de orientación sexual<sup>1</sup>.

Antes bien, en Colombia hay avances normativos, conseguidos de modo jurisprudencial, que hacen extensivas muchas de las prerrogativas de las que gozan las parejas heterosexuales a las parejas del mismo sexo (Corte Constitucional, 2009). Si bien ahora el gran desafío es la implementación de los derechos otorgados por el tribunal constitucional, el ordenamiento jurídico cuenta con garantías en salud, seguridad social, unión marital de hecho, entre otros, que protegen los intereses de estas personas y se constituyen en un criterio a tener en cuenta para la regulación del sistema educativo.

Sin embargo, cuando se muestra el sufrimiento causado por la exclusión que padecen los estudiantes LGBT, es claro que surge la necesidad de que la legislación proteja la integridad de estas personas.

De entrada hay que formular unas preguntas: ¿podemos clasificar los crímenes contra la comunidad

1 Según el Mapa mundial de las legislaciones LGBT de la International Lesbian and Gay Asociación –ILGA- Disponible en: [http://www.ilga.org/map/Derechos\\_LGBTI.jpg](http://www.ilga.org/map/Derechos_LGBTI.jpg). Colombia es uno de los países que prohíben la discriminación por orientación sexual. Sin embargo, como veremos a lo largo de este trabajo, en materia de educación no hay disposiciones específicas que protejan el desarrollo pleno de los grupos LGBT.

LGBT como crímenes de odio, categoría conceptual de poca resonancia aún en nuestro derecho constitucional? Si vemos que el prejuicio homofóbico, ampliamente diseminado en el lenguaje rutinario de los corredores escolares, así como las actitudes y comportamientos agresivos de diversa índole, lesionan la integridad de miles de sujetos, ¿qué clase de violencia es la que hay que erradicar?

Los doctrinantes han señalado que “los crímenes de odio no pueden ser comprendidos solamente por sus manifestaciones conductuales, su frecuencia estadística y/o sus precursores causales. En cambio, los crímenes de odio involucran una movilización considerable de personas, burocracias e instituciones” (Millán, 2006, p. 14). Por ejemplo, cuando estudiantes, padres de familia, asociaciones religiosas, directivos de colegios, autoridades municipales, etcétera, asedian a miles de estudiantes en las aulas colombianas por su orientación sexual ¿cómo poder combatir entonces el prejuicio que, a la postre, sustenta la aparición de crímenes de odio?

Cierto es que aunque los crímenes de odio requieren un conjunto diverso de políticas, tanto institucionales como sociales, para combatirlos, también es clave brindar aportes hermenéuticos sobre el tratamiento de la temática de género en la legislación educativa, y algunas vías para su modificación o conversión como puntos de apoyo.

Se debe aclarar que, tradicionalmente, la teoría de género se ha asociado de manera exclusiva al feminismo. Pero hoy día “la crítica de las normas de género debe situarse en el contexto de las vidas tal como se viven y debe guiarse por la cuestión de qué maximiza las posibilidades de una vida habitable, qué minimiza la posibilidad de una vida insostenible o, incluso, de la muerte social o literal” (Butler, 2006, p. 23); Lo que quiere decir que la teoría de género es una teoría de inclusión, de reconocimiento y de eliminación de prejuicios que, a su turno, reproducen violencias en la humanidad de miles de individuos. Esta postura, propia de la teoría *queer*<sup>2</sup>, es la acogida en este documento.

2 La Teoría Queer es una teoría sobre el género que afirma que la orientación sexual y la identidad sexual de las personas son el resultado de una construcción social; por lo tanto, no se puede hablar de la existencia de roles sexuales esenciales o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino de formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales. c.f. Balderston, 2006 y 2007.

Los Artículos 67, inciso segundo, y 68, inciso tercero, de la *Constitución Política de Colombia*, al consagrar los derechos económicos sociales y culturales, también conocidos como derechos de segunda generación, estipulan: “Artículo 67. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”. “Artículo 68. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.”

Sin embargo, tal y como se documenta en este trabajo, los espacios escolares son escenarios de fuertes brotes de violencia, física y lingüística, en contra de quienes no asumen su sexualidad heteronormativamente. Algunas preguntas obligadas son pues ¿Qué significa la educación para aquellos estudiantes que asumen una sexualidad distinta a la heterosexual? ¿Qué implicaciones tiene educarse en una sociedad cuya normatividad educativa ni siquiera contempla, para proteger y reconocer, la posibilidad de asumir una orientación sexual distinta a la hegemónica? ¿Cuál es el valor que para las vidas de los jóvenes LGBT tiene el derecho a la educación?

Colombia cuenta con una *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), cuya finalidad es materializar todos los cometidos que la Constitución Política impone sobre este particular. A pesar de esto no hay referentes normativos nacionales para que se dé, por ejemplo, la formación de educadores en torno a la diversidad sexual<sup>3</sup>. El problema es que este vacío deja al arbitrio de la ignorancia el desarrollo de la identidad sexual de los jóvenes LGBT, quienes se ven obligados a descubrir su sexualidad en absoluta soledad, sin la orientación de las instituciones educativas ni mucho menos de la planta docente. Quizá resaltar este escollo legal pueda brindar claridad sobre lo acaecido en la ciudad de Manizales en Abril de 2008<sup>4</sup>, y abra espacios para pensar en la conformación de un sistema de formación de docentes que reconozca la diferencia no sólo racial, étnica, sino también sexual.

3 Ante la inexistencia de un sistema unificado de formación de docentes en el país, se revisaron varias normas que regulan el asunto c.f. (Decreto 2277 de 1979, Decreto 3012 de 1997, Decreto 1278 de 2002, Decreto 272 de 2008, Título VI, Capítulo 2° de la Ley 115 de 1994) en las cuales la alusión a la diversidad sexual brilla por su ausencia.

4 Caso de discriminación contra dos estudiantes lesbianas del colegio Leonardo Da Vinci de Manizales, quienes a pesar de haberseles tutelado el derecho fundamental a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, fueron recibidas con arengas y protestas a su regreso a la Institución, con el aval de las directivas del plantel. Véanse los artículos de prensa (“Dos estudiantes”, 2008) y (“Nuevas protestas”, 2008).

Asimismo, es importante que el tema de diversidad sexual como realidad constitutiva de la sexualidad humana sea estudiado, investigado y tratado por la legislación educativa para que se inserte en los currículos escolares, lo que permita desarrollar estrategias educativas útiles para su tratamiento en el ámbito escolar. De lo contrario la sociedad se encuentra frente a un problema constitucional de omisión legislativa.

El Ministerio de Educación en sus cartillas sobre *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* consigna, como indicador de formación en convivencia y paz de estudiantes de secundaria: “Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto” (2004, p. 23).

Aún así este tipo de competencias están ausentes de los lineamientos del sistema de formación de profesores y ello dificulta enormemente su materialización.

La Ley 115 consagra normas especiales para impartir educación especial a las minorías étnicas y culturales, pero no para las minorías sexuales. Ello pese a la gran cantidad de jóvenes LGBT que estudian en los colegios colombianos, tanto públicos como privados. Con lo anterior, no se quiere decir que la homofobia se imparta desde la institucionalidad escolar, sino que los discursos de odio circulan constantemente en los imaginarios, costumbres y actos de habla de la comunidad educativa, sin que haya una preparación pedagógica clara al respecto capaz de combatirlos. Con razón dice Erik Cantor que “muchos docentes no saben cómo abordar la expresión pública de homosexualidad o el lesbianismo de los estudiantes o las actitudes de discriminación hacia estos jóvenes en la escuela”. (2008, p. 35)

Tan sólo la ONG Colombia Diversa ha elaborado un instrumento pedagógico útil para guiar a los jóvenes no heterosexuales en la constitución de su identidad, así como a los heterosexuales en la inclusión de sus compañeros reconociendo la importancia de la diferencia. La cartilla *Diversidad Sexual en la Escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia* (García, 2007) representa un esfuerzo enorme en la comprensión de la diversidad sexual en los espacios escolares.

En la misma se encontró como fruto de una investigación cualitativa que son tres los tipos de actitudes diferenciales de las comunidades educativas frente a las personas y a la temática LGBT:

- **Distancia:** respeto pero sin relacionamiento directo.
- **Homofobia terapéutica:** idea de reforma tamizada en una referencia al respeto.
- **Rechazo:** negación de la vivencia LGBT, que va desde el insulto hasta la agresión física. (p. 39)

En consecuencia se aprecia la preeminencia de la proliferación de actitudes discriminatorias antes que actitudes incluyentes, y la comunidad educativa, con algunos matices, fortalece el espacio en el que se funde todo el prejuicio y se sedimenta una cultura desconocedora de la diversidad sexual.

Lo cierto es que precisamente ello justifica trabajar desde la educación, desde la inclusión de la perspectiva de género con enfoque en la diversidad sexual como componente curricular y pedagógico de cualquier PEI en toda institución educativa del país.

Desafortunadamente en el *Plan Decenal de Educación 2006 – 2016*, planteado como el gran pacto social educativo, fruto de una gran movilización y participación social, crisol de todos los males y todas las voces que reclaman atención del sistema educativo, y directriz de la política pública educativa nacional por una década, la temática de género brilló por su ausencia. Como expresa Lya Fuentes:

Ahora bien, en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 los asuntos de género y diversidad sexual se asumen como problemas relacionados, casi en forma exclusiva, con la convivencia, la paz y la ciudadanía, siendo una de las cuestiones de mayor controversia entre los asambleístas.

En la Asamblea Nacional por la Educación la preocupación, de algunos actores, fue que se promoviera la homosexualidad, y en general, las conductas e identidades rechazadas por una sociedad donde la norma es la heterosexualidad. Los asambleístas, identificaron la tensión entre las posturas de la iglesia y los valores religiosos y los grupos que defienden la diversidad sexual y de género. (Fuentes, 2008, p. 26)

Con todo, en Colombia hay herramientas legislativas para lograr hacer realidad el cometido de permitir a las minorías sexuales disfrutar de una educación sin hostigamientos, sin prejuicios y con altos índices de

desarrollo humano. El *Código de la Infancia y la Adolescencia*, Ley 1098 de 2006, tiene como principios rectores el interés superior de los niños, niñas y adolescentes y la perspectiva de género. Estos principios revelan que el legislador ha dejado la puerta abierta para reconocer la diferencia sin mengua alguna, lo cual es un argumento a favor de la gama de sexualidades no normativas.

No se explica, entonces, cómo ante situaciones como las sucedidas en Manizales, así como las acontecidas frecuentemente en las aulas, el principio de la perspectiva de género, orientador de la política pública de infancia y adolescencia, continúa incólume y sin mayor resonancia en el quehacer de los profesores, directivos y jueces colombianos. Sin embargo ¿cuál es el significado que la categoría relacional *género* asumirá por parte de los intérpretes autorizados a la hora de dirimir conflictos de interpretación? Se espera que se acoja la propuesta de la teoría *queer* mencionada anteriormente, dada su amplitud y capacidad de integración social.

Ahora, en el contexto internacional tampoco había unidad normativa protectora de las minorías sexuales. Por eso en el año 2006 en la ciudad de Yogyakarta, Indonesia, se promulgan, por primera vez en la historia del derecho internacional, unos principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, más conocidos como *Principios de Yogyakarta*.

Estos principios, pese a carecer de fuerza vinculante, ni haber sido ratificados por ningún Estado hasta el momento, se convierten en fuente de interpretación en materia de derechos humanos en torno a la orientación sexual y la identidad de género. Por ende, pueden ser vistos como *soft law* (Bermúdez, Aguirre, & Manasía, 2006), concepto doctrinal del derecho internacional, importante para entender la naturaleza de estos instrumentos jurídicos.

Los *Principios de Yogyakarta*, como fruto del trabajo de investigadores, expertos, académicos, activistas y representantes de la sociedad civil de muchos lugares del mundo, abren nuevos campos de reflexión para pensar los desafíos que debe superar la legislación de educación en nuestro país. Más concretamente, el Principio 16 al tenor literal reza:

El derecho a la educación:  
 Toda persona tiene derecho a la educación,

sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas.

Los Estados:

A. Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género.

B. Garantizarán que la educación esté encaminada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada estudiante hasta el máximo de sus posibilidades y que responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género.

C. Velarán porque la educación esté encaminada a inculcar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el respeto a la madre, el padre y familiares de cada niña y niño, a su propia identidad cultural, su idioma y sus valores, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad entre los sexos, teniendo en cuenta y respetando las diversas orientaciones sexuales e identidades de género.

D. Asegurarán que los métodos, currículos y recursos educativos sirvan para aumentar la comprensión y el respeto de, entre otras, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, incluyendo las necesidades particulares de las y los estudiantes y de sus madres, padres y familiares relacionadas con ellas.

E. Velarán por que las leyes y políticas brinden a estudiantes, al personal y a docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una adecuada protección contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ambiente escolar.

F. Garantizarán que a estudiantes que sufran dicha exclusión o violencia no se les margine o segregue por razones de protección y que

sus intereses superiores sean identificados y respetados en una manera participativa.

G. Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana, sin discriminación ni castigos basados en la orientación sexual, la identidad de género de las y los estudiantes, o su expresión.

H. Velarán por que todas las personas tengan acceso a oportunidades y recursos para un aprendizaje perdurable sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, incluyendo a personas adultas que ya han sufrido dichas formas de discriminación en el sistema educativo (2007, pp. 22 - 23).

Como se ve, especialmente en los literales D, E, F y G se conmina a los Estados a garantizar planes de formación para maestros, familiares y estudiantes sobre temáticas de diversidad sexual. A pesar de lo novedoso de este tópico para la legislación educativa y el saber pedagógico, es importante empezar a pensar cómo conciliar normatividad y prácticas educativas con estas nuevas realidades que desde el ámbito internacional hallan asidero jurídico; realidades que, por supuesto, aquejan a miles de estudiantes en las aulas colombianas, tal como se evidenciará a continuación.

### LA REALIDAD DE LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA

La escuela, uno de los primeros espacios de socialización en la que los seres humanos enfrentan la vida, tristemente se convierte también, de manera muy temprana, en un espacio de expansión del prejuicio, el rechazo y la exclusión a manos de individuos, representantes de instituciones y algunos colectivos. Ello justifica preguntarnos ¿Por qué?

El investigador de la Universidad de Antioquía Gustavo López Rozo, señala que el colonialismo en Suramérica hegemonizó el sistema cultural europeo, para el cual el heterosexismo es piedra angular, siendo claro que el sistema educativo colombiano ha fortalecido esta tendencia. El autor alerta sobre la “sorprendente y preocupante persistencia del racismo, el clasismo, el sexismo y la *homofobia* [cursivas añadidas] en nuestras instituciones educativas y su profundo nexos con el eurocentrismo y el pensamiento co-

lonial, aún hegemónico en nuestro medio educativo” (López, 2006. p. 58).

Ello le permitió a la ciencia, fuente de verdades absolutas y positivas tanto naturales como sociales, difuminarse por toda la estructura educativa colombiana.

Las instituciones educativas, deudoras de esta ideología científica, promueven la fragmentación del conocimiento en disciplinas (Wallerstein, 2001: 1-36) y un modelo antropológico que se regenera mediante estrategias didácticas, pedagógicas y cognitivas acordes con el paralelismo piramidal jerárquico, *las visiones patriarcales del género* [cursivas añadidas] y las concepciones positivistas del conocimiento y del currículo. (p. 62).

Esta tendencia se va a consolidar a principios del siglo XX, época en la cual, por ejemplo, el maestro colombiano es un moralizador e higienizador. Bajo esta visión pedagógica todo ciudadano debía ceñir su conducta férreamente a las leyes republicanas y a la religión católica, ámbitos en los cuales los discursos de la higiene, la limpieza y la salud se extendieron desde la higiene corporal a la higiene comportamental y a la higiene mental, y de allí a la higiene espiritual, en donde la virtud es limpieza y salud eterna. Así, el modelo pedagógico de la hegemonía conservadora, preponderante durante la primera mitad del siglo XX, fue fiel a los principios educativos establecidos por este período conocido como la Regeneración (Sáenz, 1997. pp. 3-11).

Obviamente uno de los ámbitos más controlados por cualquier tendencia de higienización espiritual es la sexualidad, pues es allí donde se entrecruzan los factores de poder que esperan controlar los cuerpos para disciplinarlos y crear, a la postre, individuos aptos para el sistema. La cristianización de la moral ignora la posibilidad de subversión, ínsita al esquema binario heterosexista, con la cual se empieza a regular sólo dos posibilidades de las múltiples que rodean la configuración de la orientación sexual.

Esta europeizada pedagogía, anclada en modelos y dogmas irrefutables, puede explicar históricamente el fenómeno que acontece a diario en las aulas de clase colombianas, donde, como Ángela Estrada expresa, “allí la palabra es masculina”. La autora muestra que los espacios escolares son fuertes reproductores de estereotipos masculinos y femeninos, que atribuyen ciertas características fijas tanto a los pri-



meros (virilidad, fortaleza, rudeza, etc.) como a las segundas (delicadeza, candidez, suavidad) (Millán & Estrada, 2004. p. 36).

Lo importante es subrayar cómo en la escuela, al admitir solamente la existencia de dos tipos de identidad de género, quienes trasgreden este bipolarismo se convierten rápidamente en objeto de brotes de violencia, no sólo por parte de estudiantes, sino también por profesores, directivos y funcionarios. Mientras tanto los fundamentos de los antecedentes que han influenciado el diseño de modelos pedagógicos, continúan manteniendo la visión moralista de la sexualidad que desconoce la diferencia.

### VIOLENCIA SEXUAL Y RECONOCIMIENTO

La violencia sexual, como bien lo caracteriza la investigadora colombiana Amanda Arrieta, es una de las muchas formas de violencia que aquejan hoy por hoy a los jóvenes. Para hablar de violencia sexual, se debe empezar señalando que hay violencias que “se han legitimado culturalmente y, por ende, se han perpetuado por generaciones, tal es el caso de la violencia sexual” (Sierra & Rojas, 2005. p. 33).

La violencia sexual se despliega de manera subrepticia, como una fuerza subterránea difícilmente visibilizada en las aulas, pues éstas están atravesadas por complejas configuraciones verticales de poder. Así, el ambiente educativo en el que conviven los adolescentes es hostil a los jóvenes LGBT y las manifestaciones de odio verbal pocas veces hallan responsables. En este punto es importante citar a Foucault cuando afirma que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1987. p. 37), poderes que al reglamentar el género oprimen al sujeto que excede el ámbito de reglamentación.

¿Qué se entiende pues por violencia sexual bajo esta óptica? No sólo las agresiones físicas y morales explícitas, también las actitudes, gestos, comentarios, etcétera, que privan al sujeto de su libertad de expresión y cercenan su libre autodeterminación. Con razón Amanda Arrieta alude a la definición de Argelia Londoño de violencia sexual: “Cualquier acto u omisión orientado a vulnerar el ejercicio de los derechos humanos sexuales o reproductivos (...) o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal de decidir acerca de la sexualidad y de la reproducción” (Sierra & Rojas, 2005. p. 34).

Aunque la autora no está enfocando su trabajo exclusivamente en torno a la homofobia, sí nos da pistas para entender que la violencia sexual no sólo es explícita, también es implícita, y que cuando es generada por el silencio y la aceptación de vías de hecho, estos se convierten en detonantes de las corrientes de violencia que contaminan a estudiantes, particulares, docentes, autoridades educativas, etcétera. Ello es muy peligroso porque en ese prejuicio es donde anida la semilla de los crímenes de odio.

Entre los derechos que vulnera la violencia sexual se encuentran algunos relacionados con el ejercicio de la libertad sexual, específicamente el derecho a “la expresión de la orientación o preferencia sexual” (Sierra & Rojas, 2005. p. 35). Tal y como se desprende de las declaraciones arriba expresadas, las agresiones verbales generalizadas en el ambiente escolar, se convierten en una barrera para que estudiantes no heterosexuales puedan expresar libremente su orientación sexual. Con excepción de algunos muy valientes, la mayoría empieza el descubrimiento de su sexualidad en tremenda soledad y aislamiento.

Según el fondo de población de las Naciones Unidas, se estima que el 90% de los casos no son denunciados debido, entre otras, a la vergüenza y humillación social, las amenazas por parte de los agresores, la no credibilidad de los relatos de las víctimas, etc (p.37).

Lo que de este estudio se puede observar, es que la denuncia de casos de acoso verbal por parte de los agredidos es prácticamente nula, pues no sólo carecemos de literatura sobre el tema, sino que la judicialización de estos casos es muy escasa. En ese sentido las niñas del colegio de Manizales dieron muestra de gran valentía al atreverse a denunciar públicamente el hostigamiento de la rectora del plantel, pero se tiene que aceptar que este suceso es una excepción frente a múltiples agresiones que sólo han sembrado resentimiento en el corazón de sus víctimas, sin que el derecho o las autoridades educativas tengan capacidad para transformar la situación.

Este tema, a pesar de su sensibilidad, ha merecido poca atención por parte de los investigadores colombianos. Tan sólo el reciente trabajo de Erik Cantor (2008) revela cifras sobre la intensidad de las agresiones verbales y físicas, entre otras, que sufren los adolescentes en sus colegios.

Son tres los tipos de homofobia que clasifica Cantor, los cuales, a su vez, describen y delimitan esferas diferentes de aparición de la violencia escolar.

La homofobia *emocional* está asociada a la experimentación de emociones negativas como la rabia y el asco, situaciones que condicionan el acercamiento sexual y afectivo de una persona a otra de su mismo sexo.

La homofobia *comportamental* está asociada con conductas que se presentan frente a la homosexualidad y los homosexuales. Tales conductas pueden ser de evitación y discriminación de aquello que se considera homosexual, y también de hostilidad, y hasta cometer crímenes motivados en el rechazo de la orientación sexual de las víctimas.

La homofobia *cognitiva* se basa en el sistema de creencias sobre la homosexualidad, que en la persona homofóbica son prioritariamente de carácter negativo: por ejemplo, considerarla como una enfermedad o algo contagioso de lo cual hay que mantenerse alejados (p. 25).

La homofobia comportamental, por ejemplo, exterioriza conductas agresivas, siendo claro que en los colegios este tipo de violencia está legitimada por una dinámica de grupo adolescente en el cual las identidades de sus miembros aún se están conformando, muchas veces a partir de la negación del otro.

Por ejemplo, en el trabajo de Cantor se pueden apreciar muchos de los imaginarios que circulan en las aulas sobre los compañeros LGBT, imaginarios que, tal y como lo señala el autor, “ponen de manifiesto el alto desconocimiento del proceso de configuración de la orientación sexual” (p. 52). Al preguntarse por cuáles son, según los y las estudiantes, las causas de la homosexualidad, el trabajo de Cantor arrojó los siguientes resultados:

Los significados sobre la homosexualidad que predominan entre los jóvenes y las jóvenes evidencian un conjunto de creencias erróneas sobre el origen de la homosexualidad y el lesbianismo, y un desconocimiento de los procesos vinculados con la configuración de la orientación sexual de los seres humanos. (p 48).

Algunas de esas creencias, expresadas por los y las estudiantes que participaron en el estudio son:

- (...) Son homosexuales por problemas hormonales o genéticos.
- Por traumas, maltratos, violaciones y carencias afectivas.
- Por falta de afecto.
- Las lesbianas son raras e insatisfechas sexualmente (...) (pp. 48-57).

La escuela sólo admite la existencia de dos tipos de identidad de género (masculino y femenino), y quienes transgreden este bipolarismo se convierten rápidamente en objeto de brotes de violencia, primero verbal, y luego física. Ese binarismo sexual refleja prácticas culturales desconocedoras de la realidad, pues la realidad está constituida por la diversidad, es plural y no homogénea<sup>5</sup>.

De todos modos hay un grado de reconocimiento hacia las personas LGBT en las escuelas colombianas. Antes de proseguir no podemos olvidar que en la historia humana, y más exactamente en la historia de las ciencias y de los grandes tratados académicos, podemos hallar bastantes ejemplos de *victimización* que, a la postre, han dejado en el aire la pregunta ¿cuál es el límite de empoderamiento de la víctima? El reconocimiento de las minorías sexuales no aspira a la victimización de un grupo por demás heterogéneo y en algunas esferas demasiado aburguesado. Por el contrario, uno de los propósitos de los estudios de género apunta a la inclusión y encuentro de opciones de vida no hegemónicas.

Cantor (2008) es enfático en afirmar que el valor que para los jóvenes tiene la autonomía es una de las razones que explica la existencia de algunos estereotipos positivos hacia los estudiantes LGBT. El respeto que de allí emana, como lo sustenta el escritor, algunas veces es nominal y opone el discurso social o políticamente correcto con la visión interna que se tiene frente a la homosexualidad. Esa contradicción, sin embargo, ya da cuenta de un avance importante en procesos de inclusión escolar.

5 Al respecto, la propuesta de Gustavo Zagrebelsky sobre la dogmática dúctil de la Constitución, ofrece grandes aportes sobre cómo se mantienen los ordenamientos jurídicos sin negar el disenso propio de las sociedades democráticas y pluralistas. (Zagrebelsky, G. 1995).

Ahora bien, aunque la diversidad sexual dista aún de ser un elemento importante en las relaciones sociales y probablemente tarde mucho tiempo en serlo, hay insumos culturales que pueden aprovecharse en futuros procesos educativos integradores de la perspectiva de género y, en consecuencia, de las minorías sexuales.

Es decir, si bien Cantor en su trabajo señala que es menor la lesbofobia que la homofobia (p. 77), y que muchos estudiantes gracias a la oportunidad de convivir con homosexuales o lesbianas muestran menos homofobia en su trato cotidiano con estas personas, es innegable que el rol de género y la orientación sexual son categorías que se entrecruzan con muchas otras variables importantes en la conformación de la identidad como raza, religión y cultura. Lo anterior obliga a continuar investigando la injerencia e importancia que otros factores tienen en el reconocimiento social de la población LGBT y los desafíos que ello trae consigo.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN: UN APORTE AL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD SEXUAL

De lo expuesto podemos concluir que el vacío legal de las minorías sexuales en la legislación educativa colombiana no es sólo un problema de formación de docentes. Si bien éste es un aspecto importante, es vital complementarlo con la inclusión transversal de la perspectiva de género en toda la legislación educativa. Hay que tratar el tema abiertamente en currículos escolares, pero ajustar también la formación de los futuros profesionales de la docencia en conceptos básicos de teoría de género y en sensibilización hacia la diversidad sexual.

Las políticas educativas están en mora de desarrollar estrategias que, como vimos, tienen importantes antecedentes en los trabajos de García Suárez y Cantor Jiménez. De todos modos es crucial que la pedagogía emprenda investigaciones y plantee métodos que coadyuven en la comprensión de la sexualidad humana por parte de toda la comunidad estudiantil.

Los vacíos en la legislación necesitan desarrollos que den un tratamiento especial a los grupos desfavorecidos de minorías sexuales atendiendo a sus particularidades de acuerdo a la región, edad, contexto cultural y etnia según sea el caso. Es necesario empezar a cruzar las variables analíticas del género con otras categorías forjadoras de la identidad personal a la hora de pensar en el diseño normativo.

Por otro lado, se debe buscar coherencia entre los avances que han logrado los tratados internacionales como los *Principios de Yogyakarta* y todas las dimensiones de la vida de las personas LGBT, entre ellas la educación. Los precedentes jurisprudenciales de que disponen actualmente los operadores jurídicos son alicientes forjadores de esperanza para las minorías sexuales, y la sociedad tiene, desde la promulgación de la Constitución de 1991, un compromiso ético y político con todos los grupos que componen el tejido social; en últimas con la consecución de un proyecto de nación "participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana"<sup>6</sup>.

Dado que la discriminación, al menos vista en los espacios escolares, no es absoluta y podemos afirmar la existencia de un reconocimiento influenciado por la cultura de la autonomía, hace falta expandir el límite de acción en el que los estudiantes ejercitan las competencias ciudadanas. Evidentemente sobre el punto anterior el trabajo educativo es imprescindible y, en esa medida, se erige como piedra angular sobre la cual asentar una política de inclusión social en torno a la temática LGBT.

Reconociendo el valor de todas las propuestas existentes en educación para el reconocimiento de la diversidad sexual, me permito brindar el aporte filosófico de Richard Rorty, a partir de lo que él llama *educación sentimental*.

El mejor argumento, y probablemente el único, para dejar atrás el fundamentalismo es el que ya he sugerido: hacerlo sería más eficaz porque nos permitiría concentrar nuestras energías en la manipulación de los sentimientos, en la educación sentimental. Esta clase de educación familiariza lo suficiente entre sí a personas de índole diversa como para que estén menos tentados de mirar a los que son diferentes a ellos como si sólo fueran cuasi-humanos. La meta de esta forma de manipulación de los sentimientos es expandir la referencia de las expresiones personales de nuestro tipo y gente como nosotros. (Rorty, 2000. p. 230).

Rorty no está hablando de la educación de cualquier tipo de sentimientos, pues de esa forma podría entenderse erróneamente esta propuesta como román-

<sup>6</sup> El sentido pluralista del Artículo 1 de la Constitución Política evidentemente riñe con cualquier nacionalismo homogeneizador y totalizante, atentatorio de la democracia.

tica e ilusa. Se está refiriendo a la corriente de filosofía moral que ha visto en la tríada de sentimientos morales (resentimiento, indignación y culpa) la forma en que acontece el hecho moral y se constituyen los sujetos morales. Y es que para este filósofo, los principios morales no son entidades inteligibles asequibles sólo por medio de la razón, por el contrario, es en el contagio cotidiano de afecciones como la alabanza y la censura, que se van fortaleciendo los vínculos éticos en las comunidades. Por supuesto, ello implica que no hay seres humanos de mejor rango que otros, sino que es en el trasegar de la vida cotidiana donde se descubre que aquél que parece tan lejano, es antropológicamente muy cercano y digno de pertenecer al círculo social.

Por ello resulta de extrema gravedad, cuando ya los sujetos no sienten indignación ante acciones oprobiosas como los discursos de prejuicio, germen de los crímenes de odio, o cuando del sujeto no emerge ya la culpa, en sentido ético mas no religioso, que le capacite para responsabilizarse de los ataques contra sus congéneres. ¿Qué pasa cuando ningún adolescente se indigna frente a los ataques de odio verbal que el grupo propina a su compañero no heterosexual? ¿Qué pasa si los sujetos morales se constituyen apa-

bullando a los no heterosexuales, en vez de permitirse a sí mismos y a los demás, desplegar sus potencias en el mundo de la vida?

Finalmente, se plantea que uno de los componentes de la educación para la diversidad sexual ha de ser la capacidad de los individuos para integrar a los otros, apelando y valorando las potencias morales e intelectuales individuales. Porque la educación sentimental, como propuesta de teorías morales incluyentes, requiere sujetos que se tomen en serio la tarea de tratar al otro antes de juzgarlo a partir de pre concepciones sobre el mundo, la moral y la sexualidad; pero también el agredido debe poder expresar su indignación y reclamar sus derechos frente a las agresiones verbales y físicas del empoderado.

Después de todo, esa es la tarea de muchos pensadores del Derecho, crear lenguajes capaces de modificar prácticas en aras de hacer más habitable el mundo. Tal y como lo declara la pensadora Judith Butler "lo más importante es cesar de legislar para todas estas vidas lo que es habitable sólo para algunos y, de forma similar, abstenerse de proscribir para todas las vidas lo que es invivible para algunos" (2006. p. 23).



*Referencias***Libros:**

- Balderston, D. (2006). *Otros cuerpos, otras sexualidades*. Bogotá: Instituto Pensar.
- Balderston, D. (2007). *Baladas de la loca alegría: literatura queer en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cantor, E. W. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Kimpres. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallo, A. (2005). *Manual de hermenéutica*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Fuentes, L. Y. (2008). *El Plan Decenal de Educación Colombia 2006 – 2016: un "pacto social" que se resiste a la equidad de género y a la diversidad sexual*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Millán, C. & Estrada, Á. M. (2004). *Pensar (en) género: teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar.
- Millán, C. (2006). *Crímenes de odio: cuadernos pensar en público No. 3*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Rorty, R. (2000). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo, en: *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós.
- Sáenz, J. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias.
- Sierra, L. S. & Rojas, F. (2005). *Violencias contra jóvenes*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zagrebelsky, G. (1995). *El derecho dúctil: Ley, derechos, justicia*. Madrid: Trotta.



**Revistas y periódicos:**

López, G. (2006). Escuela, diversidad cultural y educación intercultural. *Cátedra abierta, Universidad, cultura y sociedad*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 4 de marzo de 2009, de: <http://extensioncultural.udea.edu.co/Publicaciones/Memorias%20Catedra%20Abierta.pdf#page=58>

Dos estudiantes lesbianas que habían sido expulsadas de un colegio de Manizales serán reintegradas. (2008, 24 de abril). El Tiempo.com, Sección: Nación. Recuperado el 12 de abril de 2009, de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4118995#>

Nuevas protestas en colegio de Manizales por dos niñas lesbianas. (2008, 28 de abril). El Espectador.com. Política. (Bogotá, Colombia). Recuperado el 12 de abril de 2009, de: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-nuevas-protestas-colegio-de-manizales-dos-ninas-lesbianas>

**Internet:**

Bermudez Abreu, Y., Aguirre Andrade, A. & Manasia Fernández, N. (2006). El Soft Law y su aplicación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre. *Frónesis*. Agosto 13, (2) pp.9-30. Recuperado el 11 de junio de 2009, de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-62682006000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682006000200002&lng=es&nrm=iso).

Colombia Diversa. *Derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia 2006-2007*. Recuperado el 20 de abril de 2009, de <http://www.colombiadiversa.org/dmdocuments/Resumen%20ejecutivo%20informe%20derechos%20humanos%20LGBT2.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas. Serie Guías Número 6. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN. Recuperado el 12 de abril de 2009, de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768\\_archivo\\_pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf)

**Normas y sentencias:**

Corte Constitucional. (2009). *Sent. C-029-09 Demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 2 y 3 del decreto 2762 de 1991*. Magistrado ponente: Dr. Rodrigo Escobar Gil.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 Por el cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. (8 de Noviembre). Recuperado el 18 de abril de 2009, de: [http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley\\_1098.pdf](http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley_1098.pdf)

Ley general de educación 115 de 1994. Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero de 1994.

Principios de Yogyakarta. (2006). Recuperado el 26 de abril de 2009, de: [http://www.yogyakartaprinciples.org/principles\\_sp.pdf](http://www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf)

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*.

