

ISBN 978-958-5584-67-9

ISSN 0123-0425

Web-Online 2357-6286

Discapacidades y sexualidad

Represión Sexual como Discriminación Escolar en Estudiantes con Discapacidades Cognitivas y Estudiantes No Heterosexuales







Discapacidades y sexualidad

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

“Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Carlos Borja

© idep

Director General

Alexander Rubio Álvarez

Subdirector Académico(e)

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Asesores de Dirección

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Óscar Alexander Ballén Cifuentes

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Edición y corrección

Universidad EAFIT - IDEP

Diseño y diagramación

Universidad EAFIT - IDEP

Publicación realizada en el marco del programa INCENTIVA de promoción y apoyo a maestros y maestras investigadores e innovadores de los colegios públicos de Bogotá.

ISBN 978-958-5584-67-9

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, idep Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03.
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co Bogotá, D.C. – Colombia

*Darnos cuenta de esta educación perversa ya es un paso.
Quizás el siguiente sea empezar a respetar y a estimar
a aquéllos que, aunque sean diferentes en su raza, sus
equipos de fútbol o sus creencias religiosas, pueden llegar
a ser nuestros mejores amigos, nuestros socios o nuestras
parejas sentimentales. Quizás allá, en donde me
enseñaron que era territorio enemigo, me está esperando
alguien para darme un abrazo.*

Mendoza (2013)

Carlos Borja,

Psicólogo y Orientador Escolar
de Secretaria de Educación
de Bogotá, dinamizador Red
Orientadoras y Orientadores
Investigadores 3.0 (cborja@
educacionbogota.edu.co).

cborja@educacionbogota.edu.co



ISBN 978-958-5584-67-9
ISSN 0123-0425
Web-Online 2357-6286

Discapacidades y sexualidad

**Represión Sexual como Discriminación
Escolar en Estudiantes con Discapacidades
Cognitivas y Estudiantes No Heterosexuales**

Resumen

Aunque existe legislación en Colombia que estipula políticas públicas sobre diversidad (cognitiva o sexual), fundamentadas en principios de igualdad, equidad, accesibilidad, participación y bienestar social, e inclusión; que están institucionalizadas por las Secretarías de Educación, al promover reconocimiento, garantía y restitución de derechos para personas con discapacidad o preferencia sexual no heteronormativa, ambas poblaciones siguen siendo discriminadas entendido esto como rechazo, trato desigual y sistemático en contextos escolares. El interés de esta exploración descriptiva-interpretativa usando metodologías cualitativas, fue indagar cómo un grupo de estudiantes de bachillerato pertenecientes a un colegio público en Usme (Bogotá) -escogidas por conveniencia-, experimentaban discriminación hacia ellas, y en ocasiones la interpretaban en “las otras”. Un grupo con discapacidades cognitivas (“especiales”), el otro grupo, categorizado acá como “no heterosexuales”; las dos categorías siguen siendo problematizadas actualmente.

Este estudio se desarrolló en cuatro etapas: Recolección de datos, combinando diálogo y conversación semiestructurados con guía impresa (cuestionario -no validado- con 25 preguntas); descripciones, que incluyeron revisión conceptual y normativa; categorización, al inferir y diferenciar constructos / conceptos de las participantes; e inferencias e interpretación, consolidando cuatro categorías entrelazadas: Discriminación (general), Discapacidad (eje), Sexualidad (articuladora), e

Interseccionalidad (emergente) como múltiple/acumulada discriminación. Se evidencia cómo las dos poblaciones sufren represión escolar y social, configurándose discriminación contra sus expresiones afectivas y eróticas basada en imaginarios sobre una especie de “incapacidad sexual” en estas estudiantes, que les impide vivir, sentir y disfrutar su sexualidad como derecho de todo ser humano.

Entre otros hallazgos, se concluye que algunas veces la percepción y vivencias de discriminación ocurrían por separado para cada grupo con diferente condición; en otras, era evidente el vínculo entre discapacidad y no heterosexualidad en estudiantes que simultáneamente vivían estas dos situaciones; es decir, sentían discriminación y, al mismo tiempo, rechazo al expresar sentimientos, emociones, afectividad o eroticidad, relacionados con su sexualidad; lo que aquí se denominó “discriminación sexual”.

Palabras Clave:

Discapacidad y Sexualidad, Discriminación Escolar, Escuela, Estudiantes con Diversidad Cognitiva / Intelectual, Estudiantes No Heterosexuales.

Abstract

Although they are legislated in Colombia, public politics about diversity (cognitive or sexual), based on principles of equality, equity, accessibility, participation and social welfare, and inclusion. Institutionalized by Secretaries of Education, promoting: the recognition, guarantee and restitution of rights for persons with disabilities (Decree 1421/2017) or non-heteronormative sexual preference (Law 1620/2013). Still, both populations continue being discriminated, understood this as rejection, unequal and systematic treatment in school contexts. The interest of this descriptive-interpretive exploration using qualitative methodologies, was to inquire how, high school students belonging to a public school in Usme (Bogotá) -chosen for convenience-, they experienced discrimination towards them, and sometimes interpreted it in “the others”. One group with cognitive disabilities (“specials”), other group, categorized here as “non-heterosexual”; two categories continue being problematized nowadays.

This study was developed in four stages: Data collection, combining semi-structured dialogue / conversation with printed guide (Questionnaire -not validated- with 25 questions). Descriptions, which included conceptual and normative review. Categorization, by inferring and differentiating constructs / concepts from participants.

Inferences and Interpretation, consolidating four intertwined categories: Discrimination (general), Disability (axis), Sexuality (articulator),

and Intersectionality (emergent) as multiple or accumulated discrimination. Evidencing how two populations suffer school -and social- repression, configuring discrimination against their affective and erotic expressions, based on imaginaries about a kind of “sexual inability” in these students, which prevents them from living, feeling and enjoying their sexuality as a right of every human being.

Concluding among others findings that, sometimes the perception and experiences of discrimination occurred separately for each group with different condition; in others, the link between disability and non-heterosexuality was evident, in students who simultaneously lived these two situations; that is to say, they felt discrimination and, at the same time, rejection when expressing feelings, emotions, affectivity or eroticity, related with their sexuality; what was called here: “sexual discrimination”.

Key words:

Disability and Sexuality, School Discrimination, School, Students with Cognitive / Intellectual Diversity, Non-Heterosexual Students.

Resumo

Embora sejam legisladas na Colômbia, políticas públicas sobre diversidade (cognitiva ou sexuais), baseadas em princípios de igualdade, equidade, acessibilidade, participação e bem-estar social, e inclusão. Institucionalizado pelas Secretárias de Educação, promovendo: reconhecimento, garantia e restituição de direitos das pessoas com deficiência (Decreto 1421/2017) ou preferência sexual não heteronormativa (Lei 1620/2013). Ainda, ambas as populações continuam a ser discriminadas; compreendido como rejeição, tratamento desigual e sistemático em contextos escolares. O interesse desta exploração descritivo-interpretativa utilizando metodologias qualitativas, foi investigar de que maneira, estudantes do ensino secundário pertencentes a uma escola estatal em Usme (Bogotá) -escolhidas por conveniência- sentiam discriminação para com elas, e as vezes o interpretaram em “as outras”. Um grupo com deficiências cognitivas (“especiais”), o outro grupo, categorizado aqui como “não heterossexual”; as duas categorias continuam sendo problematizadas hoje em dia.

Este estudo foi desenvolvido em quatro etapas: Recolha de informação, combinando diálogo e conversação semi-estruturados com guia impressa (Questionário -não validado- com 25 perguntas). Descrições, que incluíram revisão conceitual e normativa. Categorização, inferindo e diferenciando construções/conceitos das participantes. Inferências e Interpretação, consolidando quatro categorias entrelaçadas: Discriminação (geral), Incapacidade (eixo), Sexualidade (articuladora)

e Interseccionalidade (emergente) como discriminação múltipla ou acumulada. É evidente como às duas populações sofrem repressão escolar -e social-, configurando-se discriminação contra suas expressões afetivas e eróticas, com base em imaginários sobre uma espécie de “incapacidade sexual” nestas alunas, que os impede de viver, sentir e desfrutar sua sexualidade como um direito de todo o ser humano.

Concluindo entre outras constatações que, algumas vezes, a percepção e as experiências de discriminação ocorriam separadamente para cada grupo com diferente condição; em outras, era evidente a ligação entre deficiência e não-heterossexualidade, em estudantes que viviam simultaneamente essas duas situações; quer dizer, sentiam discriminação e, ao mesmo tempo, rejeição ao expressar sentimentos, emoções, afetividade ou eroticidade, relacionados com sua sexualidade; o que aqui foi denominado “discriminação sexual”.

Palavras-Chave:

Deficiência e Sexualidade, Discriminação Escolar, Escola, Estudantes com Diversidade Cognitiva / Intelectual, Estudantes Não Heterossexuais.



Situación Problematizada

En un Estado Social de Derecho como el nuestro, cuando las personas con discapacidades cognitivas o con preferencia sexual diversa no comiencen a tener el reconocimiento merecido, no estaremos avanzando en políticas incluyentes, ni en su aceptación de ciudadanos, menos en la disminución de su discriminación y rechazo social y estructural, específicamente en las instituciones educativas. Con mayor razón después de la promulgación e implementación de la Constitución de 1991, la cual ha pretendido generar políticas que lleven a la verdadera transformación ciudadana.

La educación no ha sido ajena a estas políticas y directrices nacionales que, si bien se intentan, prometen y plantean para tener desarrollo social y educativo, tristemente se desconocen en la realidad. Por ello, es necesario generar desde distintos escenarios del quehacer pedagógico, acciones que restablezcan la credibilidad y esfuerzos por avanzar con los procesos pedagógicos implementados en la Escuela (por ejemplo, a través de Manuales de Convivencia y Proyectos de Sexualidad) en poblaciones que presentan discapacidades cognitivas, espacios en donde además se hable del tema de la inclusión a personas con diversidad sexual.

Una situación problematizada puesta en discusión tiene que ver con todo lo anterior. Es decir que, aterrizada a la gestión escolar, se presentan casos de no aceptación -como discriminación- para algunos estudiantes en su reafirmación social y personal, respecto a prácticas y comportamientos eróticos/erotizados desde la sexualidad, que

atraviesa sus cuerpos convertido en factor vivencial, experiencial, emocional y de desarrollo individual (que componen la integralidad de ser humano). Rechazo asociado con características en su aspecto físico, su lenguaje hablado (articulado), sus actitudes, su manera de ser, y en especial, debido a su condición particular (adquirida, heredada o asumida).

Frente a esto, los decretos 366 de 2009 y 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) reglamentan acciones afirmativas para la organización del servicio de apoyo pedagógico, accesibilidad, ajustes razonables y currículo flexible en la atención escolar a estudiantes adolescentes con discapacidades cognitivas, capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, quienes son ya comúnmente recibidos y reconocidos en las Instituciones Educativas como “estudiantes especiales de inclusión”. Según el MEN (s.f. a), existen otras expresiones similares que también son problematizadas, como “discapacidad”, “discapacitados”, “personas con discapacidad”, “estudiantes con discapacidad”, “discapacidad cognitiva” y “en situación de discapacidad”. Estos y otros términos, que ya tenía incluidos la UNESCO (2014, 2016) en un trabajo intergubernamental que comenzó en el 2004, dieron al país la posibilidad de que todas estas personas con dicha categorización sean formadas y educadas en una Escuela de su territorio y puedan gozar de todo recurso que ofrezca, sin que se les discrimine o limite su participación (MEN, s.f. a, p. 15).

A su vez, los “discapacitados” que mencionan Booth y Ainscow (2002), refieren a “las barreras en la participación del estudiante con deficiencias o

enfermedades crónicas” (p. 8), y puedan presentar alguna dificultad evidente, ya sea para ver (Miller, 1994), desplazarse, escribir, conversar, hablar, con déficit cognitivo -leve o profundo-, Síndrome de Down (Van Dyke et al., 1995), espectro autista o autismo, deficiencia en su desarrollo cerebral, condición neurocognitiva o psiquiátrica diagnosticada, u otra dificultad limítrofe o combinada entre las anteriores. Todo esto, sin que lleguen a sentir que tienen una denominación peyorativa, por considerar que mejor se identifica como diversidad funcional, expresada por Peirano como “discapacidad intelectual” (2014).

Sea cual fuere su condición particular, como se expresó anteriormente la idea, estas personas con discapacidad siguen siendo hostigadas y rechazadas socialmente, argumentándose una inferioridad mental, cerebral y socioemocional -desde una postura psiquiátrica o psicológica positivista- que los diagnostica como “disfuncionales”, “desadaptados” o “trastornados”, evidencias de una enfermedad psíquica o síntomas de una defectuosa integración de la personalidad. De la misma manera, retomando la idea de Rubin (1989), las personas que asumen una preferencia sexual no heterosexual, sin que esto indique que pertenezcan a un solo grupo poblacional, igualmente esta decisión hace que sean discriminadas. Tal argumentación, más las observaciones en el contexto escolar de las dos poblaciones, dieron origen a este estudio.

Lo que pudo significar que tanto estudiantes con discapacidades cognitivas como estudiantes con otra preferencia sexual no heterosexual, afronten mucha más discriminación por contener alguna limitación, intentar integrarse social y

escolarmente, pero sobre todo que los demás relacionen la condición limitante con la expresión de su sexualidad; sin sumarle el autodefinirse como no heterosexuales, lo que ocasiona un fuerte rechazo con ellos/ellas, así lo explican McKenzie y Swartz (2011, p. 375), al afirmar que “altos niveles de estigma y actitudes negativas hacia las personas con discapacidades limitan el desarrollo de una sexualidad saludable”.

Desde la contextualización de la situación problemática sobre la discriminación y represión social, que reciben tanto estudiantes con discapacidad cognitiva como estudiantes quienes optan por manifestar preferencias sexuales por fuera de la heteronormatividad (llamadas también homoeróticas), y categorizadas aquí como preferencia no heterosexual o preferencias erótico-afectivas y del deseo; caracterizadas por mostrar gusto hacia otras personas que, para el caso de estudiantes de bachillerato, están aún en permanente transformación, sin pasar por la escogencia ni la elección racional o consciente; que en palabras de Estrada, es un “movimiento dialéctico entre el descubrirse o asumirse y el permitirse”, que se desarrolla en contextos heteronormativos y por lo tanto represivos (Alcaldía de Bogotá, 2019, p. 3).

La anterior autoafirmación y preferencia por fuera de la heteronormatividad (basadas en las jerarquizaciones sexuales-sociales, que estableció Rubin, 1989), ha generado resistencias / tensiones sobre el resto de la comunidad escolar, debido a que hasta ahora no han sido aceptadas, sino que la heterosexualidad está impuesta, reproducida y reconocida, histórica, moral, “científica” (bastante rebatida, en este campo) y culturalmente; por lo que

la educación sexual alternativa y participativa para ambas poblaciones, debe ser un proceso reflexivo que no limite a estos estudiantes con el encuentro pleno y responsable de su propia sexualidad y en relación con la de los otros estudiantes regulares.

En correspondencia con sus necesidades especiales, principalmente manifestadas en el contexto escolar, en un intento por garantizar el desarrollo de sus habilidades para decidir los límites personales en el ejercicio de su sexualidad, afectividad, interrelacionalidad, así como el respeto, “incorporando los regímenes sexuales en un contexto de aceptación o rechazo cultural” (Collazos, 2012, p. 85), entre personas con las cuales se convive diariamente, manteniendo su autonomía y autodeterminación (MEN, 2006). Es necesario mencionar que la autorregulación es un componente primordial para la autodeterminación, al permitirles que analicen su entorno y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes.

Dicho de otra manera, estudiantes con discapacidad que aprenden a autorregularse en el colegio con ayuda del personal que acompaña (sea profesional de apoyo en inclusión, educador especial, docente de aula, coordinador o el orientador escolar), toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una u otra situación, y examinan la acción que están desarrollando con el repertorio conductual del que disponen, formulan para sí mismos / mismas maneras de comportarse y actuar, las evalúan haciendo modificaciones cuando lo vean necesario, volviendo a utilizarlas en diversas circunstancias, y establecerlas como respuestas adecuadas socialmente, que se vuelven duraderas. Estas contestaciones ante la discriminación pueden

generalizarse en otras acciones que involucren también afrontar situaciones de índole sexual, afectiva o emocional que sientan no son aceptadas.

Con base en lo anterior, la institución educativa debe diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan estos procesos de desarrollo autónomo autodeterminante en sus estudiantes de inclusión (con diversidad cognitiva o diversidad sexual), frente a los demás estudiantes; permitiendo su participación abierta y democrática dentro de la comunidad escolar, la interacción e identificación entre pares, la toma de decisiones, así como la valoración del estudiante con su propio proceso de desarrollo (MEN, 2006, p. 15) integral (psicológico, sentimental, crítico, social y personal), implicados con la libre expresión de comportamientos afectivos y sexuales sin sentirse discriminados.

Esta latencia intrínseca (Foucault, 1976), de la vida, el sexo, la sexualidad -¿quizás necesaria?-, que yo agregaría la diferenciación sexual e intelectual (para destacar los dos grupos de este estudio), son todavía tabú, imaginarios en muchas sociedades pasadas y actuales (Black, 2005), y creencias también presentes en la sociedad bogotana.

Por esto, el abordaje convocando estudiantes con discapacidad y estudiantes con orientación sexual diversa (no heterosexual), estaba pensado construirse desde sus imaginarios, representaciones, percepciones, pensamientos, posturas, voces y miradas como una “Covisualidad”, entre ellas y el investigador en conjunto, que promoviera un cambio en la dinámica tradicional de cualquier trabajo investigativo con metodología cualitativa, al darle otro enfoque a la exploración, teniendo en

cuenta que las y los participantes tienen un doble rol, como investigados, pero se vuelven al mismo tiempo coinvestigadores; esta pretensión se tenía al comienzo de este estudio.

La covisualidad se incluyó, por ser un concepto no fácilmente encontrado en la literatura académica o conceptual; sin embargo, tal definición se ajustaba bastante bien con la idea pretenciosa que quería transmitir sobre dicho término, al extrapolarlo hacia la observación de fenómenos o situaciones escolares expuestos aquí, desde lo etnometodológico; Gómez Castro (2017), confirma al decir:

*la **co-visualidad** (negrillas fuera de texto) implica un movimiento, es decir, un cambio en el lugar desde donde conocemos y vemos a otras personas, e implica también una movilización, es decir, un cambio en el lugar desde donde nos conocemos y nos vemos a nosotres mismas [la 'e' fue usada por las personas que hicieron parte del Multigrupo para reivindicar posibilidades de identidad por fuera de las categorías fijas preestablecidas] -pie de página de la autora- (p. 268).*

Así, se deseaban explorar e indagar las situaciones de discriminación escolar en ambas poblaciones, proponiendo esta cuestión como la situación problematizada en la investigación respectiva, definiendo el marco metodológico, técnicas utilizadas y algunas reflexiones sobre la investigación cualitativa, en las siguientes páginas.

Horizonte Metodológico

Esta propuesta de investigación se asumió desde un Paradigma Constructivista (Sautu et al., 2005; Zambrano Escobar, 2014), con la ambición de desarrollarse como exploratoria y quizás comparativa (Bertaux, 1994); aunque en realidad su alcance pudo catalogarla como descriptiva y cualitativa (Perlongher, 1999), con el ideal e intención -personales- de ser interpretativa, de acuerdo con lo que expresa Vasilachis (2006). Se trató de una investigación a nivel microsociedad y en un medio urbano, realizada sobre un “relativo”² pequeño grupo -comunidad escolar-, dentro de una sociedad y en un momento histórico determinado (Bertaux, 1994), que llama Vasilachis (2006, p. 24), un “análisis de pequeños mundos de la vida”, delimitando el territorio de trabajo (Perlongher, 1999). Cuyos resultados obtenidos mediante estrategias, diseño metodológico, o método cualitativo -constructivista- posibilitan una consistencia interna en la investigación (Ramírez y Zwerg, 2012, p. 96), y generar nuevas preguntas e interrogantes no solamente para darle continuidad como línea investigativa, sino también transformando la Escuela entendiendo la educación es un componente esencial de la cultura, (Vain, 2012).

Aclararía además Corbetta (2003), que tales estudios de comunidades son los que más se acercan al modelo etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2005), cuya diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación -cognitiva situada- que el investigador entabla con los sujetos -participantes-, el nivel de involucramiento que resulta de dicha relación (Guber, 2011, p. 57), y

delimitando el territorio de trabajo (Perlongher, 1999). Sobre esto se reflexionó en el siguiente título.

Metodologías Cualitativas, Algunas Disertaciones

A pesar de que la teoría, conceptos, categorías y objetivos de la investigación son la base del proceso reflexivo constante en el investigador (Mendieta, 2015), también lo es en suma importancia la metodología que crea conveniente utilizar. Dentro de este diseño metodológico planeado, el asunto de la cantidad de participantes (como sujetos) no era central para esta investigación de corte cualitativo. Era más importante tener claridad sobre la estrategia pensada, de acuerdo con la pregunta y propósitos de la exploración investigativa; por esto, decidí el tipo de muestreo que quería realizar y cómo hacerlo.

No importa el número, pero...

Tomando la idea de Mendieta (2015), aquí no es relevante el número, sino lo que estos informantes tengan para decir (cuenten con el fenómeno, en general), darle mayor rigor metodológico, es la descripción de cómo se llegó a determinados informantes (p.1148). Sin embargo, queda la inquietud a manera de recomendación sobre el peligro de generalizar a las demás comunidades escolares desde la base de lo que unas pocas participantes han dicho y vivido.

Interpretando sin renunciar a la Objetividad

Lo mismo pasa con los investigadores que desarrollan sus propios modos de analizar, interpretar y codificar -o categorizar- los datos cualitativos (Taylor y

Bogdan, 1987:159), sin que haya una sola forma correcta de producir investigación cualitativa, ni una única posición o cosmovisión que la sustente (Mason, 1996:4, citado por Vasilachis, 2006), y menos una orientación estándar presente en toda investigación social cualitativa (Silverman, 2000:8 citado por Vasilachis, 2006). Es decir, que una de las razones -probablemente muy válida aquí-, para escoger el uso de métodos cualitativos, es la naturaleza del problema que se está investigando y que piensa el investigador al respecto. Explorando áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho, en procura de adquirir conocimientos nuevos (Stern, citado por Strauss y Corbin, 2002), que se usan para obtener detalles complejos de algunos fenómenos tales como sentimientos, procesos de pensamiento, emociones, la vida de estas personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus interacciones, sus acciones, sus sentidos (Vasilachis, 2006), entre muchos otros que son difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales (Strauss y Corbin, 2002, p. 20).

Teoría Fundamentada: Sí, pero No...

A partir del método descrito atrás, entre los procedimientos más pertinentes para el desarrollo del presente estudio estaban idealmente observación

participante, diarios de campo (referidos adelante), uso de cuestionario, entrevista a profundidad o semiestructurada, grupos focales, y análisis interpretativo, con un acercamiento -romántico y pretencioso quizás- a la teoría fundamentada en los datos (Creswell, 1988, en Vasilachis, 2006); aclarando lo que me llevó a hacerle referencia en este trabajo, al tiempo entendiendo que no haya sido aprovechada como se proyectó en la metodología antes de comenzar.

La Teoría Fundamentada con antecedentes en el Interaccionismo Simbólico de Mead (Situando la Escuela como Institución Social²), es, sobre todo, una metodología / método inductivo ajustada al estudio de realidades sociales, sin dejar de revelar teorías, conceptos, hipótesis o proposiciones, partiendo directamente de los datos. Estos pueden provenir, según Glaser (1978, en Cuñat, 2007), de distintas fuentes directas (entrevista y cuestionario), e indirectas como análisis de caso, la experiencia percibida por el investigador y sus habilidades analíticas, incluso previamente a la investigación. Su pretensión fundamental es comprender cómo funciona el mundo, acceder a la comprensión humana, no solo para producir teorías formales, sino más bien teorizar sobre problemas muy concretos que adquieren una “categoría superior” (Amezcuá y Gálvez, 2002), en la medida que le agreguen

¹ Ya que se conforman en todas las instituciones educativas del país, y han sido mencionados en un gran marco epistemológico y normativo; de este último, una parte está compilada más adelante.

² Desde una postura metodológica, la dinámica de las instituciones sociales solo puede ser analizada en términos del proceso de interacción entre sus miembros (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978:170).

nuevos estudios de otras áreas sustanciales (Glaser y Strauss, 1967). Dicho de otro modo, el estudioso no pretende arbitrariamente probar sus ideas al acercarse a la teoría fundamentada (Cuñat, 2007; San Martín, 2014), sino demostrar que son plausibles (Taylor y Bogdan, 1987). Este proceso ofrece una profundidad en tal comprensión, al admitir dentro del marco de la investigación, interpretaciones subjetivas del investigador y del investigado (Goetz y LeCompte, 1988).

Participantes ¿Si Participaron?

Como las investigaciones basadas en tal teoría se inclinan a ser más interpretativas que descriptivas, y tienden en ocasiones a olvidar al participante, su contexto y sus palabras, es oportuno clarificar que en esta investigación los estudiantes -participantes- no dejaron de estar presentes en los discursos (así fuera poca información). Fueron la parte trascendental del estudio y quienes contribuyeron con la definición de las categorías; además, dan sentido a conceptos que el investigador elabora a través de lo que los participantes dicen y hacen, en su esfuerzo por explicar un fenómeno social estudiado (Cuñat, 2007), en su entorno natural.

Datos y fuentes

De cuatro amplios criterios o dimensiones que proponen Goetz y LeCompte (1984), aquí interesa nombrar uno de ellos, el generativo-verificativo, centrado en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de ciertos datos y fuentes de evidencia como la observación, entrevistas, formularios escritos, cuestionarios, entre los más reconocidos, y demás que Atkinson (2005) refiere

como las narrativas personales (ahora narrativas digitales, también); las historias de vida y otros documentos de vida; las películas, las imágenes fotográficas, de vídeo; los textos y las fuentes documentales; la cultura material, los artefactos -dispositivos- tecnológicos y el discurso oral (en Vasilachis, 2006), y otras que creativamente van surgiendo desde la investigación cualitativa y quizás no se aprovecharon como era.

Fuentes y datos, que, si se ordenan y clasifican, generan constructos y categorías intentando, como se dijo antes, no únicamente la generalización científica, sino la transferibilidad (Walker, 1983; citado por Quecedo y Castaño, 2002), interrelacionalidad e interpretabilidad, que permitan una mejor participación. Este enfoque interpretativo supone un doble proceso de interpretación (de sus prácticas, sus discursos y sus narraciones), que a veces se mezclan, confunden o solapan; por un lado, la manera en que estudiantes interpretan la realidad que crean en comunidad. Por otro, el modo en que investigadores -científicos sociales- intentan comprender cómo estos estudiantes construyen socialmente esas realidades, a partir de lo que observamos y los estudiantes nos cuentan acerca de lo que hacen (Vain, 2012, p. 39).

¿Observador Participante sin Notas de Campo?

La observación participante, al ser deliberada y sistemática, obedece a unas características generales que, como proceso específico, varía en función del programa de investigación que tiene su fundamento en la teoría y estudios empíricos, así también en teorías operativas, creencias, presupuestos del investigador, conforman el marco

de referencia del estudio e incide en las decisiones que toma (Erickson, 1989). Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Aunque, se deben tomar después de cada observación, encuentros casuales y conversaciones ocasionales con los participantes, a medida que se conoce el escenario y las personas (en mi caso, como observador participante por bastante tiempo en el colegio Atabanzha), se pueden redireccionar los intereses de la investigación, siendo más selectivo en lo que registra y observa.

Incluso el Índice de Inclusión

En el registro con otro tipo de fuentes de testimonios, los observadores que investigan también pueden obtener una comprensión más profunda del escenario y de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1987; MEN, 2015, s.f. b). Estos autores afirman que documentos escritos tales como informes oficiales, comunicaciones internas, archivos y formularios de evaluación, entre otros, proporcionan una valiosa fuente de datos. Yo agregaría a estos insumos aquellos trabajos colectivos entre docentes y familias (ver, por ejemplo, Montaña y Suárez, 2011), o investigaciones realizadas en la misma Escuela (ver, por ejemplo, Borja, 2017).

Estos documentos pueden ser examinados, no como datos objetivos, sino como información que ayuda

a comprender los procesos de los que se refieren anteriormente, examinando las perspectivas de las personas que los han escrito, que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de líneas fructíferas de indagación (Taylor y Bogdan, 1987:92). Para esta investigación, como se menciona en el párrafo anterior, se incluyó un trabajo sobre el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002; MEN, s.f. b) en el Colegio Atabanzha, realizado por las profesionales de apoyo en inclusión con las docentes y las familias de estudiantes con alguna discapacidad, que se articuló con los resultados para cada categoría, mencionadas en las próximas líneas.

Para esta investigación, como se menciona en el párrafo anterior, se incluyó un trabajo sobre el índice de inclusión (ver Booth y Ainscow, 2002; MEN, s.f. b) en el Colegio Atabanzha, realizado por las profesionales de apoyo en inclusión con las docentes y las familias de estudiantes con alguna discapacidad, que se articuló con los resultados para cada categoría, mencionadas en las próximas líneas.

Categorías propuestas

De acuerdo con los resultados, se establece la discriminación como categoría general, entrelazando las otras dos, discapacidad (categoría eje³) y sexualidad (categoría articuladora), que tienen diferentes denominaciones, más una cuarta categoría emergente la Interseccionalidad, que fue necesario incluirla por su pertinencia con las demás

³ Llamada también axial, porque todo circula alrededor de un eje (o categoría), a la que se le asignan de manera jerárquica subcategorías, permitiendo relacionar categorías y subcategorías (Cuñat, 2007; San Martín, 2014).

(todas estas están ampliadas posteriormente en el marco conceptual). Estos entrelazamientos (ver Figura 1) permitieron generar definiciones mucho más cercanas al discurso, pensamientos, ideas y vivencias de estudiantes, en un intento por situarse mentalmente en el lugar que los partícipes ocupan en este espacio social y fuera de los salones, con sus prácticas, costumbres y hábitos (el “hábitus” de

Bourdieu, citado en Martínez, 2017; el “campo” de Lewin, 1951). Adicionalmente, esto podría servir para llevarles a reflexionar sobre sus posibles discriminaciones acumuladas y las similitudes que pudieron percibir entre uno y otro grupo al que se sentían identificados (con discapacidad y con preferencia sexual diferente a la heterosexual), expectativa de esta exploración.

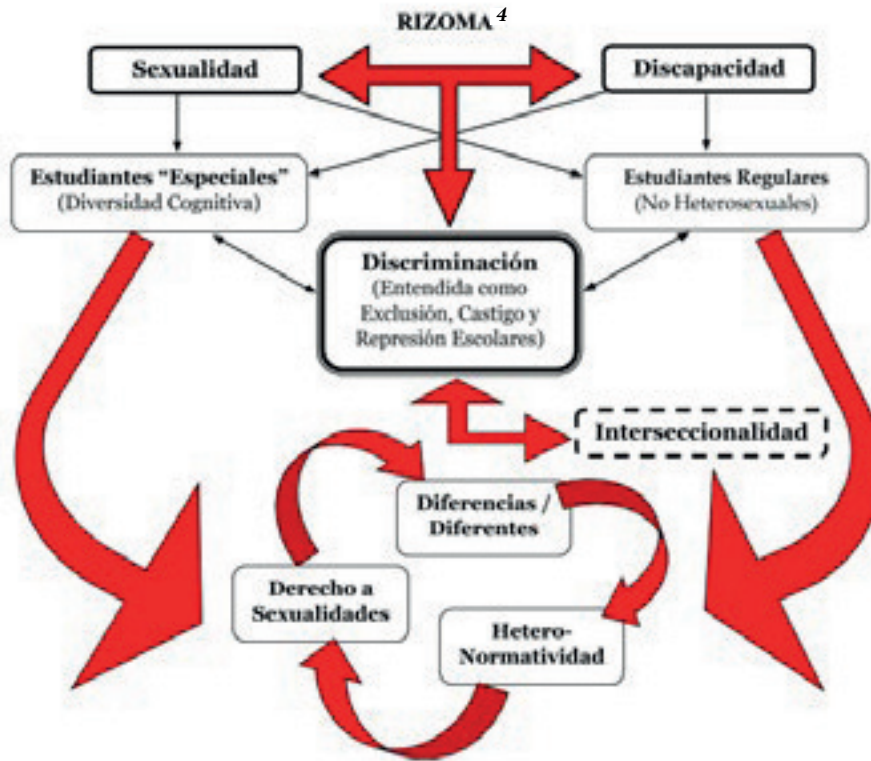


Figura 1 Esquema con interrelación y entrelazamiento en Categorías y Constructos de estudiantes participantes (elaboración propia)

⁴ Concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari; que Deleuze denominó como una “imagen de pensamiento” (Bermejo, 1998).

Del mismo modo, frente a la categorización de ambas poblaciones (una con discapacidad y la otra, no heterosexualidad), se incluyeron referentes conceptuales y normativos (mencionados también en este trabajo posteriormente). Estos han generado resistencias y problematizaciones en el ámbito académico y legal, frente a las directrices del gobierno a través de las entidades estatales que están encargadas de diseñar y establecer las políticas públicas de inclusión y diversidad.

Respecto al origen y contexto de la categoría “no heterosexual”, y contrario a la invisibilización o discriminación (el trabajo e intención del mismo así lo expresa), ya que en la interacción que se mantuvo con estudiantes del Colegio frente a preguntas sobre su orientación, preferencia, o gusto sexual, estos expresaron que no se sentían en ninguna categoría, no habían decidido ni querían pertenecer o verse incluidos en las existentes, como tampoco en la heterosexual. por lo cual decidí utilizar esta categoría; como una expresión de los estudiantes. Por ello, como una manera de incluirlos y respetar su decisión de no definirse de otra forma, la nombré, también haciendo una crítica a la heteronormatividad.

Características Población Participante

El estudio se realizó en el colegio Atabanzha, una IE de educación formal con enfoque pedagógico de “Enseñanza para la comprensión”. Este colegio está ubicado en Usme (sur oriente de Bogotá) y fue escogido por dos razones: el investigador trabajaba allí y mantiene reconocimiento distrital en la inclusión de niños, niñas y jóvenes que presentan diversas discapacidades cognitivas y algunas combinadas con motoras.

Estos grupos pertenecían al estrato 1 y 2, adolescentes con bajos recursos económicos. En su mayoría, vivían solamente con uno de sus progenitores y otros parientes, es decir, el cuidado y custodia estaba a cargo de familiares diferentes a los padres biológicos (abuelo/a, madre o padre, tía/o, hermana/o, y no consanguíneos como madrastras, padrastros y hermanastros), fenómeno conocido como familias reestructuradas, recompuestas, reintegradas o poligenéticas. Incluso, si ambos padres convivían, en muchos casos por trabajar todo el día, las y los estudiantes permanecían solos, o los dejaban al cuidado de terceras personas (mujeres dedicadas a cuidar varios niños), una actividad informal que sigue reproduciendo desigualdades de género marcando la división sexual de las labores de crianza. En el más crítico de los escenarios, permanecían en medio de constante violencia doméstica/intrafamiliar; agravada porque sus padres se separaban y volvían en repetidas ocasiones, lo cual influía en el desempeño académico de estudiantes, en su desarrollo intrapersonal, emocional y relacional, sumándole otra desventaja por discriminación -interseccional- afrontada en el Colegio.

El universo poblacional fue alrededor de 1500 estudiantes, estando casi la mitad (700) en bachillerato repartidos en ambas jornadas (mañana y tarde), de los cuales había 325 estudiantes en bachillerato, en la jornada tarde. En el momento de la investigación, se tenían un total de 23 estudiantes con discapacidad en bachillerato de la jornada tarde: en los sextos había seis, en los séptimos había cinco, en octavos también había cinco, en noveno había cuatro, en los dos décimos no había ninguno diagnosticado y en once tres. Con respecto al grupo

de los otros estudiantes de ambas jornadas, entre quienes se autodeclaraban no heterosexuales y cursaban algún grado de bachillerato, no se habían consolidado o sistematizado los datos estadísticos exactos. Estos participantes voluntarios escogidos por conveniencia, accesibilidad y proximidad con el investigador no fueron tomados aleatoriamente, ni al azar, sino seleccionados por su interés en el tema y la colaboración por participar.

Las aulas albergaban grupos de 30 a máximo 40 estudiantes, incluyendo los que tenían algún tipo de discapacidad cognitiva, siendo muy común el Déficit Cognitivo Leve (antes Retardo Mental Leve - RML), seguidos en su orden por estudiantes con Síndrome de Down, luego con Espectro Autista, ciertos limítrofes (borderline), pocos estudiantes con trastornos psiquiátricos medicamentados y manejables (combinados con trastorno y déficits), y contados los que presentaban discapacidad física / motora. En total, sumaban alrededor de 60 estudiantes, juntando ambas jornadas, primaria y bachillerato, de acuerdo con los datos de la matrícula cada año, sin contar estudiantes que no estaban diagnosticados y no eran subidos al SIMAT⁵ (Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media).

En relación con esta población, el MEN mantuvo la directriz que establecía una proporción para cada

estudiante con discapacidad, equivalente a tres estudiantes regulares (sin discapacidad), con el ideal de incluir en aula regular (no especializada) máximo tres estudiantes diagnosticados por curso. En la realidad ocurría que el Colegio disminuía la población del resto de estudiantes en cada salón para, a cambio, acoger los tres estudiantes con discapacidad por grupo (muchas veces eran cuatro y hasta cinco); lo que equivalía a dejar de tener seis u ocho estudiantes regulares por aula. Tal política se sostuvo casi un año antes de salir el Decreto 1421 de 2017; después de esta decisión hasta la actualidad, cada estudiante con discapacidad equivale a uno (no tres). Esto fue corroborado por Linda Rueda De la Hoz (2018), quizás haciendo justicia, al decir que “un niño con discapacidad equivale a un niño”; con lo que implica su mayor atención especializada, ajustes pedagógicos y evaluación razonable, que el docente debe trabajar con quienes integran la clase, además del resto de estudiantes a cargo.

Reconociéndoles, en el ambiente “natural⁶” del Colegio para identificar, describir, analizar y comprender, entre otros (Corbetta, 2003), asimismo comparar, interpretar, sistematizar y documentar información relevante, combinando realidades subjetivas e intersubjetivas, consistentes con los objetivos de este trabajo. De allí, el carácter ético como interacción cognitiva (Vasilachis, 2006), en la que estudiantes como iguales construyeron

⁵ Sistema de gestión para instituciones oficiales, que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, facilitando la inscripción de estudiantes nuevos, ingreso y actualización de datos, consultas por Colegio, traslado a otra Institución, registro de condiciones especiales (con base en categorías de inclusión establecidas por el MEN), y tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones.

cooperativamente el conocimiento mediante aportes resultantes de la implementación de distintas formas -metodológicas- de conocer y conocerse, estos y el investigador.

El Orientador Escolar como Investigador **¿Qué papel juega la experiencia del** **investigador en su interés por el estudio?]**

En búsqueda del reposicionamiento de la Escuela como centro de investigación social y del Orientador Escolar como transformador, la investigación cualitativa se constituye como una estrategia esencial para dar cuenta de las prácticas docentes, su sentido y significado, la incorporación y desarrollo de la disciplina (idea concordante con Borja et al, 2018), y demás realidades propias del contexto escolar; con la concepción del maestro como actor protagónico para narrar acerca de su quehacer y las alternativas de solución a los problemas de su entorno.

Respondiendo la pregunta del encabezado, en esta labor como observador y experimentador, se puede incurrir en sesgos, que aparecen cuando algunos investigadores sin proponérselo deliberadamente influyen, debido a sus intenciones y esperanzas, buscando que datos, registros, información, hallazgos o resultados confirmen las expectativas previas. Para minimizarlos o

mitigarlos -metodológicamente-, en lo posible, se debe reconocer que podemos caer en este sesgo (Sandoval, 2002); es decir, mantener la propia objetividad significa ser conscientes de los propios sesgos (Bernard, en Kawulich, 2006), ya que el sesgo es el factor que hace que la investigación cualitativa dependa mucho más de la experiencia, pensamientos, conocimientos y constructos propios, necesarios para investigar el hecho / situación que nos esté cuestionando.

Este propósito, de darle mayor objetividad y rigor a los proyectos investigativos, controlando y reconociendo el sesgo en que se tiende a confirmar indagaciones u opiniones por parte del observador investigador frente a los hallazgos y resultados interpretados, además de darle significancia a la misma exploración, adicional al apoyo desde la etnografía, como se menciona atrás; hubo esfuerzo por hacer triangulación como estrategia de validación de los datos, maniobra empleada y conocida por investigadores sociales, que relaciona aportaciones que realizan los participantes en la pesquisa, incluyendo el punto de vista del investigador (Taylor y Bogdan, 1987; Maturana y Garzón, 2015).

Según estos autores, el docente -en este caso, Orientador Escolar- decide abordar problemas escolares desde su perspectiva investigativa,

⁶ El término “natural” no supone el empleo del modelo de las ciencias naturales, con sus presupuestos ontológicos y epistemológicos como vía de acceso al conocimiento de la realidad social, sino la circunstancia de que el investigador(a) cualitativos se aproximan a situaciones, acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas, que, son preexistentes o en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia (Vasilachis, 2006:28).

inclinándose por la etnografía, en cuanto constituye una herramienta que favorece su posicionamiento como investigador, Maturana y Garzón (2015), indican:

...su estudio se desarrolla en campo con relativa facilidad. Al ser miembro de la comunidad educativa, los distintos actores la asumen como suya, ven en el docente un referente de autoridad y consideran que los estudios que este emprende pueden contribuir al mejoramiento de aquello que anda mal o que no está del todo bien; por tanto, el maestro investigador cuenta con la proximidad y cotidianidad en el abordaje de los sujetos, además de su natural disposición y cooperación. (p. 201)

Teniendo en claro esto, como ratifican Sautu et al., (2005), que para la elección metodológica el investigador debe explicitar, sobre todo, justificar por qué considera que ciertos procedimientos (estrategias, métodos, técnicas), seleccionados son pertinentes para obtener evidencia empírica de aquello que desea investigar (asunto discutido páginas atrás).

Como investigadores, las y los Orientadores (Borja, 2019, p. 82) diseñamos procesos, protocolos, unificamos posturas, discutimos, analizamos, reflexionamos, interpretamos y pensamos sobre la Escuela, sus actores y políticas educativas. Al tiempo, nos vemos como sujetos de investigación participantes (autoetnografía), de nuestro quehacer y rol (Carbajal, 2012; González, et al., 2018), inmersos en el mundo de las instituciones educativas, solucionando casos particulares, grupales, comunitarios y sociales.

Observador Participante o Entrevistador

Por consiguiente, me sitúo desde dos posiciones que se entrelazan: Una, como un actor social interviniente (rol de investigador cualitativo); la otra, como observador participante (rol de Psicólogo Orientador Escolar del Colegio). Por tanto, mi presencia era aceptada por la comunidad escolar como cotidiana y permanente, llevando a que los comportamientos, prácticas y actitudes de las y los estudiantes observados se mantuvieran dentro de su regularidad, naturalidad (Corbetta, 2003, p. 337), confianza y espontaneidad, en la población escolar y en los participantes de este estudio. Al estar inmerso en este mágico contexto (escenario para investigar), pude integrarme y establecer relaciones de interacción personal -individuales y colectivas-, esperando que esta interrelación y la mutua influencia pudieran, en cierta medida, ser incluidas en los resultados de la investigación.

Con todo esto, queda la reflexión sobre las implicaciones o efectos que pudieron tener mis propias prácticas de exploración y observación (como un sesgo⁷, referido atrás) si se desea aportar al conocimiento (Sautu et al., 2005), empezando por los términos, constructos y categorías que emergieron -en forma inductiva- a lo largo del proceso de investigación, hasta los múltiples factores que pudieran influenciarse mutuamente en el contexto escolar. Vasilachis (2006, p. 36) advierte la necesidad de tener presente que nuestros valores, perspectivas, creencias, deseos y expectativas influyen en la percepción y construcción de la realidad que investigue, y mi experiencia vivida es también una experiencia corporeizada en la IE. Es decir, esta también es una manera de aproximarnos a

nuestra realidad social escolar de forma pedagógica-investigativa diferente, dentro y fuera del aula (refiriéndome al enfoque/modelo/metodología de clase invertida o flipped classroom), en oposición solamente a las aproximaciones hipotético-deductivas (Páramo, 2015); o unir conceptos basados solo en experiencias y especulaciones, en cambio posibilitando muchos más conocimientos y ampliando su comprensión como guía significativa para tomar acciones en las Instituciones Educativas; donde la creatividad y arte de indagación / análisis / interpretación del docente investigador, son ingredientes esenciales (Patton, 1990; Sandelowski, 1995a; citados por Strauss y Corbin, 2002).

Hallazgos y Resultados

[¿Una Cuestión de Alteridad⁸?]

De acuerdo con las preguntas del Cuestionario (ver Anexo 1, al final del escrito), previamente elaboradas y enfocadas mediante una conversación dinamizada, con el propósito metodológico de darle un orden, control y límite de los aspectos a responder. Las y los estudiantes tuvieron posibilidad de contestarlas abiertamente (desde sus conocimientos y sus constructos), manteniendo diálogo sobre temas particulares, y de acuerdo con inquietudes, discusiones o dilemas generados, se procuró así mismo una conversación libre y espontánea -no tan

rígida-, actuando como receptor pasivo (Fortino, 2001, p. 71; Guber, 2011).

La libertad, confidencialidad, confianza y seguridad que tuvieron las-los estudiantes para hablar, expresarse y comentar los temas sin ser juzgados o cuestionados, fue otro aspecto que se tuvo en cuenta al disminuir la invasividad (ser invasivos), en asuntos muy privados y personales. Varias de estas preguntas generaron reflexión y apertura hacia otros puntos que se relacionaban con los temas, o que por la dinámica del cuestionario resultaron interesantes de discutir. Algunos tenían aplicabilidad a su realidad en el Colegio (desde el aprendizaje significativo), facilitando en los participantes asociar los contenidos en categorías y entender mejor el objetivo central del trabajo (esta fue la percepción del investigador).

A las estudiantes les hubiera gustado que preguntaran sobre lo que les gusta, no solo sobre estos asuntos, sino que rogaban tener un espacio para contar más cosas de ellas mismas y hacerlo en su tiempo libre. Para facilitar el análisis e interpretaciones con los resultados en los cuestionarios, se dividieron de acuerdo con categorizaciones agrupantes (que dieron origen a las cuatro categorías principales en este estudio), basadas en sus respuestas e información en cada pregunta, las cuales se organizaron de esta forma, aunque están interconectadas.

⁷ “Efectos del observador”, concepto aportado por Angrosino (2012:88).

⁸ Aquello que queda fuera de la identidad de la persona, se nos manifestaría algo que aún es heterónimo: el otro, lo otro, lo infinito, lo sagrado, los instintos (lo indómito), las pasiones. Al reducir la alteridad a la alteridad comprendida exclusivamente como los otros seres humanos (García, 2018:62).

Discriminación Por Discapacidad / Laboral / Por ser Mujer / Por No Heterosexualidad /

“Significa una falta de respeto y una mala idea que lo reconozcan diferente (...)”

En todas las participantes la discriminación estuvo asociada con actos que denigran al ser humano. Para ellas significaba rechazo, repudio, exclusión, señalar, molestar, faltar al respeto, tratar con desagrado, burlarse por su color, su orientación sexual, o tratar mal a otras personas por razones de raza, o religión (Sentencia T-002 de 1994⁹). Dos confesaron que se sentían discriminadas, una, debido a su sexualidad y la otra en razón a su tono de piel, que en muchas ocasiones no le daban oportunidad de realizar algunas actividades (lo cual es bastante interesante porque el estudiante hacia una marcación muy evidente con esta característica fenotípica). Coincidieron que las estudiantes con discapacidad eran discriminadas por su forma de pensar y del párrafo anterior hicieron la apreciación de que las mujeres “especiales” eran discriminadas por pensar diferente, por su aspecto físico, por cómo actúan, por cómo se visten, por cómo se divierten, o, a causa de su orientación sexual (Sentencia T-565 de 2013). En últimas, por el solo hecho de ser mujeres; por eso no les daban la oportunidad de emprender acciones dentro de los grupos de clases. Paradójicamente, se observó que los estudiantes con “discapacidad” eran discriminados de igual forma que a las mujeres.

Además, todos señalaron que en equivalencia sean discriminadas en el campo laboral, ya que no las dejan trabajar, sufren violencia física y psicológica, y que las mujeres “especiales” son discriminadas porque no les tienen paciencia.

Con esto, hicieron hincapié en que son rechazadas, víctimas de abuso o malos tratos, pero negando haber sentido discriminación de algún tipo dentro del aula escolar o fuera de esta (quizás era un concepto no utilizado por estudiantes), insistiendo más en la configuración que se presentaba para las mujeres la violencia, en la cual aparecían actos de rechazo, abusos, agresión física y psicológica a la que eran sometidas. Pudieran o no estos causar daños (categorizados en las situaciones tipo 2 y 3 de la ley 1620 de 2013, sobre convivencia escolar y derechos), lo determinante en casos de matoneo, hostigamiento, acoso, intimidación o discriminación, en los cuales la violencia prevalece y afecta la esfera personal de los estudiantes (Honneth en Arrese, 2008; Zúñiga y Valencia, 2018), es prevenirlos antes que las consecuencias sean lamentables y nefastas.

Para las estudiantes -y los niños con discapacidad- (Sentencia T-608 de 2007), se evidencia que les resulta más fácil reconocer las maneras de estas violencias, mientras que los hombres las observaron como un tema aislado y alusivo hacia patrones tipificados (quizás naturalizando); en los que hacían referencia “al actuar”, “a la forma de vestirse”. Con ambos grupos en general, estudiantes “especiales”

⁹ La transgresión al régimen propio de una entidad educativa para favorecer a determinados aspirantes en detrimento de otros implica desigualdad y simultáneamente, para los discriminados, desconociendo el derecho de “acceso y permanencia a la institución académica”



definitivamente eran discriminados (ver Sentencia C-401 de 2003¹⁰), es decir, que los niños, jóvenes y adultos con discapacidades cognitivas siguen y seguirán siendo excluidos y rechazados de todas las esferas sociales y privadas (Arrese, 2008; Zúñiga y Valencia, 2018; García, s.f.). Causadas por la no aceptación de condiciones transitorias o definitivas en estudiantes, tengan o no diagnóstico (para unos), y recriminando o castigando inclinaciones sexuales (para los otros). En estas estudiantes, la discriminación se hacía presente mediante los actos que ejecutaban sus compañeros, teniendo esa intención, fueran o no perpetradores. Para una mejor ilustración se presentan los resultados agrupados en cuatro categorías (ver Figura 2).

La manera en la cual fue más evidente la discriminación por parte de estudiantes, eran los malos tratos recibidos (malas palabras, golpes, miradas), seguida por la exclusión o rechazo con una proporción considerable. Por último, las burlas y el señalamiento fueron percibidas de menor manera. Las respuestas dadas por estudiantes sobre su significado de la discriminación (ver Tabla 1), además que cada estudiante mencionó la forma en que evidenciaban como la discriminación se hace presente en sus relaciones diarias, con quienes interactúan o permanecen a su alrededor. Siendo así, y conociendo ya esto, las afirmaciones mencionadas en una palabra / frase corta, se transcriben frente a cada cual

Figura 2 Porcentajes agrupados por tipos de Discriminación vivida por las y los estudiantes participantes (elaboración propia)

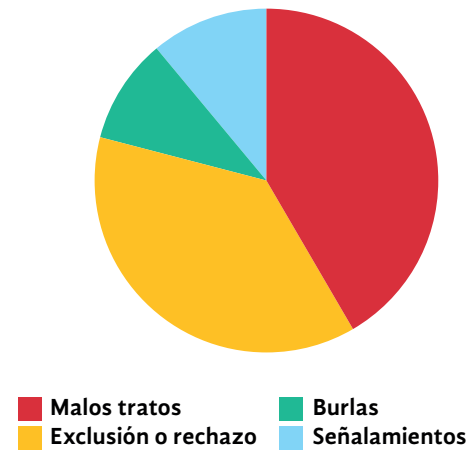


Tabla 1 Significado de “Discriminación”, para las y los estudiantes

Participante 1	Señalar, molestar
Participante 2	Tratar mal
Participante 3	Tratar con desagrado
Participante 4	Rechazar
Participante 5	Excluir
Participante 6	Tratar mal, exclusión
Participante 7	No respondió
Participante 8	Faltar al respeto, rechazar
Participante 9	Burlas
Participante 10	No respondió (solo ríe)

¹⁰ Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.

Aportando al asunto, el Índice de Inclusión del Colegio Atabanza (Montaña y Suárez, 2011), en su ítem “Establecer Valores Inclusivos”, menciona que se evitan los estereotipos a través de etiquetas generales, especialmente en el caso de estudiantes que experimentan mayores barreras para aprender, que pertenecen a otras etnias o culturas. Sin embargo, para muchos estudiantes y familias, esta fortaleza también puede ser objeto de mejora continua. Siguiendo con el Índice de Inclusión, otro ítem, “Organizar el Apoyo para atender a la Diversidad”, plantea desde la perspectiva de los maestros, que se estaban reduciendo las conductas de intimidación o abuso de poder y recomiendan la formación en estrategias como el aprendizaje cooperativo, las tutorías entre pares, la enseñanza a multiniveles, con intención de aprender a mediar en situaciones de intimidación que se pudieran presentar entre estudiantes, tener oportunidad de observar, analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas, reconociendo aspectos positivos y a mejorar hacia el futuro. Para las familias, esto significaba reducir dichas conductas de intimidación y abuso de poder, recomendando implementar grupos focales con estudiantes, maestros y acudientes, para determinar si existe un lenguaje común o una visión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa sobre los factores que configuran este abuso de poder e intimidación. Siendo considerable realizar dicho ejercicio, dado el impacto que puede tener respecto a la convivencia, el rendimiento académico e incluso la deserción escolar (muchas veces causada por la discriminación).

Continuando la descripción de las problemáticas mencionadas atrás, se puede dilucidar varias

ideas resultantes de interpretar la información dada por las estudiantes (que se complementan y entrecruzan a lo largo de párrafos anteriores y posteriores). En primer lugar, que a los estudiantes con discapacidad les preocupa la discriminación que sufren estudiantes con orientación sexual no heterosexual, admitiendo que ellas son más discriminadas en la Escuela. Quizás de manera contraria, ambos por sufrir la discriminación, deben ser aceptados, pero la condición de discapacidad, en general, era natural desde el nacimiento, lo que no necesariamente pasaba con las personas no heterosexuales; ya que el imaginario que aún subsiste es que se volvieron así con el tiempo por una decisión o una preferencia sexual, descubierta de forma tardía, la cual en cualquier momento pueden abandonar, mientras una discapacidad no se puede corregir tan fácilmente.

Por su parte, estudiantes con preferencia diferente a la heterosexual consideraron que los “especiales” (con discapacidad) también eran víctimas de la discriminación, creyendo que su propia condición los hace más vulnerables o dependientes de los demás (de sus pares, de los docentes y de sus padres). Se habla, entonces, de tolerancia, inclusión y diversidad; no obstante, dichos conceptos solo acogen a las personas con discapacidad, pero no funcionan de la misma forma para estudiantes con preferencias diferentes a la heterosexual, porque se hace una equivalencia que la inclusión es semejante a la discapacidad, mas no a diversidad sexual (Política de Inclusión del MEN, 2008 y 2009).

Como se explicó párrafos atrás, la diversidad sexual no está contemplada como una condición discapacitante, ni en las directrices y normas (ver

categorías del SIMAT), ni en la literatura sobre discapacidades (revisadas en el marco conceptual), ni en las políticas de inclusión (algunas citadas aquí). De ahí se extrapola a otras categorías como ser negra(o), ser indígena, ser desplazada(o), ser menor infractor (desde el SRPA¹¹), o ser del género femenino. El punto de encuentro y comparación dentro de estas discriminaciones, se ve también en la forma en la cual afecta al ser humano en su tríada: individuo, familia y sociedad, ya que no solo repercute en su ser como tal, sino en los niveles más próximos, es decir, el escolar y el comunitario / barrio, por acercarnos a la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (Torrice et al., 2002; Tejada, 2015).

Asumiendo que estudiantes, mencionados atrás, puedan ser percibidos -o percibirse- como “enfermos” tanto unos y otros (Ley 368 /97; Rubin, 1989; APA, 2013), García (s.f.) afirma que a nivel individual o personal “los miembros que pertenecen a una minoría sobre la que se ejerce la discriminación están objetivamente peor de lo que estarían si no existieran esos prejuicios contra ellos, que repercuten en el plano psicológico, económico y físico”.

Con respecto al tema propiamente dicho, de la discriminación entre estudiantes no heterosexuales que respondieron el cuestionario, una estudiante contestó haber sido “discriminada

por su sexualidad” (plasmando en esta frase, todo el trabajo investigativo), la cual se llevaba a cabo por otros estudiantes a través de insultos, comentarios y sarcasmos contra su persona. Igual que el grupo de estudiantes con discapacidad, en este tema todos estuvieron de acuerdo con que las estudiantes no heterosexuales son más discriminadas (Sentencia T-314 de 2011¹²), que ellas mismas -las estudiantes con discapacidad-, que, como comentario final, una estudiante afirmó que “nadie debe ser discriminado”.

Sexualidad

Hacer el Amor / Tener hijos / Órganos Sexuales / Autoestima / Masculino - Femenino / Hombre Mujer - Mujer Hombre / Maricas y Lesbianas / Género / LGBTI /

“(…) con deseos sexuales no permitidos”

Las estudiantes interpretaron el término “la sexualidad”, “sexualidad” y el “sexo” con las relaciones sexuales, con valores del ser humano como la autoestima; también asociaron la sexualidad con los órganos sexuales, con “quererse”; aunque del mismo modo el sexo era visto desde el punto de lo femenino y masculino (resaltando la afirmación que la palabra sexo tenía que ver con lo femenino). Una de ellas definió la sexualidad como la esencia del ser humano “lo que uno es”. Así, parecía que

¹¹ Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, contemplado en la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), además de otras disposiciones jurídico-administrativas.

¹² Tratos discriminatorios en establecimientos públicos, basados en criterios sospechosos.

conectara con la jurisprudencia, al tener la misma postura con la Corte Constitucional (2015), que planteó que en quienes su identidad de género se encuentre intensamente orientado social, cultural y psicológicamente hacia el sexo masculino o femenino, se respetara decisión del menor, así no coincida con la de sus padres y el concepto de cualquier equipo interdisciplinario (Sentencia T-1025 de 2002). Consideraron también, que existe la categoría hombre / mujer, debido a que es natural y tienen la finalidad de “hacer el amor y tener hijos”, a diferencias como los órganos sexuales, y otras diferencias biológicas o intelectuales, las costumbres y las relaciones machistas que se manejaban al interior de la sociedad. Sin embargo, no aseguran si las dos categorías en las que ambos grupos son identificados sea la misma representación de la realidad fuera del colegio, aunque establecieron que existen más categorías, específicamente las que tienen que ver con la población LGBTI y con la libertad de gustos. Entre estas, respondieron existe otra categoría, la de “maricas” y “lesbianas”.

En cuanto a la palabra género, la relacionaron con el sexo, con ser hombre y mujer, con los gustos hacia otras personas, asimismo con sexualidad y con la comunidad LGBTI. Comparándolo con el análisis de la Corte, del concepto “género” en varias sentencias de asignación de sexo, motivados por los estados intersexuales y la ambigüedad genital (y su remodelación, Sentencia T-1390 de 2000), sin distinguir entre temprana asignación de género -en nuestra sociedad aun inevitable- y remodelación de genitales con intervención médica, suscita interrogantes constitucionales (Sentencia T-551 / 1999). Esta es una problematización que también debe discutirse, además del campo jurídico o médico, en

otros escenarios como el académico, el investigativo, el psicológico, el social y el pedagógico desde la red de Orientadores/as Escolares en escuelas públicas. La anterior Sentencia incluye el asunto sobre “la temprana asignación del género”, que está bastante relacionado con un trabajo exploratorio descriptivo realizado con niñas y adolescentes de colegio femenino en Bogotá, pasando de la asignación desde lo biológico, a la asignación social del género desde el nacimiento (Borja, 2018).

Aportando desde un contexto de la institución educativa, el Índice de Inclusión del Colegio Atabanzha (Montaña y Suárez, 2011), en su ítem “Nivel de Prácticas Orquestar el Aprendizaje”, menciona que los estudiantes consideraron como positivo que los maestros se preocuparan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, lo que implicó una atención equitativa independiente del género, procedencia social, cultural o nivel de habilidades. Decían igualmente los estudiantes, que la disciplina en el aula se basará en el respeto mutuo, lo que obligaba por parte de todos a reflexionar si el enfoque basado en disciplinas motivaba la autorregulación, en vista que se estaban involucrando a estudiantes en la formulación de pautas para mejorar el clima social del aula, teniendo en cuenta las diferencias culturales y del contexto al cual pertenecían los estudiantes al momento de establecer normas de comportamiento. Si se les enseña a apreciar la postura de otros, podrían regular emociones, requiriendo apoyo permanente de las familias.

De hecho, esto como punto de fuga e icono para cambiar la historicidad (Ricoeur, 2004 y 2008; González, 2015). En este caso, del contexto

académico y convivencial de los colegios en cuanto a la sexualidad o género asumidas por estudiantes (Sentencia T-551 de 1999), con la idea de transformar la aplicación práctica de protocolos, normas y políticas públicas en las instituciones educativas con más contundencia frente a esta problemática, y de paso ampliarla a la sociedad colombiana, dejando de seguir reproduciendo discursos tipificados y repetitivos en torno a una diversidad tanto sexual como cognitiva en el marco de la inclusión (Decretos 366/ 09 y 1421/ 17), que siguen sin reconocerse.

Ahora, volviendo al tema del género, aunque independiente si a ambas poblaciones se les niega sus posibilidades sexuales, en nuestra cultura occidentalizada, la sexualidad ha sido tradicionalmente ajustada a una tipificación social estrecha (Rubin, 1989), con controles morales muy fuertes, evidenciando aún mucha represión sexual (Foucault, 1998). Puesto que estudiantes de bachillerato que sufrían incidentes por el tema de su orientación sexual (ver Sentencias T-314 de 2011 y T-565 de 2013), quienes permanecerán parte de su vida escolar y adulta en posición desfavorable, sin acceso a información de sexualidad, tema interpretada por Profamilia como “determinantes sociales” (2017, p. 36).

Esto se corrobora al terminar de responder los cuestionarios conversados o con apoyo de diálogo que Ruiz (2006) denomina como un proceso de “comunicación primaria”; en donde pudieron expresar inquietudes, dudas y expectativas, sobre otros asuntos personales e íntimos de su sexualidad, sus conocimientos en torno a ella, sus necesidades afectivas y emocionales. Esto apoyaría

los conceptos teóricos, conceptuales y legales que aparecen expuestos en páginas posteriores; sumándole a la negación de la libre manifestación de su sexualidad como un derecho universal.

Dichos temas casi no se abordaban, debatían ni discutían dentro de las actividades del Proyecto de Educación para la Sexualidad en Atabanzha, ni con estudiantes regulares y mucho menos con quienes son reconocidos por sus compañeros como estudiantes de “inclusión” o “diferentes”. Esto pudo tener una interpretación, observando cómo estos estudiantes afrontan mayor represión por tener discapacidad o preferencia sexual diversa. Adicional a lo anterior, otras desigualdades como actos que no se ajustan a las normas de comportamiento social y escolar, ni pueden admitirse o tolerarse en público, y menos dentro del plantel educativo (trayendo aquí el caso real del estudiante masculino que llega al Colegio con zapatos de tacón, maquillado y uniforme femenino) porque altera la disciplina del plantel educativo y trasgrede el Manual de Convivencia (Sentencia T-569 de 1994).

Por ello, la Educación Sexual, no es tampoco una cuestión que atañe exclusivamente al ámbito de intimidad personal y familiar en cada estudiante, sino que tiene relación con la construcción de una sociedad verdaderamente libre, plural e igualitaria. Un asunto de máxima relevancia constitucional que no puede quedar exonerado, bajo las imposiciones dogmáticas del Estado o dependiente de los prejuicios y falsas creencias de los padres/madres, educadores (IDEP, 1999), directivos docentes, administrativos o funcionarios de nivel central de las Secretarías de Educación en todas las regiones.

Es así entonces, como dice Belgich (2005), que abordar la problemática de la sexualidad en la realidad escolar contemporánea es una tarea urgente, porque sabemos del empobrecimiento económico, descapitalización e instrumentalización del saber que se produce en el sistema educativo en Colombia. Esa demanda-denuncia siempre presente, desde los docentes de base hacia los gobernantes, no debe dejar de producirse, presionando que se promuevan nuevas formas de subjetivación de los niños y niñas a partir del logro de una diferente humanización-socialización de la infancia. Tal logro, de difícil concreción, puede darse en un espacio privilegiado como el de la Escuela, pues allí se forman los ciudadanos que crearán y poblarán los mundos del futuro.

Heteronormatividad

Heterosexualidad y Dios / Libertad de Amar / Preferencia Sexual Diferente / Ser, Humanos / No Heterosexuales / Los Más Discriminados / Orientación Sexual /

“Si es hombre o mujer heterosexual u homosexual en términos de géneros diferentes”

En general, los entrevistados definieron que ser heterosexual implicaba estar con Dios y el gusto por personas de diferente sexo; en cambio, ser homosexual suponía rechazo, la homosexualidad, el gusto por personas del mismo género, aunque igualmente decían que heterosexualidad y homosexualidad son géneros. La homosexualidad la asociaban a los grupos LGBTI, ser homosexual implicaba tener un género diferente a hombre y mujer, una preferencia sexual diferente. Aquí, las estudiantes hicieron referencia a que ser

homosexual implicaba una vida de conflicto, rechazo, discriminación y no aceptación.

Asimismo, el concepto de orientación sexual fue equiparado con el gusto hacia otra persona, relacionándola con tener un género diferente, aquí se evidenció el énfasis en los valores, exaltando tener cuidado y respeto por el cuerpo. También se mencionó que es una materia sobre prevención de enfermedades y nuevamente hicieron alusión que es una persona quien orienta. En cuanto a lo que pensaban sobre una persona no heterosexual y de lo que les provocaba, refirieron que es normal, no provocaba nada. Lo relacionaron con palabras de amistad, respeto, hablaban acerca de su libertad de amar y ser tratados con igualdad (ver Sentencia T-101 de 1998). Todos afirmaron que se deben aceptar a los no heterosexuales por ser personas y ser respetados porque son seres humanos.

De lo anterior, es necesario advertir que dentro de las percepciones que tienen estudiantes respecto de la manera en la que se demuestra la discriminación como una forma de violencia en el ámbito educativo (Lozano, 2015; Viveros, 2007 y 2014), está parcializada e incluso es asumida normalmente, tendiéndose a naturalizar estas acciones cotidianas que todo/a estudiante en el Colegio deben afrontar, pero coincidiendo en sentir que son prácticas que no los confortan, sino que por el contrario resultan negativas para cada persona. Esta última frase se articula con la realidad de muchos Colegios frente al manejo convivencial en el hostigamiento que pueden sufrir sus estudiantes respecto a la expresión de sus sexualidades diversas; situaciones que se materializaron en el caso bastante mediatizado del estudiante no heterosexual que se suicidó a causa de la discriminación recibida en el

colegio de Tenjo (Sentencia T-478 de 2015, llamada “Sergio Urrego”), lo que alerta la necesidad de revisar estudios que articulen la preferencia sexual asumida por adolescentes y su asociación con depresión (Díaz et al., 2005). Citando estas palabras, casi advocatorias, de Sergio Urrego: “Mi sexualidad no es mi pecado, es mi propio paraíso”. El quizás no llegó a imaginar lo que pueden estar significando en contexto, tanto para él mismo y dándoles interpretaciones multívocas: una frase que se vuelve una fuerte declaración de lo que puede o no ser la “sexualidad /identidad /autodenominación”, representada por los adolescentes (¿desde lo estético expresivo?); además, en la población homosexual, como una salida a las tipificaciones históricas del binarismo sexual, genérico o biológico hombre-mujer (SED, 2019).

Es entendible y aceptable lo dicho en los párrafos anteriores, sin embargo, cabe preguntarse qué sucedería si la homosexualidad no fuera referente a un estudiante, sino a un maestro de aula. Para darle más controversia a este asunto, la Corte Constitucional ya se había pronunciado, a través de la Sentencia C-481 de 1998, expresando que la homosexualidad no es una falta disciplinaria en el ejercicio docente. En efecto, la Corte consideró más plausible la tesis, según la cual, la presencia de profesores con distintas orientaciones sexuales, en vez de afectar el desarrollo psicológico y moral de los educandos, tendería a formarlos en un mayor espíritu de tolerancia y de aceptación del pluralismo, no solo compatible con la Constitución Nacional, sino que puede ser considerado un desarrollo de los propios mandatos constitucionales, los cuales establecen que la educación deberá formar al colombiano en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia.

Así pues, el artículo 46, literal b, del Decreto Ley 2277 de 1979, tipifica como “mala conducta” de los docentes el solo hecho de “ser homosexual”, cuando queda demostrado que la norma aludida se refiere a la conducta, es decir, al “comportamiento”, a los “hechos debidamente comprobados” del homosexual en su relación con los infantes o adolescentes puestos bajo su cuidado, o, dicho de otra manera, al “actuar”, que, por definición, es distinto al “ser”, desde el punto de vista ontológico. Hoy en día, esta discusión sigue sin resolverse a favor, sino más bien en contra, igual que con estudiantes. Dichos comportamientos y expresiones sexuales (del hacer) que son castigadas, cohibidas y reprimidas socialmente en aquellas personas que se atreven a exhibirse así, optando por tener un erotismo y gusto, diferente a lo esperado, en su orientación sexual (Toomey 1993; Donnell et al., 1999; citados por Aúnos y Feldman, 2002), pero en general, independiente de la condición de cada cual, los grupos aquí investigados han sido discriminados a lo largo de los años escolares, donde sus historias de vida o sus relatos dan cuenta de ello.

Diferente - Diferencia Especiales / Algo Bueno / Forma de Pensar / Discapacidad / Inclusión /

“Me considero especial por mi forma de pensar y analizar (...)”

No se consideraron personas “especiales”, pero hicieron hincapié en que, si se sentían diferentes, debido a su forma de ser. Para ellos, esto no era visto como algo malo, y cuando se referían a ellas como personas especiales o diferentes se sintieron bien, ya que tomaron estos términos como algo bueno, por esta razón les daba igual y no les

molestaba que los compañeros las llamaran así. No obstante, enfatizaron que sí se sentían diferentes debido a su forma de pensar; en todo caso sus pares evitaban hacerlo porque los comprendían. Todas las estudiantes admitieron que no se consideran personas especiales, aunque hicieron mención que eran diferentes, entendiéndolo también como algo bueno. Dentro de las estudiantes identificadas en el Colegio como de inclusión, solamente una registró haber sufrido discriminación dada su condición, en palabras de ella: “por ser diferente”. Una de las estudiantes en las observaciones mencionó no gustarle la definición “diferentes” y sugirió que debía utilizarse otro término.

En cuanto a sentir rechazo, esta pregunta ¿cuándo se refieren a ti como una persona “especial” / “diferente” que piensas o sientes? -quizás con un sentido “capcioso”-, junto con restantes preguntas incluidas en el cuestionario (ver Anexo 1) pueden contener información adicional que se asocia con la discriminación hacia mujeres (Convención de 1979; Asamblea General ONU de 1993; Ley 984 /05; Ley 1257 /08), y la mencionada interseccionalidad (De Lama, 2013; Centrap, 2015; Ramírez, 2017), respecto a ser mujeres, discapacitadas, con preferencia sexual y raza / etnia diferente, y otras condiciones más.

Frente a esta categoría, el Índice de Inclusión del colegio Atabanzha (Montaña y Suárez, 2011), en su ítem “Nivel de Cultura Construir una Comunidad”, propugnaba para que los maestros no favorecieran un grupo de estudiantes por encima de otros. Esto implicaba que se valorara de igual forma a estudiantes independiente de su nivel de desempeño académico o de sus condiciones y

características personales, algunas familias por su parte identificaron lo mismo. Cabe destacar, sin embargo, que este aspecto es visto como una fortaleza por los estudiantes, quienes consideraron la oportunidad de mejora que cuando las y los estudiantes accedan al Colegio por primera vez se les ayude a adaptarse.

El ítem “Nivel de Políticas Desarrollar una Escuela Para Todos” implicaba la existencia de un programa de bienvenida a estudiantes que funcionara con los niños o jóvenes que llegaban al comenzar el año o en cualquier otro momento; teniendo un seguimiento sobre cómo se sienten las y los estudiantes y las familias nuevas, después de algún tiempo y que facilita la transición de primaria a secundaria, especialmente en lo relacionado con empalmes y apoyos. Los estudiantes resaltan que los maestros muestren igual interés por todos los grupos de aprendizaje. A su vez, los maestros consideraron que el Colegio debía buscar que sus instalaciones fueran físicamente accesibles para todos, considerando (por ejemplo) las necesidades de las personas con alguna limitación o discapacidad a la hora de construir las edificaciones, y se tomaran medidas para seguir mejorando la accesibilidad en Atabanzha y sus dependencias. Además de mencionar la preocupación por conocer la legislación existente en el país con relación a estos accesos para personas con discapacidad y el diseño universal. Sin embargo, se reconoció que este aspecto no estaba solo en manos del Colegio y la comunidad, sino que dependía de otras instancias. Complementando esto último, las personas que se encuentran en alguna circunstancia o situación de discapacidad tienen una protección constitucional reforzada, de conformidad con los artículos 13

y 47 de la Carta Política, y en observancia de la Convención sobre Inclusión y Discapacidad, que se viene realizando con frecuencia en diferentes países del mundo, incluso Colombia -decididos instrumentos internacionales-.

Por esta razón, el Estado tiene el compromiso de adelantar acciones efectivas para promover el ejercicio pleno de sus derechos. Por consiguiente, en las escuelas y colegios se habla de políticas públicas, de respeto, reconocimiento (Honneth en Arrese, 2009 y Zúñiga y Valencia, 2018), inclusión, diversidad, igualdad, y otras; lo cierto es que los rechazos continúan hacia personas con discapacidad, sabiendo que se debe considerar su proceso incluyente, y tampoco hay aceptación ni tolerancia a estudiantes que argumenten su preferencia no heterosexual, exigiendo la misma inclusión. Es decir, que se hace equivalencia entre la discapacidad y la diversidad funcional o cognitiva para los procesos incluyentes, pero estos mismos no se extienden hacia la diversidad sexual, la cual, según se ha dicho, no tiene nada que ver con inclusión. De ahí que en los establecimientos educativos se puede proponer una “Construcción Participativa”, es decir que, partiendo de algunas categorías, términos, conceptos peyorativos, eufemismos, más otras discusiones académicas y escolares problematizadas entre epistemología (ciencia), normas estatales (políticas públicas) y la realidad (contextos), respecto a la “Dis-Capacidad” (¡no incapacidad!: Pabón, 2015).

Además, que los demás expresiones todavía utilizadas “NEE, NED, NET”, “Inclusión”, “Diversidad Intelectual o Funcional” (Peirano, 2014) “Condición Especial”, “Excepcionalidad”,

“Limitaciones”, “Singularidad” (Corcuff, 2009), “Diferentes”, “Diagnosticados”, entre otros; sirvan para seguir avanzando en la búsqueda de nuevas y más incluyentes lenguajes discursivos que lleven a condiciones diversas con menos expresiones denigrantes -histórica y popularmente utilizadas hace unos años- como “Retrasados, Enfermos, Anormales, Mongólicos, Dementes, Imbéciles, Bobos, Especiales, etc. Estas expresiones, en la categoría eje para estudiantes, fueron rescatadas y transformadas por Silvina Peirano (2014) como “Discapacidad Intelectual”, al redefinirla en cuanto a deficiencias en el funcionamiento intelectual de las personas, erradamente relacionada de manera común con el concepto de inteligencia, como lo expresaban de forma indirecta estudiantes al sentirse en desventaja, con sus palabras, menos inteligentes respecto a sus compañeros regulares a causa de la “discapacidad” en sus habilidades mentales (razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico, y experiencial), o en su desarrollo global, que disminuyen su funcionamiento adaptativo.

Considerando, de otra parte, que las personas también participan de alguna forma en estas definiciones y conceptos, aceptándolos o creando sus propios constructos sobre la categorización que les estén imponiendo, así como estudiantes no heterosexuales construyen su autonominación o autodefinición respecto a su preferencia sexual (homoerótica), muy relacionada con su autoconcepto; estudiantes con discapacidades también hacen la construcción del mismo durante la infancia y adolescencia, igual que la demás población estudiantil, con los mismos factores intervinientes, universalmente aplicables, que pueden afectar de igual manera a cualquier

niño (Sabeh, 2002). Apoyando esta idea, Buscaglia (en Sabeh, 2002) dice que el Yo de las personas con discapacidad se desarrolla del mismo modo que el de todos los humanos, pero estos reciben con frecuencia influencias muy fuertes, sumado a que desde la infancia enfrentan experiencias negativas, frustraciones y rechazo social en sus relaciones interpersonales que los van desmotivando y se sientan desvalorizados. Circunstancias que conducen a ser un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo. Además, cuando alguien se ubica dentro de estas categorías, se convierte en una amenaza social, que automáticamente le anulan sus valores e identidad, se le denigra debido a su apariencia física o su lenguaje verbal -si son muy evidentes- siendo factor de riesgo en la conformación social ideal (Soriano, 2014). De manera que estas personas pueden cumplir, en términos generales, las normas y acuerdos escolares, teniendo limitaciones para ser totalmente independientes, autónomos y lograr aportar con responsabilidad social con su comunidad, en uno o más aspectos de la vida cotidiana que incluya comunicación, participación social, funcionamiento académico o laboral (APA, 2013, p. 31).

Interseccionalidad

Más Discriminados / Ser Especial y Homosexual / Interdicción /

“Las mujeres especiales o diferentes son discriminadas por el simple hecho de ser mujeres”

En el caso hipotético que conocieran a una persona con discapacidad y que, si fuera homosexual, admitieron que no pasaría nada, sería normal, pero serían “amigos no cercanos”, reconociendo que serían más discriminados si solo fueran “especiales”.

Un estudiante mencionó que estaría mal, ya que las personas con discapacidad “no tienen capacidad de tomar decisiones, por tal razón no podrían decidir ser o no homosexuales”. Estimaron que tal estudiante sería más discriminado si solo fuera “especial”. Es decir que, de diez menores seleccionados, solo tres afirmaron haber sido discriminados dentro de aula escolar: uno por su orientación sexual, el segundo por su género, ya que la consideran “sexo débil” y al mismo tiempo por su color de piel (marcación negativa) y el tercero por su discapacidad. De una u otra forma, con las respuestas de una de las estudiantes, se encontró que ella se sentía discriminada igualmente por razón de su género, siendo este definido comúnmente como “el rechazo hacia una persona, por el simple hecho de ser hombre o mujer, aunque la actitud está mayormente asociada con rechazo a las mujeres por considerarlas débiles o inferiores a los hombres” (Wetto, s.f., p. 1).

Por otra parte, muchas interpretaciones jurídicas y jurisprudencia siguen reproduciendo, con buena, el desprecio “positivo” del otro para referirme a la “discriminación positiva” (Viveros, 2007:118), conocida como “medida de acción afirmativa” (Ley 823 /03; Sentencia C-044 /04; Decreto 410 /18), cuya aplicación provoca realmente lo contrario: mayor exclusión. Conviene subrayar que las llamadas acciones afirmativas (o de discriminación positiva) hacen exigible un trato favorable para quienes se encuentran en situación de discriminación, con el fin de disminuir tales diferencias que pueden deberse a la existencia de desigualdades naturales, sociales y económicas; desde el concepto de igualdad material y reconocimiento que el derecho en Colombia brinda (Velandia Martínez, 2017, p. 6). Esto quiere decir que, para la población no heterosexual,

estás acciones estatales administrativas (bajo las políticas y normas que las amparan) están dirigidas a grupos especialmente protegidos, personas y otras poblaciones específicas quienes permanecen en situación de vulnerabilidad, como mujeres, con discapacidad, indígenas y minorías políticas (León y Holguín, 2005), dejando por fuera estos estudiantes. Sin embargo, dentro del aula, las personas diferentes simplemente son rechazadas o excluidas, o son violentadas verbalmente por los grupos, lo que constituye acciones que vulneran sus derechos (Sentencia C-765 de 2012), trasgreden el Manual de Convivencia y la intimidación que cada persona reclama (Ley 1098 de 2006).

Si proyectamos hipotéticamente que quizás sean más violentadas y discriminadas además de ser mujeres, por tener discapacidad y evidenciar una preferencia no heterosexual, violencias que aplican de igual manera, por ser negra(o), indígena, desplazada(o), o del género femenino, podría entonces, asegurarse que se trata de una doble, triple o múltiple -o acumulada- discriminación entendida como interseccionalidad (Olmos y Rubio, 2014). En esto, estudiantes y padres hombres están más sensibilizados hoy en día gracias a una visión de “nuevas masculinidades” (Borja, 2020), con la violencia, agresión, hostigamiento y desigualdades que sufren niñas y adolescentes por su condición de mujeres (pensando desde el género a partir de Butler, 2007). En definitiva, todas estas cuestiones y constructos nos van guiando a inferir ahora, algunas conjeturas y consideraciones a manera de Conclusiones.

Consideraciones [Casi que Concluyentes]

Empecemos...

Posiblemente, los cuestionarios conversados permitieron al estudiantado, a partir de las preguntas, recoger sus diversas opiniones acerca de estos interesantes aspectos. En este caso, las discriminaciones y represión que se pueden dar dentro de los ámbitos educativos y afectan de tal forma la población escolar, llegando a causar entre otras afectaciones la falta de motivación y ánimo para el estudio, inasistencias o llegadas tarde reiteradas, disminución en el rendimiento académico (Borja, 2017), experimentación con sustancias psicoactivas y alcohol, conflictos entre pares y problemas convivenciales, hostilidad hacia sus padres, docentes y adultos en general, deserción escolar, hasta ideas, pensamientos y conductas alrededor del suicidio (ya se referenció párrafos atrás, el caso de Sergio Urrego).

En efecto, conocer una parte de sus constructos y pensamientos justificó la aplicación de esta herramienta, buscando a partir de su información, la indagación con muchas de las situaciones disertadas en el documento, como pruebas evidentes sobre el rechazo al que se exponían las y los estudiantes dentro y fuera de las aulas. Para así, tener claridades respecto a planes, soluciones, estrategias pedagógicas, destrezas y procedimientos de acción (también desde lo convivencial), con los casos que pudieran ser comprobados, constituyeran amenazas, hostigamiento, intimidación o acoso escolar, como una clase de discriminación (Soriano, 2014; Ramírez, 2017).

Empecemos...

Por eso, a partir de tales resultados agrupados anteriormente, se generaron otras cuestiones que parecen enredarse en cada grupo seleccionado en este estudio. Por un lado, estudiantes de inclusión percibían que la discriminación era más fuerte para sus compañeras no heterosexuales. Consideraron, en doble vía, que ambas poblaciones debían ser aceptadas por sufrir la discriminación, teniendo claro que la condición de discapacidad intelectual debe -obligatoriamente- ser aceptada con prioridad, ya que lleva implícito la justificación genética, biológica y contenida de forma “natural” (comillas fuera del texto), desde que nacen, quizás apoyando polémicos argumentos innatistas (DPN, 2015). Por otro lado, las estudiantes creían que las personas no heterosexuales adquieren tal condición a través del tiempo, por un trauma, una represión, una decisión voluntaria, una elección o preferencia sexual descubierta generalmente en la adolescencia, la cual en cualquier momento pueden abandonar y dejar con mayor facilidad, mientras que la discapacidad que los otros tienen no se puede corregir y superar de ninguna manera (nacen con esta condición).

Debido a esto, debían aceptar incondicionalmente la diversidad sexual, ofreciendo respeto por los no heterosexuales que eran todo el tiempo atacados cruelmente, discriminados y más excluidos que quienes presentaran una discapacidad. Con respecto a estudiantes con preferencia diferente a la heterosexual, consideraban que a estudiantes “especiales” se les ha aceptado en el colegio por su misma condición, desde el imaginario que necesitan mayor ayuda, no entienden muchas cosas, requieren mayor acompañamiento por

parte de los docentes, lo que hace que se asuman más vulnerables y dependientes de los demás -sus pares, los orientadores y sus acudientes-, por ende, deben ser toleradas y aceptadas. Es decir que, si un estudiante manifestara poseer alguna condición de discapacidad, ser especial o de inclusión, era recibido y no pasaba nada con él (supuestamente), tenía mayor posibilidad de ser aceptado y tolerado en general por los demás compañeros y compañeras (hago la aclaración que me refiero a la población estudiantil del colegio Atabanzha, quienes mostraron tener esta particularidad en cuanto a la población con discapacidades cognitivas y motoras). Sin embargo, la población estudiantil aceptaba medianamente tales estudiantes en mención, sin tener en cuenta la variable sexual, pero si uno de estos estudiantes mencionaba siquiera esta preferencia, o hacía alusión sobre no ser heterosexual, inmediatamente eran reconvenido, juzgado, reprimido, coaccionado, hostigado y finalmente señalado ante los demás, reportado con docentes de aula, el profesional de apoyo en inclusión, el Orientador Escolar o coordinadores del Colegio.

Esta respuesta y reacción era semejante a la de estudiantes sin discapacidad que afrontaban y expresaban públicamente su preferencia no heterosexual, con quienes el colegio mostraba menos tolerancia que con estudiantes con discapacidad, se iba sumando el rechazo desde docentes, directivos, familias y comunidad escolar. Aun así, como se describió en los resultados páginas atrás, los participantes respondieron que ambos grupos poblacionales están similarmente discriminados, en concordancia con la postura de Viveros (2007) y Colombia Diversa (2016). A pesar que estos dos grupos de estudiantes se acercaron a la reflexión

sobre la materialización de la discriminación de manera similar para ambas poblaciones, sumada al hostigamiento escolar, en común expresaron desacuerdos marcados frente a su situación y condición (reconocida y rotulada por los demás); con la cual estos estudiantes con discapacidad mostraban bastante resistencia respecto a tal odiada distinción, puesto que ven normal su condición, no aceptando nominaciones de “discapacitados”, ni “especiales”, como tampoco aceptaban -así dijeran que los respetaban-, la preferencia sexual “no heterosexual” de los otros, de igual forma no la consentían muchos estudiantes regulares.

Al tiempo que los otros estudiantes se autodefinieron con seguridad como “homosexuales”, de la igual forma quienes se autodenominaban “lesbianas, bisexuales, gays”, sintiendo que sus compañeros y profesores tenían mayores preferencias, consentimiento y aceptación con estudiantes con discapacidad, precisamente por ser “especiales”, había mayor justificación para tolerarlos, pero aquellos que mostraban predilección diferente a la heterosexual, eran discriminados (contrario a lo que expresan los Decretos 608 de 2007 y 2340 de 2015), rechazados, incluso catalogados como desviados (¿mentales quizás?), de la “hetero-normalidad”.

Así, algunas respuestas de las estudiantes resultan pertinentes para redondear el análisis contextual de los últimos años, en los que el MEN, la SED

(2019) y el Gobierno Distrital¹³, se han preocupado por construir políticas públicas hacia estas dos poblaciones y otras más; además de la normatividad que se ha redactado y promulgado -ampliamente citada en este documento-, con relación al manejo de la inclusión (Decreto 1421 de 2017). Este es un concepto que tiene muchas acepciones, que como vemos aquí, se encuentra en constante discusión por su misma connotación peyorativa o denigrante tanto para estudiantes con discapacidad, como con estudiantes no heterosexuales en los colegios.

En efecto, podría decirse que los primeros han sido aceptados de forma “legal” siempre y cuando evidencien diagnóstico categorizador -modelo médico positivista-, bienvenidos al sistema escolar con una acogida a medias. Mientras para los “demás” (no heterosexuales), no hay tal recibimiento, sino que deben pasar desapercibidos, mostrar bajo perfil, recomendándoles se refugian en el silencio, en el ocultamiento de sus comportamientos, gustos, erotismo sexual u “homoerotismo” (Cornejo, 2009), entre otras, debido a que sutil y convenientemente va a ser desconocidos e invisibilizados por la comunidad educativa, lo que los lleva a mantenerse a salvo de las críticas en la clandestinidad su sexualidad.

Con todo lo anterior, llegando a la misma inferencia que Díaz Susa (2020), al expresar que algunas veces la percepción y vivencias de discriminación ocurría en ambos grupos con condición diferente (estudiantes

¹³Impulsó la equidad, la igualdad y la diversidad, desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones en la inclusión como un proceso que implica apuestas con enfoque diferencial desde la perspectiva de los derechos humanos. Ver: Acuerdo 489 de 2012, Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, Capítulo 5, numerales 1 y 2.

con discapacidad cognitiva y estudiantes no heterosexuales); en otras ocasiones, se hacía evidente un vínculo entre discapacidad y no heterosexualidad, con estudiantes que simultáneamente vivían estas dos situaciones, es decir sintiendo discriminación y -al mismo tiempo- rechazo al expresar sentimientos, emociones, afectividad o eroticidad, relacionados con su sexualidad.

Sexualizando o Sexando...

Además de las anteriores cuestiones, es necesario conectar ahora la jerarquización sexual / erótica que se aplica a la población en general (Rubin, 1989) con algunas situaciones observadas en estudiantes del Colegio, las cuales llevan a interesantes interpretaciones. Una de ellas reveló que ciertas prácticas sexuales -en personas con discapacidad o sin ella- todavía son castigadas y reprochadas socialmente por salirse del modelo histórico-cultural heteronormativo (como previene la Ley 1752 de 2015). Otra, que aquellos estudiantes (y cualquier persona) que muestran, viven y manifiestan cierta preferencia y gusto no heterosexual, han sido consideradas a lo largo de muchos siglos hasta la actualidad (heredando imaginarios y creencias) como débiles mentales, es decir, desviados mentalmente; lo que se considera un posible déficit / trastorno cognitivo, de su personalidad, psiquiátrico o combinado entre estos. Que se vuelve equiparable a identificarlos -en el sobreentendido- con disfunciones cerebrales, sin importar que no hayan sido diagnosticadas como tales, por las disciplinas científicas respectivas (medicina, psiquiatría, psicología) bajo la categoría de discapacitadas o enfermo mental. Estos tabús e imaginarios recurrentes frente a población con

discapacidades cognitivas, hoy en día continúan reproduciéndose y reforzándose socialmente por ser poseedores de tal condición cognitiva, mental o psiquiátrica, cuan espectro rotulador para ellos, que se esquematiza en tres partes, con unos, siendo ubicados en un extremo, categorizados desde una “Infantilización” (Profamilia, 2017, p. 52), entendida entre otras como no auto-percibir el desarrollo sexual o anatómico, ni el despertar de su sexualidad, permanecer asexuados, no interesarles el sexo, sin posibilidad de aprender o conocer nada sobre el tema sexual, mantener toda su vida “no conciencia” de su cuerpo, de su genitalidad, sin sentir placer o morbo. Es decir, quedan en niñez inocente siendo eternos menores de edad en cuerpos de adultos.

Otros permanecen en la mitad de una “Dessexualización”, la cual significa que sus dificultades cognitivas les impiden tener relaciones sexuales normales (¿acaso alguien puede afirmar que las tiene desde siempre?), al tiempo que no tienen atractivo, no ameritan ninguna atracción, ni ser deseados-deseables, tampoco es conveniente que tengan noviazgos, pareja, o besar, o acariciar, o tocar(se), o expresarse sexualmente, producir placer, erotismo, deseo o emoción, ni para sí mismos, ni para otras personas; es casi imposible expresen algún sentimiento relacionado y mucho menos sentir amor o amar. Es decir, que una educación afectiva sexual que promueva su autonomía, independencia y autodeterminación estaría incrementando sus conductas erotizadas, sus orientaciones y preferencias sexuales que sitúa a estos más, en el extremo opuesto, dentro de la “Hipersexualización / Erotización”, ocasionándoles una sexualidad incontrolable, perversa, impulsiva,

promiscua, indecente, irracional y peligrosa, como se presume imaginariamente, también adquieren personas no heterosexuales.

Dichos comportamientos sexuales indeseados solo quedan bien en la población heterosexual, incluso les son exigidos realizar como derecho a su desempeño íntimo, entonces, lo que para estos estudiantes es negado por ser “inmoral”, en los demás es parte de su creatividad sexual, tanto que actualmente se está discutiendo si la pedofilia y pederastia deben ser consideradas una predilección sexual y no parafilias o, peor aún, un delito. Por otra parte, la educación afectiva sexual o afectiva erótica, se cree todavía que no puede ser implementada con las dos poblaciones, ya que incitaría conductas, gustos y prácticas sexuales inadecuadas socialmente; por lo tanto, la sexualidad de estas personas con discapacidad debería ser como esta población, es decir especial o simplemente nula. Lo que puede ser más lamentable, si se da el caso de tener hijos (más que hipotético, es muy real), es la aparición el mito como creencia popular del riesgo de transmitirle genéticamente su discapacidad, documentado -quizás como falacia- desde argumentos biologicistas, como binaridad del sexo genital: hombre o mujer, conociendo ya que a veces ocurren casos de hermafroditismo (Sentencia 337/99 y T-1021/03), y en otras especies y naturaleza es algo recurrente.

Otros tabús actuales -sobreviviendo tercamente avances y estudios investigativos-, refieren que personas con discapacidad tienen mayor vulnerabilidad ante violencias sexuales, por ser riesgo intrínseco a sus cuerpos y mentes sin la capacidad para captar, entender y visualizar el

posible abuso / acto sexual del que pueden ser objeto (Ley 1146 /2007, art. 2; MEN, 2013a, p. 274; INMLCF, 2017). Posiblemente porque se reproducen y mantienen algunas creencias e imaginarios mitificándolos, cuando en realidad (para mi interpretación) esto se da debido a que no son tenidas en cuenta tales versiones, ya que no son tan creíbles por pensar que es inherente a su condición cognitiva. Esto desconoce, a mi entender de acuerdo con lo que he observado en el trabajo con esta población varios años, que en ocasiones estas personas con discapacidad han accedido voluntariamente a tener encuentros y experiencias sexuales, las cuales soñaban, deseaban, anhelaban desde el colegio, donde fueron frenadas por la represión y negación de sus expresiones eróticas, afectivas y sexuales. Estas son afirmaciones propias que pueden aportar en este contexto y momento actual en el que está en auge toda la política gubernamental sobre la inclusión (si, y también diversidad, en menor escala), para derivar en las inferencias personales que se relacionan a continuación, reconociendo por todo lo anterior que estas personas con discapacidad:

- Expresan su sexualidad, erotismo, sentimientos, emocionalidades, morbo, dentro de los límites sociales establecidos para cualquier persona.
- Tienen integridad y propiedad de su cuerpo, de forma que nadie los / las instrumentalice.
- Quieren acceso a una existencia afectiva plena, saludable y satisfactoria, que deseen y sea posible, según sus condiciones particulares, fundamentales en su bienestar y calidad de vida.

- Se esfuerzan para conseguir una posible pareja / compañero / esposo / cónyuge, una vida sexual autónoma, con la posibilidad de reproducirse o no, y conformar una familia (no siendo esterilizados sin su consentimiento, con base en la interdicción).
- Han recibido formación sexual desde la Escuela (como cualquier estudiante), sus familias, la asesoría de Orientadoras/es Escolares, docentes, tutores legales, profesionales, Entidades de apoyo, y el Estado.
- Simplemente, ¡porquetienen derecho!

En apoyo a estas afirmaciones propias, varios estudios efectuados en América Latina y Cuba (Gómez et al., 2015), encuentran que dichas primeras experiencias sexuales -forzadas o consentidas- comienzan antes para los hombres con respecto a las mujeres, con un porcentaje más alto de adolescentes varones que ha iniciado sus relaciones sexuales antes de los 15 años. Sin embargo, la edad de la primera relación sexual es significativamente baja en los hombres que para las mujeres. Así, los estudiantes del género masculino con diversidad funcional o discapacidad cognitiva, aunque parezca lo contrario, es posible que tengan menos posibilidades de casarse, amar, tener relaciones sexuales “voluntariamente”, como reconocían tristemente los estudiantes de inclusión en las conversaciones, que en su vida no habían tenido una novia, ni habían besado, y mucho menos acceder a una relación sexual, solamente disfrutaban observando videos e imágenes de pornografía.

A diferencia de la población femenina, con diversidad funcional o discapacidad cognitiva -que es equiparablemente lamentable a lo expresado

antes- quienes, a mi juicio, desde discursos del sector médico, policivo y jurídico las ven solamente siendo “victimas” o “agredidas”, justificando absurdamente la mayoría de veces estas personas terminan “abusadas y subyugadas sexualmente” (ver estadísticas en Profamilia, 2017). Eso es, incluso, extrapolado también con adolescentes sordas (Collazos, 2012). Según estas entidades, otorguen ellas o no su consentimiento para tener relaciones sexuales, “perpetuando estereotipos sociales que perciben a las personas en situación de discapacidad como incapaces de tomar decisiones autónomas en materia sexual y reproductiva, los expone a prácticas que vulneran sus derechos a la dignidad humana, a la igualdad y su integridad personal” (Sentencia T-573 /16).

Por otra parte, muchos padres y adultos de la comunidad preferirían que las personas con alguna discapacidad física, funcional o intelectual, fueran asexuadas. En cambio, en otros grupos (incluyendo a los docentes y orientadores), se piense que es un derecho inalienable en esta población, pero no sintiéndose tan comprensivos cuando se trata de defender los derechos sexuales de estudiantes no heterosexuales. A cambio, en estos casos buscan aliados con la colectividad para argumentar desde argumentos biologicistas, exhibir resistencia moral, manifestar rechazo basado en los mitos mencionados anteriormente, y demás serie de acciones dirigidas al restablecimiento “institucional” (tomando al colegio como escenario de control sexual y social) y finalmente el mantenimiento de la heteronormatividad dentro de los establecimientos educativos, apoyando la idea de Belgich (2005).

Para seguir con esta reflexión, traigo aquí uno de los temas expuestos atrás sobre los programas

de educación sexual, los cuales deben ser reestructurados y redefinidos para contemplar estas posturas respecto a la sexualidad, que se han venido presentando en la época actual, no solamente en la Escuela, sino la misma sociedad colombiana y el mundo. De lo anterior queda el dilema si la sexualidad sana y normal sea inherente al ser humano, sin importar su condición biológica, social, sexo o religión, de acuerdo con Rivera (2007); o que en definitiva sea un desgastado discurso occidentalizado desde la modernidad, el cual pretende hacernos creer la imperiosa necesidad de mantener relaciones sexuales solo con personas normales, sanas, capacitadas (en vez de “dis-capacitadas”), por el argumento evolucionista subyacente sobre la reproducción limpia para mejorar la especie, no desaparecer, desmejorarla, ni permitir humanos limitados física y cognitivamente; como se ha expresado antes, impedir que las personas con discapacidad se reproduzcan.

Justamente, en esta campaña de no reproducción, se llega inminentemente al aborto como un delito (Código Penal, Ley 599 de 2000, artículo 122), siendo oportuno resaltar la Sentencia C-355 (Corte Constitucional en 2006), la cual reconoció el derecho de las mujeres a “interrumpir voluntariamente el embarazo” (IVE) en tres casos: que de estos nos compete aquí, el que estipula cómo se debe obrar cuando el feto tiene una malformación incompatible con la fecundación fuera del útero. Una justificación

que resulta falaz hoy en día, cuando la tecnología médica y procedimientos desde salud con los que contamos, ofrecen posibilidades de vida y bajo riesgo de muerte. No nos extenderemos es este controversial asunto, solo recordar que nacer con alguna discapacidad o “malformación”, puede ser tan polémico, como nacer homosexual.

¿Discafobia?...

Enlazando los párrafos anteriores con los tipos de discriminación mencionados en los resultados que estudiantes dan desde sus conceptos, pueden agruparse en cuatro grandes formas de discriminación, tres de ellas bastante sugeridas en la literatura (la cuarta se describe un párrafo más adelante), son la determinada por la preferencia sexual (homofobia), que en pocas palabras, es: “La aversión hacia los homosexuales, ya sean estos hombres o mujeres, incluye también a transexuales, bisexuales, metrosexuales y cualquier persona que tenga actitudes o modos que, según el discriminador, no estén acordes a su género” (Wetto, s.f.).

La discriminación por raza (de Lama, 2013), que se traduce en acciones racistas, en las que se “considera a algunos grupos humanos inferiores a otros por su origen étnico”, cuyo caso más común es el racismo contra los negros, que también se extiende a otras etnias como la indígena o la asiática (Wetto, s.f.); para muchos en este tiempo, el rechazo hacia grupos étnicos minoritarios, por ejemplo, en la

¹⁴Neologismo creado por Víctor Villar y Mari Mar Molpeceres, que significa aversión obsesiva contra personas con discapacidad o en situación de dependencia, que conduce a adoptar o consentir conductas de rechazo, discriminación e invisibilización (d’Urgell, 2014).

población venezolana, es conocida esta tercera discriminación como xenofobia. Estando también, de cara ante la discriminación por razones de discapacidad, el cuarto tipo, llamado ahora discafofia¹⁴, en la que se ven afectados en mayor razón personas con síndrome de Down, algún tipo de Autismo o DCL, entre otros, que frente a los demás se hacen evidentes por su apariencia física, como una manera de discriminación (Sentencia T-565 de 2013), o cuando hablan (Soriano, 2014) debido a sus deficiencias en su lenguaje verbal articulado (siendo burla o rechazo por la pronunciación). Wetto (s.f.) apoya esta postura sobre la discriminación por discapacidad, al decir que se da generalmente con “personas con otro tipo de enfermedades como síndrome de Down, autismo, síndrome de Asperger, parálisis cerebral o discapacitados físicos” (p. 2).

Si bien es cierto que los tipos de discriminación a la que se ven enfrentados algunos estudiantes en el ámbito escolar pueda sentirse diferente, tienen puntos de encuentro en los que es posible reconocer que aún sin importar su preferencia sexual, etnia, género o discapacidad, pueden compararse y determinar que están negativamente unidos de una y otra forma por discriminación hacia ellos (Ley 1482 de 2011). Cabe señalar que estos tipos de discriminación actualmente siguen afectando a los distintos grupos. Es decir, la discriminación por género prevalece mayormente en las mujeres, siendo estas las más vulnerables en esta categoría,

como en la discriminación por preferencia sexual, las personas no heterosexuales han sido históricamente excluidas; por razones de etnia, la discriminación al grupo al cual más han perseguido es a la comunidad “afro”, aunque es de mencionar que existen otros colectivos étnicos que han visto su persecución, siendo los que han presentado mayores cifras a través de estos años.

En cuanto a la discriminación por discapacidad, esta afecta a personas que socialmente se consideran “diferentes” en razón a distintas variables, entre estas se pueden encontrar sujetos que según la sociedad “no encajan” dentro de los contextos laborales, sociales, familiares y de pareja, en los que deban desenvolverse, en los roles que espera la sociedad desarrollen a cabalidad, dentro de unos límites morales que se cree deben cumplir, o por no ajustarse con estereotipos de belleza / estética históricamente fijados (que estudiantes participantes mencionaban, por su forma de “actuar” o “de vestirse”). Paralelos estos, el libre desarrollo personal y de su identidad (relacionados con promoción de la no discriminación), desde una mirada foucaultiana, no solamente basada en lo sexual (Fernández, 2006), mientras no se materialicen en las comunidades educativas, se seguirá desconociendo el papel de las y los individuos con discapacidad cognitiva en el progreso e interacción social como parte de la evolución cultural, con representaciones de diversidad y transformación de las Escuelas.

¹⁴ Neologismo creado por Víctor Villar y Mari Mar Molpeceres, que significa aversión obsesiva contra personas con discapacidad o en situación de dependencia, que conduce a adoptar o consentir conductas de rechazo, discriminación e invisibilización (d’Urgell, 2014).

Paternal o Parental...

En los planos social y familiar existen otros riesgos. Por ejemplo, que se desaparezcan tales redes de apoyo, refugio y sostenimiento que contienen los vínculos afectivos y de cuidado que ayudan no solamente a identificar y enfrentar la discriminación (resiliencia), sino encontrar soluciones o buscar el debido acompañamiento, ya que las personas que la padecen se aíslan de todo tipo de relación por el temor infundado de seguir siendo heridas o rechazadas, incluso por sus mismos familiares, cuidadores, acudientes y hasta pares. García (s.f.) lo plantea así:

La discriminación afecta en diferentes ámbitos de la sociedad, impidiendo en muchos casos su propio crecimiento debido a que se produce una fractura social e impide aprovechar los beneficios de la diversidad. Además, el grupo tiende a ser marginado, se evita el contacto con ellos y se les excluye de la sociedad. Habitualmente esta marginación deriva en problemas más graves como la formación de pandillas que incurren en actos ilegales y delictivos.

En lo concerniente al plano psicológico, complementado con el afectivo, emocional y relacional, para las y los estudiantes de ambas poblaciones, se tiene presente que todas estas situaciones de las que se ha hablado en páginas anteriores, podrían impulsarlos a tener ideaciones o comportamientos suicidas, como ocurrió en el caso de Sergio Urrego (Revista Semana, 2014), quien -como otros estudiantes hoy en día- sufrió discriminación, hostigamiento y “matoneo” en su colegio, sumando su preferencia sexual diversa, más múltiples desencadenantes, que lo llevaron a

tomar la determinación de quitarse la vida, lo cual hace prioritario, evitar a toda costa que se repitan casos así. Vemos así, como la discriminación afecta diferentes planos o esferas (Honneth, en Zúñiga y Valencia, 2018), que traen una serie de problemas al ser humano, por esto se hace fundamental comprender los significados y repercusiones que atribuyen estudiantes frente a todas las áreas en su vida, e identificar si se encuentran puntos en común o, por el contrario, tienen una idea diferente sobre este fenómeno escolar.

Tales situaciones, en las que sus estilos de autoridad se han movido bajo la permisividad, el autoritarismo, la ausencia y el abandono, en diferentes situaciones por la separación de padre y madre biológicos, negándoles la paternidad / maternidad completa, por intermitencia en el cuidado y crianza de alguno de ellos, con adicionales problemáticas contrarias observadas en acudientes de estrato bajo y medio, principalmente la sobreprotección, la negligencia y el descuido, desde su corresponsabilidad, determinada en las leyes (Decreto 1286 de 2005; Ley 1098 de 2006 y Ley 1404 de 2010, entre algunas). Así, esos padres solamente se limitan a dar una cuota monetaria en el mejor de los casos, por demanda de alimentos, pero no dedican tiempo de calidad, o expresión de afecto y cariño hacia estudiantes, lo que profundiza mucho más su discriminación al interior del hogar, ocasionadas por las mismas familias.

Pensando de qué manera las cuestiones previas pueden integrarse con la pregunta generadora, ¿qué podemos proponer como padres/madres, acudientes, cuidadores, docentes, orientadores escolares, investigadores, profesionales, funcionarios,

gobernantes, estudiantes...?, articulándola en la misma Escuela, desde los Proyectos Pedagógicos Transversales (establecidos en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994), el ya mencionado Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (MEN, 2007), el PEI, el Manual de Convivencia, las mallas curriculares, los planes de aula, las modalidades y asignaturas, las áreas obligatorias y fundamentales, y situados dentro del marco normativo educativo en Colombia, con una de las leyes icónicas actualmente, me refiero al decreto 1421 de 2017.

Incluyendo...

Con referencia al polémico Decreto 1421, que en el marco de la educación inclusiva reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y otras poblaciones estudiando en las escuelas, que aún ha sido difícil ponerlo en práctica y ha generado mucha resistencia en docentes, hay dos constructos que deambulan en las aulas, como par de amigos fastidiosos, juntos todo el tiempo, codo a codo. Ambos conceptos están conectados y entrelazados en el proceso escolar referido en dicha norma: la diversidad del aprendizaje (del estudiante) y la equidad educativa (que necesita cada persona para aprender), todo ello en el trasfondo de la política de educación para todas y todos, actualmente llamada de “Inclusión”, “Inclusiva” o “incluyente”. Dicho decreto 1421 que enmarca los derechos en diversidad cognitiva, la Ley 1620 de 2013, los derechos para diversidad sexual, todos nos ayudan a cuestionar las distintas velocidades que están confluyendo para su aplicabilidad escolar. Estas y otras normas y leyes van a ritmo del siglo XX, las pedagogías y metodologías educativas apenas van

superando el siglo XIX, las investigaciones y teorías entraron en el siglo XXI, y las y los estudiantes quienes deberían determinar las anteriores se mueven a otra velocidad.

Estos conceptos son citados aquí brevemente: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). El DUA, un enfoque importado de otros países que se centra en la delineación del currículo escolar intentando conocer porque no todo/a estudiante alcanza los aprendizajes “esperados” (Derechos Básicos de Aprendizaje), en vista que la pedagogía tradicional educativa hace currículos estándar -sin libertad de cátedra- para la mayoría, que debe aprender a ritmos -normales- parecidos. El DUA busca flexibilizar el currículo, para que absolutamente toda / todo estudiante (diagnosticados o no, con o sin discapacidad o deficiencias en sus procesos cognitivos), aprendan activamente. El PIAR es la ejecución, la materialización y la instrumentalización personalizada de la flexibilización curricular y adecuaciones dentro -y fuera- del aula; en pocas palabras, quiere decir que entre DUA y PIAR, uno debe ser el qué y el otro el cómo.

La Ley 1996 de 2019 menciona en cuanto a estos ajustes razonables, que: “aquellas modificaciones y adaptaciones no pueden imponer una carga desproporcionada o indebida, además (...) garanticen a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones que las demás, todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (art. 3), -negrillas fuera del texto-. Desde ese y otros puntos de vista, emerge la figura jurídica, desconocida por muchos y la misma población donde recae esta acción; se trata

de la “Interdicción”, que implica la negación de los derechos de personas con alguna discapacidad cognitiva que presuntamente les impida decidir, haciendo que otros tomen decisiones por ellos sin que exista obligación de consultarles, generalmente los padres cuando es menor de edad, o la familia al cumplir la mayoría de edad (a los 18 años).

Quien sea declarado “interdicto” no puede decidir y lo llevan a medidas que sustituyen su voluntad, como la esterilización sin consentimiento (o contra su voluntad, ver Sentencia T-573 de 2016) en las estudiantes adolescentes que ya están en edad fértil. Esto nos lleva a preguntarnos si esto no es también un tipo de violencia sexual en perjuicio para estas estudiantes. Además, nos cuestiona si estas poblaciones tienen derechos sexuales y reproductivos (como lo exige la Sentencia T-063 /12), si las personas con discapacidad disfrutan su sexualidad / morbo, o si existe una sexualidad discapacitada o una discapacidad sexual, o si el Programa de Educación Sexual de todo colegio deba contener estas inclusiones especiales o simplemente un proyecto general para toda la población estudiantil, ya que la capacidad jurídica, es diferente a la capacidad mental, son dos conceptos distintos, y esta herramienta jurídica se convierte en una especie de interseccionalidad. Por fortuna, se expidió la Ley 1996 de 2019, que establece el ejercicio de la “capacidad legal plena” de las personas mayores de edad con discapacidad que sufren de inhabilitación (interdicción), sin quererla.

Se puede decir que...

Con todo lo expuesto hasta aquí, las y los Orientadores Escolares debemos trabajar intensamente, buscando

no solamente que sean incluidos y aceptados en las escuelas, sino además puedan estos/as estudiantes -unas y otros- comportar de manera natural su sexualidad y erotismo, el que sea, dentro del marco de los Manuales de Convivencia y el Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad (PEIS), y Construcción de Ciudadanía (PESCC), como un derecho inalienable, con el objetivo que dejen de ser categorizados a manera de asexuados o desviados sexualmente. En conjunto con las inquietudes e interés personal por este estudio, que se ha mantenido a lo largo del tiempo -antes incluso de comenzar el trabajo investigativo-, invocando el objetivo principal que proponía indagar la manera como estudiantes de bachillerato, unos con diversidad cognitiva y otros no heterosexuales, afrontan, viven e interpretan mayor discriminación hacia ellas; sin embargo, puedan llegar a percibirla que ocurre también en las otras (intra e interpersonalmente). Reflejado en algunos de los hallazgos en las categorías resultantes, deja en claro que, en vez de diferencias, ambas poblaciones están unidas -lamentablemente- por discriminaciones principalmente sexuales; lo cual va ahora en coherencia con el título de la tesis; mientras que respecto a los objetivos específicos planteados es indispensable escribir con más detalles, en los párrafos siguientes.

Aunque sí hay diferencias reales en la discriminación experimentada y vivida por estudiantes con discapacidad y estudiantes no heterosexuales, desde la mirada, imaginarios y reconocimiento que hacen sobre ellas sus pares en el Colegio, en general estas discrepancias están más marcadas e influenciadas por la experiencia subjetiva que cada cual tiene referente a cómo la sienten individualmente; en contraste a como la

perciben en los demás, no solamente pensando en las personas con diversidad sexual, sino en toda la población escolar, en su convivencia e interacción diarias en las instituciones educativas.

Las conceptualizaciones de lo que significa la discriminación para estudiantes con discapacidad y estudiantes no heterosexuales, frente a las definiciones sobre este fenómeno disponibles en la literatura, evidencia que a pesar de no dar una definición exacta frente a dichas posturas, entre unas y otros, la información expresada por las y los participantes en el actual estudio, refuerza planteamientos epistemológicos y teóricos, dándose una correlación beneficiosa en ambas direcciones, es decir que tales estudiantes están aportando al conocimiento de esta situación problematizada. Mas, esta es interpelada por Díaz Susa (2020), al afirmar que “no será más bien que si hay una interpretación adecuada o cercana por parte de las teorías de los problemas, y que es ahí donde radica el problema del instrumento (ver Anexo 1), al pretender que manejen conceptos, como género, que ni aun en los espacios especializados hay acuerdos totales”.

Sin perder la postura crítica, es reconocible que este trabajo investigativo consiguió validar algunas percepciones, constructos, interpretaciones, categorizaciones y conceptos propios de las y los estudiantes participantes (además en apoyo implícito y generalizable con quienes no obtuve sus voces y pensamientos) sobre algunos términos, la reflexión y la sensibilización consigo mismos/as y el pensarse dentro de situaciones hipotéticas discriminativas en los planteles escolares. Además, que les haya despertado la reflexión e inquietud, que los siga llevando a un empoderamiento personal

para no permitir seguir siendo discriminados por la condición que tengan o la postura que asuman; fortaleciéndose asimismo su alteridad, disminuyendo el rechazo que experimentan otros grupos y personas por idénticas causas, que los lleve a promover, liderar y luchar por su erradicación de la Escuela (con apoyo de las Secretarías de Educación). Esto, confrontando a quien discrimina manteniendo las violencias, desigualdades, inequidades y subordinaciones que se superponen en los cuerpos de quienes las viven; experimentando con esto múltiples o acumulativas discriminaciones.

Frente a este cambio actitudinal, sin embargo, la realidad que encuentran fuera de la Escuela puede desalentarlos; siendo necesario mencionar que después de terminar sus estudios de bachillerato, para el caso de las personas con discapacidad, no hay muchas opciones en lo laboral, programas superiores, social e incluso en la elección de pareja, en quienes sueñan, como se mencionó antes, tener el derecho sexual y reproductivo de conformar una familia, o por el contrario, el derecho a una anticoncepción (Sentencia T-740 de 2014), o esterilización y la opción de planificar (Sentencia T-573 de 2016). Respecto al término “discapacidad cognitiva” desde el marco documental nacional en el contexto escolar, sobre todo oficial, las Instituciones Educativas deben regirse por normas y directrices que establezca el MEN y las Secretarías de Educación; en este caso, categoría que está determinada -junto con otras más- en el SIMAT (última actualización enero 2020, Minsalud, Resolución 113), articulado a matrículas, política de inclusión y procesos académicos, que no pueden desconocer funcionarios públicos. Sin

embargo, pensando en la perspectiva humanista -humanización de la educación-, en este documento, la postura, intención y deseo, ha sido alimentar mayores discusiones y problematización sobre expresiones y categorías que siguen rechazando quienes las reciben, las y los estudiantes.

A pesar de la buena intención de las políticas de inclusión y diversidad, poco se ven reflejadas en la realidad, ya que no es común encontrar estas poblaciones trabajando en las empresas (desconociendo el artículo 54 de la Constitución, citado mucho más atrás), estudiando en las universidades, participando en cargos públicos, casándose en una iglesia / notaría a personas con esta condición, incluyendo que no observamos caminando por la calle como cualquier ciudadano a personas con discapacidad y las no heterosexuales, arriesgándose a ser hostigadas, golpeadas o hasta asesinadas. Pareciera que desaparecen de la sociedad adulta (igualmente sin tener en cuenta el artículo 47 de nuestra Constitución Política) como si fueran excluidos sistemáticamente, arrinconándolos en las paredes de sus casas y viviendas, por la falta de materialización de oportunidades (acciones afirmativas), sin permitirles la posibilidad de valerse por sí mismas, perpetuando el imaginario asistencialista que toda su vida deben tener quien las cuide, controle y decida por ellas. Lo que hace cuestionarnos -adelantándome a las preguntas finales-, respecto ¿a dónde van estas personas después de salir de las IE?

En respuesta a esta pregunta, en especial frente al acceso a estudios superiores y universitarios, se mencionan algunas recomendaciones importantes del I Seminario Regional sobre Inclusión de

Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, entre UNESCO-IESALC, celebrado en Caracas (Venezuela), en el 2005 (MEN, 2006), donde expertos de 14 países resaltaron que la inclusión de las personas con discapacidad es un asunto derechos humanos, instando a todos los gobiernos, uno de ellos Colombia, emprender lo siguiente:

- Fortaleciendo la base de información sobre las personas con discapacidad en general y sobre su inclusión en la educación superior, contando con estadísticas nacionales consistentes y realizadas sobre bases comunes, siendo la CIF (ver Glosario), el referente fundamental.
- Avanzando en la aprobación de leyes y normas que hagan explícitos los derechos de las personas con discapacidad a la inclusión en la educación superior y las obligaciones de las IES en cuanto a servicios, sistemas de ingreso, adecuaciones curriculares, formación de personal, infraestructura, divulgación, investigación y otros aspectos que garanticen la igualdad de oportunidades, promuevan los derechos humanos y la diversidad y prevengan actitudes discriminatorias.
- Incorporando la inclusión de personas con discapacidad, la accesibilidad y el desarrollo de la diversidad a los criterios de evaluación y acreditación de instituciones y programas de educación superior.
- Asignando fondos específicos para el financiamiento de programas y proyectos para la inclusión de las personas con discapacidad. Con garantías de largo plazo para adecuaciones progresivas con plazos determinados en la infraestructura física y

el equipamiento tecnológico y provisiones para el desarrollo de nuevas posibilidades para la inclusión.

- Desarrollando labores de información y concientización permanente en torno a la discapacidad como asunto de derechos humanos, adecuación de las instituciones (educativas, laborales y culturales, agregado fuera del texto), para garantizar no solo su acceso, sino también de conceptos como diversidad, accesibilidad, diseño universal y vida independiente.
- Robusteciendo la acción interinstitucional e intersectorial para garantizar condiciones de accesibilidad e inclusión en todos los ámbitos sociales, en particular, acentuar acciones dirigidas a prevención, rehabilitación, eliminación de barreras en espacios públicos y acceso a empleo.
- Establecer relaciones con el sector privado para promover el uso de criterios de diseño universal y accesibilidad en todos los productos y servicios.
- Favoreciendo condiciones para una estrecha relación con instituciones de educación superior que garanticen las pasantías y prácticas profesionales, y faciliten la inclusión de los profesionales universitarios con discapacidad.

Yo pregunto...

Después de todo lo expuesto, queda por decir que el trabajo exploratorio compartido en el presente documento deja abiertas las posibilidades para continuar con la indagación en este campo, alrededor de las situaciones de discriminación escolar; así como de una educación inclusiva para población con alguna discapacidad que asuman una postura no heterosexual. Interrogantes que alienten a otros investigadores en la realización de nuevas pesquisas basadas inicialmente en las categorías utilizadas para este proyecto investigativo, más las otras categorías que emergieron (como interseccionalidad, interdicción, discapacidad sexual), retomando estos hallazgos, con la finalidad de generar continuas preguntas o problemas de investigación que lleven a proponer nuevos análisis, como los que se lanzan en las siguientes interpelaciones a manera de interrogantes.

¿Existe una relación directa entre la discriminación escolar recibida y el desempeño académico de estudiantes, tanto desde la posición de quien la recibe, como de quien la ejerce?, ¿Si esta situación se extrapola a las relaciones y convivencia entre docentes y directivos docentes en las instituciones educativas, es posible encontrar resultados similares?, ¿Cómo articular este tipo de prácticas investigativas desde la realidad de las comunidades escolares, con las políticas de inclusión trazadas y la normatividad vigente (como el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1620 de 2013)?, ¿para hacerlas más contundentes en su aplicación e implementación? , ¿Dónde está la inclusión universitaria o laboral?, ¿los ajustes pedagógicos en el currículo de cualquier carrera profesional?, ¿los perfiles, cargos, ofertas laborales para estas poblaciones?

Llevando esta cuestión mucho más lejos, hasta la actual sociedad bogotana, colombiana o latinoamericana, entre las personas y los diferentes colectivos poblacionales en los que se sientan identificados, categorías como LGBTI, con discapacidad, negritudes, indígenas, desplazados, desmovilizados de la guerra (Ley 1448 de 2011), emigrantes, en indigencia, habitantes de calle, masculinidades y feminidades alternativas, en situación extrema de pobreza, grupos armados, trabajadoras/es sexuales, portadores de VIH, campesinos, comunidad sorda, ex convictos, funcionarios corruptos, pacientes psiquiátricos, adultos mayores, enfermos terminales, entre otros; ¿sería posible determinar el nivel, características y modalidades de discriminación hacia todos ellos?

Referencias

- Alcaldía de Bogotá (2019). Caja de Herramientas, Estrategias de Masculinidades Alternativas. Dirección de Enfoque Diferencial, Secretaría Distrital de la Mujer.
- American Psychiatric Association - APA (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Quinta Edición DSM-5. New School Library, Washington DC, Londres.
- Amezcuca, M., y Gálvez Toro, A. (2002). Los Modos de Análisis en Investigación Cualitativa en Salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, Madrid, (76) 5. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500005
- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Morata, Madrid.
- Arrese, H. (2009). Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth como un Enfoque Alternativo al Cartesianismo. Facultad de Psicología, UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17229/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Aúnos, M. y Feldman, M. (2002). Attitudes towards Sexuality, Sterilization and Parenting Rights of Persons with Intellectual Disabilities. Department de Psychologie Orthope´dagogie, Universite de Quebec a Montreal, Department of Psychology, Queen’s University, Kingston, Ontario, Canada.
- Bermejo, D. (1998). Deleuze y el pensamiento transversal: Crítica del pensamiento de la identidad, pensamiento de la pluralidad y del rizoma. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*. (25), 273-302.
- Bertaux, D. (1994). Genealogías sociales comentadas y comparadas, una propuesta metodológica. En: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Universidad de Colima, México. (6) 16–17, 333-349.
- Belgich, H. (2005). Los Afectos y la Sexualidad en la Escuela. Hacia una Diversidad del Sentir. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- Black, K. (2005). Disability and Sexuality, holistic care for adolescents. *Enfermería Pediátrica*, Nottingham. (17) 5, 34–37.
- Booth, T., y Ainscow M. (2002). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva -CSIE. Traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC - UNESCO, Santiago, Chile.
- Borja, C. (2017). Sentido de la Escolaridad: Estar o No, en el Salón de Clases. Resultados de investigación, presentada en el Congreso Internacional de Orientación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, México.
- Borja, C. (2018). En torno a la mujer actual, para las Estudiantes Mercedarias, desde sus Miradas fenomenológicas como Covisualidad. Investigación presentada Foro Distrital “Vivamos la Escuela con Equidad de Género”, Red de Género–REDEG. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://sway.office.com/dsD71G5NJSGLBGZk?ref=Link>

- Borja, C., Brunal, A., y Osorio S. (2018). Rol y Sentido del Orientador Educativo en Ámbitos Escolares en Colombia (Convenio IDEP-SED). Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación - RELAPRO. Bogotá.
- Borja, C. (2019). Orientador(a) Escolar. Más Que Un Pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. Revista Educación Y Ciudad, (2) 37. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>
- Borja, C. (2020). Escuela de Padres Hombres, Redescubriendo las Nuevas Masculinidades. Experiencia Pedagógica de acompañamiento inicial, en proceso de impresión a través del IDEP. Bogotá.
- Bourdieu, P. (1993). Comprender. La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires. 527-543.
- Butler, J. (2007). El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós, Barcelona.
- Carabaña, J., y Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. Reis. (1), 159-204.
- Carbajal, M. (2012). Desafíos de la educación: El papel de la orientación educativa y vocacional. En Trías, D., y Cuadro, A. (Comp.), Psicología educacional. Aportes para el cambio educativo. Montevideo: Magro.
- Castro, S. (2017). Escuela de Comunicación Popular para Mujeres Mirabal: Fortaleciendo el Liderazgo, la Participación y Empoderamiento de las Mujeres de la Sabana de Bogotá. Tesis de Grado para aspirar al Título de Magíster en Comunicación-Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Centrap (2015). Interseccionalidad en la Discriminación. <http://centrap.org.co/C3ntr4P2015/wp-content/uploads/2015/11/interseccionalidad-en-la-discriminacion.pdf>
- Collazos A., J. (2012). Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia. Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctorado de Salud Pública. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Colombia Diversa (2016). Mi Voz Cuenta, Experiencias de Adolescentes y Jóvenes Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans en el Ámbito Escolar. Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia. Bogotá. <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1997). Ley 368 de mayo 5, por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz, y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo -Fondo Plante-, y se dictan otras disposiciones. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (2000). Ley 599 de julio 24, por la cual se expide el Código Penal. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (2003). Ley 823 de julio 10, por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de noviembre 8, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (2007). Ley 1146 de julio 10, por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (2008). Ley 1257 de diciembre 4, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (2011). Ley 1448 de junio 1, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Reglamentada por el Decreto Nacional 4800 de 2011, Reglamentada por el Decreto Nacional 3011 de 2013. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (2011). Ley 1482 de noviembre 30, por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley 1752 de junio 3, por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (2019). Ley 1996 de agosto 26, por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. Bogotá.

Corbetta, P. (2003). Observación Participante, Metodología y Técnicas Investigación Social. McGraw-Hill, España. 323-366.

Corcuff, F. (2009). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera Crítica social postmarxista y el problema de la singularidad individual. En Cultura y Representaciones Sociales. 9-24. <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/Corcuff09.pdf>.

Cornejo, J. (2009). Equívocos del Lenguaje: Homoerotismo en lugar de Homosexualidad. Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Humanidades. ALPHA, (29) 143-154.

Corte Constitucional (2015). Convención Americana sobre DD HH Conferencia Especializada Interamericana Sobre DD HH. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/CONVENCION%20AMERICANA%20SOBRE%20DERECHOS%20HUMANOS.%20LEY%2016%20DE%201972.php>

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al Estudio del Proceso de Creación de Empresas. Decisiones Globales, XX Congreso anual de AEDEM, España, (2).

Departamento Nacional de Planeación - DPN (2015). Normatividad, documentación relevante y lineamientos de política pública desde las competencias de los gobiernos territoriales, en relación con los temas de: equidad de género, embarazo en la adolescencia y población LGBTI. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/9.%20Normatividad%20Documentacion%20y%20Lineamientos%20PDTerritorial%20-%20G%C3%A9nero.pdf>

Díaz, C., Cogollo, Z., Bánquez, J., Luna, L., Fontalvo, K., Arrieta, M., et al. (2005). Síntomas depresivos y la orientación sexual en adolescentes estudiantes: un estudio transversal. MedUnab, 8(3). Bucaramanga, Colombia. 183-190.

Díaz Susa, D. (2020). Concepto de tesis maestría estudios de Género. Comunicación de febrero 28, dirigida a la Coordinadora de Posgrados en la Escuela de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.

d'Urgell, J. (2014). Definición de Discafobia. Red Internacional de Escritores por la Tierra. <http://redescritoresporlatierra.org/2014/12/jaume-durgell-definicion-de-discafobia/>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. In M. Wittrok, Barcelona, Paidós. 203-47.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. Actualización 2007, 1-22.

Fernández, A. (2006). Foucault, identidad y sexualidad. En: A Parte Reí, Revista de Filosofía, No. 45. Universidad de la Laguna. <http://espanol.free-ebooks.net/ebook/Foucault-Identidad-y-Sexualidad>

Fortino, V. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México, 63-95.

Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Primera edición, Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Foucault M. (1998). Historia de la Sexualidad I, la Voluntad de Saber. Primera edición en francés (1976) con el título original: Histoire de la Sexualité 1: la Volonté de Savoir. Traducción de Ulises Guñazú. Siglo XXI Editores, Madrid, España.

Garzón, M. (2015). ¿Quién soy?, ¿Quién eres?, ¿Cómo enseño?, ¿Cómo aprendes?: Maestro Incluyente, un cambio de Actitud hace la Diferencia. Trabajo de grado para optar al Título de Especialista en Desarrollo Humano. Facultad De Ciencias y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

García, L. (2018). La Relación entre Verdad y Alteridad. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/wp-content/uploads/2018/09/05gstruck.pdf>

García, P. (s.f.). Causas y Consecuencias de Discriminación. <https://www.lifeder.com/causas-consecuencias-discriminacion/>

Goetz, J., y LeCompte, M. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.

Gómez, A. (2017). La inclusión social despojante, el multigrupo y la co-visualidad. Conceptualizando a partir de las experiencias. En: Rifà Valls, M.; Duarte Campderrós, L. & Ponferrada Arteaga, M. (editoras). Nuevos Desafíos para Inclusión Social y Equidad en Educación Superior, Actas III Congreso Internacional MISEAL. Barcelona. 267-284.

Gómez, R., Díaz, M., Sainz, E., Gómez, K., y Machado, R. (2015). Acciones educativas sobre aspectos de la sexualidad dirigidas a adolescentes. Revista Cubana de Salud Pública, 41(1). Ciudad de La Habana. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662015000100006

González, J. (2015). Seminario de Análisis Cultural Hermenéutico (comunicación personal, primer semestre). Facultad de Ciencias Humanas, Maestría de Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

González, J., Hurtado, L., Meza, A., Pérez, D., Salcedo, M., y Sandoval, M. (2018). Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia: Historia, pedagogía e investigación. Bogotá: Magisterio, SED, IDEP.

Guber, R. (2011). La Etnografía: Método, campo y reflexividad. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Hammersley M. y Atkinson P. (2005). Etnografía. Métodos de investigación. Capítulos 1 y 7. Barcelona: Paidós.

Kawulich, B. (2006). Observación participante como método recolección de datos. Forum Qualitative Social Research, (6) 2.

Lewin, K. (1951). Field Theory in Social Science. Research Center for Group Dynamics, University of Michigan, Ann Arbor.

Lozano, A. (2015). Documento inédito del proyecto de investigación en la Maestría de la Escuela de Género, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Martínez, F. (2018). La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. Revista española de derecho constitucional. (84), 251-283.

Maturana, G., y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. Revista de Educación y Desarrollo Social, (9) 2, 192-205.

Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. Fundación Universitaria del Área Andina, Investigaciones Andina, Pereira, Colombia. (17) 30, 1148-1150.

Mendoza, M. (2013). Odiar, la Máxima Debilidad. <https://palabrasflordepiel.com/category/colombia/page/2/>

Mckenzie, J., y Swartz, L. (2011). The Shaping of Sexuality in Children with Disabilities: A Q Methodological Study. Departamento de Psicología, Universidad Stellenbosch. Matieland, Suráfrica. 363-376.

Miller, T. (1994). Social/sex education for children and youth with visual impairments. Fourth Canadian Conference on Deafblindness. New Brunswick, Canadá. <http://www.icevi.org/publications/icevix/wshops/0412.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN (s.f., a). Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Módulo 1, Dimensión de sexualidad en educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. 1-20.

Ministerio de Educación Nacional (s.f., b). Índice de Inclusión. Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”. Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1979). Decreto Ley 2277 de septiembre 14. Estatuto Docente, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de febrero 8, por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2005). Decreto 1286 de abril 27, por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2007). PESCC: Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad. Guía de Educación Inclusiva Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 366 de febrero 9, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Ley 1404 de julio 27, por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 de marzo 15, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Decreto 1965, de septiembre 11. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Índice de inclusión para educación superior (INES). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Convenio Marco entre el (MEN), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de agosto 29, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá.

Ministerio del Interior (2014). Decreto 2340 de diciembre 3, por el cual se modifica el Decreto - Ley 2893 de 2011. Bogotá.

Ministerio de Salud y Protección Social (2014). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022. Oficina de Promoción Social, Grupo de Gestión en Discapacidad. Consejo Nacional de Discapacidad y el Grupo de Enlace Sectorial – GES. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social (2020). Resolución 113 de enero 31, por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad, el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Bogotá.

Montaña, M., y Suárez, A. (2011). Índice de Inclusión del Colegio Atabanzha. Proyecto de autorreflexión, enmarcándolo dentro de una educación de calidad – equidad y pertinencia para todos. Bogotá.

Olmos, A., y Rubio, M. (2014). Imaginarios sociales sobre la/el buen y la/el mal estudiante. Compilación en: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje, un análisis desde la etnografía de la educación Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Traficantes de Sueños, España. 9-15.

- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Universidad del Norte, pensamiento & gestión* (39), 119-146.
- Peirano, S. (2014). Comunicación personal sostenida el 13 de noviembre. Bogotá.
- Perlongher, N. (1999). El negocio del deseo. La prostitución masculina en San Pablo. Paidós. Buenos Aires. 17-138.
- Presidencia de la República de Colombia (1999). Decreto 4800 de diciembre 20, por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Bogotá.
- Profamilia (2017). Prevención y Abordaje de la Violencia Sexual en Personas con Discapacidad desde un Enfoque de Determinantes Sociales. Bogotá.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Revista de Psicodidáctica, Vitoria-Gazteis, España.* (14) 5-39.
- Ramírez, F., y Zwerg, A. (2012). Metodología de Investigación: más que una receta. *Universidad EAFIT. Medellín,* 91-111.
- Revista Semana (2014). El joven que se habría suicidado por discriminación sexual. <https://www.semana.com/nacion/articulo/sergio-urrego-se-habria-suicidado-por-la-discriminacion-sexual-en-su-colegio/402016-3>
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y Narración. *La Triple Mimesis. Siglo XXI, México.* (1) 3.
- Ricoeur, P. (2008). La memoria, la historia y el olvido. Segunda parte. Historia: epistemología. México, FCE.
- Rivera, P. (2007). Sexualidad de los Niños, Niñas y Jóvenes con Discapacidad. *Revista Educación,* 32(1). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. 157-170.
- Rubín, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad, en: Vance, Carole S. (Comp.) *Placer y Peligro, Explorando la Sexualidad Femenina.* Ed. Revolución, Madrid. 113-190.
- Rueda, L. (2018). Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país. *El Espectador.* <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/primeros-avances-de-la-educacion-inclusiva-para-personas-con-discapacidad-en-el-pais-articulo-748183>.
- Ruiz, A. (2006). Entrevista cualitativa: la conversación como forma de acceso al conocimiento. Conferencia en II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. Facultad de Bellas Artes La Plata, Argentina.
- Sabeh, E. (2002). El autoconcepto en niños con Discapacidades cognitivas. *Revista Española de Pedagogía, Universidad de Salamanca – CONICET, Universidad Nacional de Tucumán.* (223), 559-572.
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. INER Universidad de Antioquia. Bogotá.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas TI: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Revista Electrónica de Investigación Educativa. Chile,* (16) 1. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social,

Capítulo I, en: Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO. 29-44.

Secretaría de Educación Distrital – SED (2019). Directorio 3.0 de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Comité Distrital de Convivencia Escolar, Bogotá.

Soriano, Y. (2014). Discriminación Escolar. <http://escuela-mediodediscriminacion.blogspot.com>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Facultad de Enfermería, Contus, Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, Paidós.

Tejada, M. (2015). La Escuela desde una Perspectiva Ecológica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. 1-16. http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Enfoque_ecologico_en_la_escuela.pdf

Torrice, E., Santín, C., Villas, M., Menéndez, S., y López, M. (2002). Modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de Psicoecología. Universidad de Huelva, Publicaciones de la Universidad de Murcia, España. 18 (1), 45-59.

UNESCO (2014). Educación Especial e Inclusión Educativa, Accesibilidad e Inclusión Educativa. VIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica en Montevideo, Uruguay.

UNESCO (2016). Educación Especial e Inclusión Educativa, Accesibilidad e Inclusión Educativa. XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica en Cartagena de Indias, Colombia.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Revista de Educación (4) 37-45.

Van Dyke, D., McBrien, D., y Sherbondy, A. (1995). Issues of Sexuality in Down Syndrome. Universidad de Iowa, 65-69.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona. 23-64.

Velandia, J. (2017). Medidas de discriminación positiva a favor de grupos marginados en la contratación estatal en Colombia. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Derecho. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá.

Viveros, M. (2007). Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá. Revista de Estudios Sociales, Bogotá. (27), 106-121.

Viveros, M. (2014). Profesora titular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Comunicación personal, sostenida el 22 de noviembre.

Zambrano, M. (2014). Conversatorio realizado en el Seminario de Teorías feministas y de Género II, en el cual se refirió a estos dos artículos: Ilegitimidad, cruce de sangres y desigualdad: dilemas del porvenir en Santa Fe colonial. En Nikolaus Böttcher, Bernd Hausberger y Max Hering [Eds.] (2011). El peso de la sangre: Limpios, mestizos y nobles en el Mundo Hispánico. México, El Colegio de México, 251-283. Introducción. Cap. 1 en Trabajadores, villanos y amantes: genas y españoles en la ciudad letrada. Santa Fe de Bogotá (1550-1650). Bogotá: ICANH, 17-34.

Zúñiga, L., y Valencia, H. (2018). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea. Reflexión Política, IEP – UNAB. Colombia, (39).



IDEP
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

