



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat autònoma de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**

**Doctorat en Educació**

## **EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD**

**Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la  
población LGBTI en la universidad**

**TESIS DOCTORAL**

**Doria Constanza Liscano Rivera**

Director: Dr. Pedro Jurado de Los Santos

Bellaterra, junio de 2016





**Universitat autònoma de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**

**Doctorat en Educació**

## **EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD**

**Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la  
población LGBTI en la universidad**

**TESIS DOCTORAL**

**Doria Constanza Liscano Rivera**

Director: Dr. Pedro Jurado de Los Santos

Bellaterra, junio de 2016



Dr. Pedro Jurado de Los Santos, profesor titular de universidad del Departamento de Pedagogía Aplicada con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona

HACE CONSTAR QUE:

La investigación realizada bajo mi dirección por la Sra. Doria Constanza Liscano Rivera, con el título "*Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad*", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctora en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Por tanto, considero procedente autorizar su presentación

Bellaterra, 8 de junio de 2016

Firmado:

VºBº (Tutor)

Dr. Pedro Jurado de los Santos

Dr. Antonio Navío Gámez



*Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas. (John F. Kennedy)*





## **Agradecimientos**

Mi especial agradecimiento a mis padres Doria Rivera Farfán y Homero Lizcano Rebolledo por ser partícipes y animadores de esta bella profesión que escogí, por brindarme su apoyo absoluto en mis estudios doctorales. A Naty y Mate por la paciencia y aguantar tantas ausencias.

A Simón por desafiarme y alentarme a emprender este proyecto juntos y creer en demasía en mis capacidades.

A mi director Pedro Jurado de Los Santos por su inigualable orientación, apoyo y acompañamiento en todo mi proceso investigativo, gracias por creer en mi proyecto y apostarle a esta interesante temática. A Toni Navío por su disposición, ayuda y paciencia.

A la Universidad Santo Tomás, directivos, docentes y estudiantes de las facultades de Comunicación Social, Sociología y Diseño quienes participaron de forma activa y entusiasta y estuvieron dispuestos a colaborar en esta investigación. A mis compañeros y amigos docentes.

A las organizaciones, colectivos, activistas y personas LGBTI porque son la razón de ser de este estudio y a los cuales espero aportar con esta investigación.



## **Resumen**

Esta investigación describe y analiza las representaciones sociales que se tejen en el contexto universitario y forman parte de las prácticas docentes y de los estudiantes frente a personas de los sectores LGBTI. Para el estudio, se aplicó una metodología descriptiva ex -post-facto de tipo mixta que recurrió a la aplicación de cuestionarios y entrevistas.

La manifestación de las sexualidades diversas, la construcción social y la configuración conformada del sexo-género dan lugar a comportamientos y acciones en torno a esas nuevas identidades. Resulta interesante identificar, desde los aspectos cognitivos, actitudinales y relacionales de docentes y estudiantes, una aceptación mediada por una visión hegemónica heteronormativa que busca ser transformada desde las prácticas poco homogéneas provenientes de sus entornos. Surge, entonces, la necesidad de evitar los tratos diferenciales que impiden la normalización de este sector, así como una transformación de orden cultural que reconsidere las concepciones frente a las manifestaciones de las sexualidades diversas.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, prácticas culturales, diversidad sexual, universidad, personas LGBTI.



## **Abstract**

This research describes and analyzes the social representations that are built in the university context and make part of the educational and student practices regarding people of the LGBT community. For this study, a descriptive mixed methodology ex post-facto was applied resorting in the application of questionnaires and interviews.

The manifestation of the different sexualities, the social construction and the performative configuration of the sex-gender, give place to specific behaviors and actions around this new identities. Interestingly to identify, from the cognitive, attitudinal aspects and relationships of teachers and students, an acceptance guided by an hegemonic heteronormative vision that seeks transformation from little homogeneous practices from their environment. Therefore, it emerges the need to avoid the differential treatments that prevent the normalization of this sector, as well as a transformation of cultural order that reconsiders the conceptions against sexual diversity manifestations.

**Keywords:** Social representations, cultural practices, sexual diversity, university, LGBTI people.



## **Glosario de términos**

RS:	Representación Social
LGBTI:	Acrónimo que refiere a lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intergeneristas.
USTA:	Universidad Santo Tomás
ICUSTA:	Consejo Internacional de Universidades Santo Tomás de Aquino
OUI:	Organización Universitaria Interamericana
FIUC:	Federación Internacional de Universidades Católicas
RECLA:	Red Universitaria de Educación Continua de América Latina y el Caribe
VUAD:	Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
PESCC:	Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía
ES:	Educación Superior
SENA:	Servicio Nacional de Aprendizaje
OP:	Orden de Predicadores comunidad dominica
ASCUN:	Asociación Colombiana de Universidades
EPT:	Educación Para Todos
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos
COGAM:	Colectivo de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales de Madrid
APA:	Asociación Psicológica Americana
PROFAMILIA:	Entidad gubernamental que protege la salud sexual y reproductiva de los colombianos.





## **Índice General**

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	23
1.1. Introducción .....	25
1.2. Justificación.....	26
1.3. Problema de investigación .....	28
1.3.1. Objetivos de la investigación.....	33
1.3.2 Estructura del estudio.....	34
A. PRIMERA PARTE.....	37
2. LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA Y LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	39
2.1. Introducción .....	41
2.2. Sistema educativo colombiano .....	41
2.3. La Educación Superior en Colombia.....	44
2.4. La universidad privada .....	47
2.5. La Universidad Santo Tomás: Historia y horizonte institucional .....	48
2.5.1. Retos de la Universidad Santo Tomás para el siglo XXI.....	54
2.5.2. Programas de pregrado División de Ciencias Sociales .....	56
3. LA INCLUSIÓN Y SUS ORÍGENES.....	61
3.1. Introducción .....	63
3.2. Corrientes teóricas y nociones preliminares sobre la inclusión .....	63
3.3. Educación inclusiva o escuela inclusiva.....	69
3.4. El rol del docente en la educación para la diversidad.....	78
3.5. Competencias docentes para la diversidad.....	81
3.6. Educación en y para la diversidad .....	88
3.7. La inclusión en educación superior .....	92
4. APROXIMACIONES A LAS NOCIONES DE GÉNERO, SEXO E IDENTIDAD SEXUAL.....	95
4.1. Introducción .....	97
4.2. Concepto de género.....	97
4.3. Sexo y sexualidades.....	104
4.4. Configuración de la identidad .....	108
5. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SUS FUNDAMENTOS .....	115
5.1. Formación de la representación social .....	121
5.2. Fundamentos de la representación social .....	122
5.2.1. La objetivación: lo social en la representación.....	123
5.2.2. El anclaje: La representación en lo social.....	124
5.2.3. Discriminación y prejuicio .....	126
6. LAS PRÁCTICAS FRENTE A LA DIVERSIDAD SEXUAL.....	131
6.1. Abordaje de la diversidad sexual en la universidad.....	133
6.2. Derechos de la población LGBTI en Colombia .....	136
6.3. Educación sexual y construcción de la persona .....	138
6.4. La Política Pública LGBTI en Colombia .....	142
B. SEGUNDA PARTE.....	149
7. MARCO METODOLÓGICO .....	151
7.1. Introducción .....	153
7.2. Metodología del estudio .....	153
7.3. Población y muestra.....	157

---

7.4. Instrumentos de recolección de información.....	162
7.5. Variables de la investigación.....	174
7.6. Procedimientos de análisis de datos .....	180
8. RESULTADOS.....	189
8.1. Introducción.....	191
8.2. Análisis con relación a la muestra .....	191
8.2.1. Análisis de variables estudiantes.....	193
8.2.2. Análisis de variables docentes.....	199
8.3. Análisis de datos cuantitativos.....	204
8.3.1. Análisis de asociación entre variables.....	204
8.4. Análisis de datos cualitativos .....	270
8.4.1. Variables cognitivas.....	274
8.4.2. Variables actitudinales.....	282
8.4.3. Políticas de inclusión .....	312
8.4.4. Roles frente a situaciones de exclusión.....	323
8.5. Discusión grupo de expertos.....	328
8.6. Triangulación datos cuantitativos-cualitativos .....	331
9. CONCLUSIONES .....	351
9.1. Introducción.....	353
9.2. Variables cognitivas de estudiantes y docentes.....	354
9.3. Aspectos actitudinales de estudiantes y docentes .....	356
9.4. Variable mecanismos de inclusión.....	359
9.5. Variable roles frente a situaciones de exclusión .....	361
9.6. Aportes para la inclusión de las personas LGBTI y de la Política Pública en la Educación Superior .....	366
9.7. Conclusiones generales .....	372
9.8. Limitaciones del estudio y líneas de investigación .....	376
C. REFERENCIAS .....	379
D. ANEXOS (archivos formato electrónico) .....	453
Anexo I. Cuestionarios preliminares.....	415
Anexo II. Cuestionarios definitivos.....	415
Anexo III. Guion de entrevista .....	415
Anexo IV. Guía grupo focal estudiantes.....	415
Anexo V. Base de datos SPSS.....	415
Anexo VI. Base de datos Atlas TI .....	415

## **Índice de Tablas**

Tabla N°1. Instituciones de educación superior en Colombia-2014 .....	46
Tabla N°2. Programas de pregrado de la División de Ciencias Sociales ....	57
Tabla N°3. Corrientes teóricas de escuela inclusiva .....	65
Tabla N°4. Criterios de formación para la educación inclusiva .....	83
Tabla N°5. Competencias docentes para la diversidad .....	84
Tabla N°6. Configuración de la identidad sexual.....	108
Tabla N°7. Relación sexo-género-orientación sexual .....	113
Tabla N°8. Antecedentes y formulación de la Política Pública LGBTI .....	142
Tabla N°9. Diseño metodológico .....	157
Tabla N°10. Muestra del estudio .....	159
Tabla N°11. Coeficientes de fiabilidad .....	168
Tabla N°12. Guion de entrevista .....	172
Tabla N°13. Variables del estudio .....	175
Tabla N°14. Categorías de análisis cuestionario .....	183
Tabla N°15. Categorías de análisis entrevista.....	186
Tabla N°16. Frecuencias y porcentajes variables sociodemográficas.....	192
Tabla N°17. Distribución de los estudiantes por orientación sexual.....	194
Tabla N°18. Orientación sexual de los estudiantes .....	195
Tabla N°19. Rango de edad de los estudiantes según la orientación sexual .....	196
Tabla N°20. Distribución del estado civil de los estudiantes .....	197
Tabla N°21. Distribución de los docentes por orientación sexual .....	201
Tabla N°22. Orientación sexual de los docentes por género.....	202
Tabla N°23. Rango de edad de los docentes según la orientación sexual.	202
Tabla N°24. Variables cognitivas en estudiantes .....	205
Tabla N°25. Variables actitudinales en estudiantes.....	207
Tabla N°26. Variables para mecanismos de inclusión en estudiantes.....	209
Tabla N°27. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes.....	211
Tabla N°28. Variables cognitivas en estudiantes por género .....	213
Tabla N°29. Variables actitudinales en estudiantes por género .....	215
Tabla N°30. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por género .....	217
Tabla N°31. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por género .....	219
Tabla N°32. Variables cognitivas en estudiantes por orientación sexual ..	221
Tabla N°33. Variables actitudinales en estudiantes por orientación sexual .....	222
Tabla N°34. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por orientación sexual .....	223
Tabla N°35. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por orientación sexual .....	226
Tabla N°36. Variables cognitivas en estudiantes por edad .....	227
Tabla N°37. Variables actitudinales en estudiantes por edad.....	229
Tabla N°38. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por edad	230

---

Tabla N°39. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por edad .....	232
Tabla N°40. Variables cognitivas en estudiantes por facultad.....	234
Tabla N°41. Variables actitudinales en estudiantes por facultad.....	235
Tabla N°42. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por facultad.....	237
Tabla N°43. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por facultad.....	239
Tabla N°44. Variables cognitivas en docentes por género.....	241
Tabla N°45. Variables actitudinales en docentes por género.....	242
Tabla N°46. Variables mecanismos de inclusión en docentes por género	243
Tabla N°47. Variables roles situaciones de exclusión en docentes por género .....	245
Tabla N°48. Variables cognitivas en docentes por orientación sexual .....	246
Tabla N°49. Variables actitudinales en docentes por orientación sexual..	248
Tabla N°50. Variables mecanismos de inclusión en docentes por orientación sexual.....	249
Tabla N°51. Variables roles situaciones de exclusión en docentes por orientación sexual.....	251
Tabla N°52. Variables cognitivas en docentes por edad.....	252
Tabla N°53. Variables actitudinales en docentes por edad .....	254
Tabla N°54. Variables mecanismos de inclusión en docentes por edad....	255
Tabla N°55. Variables roles situaciones de exclusión en docentes por edad .....	256
Tabla N°56. Comparación de variables cognitivas entre estudiantes y docentes .....	258
Tabla N°57. Comparación de variables actitudinales entre estudiantes y docentes .....	260
Tabla N°58. Comparación de variables en mecanismos de inclusión entre estudiantes y docentes.....	262
Tabla N°59. Comparación de variables en roles situaciones de exclusión entre estudiantes y docentes.....	264
Tabla N°60. Comparación de variables por factores agrupados.....	267
Tabla N°61. Caracterización de códigos.....	270
Tabla N°62. Triangulación datos estudiantes-docentes-directivos.....	337

## **Índice de Gráficos**

Gráfico N°1 Concepto de inclusión Ainscow y Miles .....	73
Gráfico N°2. Contextos educativos incluyentes.....	76
Gráfico N°3. Aproximaciones al concepto de educación para la inclusión .	77
Gráfico N°4. Dimensiones de una educación para la diversidad .....	82
Gráfico N°5. Esferas de relación género-individuo .....	100
Gráfico N°6. Población del estudio .....	158
Gráfico N°7. Distribución de estudiantes por género.....	193
Gráfico N°8. Porcentaje de estudiantes por rangos de edad.....	193
Gráfico N°9. Distribución de edades por género .....	194
Gráfico N°10. Distribución de los estudiantes por orientación sexual .....	195
Gráfico N°11. Rango de edad de los estudiantes según la orientación sexual .....	196
Gráfico N°12. Distribución del estado civil de los estudiantes .....	197
Gráfico N°13. Proporción de estudiantes por facultades.....	198
Gráfico N°14. Proporción de estudiantes por semestre .....	198
Gráfico N°15. Proporción de estudiantes por rangos del semestre.....	199
Gráfico N°16. Distribución de docentes por género .....	199
Gráfico N°17. Porcentaje de docentes por rangos de edad .....	200
Gráfico N°18. Distribución de edades de docentes por género .....	200
Gráfico N°19. Distribución de los docentes por orientación sexual.....	201
Gráfico N°20. Rango de edad de los docentes según la orientación sexual	203
Gráfico N°21. Distribución del estado civil de los docentes.....	203
Gráfico N°22. Variables cognitivas en estudiantes .....	206
Gráfico N°23. Variables actitudinales en estudiantes .....	208
Gráfico N°24. Variables para mecanismos de inclusión en estudiantes.....	210
Gráfico N°25. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes .....	212
Gráfico N°26. Variables cognitivas en estudiantes por género .....	214
Gráfico N°27. Variables actitudinales en estudiantes por género .....	216
Gráfico N°28. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por género .....	218
Gráfico N°29. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por género .....	220
Gráfico N°30. Variables cognitivas en estudiantes por orientación sexual.	221
Gráfico N°31. Variables actitudinales en estudiantes por orientación sexual .....	223
Gráfico N°32. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por orientación sexual .....	225
Gráfico N°33. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por orientación sexual .....	227
Gráfico N°34. Variables cognitivas en estudiantes por edad .....	228
Gráfico N°35. Variables actitudinales en estudiantes por edad .....	229
Gráfico N°36. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por edad	230
Gráfico N°37. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por edad .....	233
Gráfico N°38. Variables cognitivas en estudiantes por facultad.....	234

Gráfico N°39. Variables actitudinales en estudiantes por facultad.....	236
Gráfico N°40. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por facultad.....	238
Gráfico N°41. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por facultad.....	240
Gráfico N°42. Variables cognitivas en docentes por género .....	241
Gráfico N°43. Variables actitudinales en docentes por género.....	243
Gráfico N°44. Variables mecanismos de inclusión en docentes por género	244
Gráfico N°45. Variables roles situaciones de exclusión en docentes por género .....	246
Gráfico N°46. Variables cognitivas en docentes por orientación sexual ....	247
Gráfico N°47. Variables actitudinales en docentes por orientación sexual	248
Gráfico N°48. Variables mecanismos de inclusión en docentes por orientación sexual.....	250
Gráfico N°49. Variables roles situaciones de exclusión en docentes por orientación sexual.....	252
Gráfico N°50. Variables cognitivas en docentes por edad .....	253
Gráfico N°51. Variables actitudinales en docentes por edad.....	254
Gráfico N°52. Variables mecanismos de inclusión en docentes por edad..	256
Gráfico N°53. Variables roles situaciones de exclusión en docentes por edad .....	257
Gráfico N°54. Comparación de variables cognitivas entre estudiantes y docentes .....	259
Gráfico N°55. Comparación de variables actitudinales entre estudiantes y docentes .....	261
Gráfico N°56. Comparación de variables en mecanismos de inclusión entre estudiantes y docentes.....	263
Gráfico N°57. Comparación de variables en roles situaciones de exclusión entre estudiantes y docentes.....	266
Gráfico N°58. Variables actitudinales agrupadas estudiantes-docentes	268
Gráfico N°59. Variables mecanismos de inclusión agrupadas estudiantes-docentes .....	268
Gráfico N°60. Variables roles situaciones de exclusión agrupadas estudiantes-docentes .....	269
Gráfico N°61. Variables roles situaciones de exclusión agrupadas por género estudiantes-docentes.....	269
Gráfico N°62. Relación variables cognitivas .....	275
Gráfico N°63. Relación variables representaciones sociales.....	280
Gráfico N°64. Relación variables homofobia.....	304
Gráfico N°65. Relación variables políticas de inclusión.....	312
Gráfico N°66. Relación variables universidad y diversidad sexual .....	319

# **1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**





## **1.1. Introducción**

El estudio de las Representaciones Sociales constituye un aspecto relevante para identificar, en el ámbito social y cultural universitario, las concepciones, imaginarios y estereotipos que tiene, en el caso de este estudio, la comunidad académica de la Universidad Santo Tomás- Bogotá-Colombia-, División de Ciencias Sociales, sobre las personas de los sectores LGBTI.

Entendiendo que la construcción de las identidades sexuales de los jóvenes universitarios se encuentra mediada por agentes de socialización, en los que priman tradiciones verticales, hegemónicas sobre el sexo, género, sexualidad, identidad sexual y prácticas sexuales, resulta imprescindible describir, comprender cómo desde las prácticas pedagógicas, donde tiene lugar el rol de estudiantes, docentes y directivos, se reconocen nuevas sexualidades que desafían el reconocimiento de sexualidades emergentes "performativas" que esperan no tener un lugar proscrito en la sociedad.

Valorar las representaciones sociales y prácticas culturales de las personas pertenecientes a los sectores LGBTI en la universidad constituye un aspecto de comprensión necesario para: la identificación de prácticas pedagógicas y políticas orientadas a la mejora e inclusión de este grupo social, la resolución de situaciones cotidianas en torno a la exclusión o rechazo, la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, el pleno desarrollo social, afectivo y educativo de todos los miembros de la institución y, ante todo, el papel transformador que le corresponde a todos los actores involucrados en el sistema educativo.

Es así como desde una investigación descriptiva *Ex post facto* y la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos se busca valorar, desentrañar dichas representaciones sociales, que ofrezcan alternativas prácticas para la mejora de las dinámicas cotidianas que tienen lugar en el contexto universitario.

## **1.2. Justificación**

La atención a la diversidad forma parte de un discurso que se transfiere a los distintos contextos de actuación de la vida humana; tanto es así que la educación en y para la diversidad se ha configurado en la clave de los proyectos que en educación se están llevando a cabo, desde la formación en los primeros niveles educativos hasta la Educación Superior.

Esta preocupación ha ido develando el alcance que tiene una “educación para todos” y ha permitido reflexionar en torno a derechos que, desde los planes educativos y sociales, tenían poca visibilidad; este es el caso de la Educación En y Para la Diversidad Sexual de las personas pertenecientes a los sectores LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales).

Desde hace ya varios años, las organizaciones LGBTI en Colombia han buscado el reconocimiento de sus derechos desde diferentes escenarios, espacios políticos de participación, y desde las mismas dinámicas sociales e institucionales que no los reconocen plenamente como sujetos de derechos. Las acciones emprendidas por este sector buscan la visibilización, el reconocimiento, la inclusión, la igualdad, el respeto y la normalización en la sociedad. Esta inclusión, desde el ámbito normativo, se ha relacionado con iniciativas de ley tales como: el derecho a la igualdad en la constitución política, al trabajo, a la unión, a la adopción de menores<sup>1</sup> y al reconocimiento en todos los ámbitos sociales.

La academia, como lugar en el que se discuten las ideas, no puede ser ajena a este tipo de iniciativas que ante todo buscan generar espacios de conciliación, de diálogo, de entendimiento entre todos y todas. Así, un estudio orientado hacia el análisis de las representaciones sociales y prácticas culturales de las personas pertenecientes a los sectores LGBTI en la universidad, permitiría, ampliar la mirada en torno a problemáticas sociales recientes, cotidianas y que están en nuestro entorno, que

---

<sup>1</sup> Estos dos derechos han sido aprobados con figuras que los limitan, siguen siendo objeto de debates en el Congreso de la República de Colombia y actualmente se han presentado recursos que buscan deslegitimarlos.

nos sitúan frente a la resolución y mediación de conflictos. De igual modo, esta investigación contribuye a pensar los roles que desempeñan estudiantes, docentes y directivos de la Universidad Santo Tomás en torno a la formación de personas íntegras que respetan y reconocen al otro como un igual. Por ello, esta indagación resulta de gran utilidad como punto de partida para presentar soluciones reales a problemas reales, generar caminos de paz por medio de las prácticas dentro y fuera de las aulas.

Igualmente, significa una oportunidad de análisis y prospectiva, inicialmente, en aras de desvirtuar la creación de imaginarios que marcan la exclusión y la discriminación en el ámbito académico e igualmente, avanzar hacia iniciativas y alternativas dirigidas a la comunidad académica en torno al respeto, la inclusión y aceptación de este grupo social.

Esta investigación constituye un punto de partida en la identificación, descripción y análisis de las representaciones sociales, prácticas culturales que se tejen en la comunidad académica universitaria (estudiantes-docentes-directivos) de la División de Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás en Colombia y además permite entender las visiones y posibles concepciones que se establecen alrededor del género, sexo y sexualidad. De esta forma, las temáticas relacionadas con la homosexualidad, bisexualidad, transexualidad e intersexualidad, fuera de ser tópicos de interés, son una realidad en el contexto colombiano. Sirva esta investigación para orientar iniciativas de inclusión y aceptación a través de alternativas de mejora visibles en las prácticas pedagógicas.

En últimas, será una oportunidad para pensar la manera como estudiantes y docentes asumen la resolución de situaciones cotidianas en la universidad y trabajan en actitudes y valores de respeto hacia la diferencia. En ese orden de ideas, la ausencia de este reconocimiento genera conflictos sociales y problemas entre iguales en otras esferas sociales que imposibilitan, en algunos casos, la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo afectivo de los miembros y una visible ruptura de expectativas y dinámicas.

### **1.3. Problema de investigación**

*En occidente la sexualidad no es lo que callamos,  
no es lo que estamos obligados a callar,  
es lo que estamos obligados a confesar. (Michel Foucault, 2001, p.155)*

La exclusión social vista como un asunto en el que a individuos y grupos se les niega ocupar sistemáticamente lugares y posiciones que les permitan cierta autonomía y acceso a posiciones en niveles sociales y contextos particulares, (Castell, 2000), restringe el desarrollo autónomo de un individuo en la sociedad.

Al hablar de la comunidad LGBTI es necesario vincular la homofobia como una problemática de las más comunes, derivada de la estigmatización y de los prejuicios asociados a la misma. Según la RAE, la homofobia es una "aversión obsesiva hacia las personas homosexuales", así como durante muchos años la homosexualidad ha sido problematizada por la sociedad, e incluso, catalogada como una enfermedad o como un trastorno psicológico. Weinberg (1972), sin expresar directamente el término, hace referencia a la homofobia como el repudio que sienten personas heterosexuales hacia los homosexuales, y por esto se incluye entre los homofóbicos a los sujetos que "odian" a transexuales, lesbianas y bisexuales; se les asigna una conducta fuera de lo normal. En esa línea, la "homofobia internalizada" caracterizada por la actitud negativa de personas LGBTI hacia su homosexualidad (Isay, 1989; Davies, 1996), el "homonegativismo" (Hudson y Ricketts, 1980), la teoría de Allport: "rasgos debidos a la victimización" (Allport, 1954) y otras apuestas desde los estudios psicosociales, ponen de manifiesto la importancia de los altos niveles de estrés que padece este grupo social cuando se enfrenta a ámbitos de interacción y convivencia.

De acuerdo con un informe de Colombia Diversa (2014) entre el 2013 y 2014 se produjeron 164 homicidios contra la población LGBTI (mayoritariamente personas Trans) en 25 departamentos, centrados, particularmente, en Antioquia, Valle del Cauca y Bogotá. Así mismo, se denunciaron 240 casos de abuso policial, de los cuales 110 se cometieron contra personas trans, 41 a hombres gais, 35 hacia lesbianas y 8 contra bisexuales. La violencia contra esta población representa un

indicador de la vulneración de los derechos humanos de las personas transexuales, transgéneros, intersexuales, gays, lesbianas y bisexuales.

El informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015) indicó que de enero de 2013 a marzo de 2014 tuvieron lugar 770 actos de violencia contra personas LGBT en los países miembros de la Organización de Estados Americanos y que estos alertan una violencia generalizada en todos los países del continente americano por prejuicios.

Hechos como la adaptación del acrónimo por parte de un grupo de activistas colombianos, en el 2003, con la intencionalidad política de "un otro diferente", permitió la interlocución ante el Estado, dentro del marco de la exigibilidad de los derechos, tal como lo afirma el documento de Políticas Públicas para el Sector LGBTI. (Proyecto Decreto, 2016)

Para dar una explicación a fenómenos sociales como este, resultan significativos los aportes dados por Moscovici en torno a las representaciones sociales que nos hablan de los elementos que rigen y determinan un grupo social:

El estudio empírico de las representaciones sociales constituye un dilema, que radica en el hecho de que el material recolectado por la persona está constituido por creencias individuales, opiniones, asociaciones o actitudes, a partir de las cuales hay que ensamblar los principios organizadores del grupo social, ligados por sus características culturales, sociológicas y psicológico-sociales. (Moscovici, 2013, p. 4)

Así, el estudio de las Representaciones Sociales que se ha configurado en torno a la población LGBTI permitirá entender las construcciones sociales que se dan en el contexto universitario y que guardan relación con lo estudiado por Mann, quien afirma que el prejuicio se manifiesta como sentido de inferioridad, como amenaza al estatus o como liberación de agresión y hostilidad de una persona o grupo social. (Mann, 1983, p. 146) Por tal razón, vale preguntarse: ¿existen situaciones de exclusión y discriminación hacia sectores LGBTI en la universidad?, ¿es la universidad un espacio en el que se aceptan las diferencias sexuales, se vigila y hace seguimiento a las políticas de inclusión del sector LGBTI?

Dentro del contexto político colombiano, las leyes que se encuentran en la Constitución Política de 1991 amparan y protegen a las personas con orientaciones

sexuales diferentes. Entre las medidas de la Corte Constitucional, se encuentran: la Sentencia T-101/98 que reconoce la homosexualidad como una opción de vida válida; la Sentencia T-097/94 expresa que dicha opción es individual, íntima y no sancionable; la Sentencia T-098 / 96, en sus tres apartados, enfatiza el respeto hacia dichas libertades y adiciona que el Estado y la colectividad no pueden intervenir en estas; la Sentencia C-481/98 sobre el libre desarrollo de la personalidad que no afecte los derechos a terceros; la Sentencia T-539/94 reconoce: en primer lugar, que el homosexual no puede ser objeto de discriminación, debe ser tratado justamente, con respeto y tolerancia; en segundo lugar, se destaca la responsabilidad social de los medios de comunicación como ente trasmisor de valores e imaginarios sobre el colectivo LGBTI; y en tercer lugar, el reconocimiento de los homosexuales como gestores de derechos, el deber del Estado por evitar la exclusión de tipo sexual y fomentar actitudes de respeto, justicia y solidaridad.

*Grosso modo*, a través de esta mirada a las sentencias emitidas por la Corte Constitucional, y que protegen a las personas LGBTI, es posible identificar su relación directa con el problema de la exclusión que recae sobre esta población.

Desde el ámbito de la educación, por su parte, lo que indica el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en el PESCC (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía), la sexualidad representa también un reto pedagógico que no puede estar desprovisto de los programas, planes de estudios y políticas institucionales en la Educación; de tal manera que:

...una construcción social simbólica, hecha a partir de una realidad propia de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal, es una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos, tanto para su desarrollo en el plano individual y como en el social (2006b: 31-33)

No obstante, cabe anotar que desde lo establecido por la Sentencia T-450A/13 tanto las nociones de sexo como de género están dadas desde principios binarios, naturalistas y heteronormativos que simplifican las sexualidades a dos únicas.

Estas consideraciones aunadas a la homofobia, hacen pensar que falta conocimiento y comprensión sobre la diversidad sexual, que la ignorancia frente a las

sexualidades emergentes trae consigo pensamientos y actitudes discriminatorias y excluyentes que se encuentran arraigados en ámbitos religiosos, sociales y educativos. Algunas investigaciones realizadas en Países Latinoamericanos (Ardila, 1998, Mondimore, 1998, Meccia, 2006, o Parra, 2001) reafirman un contexto social ampliamente homófobo y discriminatorio. (Romero, Martín y Casteñón, 2005).

Igualmente, algunos informes en el ámbito latinoamericano muestran la vulneración de los derechos humanos de la población LGBTI. En Perú, la Red TLGBI denuncia vacíos legales en las políticas públicas y en la normatividad, se destaca, también, un estudio multisectorial dirigido a población Trans en ejercicio del trabajo sexual que busca aminorar problemáticas de salud pública, como el VIH. En Bolivia, el activismo ejercido por Conexión Fondo Emancipación a través de los informes realizados por Estado Plurinacional de Bolivia (2014), revelan vulneración por instituciones de la salud, trabajo, educación, justicia, Policía Boliviana Nacional, entidades religiosas y partidos políticos. Se conocen, también, informes frente a la discriminación de mujeres lesbianas y bisexuales, así como un informe de Red LGBT del Mercosur (Velarde, 2011). En Argentina, las iniciativas se han enfocado hacia la exigibilidad de derechos en materia laboral, educación, vivienda y salud.

De acuerdo con Martín (2013), en las políticas públicas de los países latinoamericanos se observa un vacío tanto en la elaboración teórica y metodológica para abordar el nexo entre orientación sexual e identidad de género desde ámbitos laborales y educativos.

Esta realidad invita a una reflexión en torno a los prejuicios frente a las orientaciones sexuales diversas o a identidades de género que desafían la relación social y cultural instituida entre sexo-género, que conllevan, paralelamente, enfrentar situaciones de precariedad, vulnerabilidad social que repercuten en las condiciones de vida del sector LGBTI, en esferas que atañen directamente al campo de la formación y educación en sociedad.

Además, las apuestas investigativas de García (2007), sobre diversidad sexual en la educación, sugieren espacios académicos y formativos que minimicen estas formas



de agresión, discriminación, y plantean estrategias para enfrentar la homofobia tales como: seminarios-talleres, encuentros, cineforos, entre otros.

En ese sentido, la Universidad debe permitir la participación, accesibilidad de todos sus miembros sin barreras y en condiciones de igualdad, comodidad y autónomas posible. Desde esa perspectiva, preguntarse por cuáles son las representaciones sociales y prácticas culturales en torno a la población LGBTI que se evidencian en el ámbito universitario, ofrece una mirada a la forma como se vive la diversidad en estos contextos.

De acuerdo con Belmonte (1998), el entendimiento educativo está relacionado con propósitos sociales y políticos en la medida que proporcione las mismas oportunidades para todos y compense las desigualdades sociales y culturales. Dichas oportunidades en el ámbito universitario se satisfacen a través de otros factores que desconocen la inclusión de las condiciones sexuales y de género de sus miembros, estableciendo así espacios irreconocibles, invisibles y a veces innecesarios de reconocimiento e igualdad. Por esta razón, valorar las representaciones sociales frente al sector LGBTI en la Universidad representa un oportunidad de análisis necesaria en la identificación de prácticas pedagógicas y políticas orientadas a la mejora e inclusión de este grupo social, sin desconocer de antemano el papel relevante que ejerce el docente dentro de dichas prácticas por lo que resulta atinente identificar cuál es el rol del docente frente a personas de este colectivo y qué papel asume (salvaguarda, represor o mediador).

### **1.3.1. Objetivos de la Investigación**

#### ***Objetivo General***

Valorar las representaciones sociales y prácticas culturales en torno al sector LGBTI en la Universidad.

#### ***Objetivos Específicos***

- Analizar las propuestas existentes en el contexto de la Educación Superior tendientes a propiciar la inclusión de personas pertenecientes a los sectores LGBTI.
- Examinar los aportes de las políticas públicas en torno a la inclusión del sector LGBTI en instituciones educativas de educación superior en Colombia.
- Identificar prácticas educativas que tiene lugar en la universidad y que involucran a las personas del colectivo LGBTI.
- Evaluar las dinámicas de grupo frente al colectivo LGBTI en un contexto universitario específico.
- Establecer el rol que representa el estudiante y el docente en la práctica universitaria frente a las dinámicas de relación e intercambio dentro y fuera del aula.
- Determinar mecanismos para la mejora de las prácticas pedagógicas en la Universidad orientadas a la inclusión de personas pertenecientes a los sectores LGBTI.

### **1.3.2. Estructura del estudio**

El estudio está integrado por tres partes que materializan la relación existente entre el marco contextual y teórico, el marco y diseño metodológico y el marco de análisis y resultados del presente trabajo.

La primera parte incluye seis capítulos que abordan tanto el planteamiento de la investigación como el marco contextual y teórico de la misma. En este primer capítulo, se establece la pertinencia, justificación investigativa del tema, los aspectos problemáticos que implica, así como los propósitos centrales y particulares del estudio.

En el segundo capítulo, se caracteriza el sistema educativo colombiano, se analiza el papel que cumple la Educación Superior como parte de ese engranaje y, en particular, el rol que desempeña la Universidad Santo Tomás en el contexto educativo en el que se inscribe la población objeto de estudio.

En el tercer capítulo, se profundizan las diferentes miradas frente a la educación inclusiva, desde las políticas y parámetros internacionales para comprender el rol que asume el docente en dicho contexto y las competencias de una Educación En y Para la Diversidad en ejercicio de derechos ciudadanos.

En el cuarto capítulo, se consideran las nociones de género, sexo, sexualidad que dan lugar a la configuración de la identidad, tal como las entendemos actualmente, pero a su vez, la crítica a estos conceptos que permiten e implican una mirada a la diferencia sexual y a la alteridad de género.

En el quinto capítulo, se profundiza el concepto de Representaciones Sociales, las nociones de discriminación y de prejuicio, además la configuración de estereotipos en torno a las personas de los sectores LGBTI, puntualmente, en el contexto universitario.

En el sexto capítulo, se plantean las prácticas culturales en torno a la diversidad sexual en la universidad, se discute la construcción de la identidad individual y colectiva del joven universitario, cómo se aborda la educación sexual y la diversidad

sexual en este contexto, se realiza una revisión de estas prácticas y construcciones a la luz de los derechos de los sectores LGBTI, en especial, de las políticas públicas LGBTI que rigen en el país.

La segunda parte del estudio está representada por el marco y diseño metodológico en el que se justifica la apuesta metodológica seguida, las variables contempladas en el estudio, la población y muestra, las fases que se siguieron, e igualmente, los instrumentos de recolección de datos que se diseñaron.

La tercera parte del estudio implica todo el acopio, sistematización de datos, descripción y análisis de los resultados.

La cuarta parte presenta las conclusiones y aportes, la discusión con el grupo de expertos, las limitaciones del estudio, así como las posibles futuras líneas de investigación que deriven de este.



---

**A. PRIMERA PARTE**

---



## **2. LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA Y LA UNIVERSIDAD DE SANTO TOMÁS**





## **2.1. Introducción**

En este primer apartado se presenta la manera como está concebido el sistema educativo colombiano, los elementos cohesionadores y de autonomía institucional, las transformaciones en materia de educación prevista por los recientes gobiernos, así como el desafío que representa para las instituciones de educación superior, pero ante todo, para la universidad privada responder a las necesidades educativas en condiciones de calidad, innovación y apertura a sectores sociales. Así mismo, se expone una breve caracterización de la historia y horizonte institucional de la Universidad Santo Tomás en la que se identifican principios rectores transversales de una educación para la diversidad, para la vida, el fomento de la igualdad que involucran las labores de la comunidad académica y en los que se inscriben los programas académicos que integran la División de Ciencias Sociales (Facultad de Sociología, Comunicación Social y Diseño Gráfico). Esta mirada contextual permitirá reconocer las lógicas de la universidad privada en la que se sitúa el estudio, así como algunas circunstancias de calidad y apertura a sectores sociales que definen a la universidad colombiana.

## **2.2. Sistema educativo colombiano**

La Constitución Política de Colombia establece los principios fundamentales de la educación y la define como un proceso de formación constante, personal, cultural y social que se basa en un concepto integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Así también, regula, inspecciona y vigila la calidad y el cumplimiento del servicio educativo.

Cabe anotar que el sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, preescolar, básica, media y superior. La superior tiene dos niveles: pregrado y posgrado.

De tal forma que la organización del sistema educativo en Colombia está comprendido por niveles y grados de formación formal e informal en instituciones educativas de carácter estatal y privada con funciones y propósitos similares orientados y supervisados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), por la Ley

General de Educación y un conjunto de normativas. Cuenta con recursos tecnológicos, metodológicos, administrativos y financieros de diversa índole encaminados a conseguir los objetivos trazados por el Estado.

En ese orden de ideas, la educación formal se ofrece en instituciones educativas aprobadas oficialmente por el gobierno ajustadas a pautas curriculares, secuencias, grados que otorgan títulos en los niveles de: preescolar, básica, media y superior.

Por su parte, la educación no formal se reconoce como aquella desarrollada de forma libre e individual por parte de personas que buscan actualizar, suplir o formarse en conocimientos académicos y laborales, desde otro sistema de ciclos y niveles de formación que le permiten en corto tiempo prepararse para el trabajo. Este tipo de educación la imparten un número importante de instituciones de carácter público, como el Sena, y aproximadamente 12 mil centros e institutos, de diversas características y enfoques, que preparan a los estudiantes en artes, oficios y prácticas especializadas del saber. Esta clase de formación ha tenido mucha acogida en los últimos años y goza de un gran impulso y dinamismo para el sector productivo, pues provee un amplio número de profesionales que se emplean en empresas productoras de bienes y servicios y constituye una alternativa de formación técnica intermedia profesional de gran demanda. El control del Estado a estas instituciones es muy limitada.

En virtud de lo anterior, las instituciones gozan de autonomía y flexibilidad en torno a los contenidos curriculares, técnicas de enseñanza, actividades formativas, culturales y deportivas permeadas por el diseño, evaluación e investigación permanente del currículo. Sin embargo, mantienen la unidad en los siguientes factores:

- Propósitos de la educación orientados para cada nivel y ciclos de preparación fijados en la ley.
- Procesos curriculares determinados en los lineamientos generales de educación.
- Indicadores de logro curriculares para la educación formal

- Clasificación y estructura de las áreas de conocimiento.

Cabe anotar que los fundamentos del currículo se establecen con base en la renovación curricular orientada por los enfoques educativos desde las disciplinas, las pedagogías del conocimiento, los avances y tendencias de la ciencia, tecnología y sistemas de informática.

En el caso de la educación formal, en niveles básica, media y secundaria, las áreas del conocimiento privilegian la enseñanza de la lengua materna, un segundo idioma extranjero, por lo general inglés, las matemáticas y el dominio de las tecnologías. Estas áreas se enriquecen con el aporte de las comunidades académicas que establecen áreas obligatorias y transversales en el currículo contempladas en el PEI que no deben sobrepasar el 20% del total de asignaturas del currículo base.

Los ejes fijados por el Decreto n°230 del 2002 son:

- Currículos con los saberes básicos y universales, sin desconocimiento de los aspectos contextuales.
- Necesidades de una evaluación permanente de la calidad.
- Criterios y parámetros unificados alrededor de la evaluación.
- Reprobación y repitencia como excepción y no tendencia.
- Recuperación de la institución educativa flexible, pertinente, atractiva y formadora.
- Participación de la comunidad educativa en las decisiones que atañen a los educandos.
- Evaluación como proceso para la calidad del servicio educativo.
- Mejoramiento de la calidad como objeto de inspección y
- vigilancia del Estado.
- Respeto a la autonomía de las instituciones educativas.

Finalmente, la política de calidad juega un papel importante en el fortalecimiento de las instituciones y en el alcance de los logros y competencias previstas en las políticas públicas generales de educación. Es así como el MEN ha formulado los estándares básicos de calidad que permitan la inserción de niños y jóvenes en los ciclos formativos y el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadanos.

### **2.3. La Educación Superior en Colombia**

Los actuales avances en la modernización del Estado, los adelantos geo-económicos y el acelerado crecimiento económico que ha tenido Colombia en el último decenio, la ubican frente al reto de vencer las barreras tradicionales en sus modelos de desarrollo y a invertir un cuantioso capital en el fomento, de la investigación, innovación e intercambio de planes de educación para depositar en sus gentes ese potencial, de reconocidas dimensiones, que marca la diferencia entre naciones y que, en últimas, eleva la calidad y competitividad de ese capital humano.

Es así como a la Educación Superior, eslabón importante de ese enclave educativo, se le reclama esa escasa cobertura, falta de accesibilidad, heterogeneidad de programas, disímiles condiciones de calidad e incongruencia con el mercado laboral y acordes con las necesidades sociales más ingentes del país. Es claro que desde los preceptos determinados en la Ley General de Educación Superior (Ley 30 de 1992), la Educación Superior cumple un papel y tiene un compromiso estrecho con el desarrollo social, económico y cultural del país, razón por la cual no se puede desestimar el rol que han tenido las instituciones de formación superior, de carácter privado, en ese engranaje para mejorar las condiciones de vida de los colombianos.

Los expertos coinciden en develar los vacíos que tiene el sistema educativo colombiano al cumplir medianamente tanto cualitativa como cuantitativamente con los retos que imponen los nuevos conocimientos y formas de conocer, así como las dinámicas de trabajo que se avizoran en los actuales y futuros escenarios laborales.

Las transformaciones que ha tenido el sistema de educación superior en Colombia han sido relevantes a partir de la expedición de la Ley 30 de 1992 ejecutada desde el gobierno del presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002), con el plan de "la

Revolución Educativa" del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y actualmente con el "Plan prosperidad para todos" del presidente Juan Manuel Santos. La aplicación de estos planes ha modificado la organización institucional del sistema tendiente a fortalecer las políticas de cobertura, eficacia del sector y el mejoramiento del servicio educativo.

El aseguramiento a la calidad en la educación superior se convirtió, también, en un foco de atención, como se advierte anteriormente, a raíz de la autonomía universitaria y dio como resultado el surgimiento de una serie de entes de control, por parte del Estado, para inspeccionar, vigilar la creación y funcionamiento de programas de formación en pregrado y posgrado de cuestionable calidad, de incoherencia con las necesidades sociales y de fragilidad en sus mecanismos de admisión que, a la postre, establecieron un manto de duda sobre la manera como las instituciones de educación superior en Colombia ofrecían este servicio educativo de alto nivel.

Cabe anotar que lo que hasta hace algunas décadas, fue un concepto implícito y dado por hecho en las leyes y decretos en educación, hoy día y paralelamente a los desafíos propuestos por la ES en torno a la cobertura, equidad y acceso, al empalme con las transformaciones, cambios de la nación y a la integración de las nuevas tecnologías, es ahora un aspecto que legitima la cualificación de este sector y se plantea como una forma de mejoramiento social e individual para el desarrollo. Además, se traduce en un mecanismo que determina los programas de excelencia y convoca a las universidades en la exigencia y mejoramiento de sus programas académicos.

De acuerdo con el MEN (2016), existen 4 tipos de instituciones de Educación Superior:

- Las universidades que forman en programas académicos con énfasis en la investigación científica y tecnológica con programas de pregrado, maestría y doctorado.

- Las instituciones universitarias que ofrecen programas de pregrado y posgrado solo hasta el nivel de especialización.
- Las instituciones tecnológicas que ofrecen programas de exclusiva formación tecnológica y pueden avanzar hacia el título profesional si la institución cuenta con el respectivo plan de estudios avalado por el MEN.

Las instituciones técnicas profesionales que ofrecen ciclos de formación cortos para pregrado en los que se combinan los niveles técnico y profesional orientados hacia el desempeño profesional en algunos trabajos o campos ocupacionales.

**Tabla N° 1.** *Instituciones de educación superior en Colombia-2014*

Carácter	Oficial	No oficial	Régimen especial	Total
Universidad	31	50	1	82
Institución universitaria/Escuela tecnológica	16	92	12	120
Institución tecnológica	6	39	6	51
Institución técnica profesional	9	26	0	35
<b>Total general</b>	<b>62</b>	<b>207</b>	<b>19</b>	<b>288</b>

Fuente: adaptado de Estadísticas de Educación Superior. MEN (2014)

De acuerdo con los datos consolidados a noviembre de 2014, ( **Tabla N°1**) el país cuenta con 288 instituciones de Educación Superior (ES) de las cuales, 82 son universidades, 120 instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, 51, instituciones tecnológicas, 35 institutos de formación técnica profesional; de todas estas 62 son oficiales (estatales), 207 privadas y 19 de régimen especial.

Cabe anotar que el SENA, adscrito al Ministerio de Trabajo, en el 2010, tuvo el 55% de inscritos en programas de formación técnica y tecnológica.

## **2.4. La universidad privada**

El papel que ha cumplido la universidad privada en Colombia está concebido no solo en relación con la ampliación de la cobertura, escasa para la demanda, sino además en respuesta a las transformaciones sociales, estrategias políticas y económicas en materia educativa demandadas por los sectores productivos del país. En ese sentido, a la universidad privada se le exigiría condiciones de calidad, innovación y apertura a sectores sociales con diversas características ajustados a sistemas de enseñanza-aprendizaje que garantizaran no solo el acceso, sino la permanencia y culminación de la formación de esas nuevas generaciones de profesionales.

En materia de cobertura, La ES en Colombia ha sido una prioridad en los últimos 25 años con el fin de responder no solo a las demandas de los grandes fenómenos demográficos y de flujo poblacional de las grandes ciudades, sino de cumplir con las metas desarrollistas, en materia económica, dadas en el siglo pasado. Pese a la voluntad del gobierno en atender a esas necesidades, se observa cómo el crecimiento de la oferta de las instituciones de carácter privado ha sido considerable, el aumento en la demanda en el periodo comprendido entre 1970 a 1990 fue de 3,9% y entre 2005 a 2013 el aumento en la cobertura ofrecido por las universidades públicas fue del 3,3% comparado con un descenso en las universidades privadas en la misma proporción, fenómeno que obedece a la diferencia de los precios en las matrículas entre estos dos tipos de institución.

En el caso de las regiones, se observa una gran desigualdad, teniendo en cuenta, por ejemplo, que para el 2009 en Bogotá la cifra fue de un 75,6%, en Norte de Santander de 45,3% y en Chocó de 5,3%.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de Educación Superior del MEN (Ministerio de Educación Nacional), Bogotá tiene 104 universidades de carácter público y privado y entre las 7 mejores se destacan: La Universidad Nacional de Colombia, Los Andes, La Salle, La Pontificia Universidad Javeriana, El Rosario, Externado de Colombia y Santo Tomás, esta última, denominada el primer claustro universitario de Colombia.



Igualmente, la ciudad tiene la mayor oferta universitaria en todo el país con 450 mil estudiantes de Educación Superior. De acuerdo con Sistema Nacional de Información de Educación Superior “Del total de las matrículas durante el periodo 2002 – 2009, el nivel de formación Universitaria tuvo la mayor participación, sin embargo, la tendencia disminuyó de 70.9% en 2002 a 68.6% en 2009” (SNIES, 2010, p. 5)

En el caso de la Universidad privada, en un periodo de 12 años, comprendido entre 2000 y 2012, el registro en las matrículas tuvo el siguiente comportamiento: universidades como la Cooperativa de Colombia reportó un aumento en 13834 inscritos, la Universidad Santo Tomás 6911 y la Universidad de Manizales con 191 estudiantes inscritos.

En niveles de posgrado, se observa durante el mismo periodo un aumento, pues se pasó de 62259 estudiantes inscritos, en 2002, a 117147 en 2012. Las universidades públicas con mayor acogida fueron: La Universidad Nacional, Universidad del Valle, Antioquia, Militar Nueva Granada, Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En el caso de las privadas, Universidad Externado de Colombia, la Universidad Javeriana, la Universidad de Los Andes y la Universidad Libre.

Todo este panorama sirve para comprender la responsabilidad que recae sobre la universidad privada y la importancia de velar por una educación que responda a las necesidades y exigencias sociales del país.

## **2.5. La Universidad Santo Tomás: historia y horizonte institucional**

En este apartado, se presenta un panorama general de la Universidad Santo Tomás, institución de educación superior donde se realiza el presente estudio. Es reconocida como una comunidad educativa, católica de índole privado que pertenece a la Orden de Predicadores de Padres Dominicos, que inspirada en el pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino, tiene presencia en países como: Estados Unidos, Canadá, España, Suiza, Indonesia, Filipinas, Argentina, Chile, Perú, Honduras, República Dominicana y Colombia.

La historia de esta institución se remonta a la llegada de los frailes de la Orden de Predicadores que pisaron por primera vez territorio colombiano hacia 1529 y cuya labor estuvo centrada en una misión evangelizadora a indígenas, nativos y criollos en todo el continente americano. Se reconocen por su labor y defensa de los derechos de los indígenas: Fray Bartolomé de las Casas, Fr. Antonio de Montesinos, Fr. Pedro de Córdoba, San Luis Beltrán.

Igualmente, esta misión se dio a la tarea de crear templos, conventos en los que se establecieron los principios de su doctrina. En 1550, fundan el Convento de la Virgen del Rosario en Santafé de Bogotá en la que posteriormente se realizan estudios de arte, filosofía y en junio de 1580 el papa Gregorio XIII concede el título de Universidad. Inicialmente llamada "Academia Santo Domingo", más tarde toma el nombre de "Universidad Tomística". Hacia 1608 se funda el Colegio de Santo Tomás de Aquino que en fusión con la Universidad de Estudios Generales (1624), nace el Colegio-Universidad Santo Tomás y se genera la primera cohorte de egresados (1626).

Este acto fue significativo en el papel que cumplió como centro formador de grandes personajes políticos e ideólogos, algunos comprometidos con el proceso independentista, dentro de los que sobresalen: Camilo Torres, Francisco José de Caldas, Francisco de Paula Santander, Atanasio Girardot.

Es así como durante casi tres siglos la universidad representó un lugar de estudios en la que se formaron grandes pensadores, sin embargo, también afrontó dos momentos críticos: uno en 1770-1780 por la suspensión de la cátedra tomística y otro en 1861 por la ley de supresión de comunidades religiosas y expropiación de bienes eclesiásticos.

Ya en su periodo contemporáneo y al amparo de Fr. Alberto Ariza O.P. la Universidad inició un proceso de restauración y recuperación que trajo consigo la creación de otros centros de formación; no obstante, fue hasta 1965 cuando recibió la aprobación oficial, en 1966 se crearon los programas de Ingeniería Civil, Filosofía, Ciencias Jurídicas y Políticas, Economía y Administración y Filosofía y Ciencias Sociales. En 1973 se creó la Seccional de Bucaramanga, en 1996, la seccional de

Tunja y fue hasta 2007 cuando se creó la Facultad de Comunicación Social, con énfasis en la paz. (USTA, 2012)

Desde el 2012, la universidad recibió la reacreditación y a partir de 2014 inició un proceso para reacreditar algunos programas de sus seccionales, así como las demás sedes del país. Cabe señalar que ha sido pionera en programas de educación a distancia -VUAD-(1975) con lo cual se sitúa con presencia en 31 ciudades del país, además de las sedes en Bogotá, Bucaramanga, Tunja, Medellín y Villavicencio.

En Bogotá cuenta con 5 centros, cuatro de ellos ubicados en la localidad de Chapinero, dentro de la que destaca el claustro, en la que operan la mayor cantidad de programas de pregrado (23) y una sede campestre a las afueras de la ciudad, campus San Alberto Magnus. En la capital funcionan: 27 especializaciones, 16 maestrías, 3 doctorados y 1 posdoctorado; en la sede de Bucaramanga se imparten: 14 programas de pregrado y 19 especializaciones; en Tunja: 8 pregrados, 7 especializaciones, 4 maestrías y 1 doctorado; en Medellín: 5 pregrados, 4 especializaciones y 3 maestrías y en Villavicencio: 7 pregrados y 1 especialización.

Con un total de 24.115 estudiantes y bajo el lema: *Facientes Veritatem*, "hacedores de la verdad", la institución está inspirada en el pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino (1225-1274) que promueve la formación de generaciones que respondan de forma ética, creativa y crítica "...a asegurar la construcción del bien común y la realización de la justicia distributiva, y así reducir la exclusión social, económica, cultural y política" (USTA, 2012, s.p.)

Así mismo, mediante la formación integral en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la investigación y proyección social, la institución espera contribuir a solucionar las problemáticas y necesidades del país. Razón por lo cual, el desarrollo de programas de proyección social articulados curricularmente desde las dinámicas investigativas y de trabajo comunitario, permite el trabajo con sectores y barrios a través de proyectos en los cuales la comunidad académica tomasina asume un compromiso social en zonas con necesidades.

En ese sentido, las facultades a través de desarrollo comunitario, emprendimiento, educación continuada, convenios, asesorías, consultorías, consultorio jurídico, psicológico y contable hacen presencia en 4 sectores de Bogotá: Comuna IV Cazucá (Soacha), Monte de Galilea (Usme), Los Olivos (Chapinero) y La Gaitana (Suba), allí tienen interacción con el medio externo e interactúan con la comunidad y lideran proyectos de distinta índole.

Por otro lado, la USTA se encuentra vinculada a organizaciones educativas de orden nacional, Asociación Colombiana de Universidades, (ASCUN), Universidad y de orden internacional: Consejo Internacional de Universidades Santo Tomás de Aquino (ICUSTA), Organización Universitaria Interamericana –(OUI), Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), Red Universitaria de Educación Continua de América Latina y el Caribe (RECLA). Igualmente, cuenta con 180 convenios de movilidad e intercambio académico con aproximadamente 25 países en América Latina, Norteamérica, Europa, Rusia, Australia, entre otros.

Dentro de su estructura organizativa, la institución cuenta con 6 Divisiones: División de Ciencias Políticas y Jurídicas, División de Ciencias Económicas y Administrativas, División de Ingeniería, División de Ciencias de la Salud, División de Teología y Filosofía y División de Ciencias Sociales, esta última, integrada por tres programas de pregrado: Sociología, Comunicación Social y Diseño Gráfico en los cuales se desarrolla la investigación.

Es importante destacar que la visión de la universidad proyectada a 2020 se propone las siguientes metas:

- Comprensión renovada del hombre colombiano a través de la difusión del estudio de la filosofía y teología.
- Construcción del bien común y la realización de la justicia distributiva.
- Consolidación de la Universidad abierta y a distancia como Universidad Virtual.
- Fortalecimiento de convenios con la red de universidades Tomistas para el intercambio cultural.
- Integración e incorporación de la investigación a todos los planes de estudio.

- Excelencia y flexibilidad de los programas de posgrado hasta el nivel de posdoctorado.
- Divulgación de publicaciones con alto contenido ético-social, ético-político.
- Acreditación social que implica alta demanda de servicios por parte de entidades, organizaciones estatales, privadas de todos los sectores.
- Oportunidad igualitaria de las mujeres de la USTA, promoción y liderazgo.
- Profesionalismo y humanismo del egresado tomasino. (USTA, 2004b)

El horizonte institucional de la Universidad Santo Tomás lo componen: la misión, visión, principios generales, objetivos, valores institucionales y funciones. Esta serie de elementos plasma la esencia, espíritu, preceptos, propósitos y prospectivas que la rigen como institución de formación en Educación Superior y que le han otorgado reconocimiento durante toda su trayectoria en el contexto nacional y Latinoamericano.

Como se mencionó anteriormente, la misión y visión de la universidad están inspiradas en el pensamiento humanista de Santo Tomás de Aquino y concibe la institución con un alto nivel de injerencia ante organismos e instancias de decisión colectiva que impacten sobre procesos que tengan lugar en las comunidades, y se proyecta como interlocutora entre organismos del sector público y privado. A través de su presencia en 31 ciudades del país y de todos sus programas, se propone contribuir a reducir la exclusión social, política, económica y cultural del país. Por esto, dentro de sus principios generales se destacan:

- Sintonía entre los principios y leyes generales de Educación Superior en Colombia con el concepto de autonomía institucional y el PEI.
- Cumplimiento de principios católicos, abierta al carácter de universalidad y libertad, pero excluye cualquier forma de segregación y sectarismo.
- Mejoramiento de sus recursos físicos, tecnológicos, educativos y científicos en el bienestar humano en virtud al carácter de entidad sin ánimo de lucro.
- Garantía de servicios de calidad mediante un plan de estudios que articule disciplinas de distinta índole que respondan a las necesidades del país.

- Fomento armónico y conjunto de todas sus partes en procura de la convergencia con la misión y objetivos institucionales.
- Identificación de la persona humana como centro del quehacer universitario que permita el mejoramiento de sus condiciones vitales y complementarias.
- Identificación del estudiante como el principal agente en el proceso de formación.
- Fortalecimiento de la función socializadora de la educación que incentive valores y comportamientos para la convivencia pacífica en comunidad.
- Generación permanente de conocimiento a través de la docencia, investigación y ciencia.
- Promoción de valores identitarios nacionales y regionales, justicia social, convivencia, desarrollo integral y solidario. (USTA, 2010)

### ***Objetivos y valores institucionales***

Entre sus objetivos institucionales registrados en el Estatuto Orgánico están:

- Promover la formación integral de los estudiantes y su capacitación científica, investigativa, técnica y profesional del espíritu universalista de Tomás de Aquino...
- Formar líderes con sentido crítico de la realidad y compromiso ético para llevar a cabo los cambios necesarios en la vida social...
- Vincular sus diferentes unidades académicas a proyectos de desarrollo regional y promoción de comunidades...
- Formar y consolidar la comunidad académica y promover la interrelación con sus homólogas...
- Establecer convenios interinstitucionales a nivel nacional e internacional con universidades y centros de estudios...
- Fomentar la cooperación entre universidades de todo el mundo que tienen los principios de Santo Tomás de Aquino. (Plan General de Desarrollo 2012-115, p.10)

Desde su fundación en 1580, la universidad ha venido construyendo los valores institucionales que la caracterizan como: universidad de estudio general,

humanismo tomista cristiano, concepción tomista de la educación, dimensiones de la acción, capacidad de acción y valores, formación integral y plexo de valores, el bien común y la construcción de la verdad. Cabe anotar en este penúltimo: "formación integral y plexo de valores" la importancia que revierte "la inclusión de todo tipo de marginados o excluidos" de los bienes sociales, que evidentemente, no se circunscriben a bienes de orden económico. Así como la promoción del "Bien común" como un valor articulador y globalizante para la convivencia y coexistencia.

Finalmente, hacen parte de sus funciones:

- Formar profesionales que evidentemente requiera el país.
- Fomentar la investigación y los medios para su divulgación.
- Propiciar una cultura investigativa que responda a todos los contextos sociales del país.
- Incorporar avances científicos y tecnológicos a través de la formación y actualización permanente de los docentes.
- Vigilar por el cumplimiento de las normativas en torno a la Educación Superior en Colombia.
- Acoger otras funciones que demanden las autoridades educativas y la institución. (USTA, 2004)

### **2.5.1. Retos de la Universidad Santo Tomás para el Siglo XXI**

En atención a los nuevos escenarios que se esbozan en el apartado titulado "La educación superior en Colombia", cabe revisar la estimación que la Universidad Santo Tomás ha realizado para sintonizarse en el marco de esos nuevos retos, pero especialmente, no solo con los aspectos que atañen a la cobertura, equidad, acceso y calidad de la educación, sino además los que guardan relación con el mejoramiento social e individual y la existencia real de escenarios educativos concebidos para la diversidad, pues es claro que la educación, en general, ha limitado el tema de la educación inclusiva y ha olvidado otras exclusiones y discriminaciones, igualmente importantes, que requieren de atención. Razón por la cual, dar una mirada a la inclusión desde una de las cinco perspectivas: "Relacionada con los grupos vulnerables a la exclusión", en este caso personas de

los sectores LGBTI en el contexto de la Universidad Santo Tomás y sus políticas, resulta esclarecedor. Para lograr este propósito, se identifican a continuación los mecanismos adelantados por la institución de cara a los nuevos retos de la Educación Superior en y para la diversidad.

Inicialmente, la universidad realizó un análisis de factores internos y externos en todas sus sedes, en el marco de los procesos actuales de acreditación y re acreditación que involucran todos los componentes y se formuló cuatro grandes preguntas:

¿Cuáles son los factores que pueden tener relevancia en el sector educativo en el que desarrolla sus actividades la Universidad Santo Tomás? ¿Cuáles de estos factores tienen un impacto importante para el desarrollo de la Universidad y sus programas académicos? ¿Cuál es la evolución prevista de estos factores en un horizonte temporal al 2015? ¿Qué oportunidades y desventajas genera para la Universidad y sus programas la evolución prevista de estos factores? (Plan General de Desarrollo 2012-2015, p. 29)

Estos cuestionamientos plantearon un debate y una serie de consideraciones que se plasmaron en el apartado del documento "Plan General de Desarrollo 2012-2015" puntualmente en el título: "Retos de la universidad colombiana en el contexto Latinoamericano" y en el que se inicia reconociendo los efectos de la globalización en la flexibilización, modificación de las estructuras organizativas y administrativas de la Universidad Latinoamericana frente a los intereses y necesidades sociales actuales, frente a las tensiones en la relación universidad-entorno económico.

Es así como fruto de las metas a 2021 planteadas en la Conferencia Iberoamericana de Educación (Secretaría General Iberoamericana, 2008) se determinaron los siguientes compromisos:

- Abordaje de problemas sociales y educativos de forma integrada
- Fomentar la igualdad y Extender el acceso a la educación superior
- Educar en la diversidad
- Aumentar el acceso de los jóvenes a la educación técnica profesional
- Conectar la educación con el desarrollo económico, social y cultural del país
- Garantizar el aprendizaje y aseguramiento de la calidad
- Educar para la vida
- Incentivar la profesión docente



- Disposición del espacio iberoamericano para la investigación
- Flexibilizar modelos pedagógicos
- Aplicación de TIC en los procesos pedagógicos
- Auspiciar la participación de jóvenes y adultos en programas de educación continuada
- Fortalecer la investigación científica en el ámbito iberoamericano
- Apoyar la creación de redes y movilidad de estudiantes e investigadores en el contexto iberoamericano

Igualmente, se agregan a estos aspectos la formación para el ejercicio de la ciudadanía, elemento clave para la inclusión de políticas de protección, seguimiento e inclusión de grupos vulnerables a la exclusión. Sin embargo, en los planes de acción, esta educación para la diversidad, educación para la vida y fomento de la igualdad se asumen como principios rectores transversales que atañen a la labor que desempeñan docentes, directivos y administrativos y que considera todo tipo de marginados o excluidos, así como el fomento del bien común.

### **2.5.2. Programas de pregrado División de Ciencias Sociales**

Los programas que agrupan la División de Ciencias Sociales lo componen tres facultades de pregrado y dos maestrías (**Tabla N°2**). La División cuenta con un Decano, perteneciente a la Orden de Predicadores, Comunidad de Frailes Dominicanos, una secretaria general de la división y la jefatura de cada decanatura, que a su vez cuenta con un cuerpo administrativo y docente. Las tres facultades tienen sede en el Claustro, ubicado en la Localidad de Chapinero.

**Tabla N° 2.** Programas de pregrado de la División de Ciencias Sociales

<b>DIVISIÓN CIENCIAS SOCIALES</b>			
<b>PROGRAMA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>MODALIDAD</b>	<b>DURACIÓN</b>
Facultad de Comunicación Social para la Paz	Comunicador Social	Presencial/diurna	10 semestres
Facultad de Sociología	Sociólogo	Presencial/diurna	10 semestres
Facultad de Diseño Gráfico	Diseñador Gráfico	Presencial/diurna	8 semestres

Fuente: adaptado de la página institucional [www.usta.edu.co](http://www.usta.edu.co)

### ***Facultad de Comunicación Social para la Paz***

Este programa académico fue creado en el primer semestre de 1997, con 19 años de funcionamiento, otorga el título de profesional en Comunicación Social, consta de 10 semestres académicos integrado por módulos (5) estructurados por ciclos propedéuticos de formación. Tiene 720 estudiantes y 50 docentes.

Cuenta con registro calificado por 7 años, mediante resolución 4246 del 23 de septiembre de 2005, acreditación de alta calidad, por 4 años, por parte del Ministerio de Educación Nacional, mediante resolución 9610 del 25 de octubre de 2011. Entre sus aspectos misionales, se encuentra la formación de comunicadores comprometidos con la realidad, verdad y justicia que aporten a la construcción de espacios participativos, de diálogo y paz. Esta característica particular y diferencial del perfil del comunicador tomasino se busca a través de un currículo coherente con la historia del país, las formas y ejercicios de ciudadanías incluyentes y participativas.

De igual manera, se identifican como fortalezas del programa, la visión humanista, la mirada desde la pedagogía basada en problemas, a través del sistema modular conformado por ejes temáticos, el ejercicio profesional mediante las prácticas (1 año) en organizaciones, medios de comunicación y ONGs.

También representan aspectos relevantes del perfil del comunicador social tomasino su alta sensibilidad hacia temas sociales, su capacidad para abordar desde una perspectiva crítica el ejercicio de la comunicación: interpersonal, organizacional, educativa, masiva y en conflicto, en contextos locales, globales, proyectos de comunicación, en procura de mejoras en la condición de vida de las personas.

Es importante destacar que el programa se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas y en su ciclo final de formación están los énfasis profesionales de: Periodismo, Comunicación Organizacional, Comunicación y Educación, Comunicación en Conflicto.

### ***Facultad de sociología***

La facultad de sociología es la más antigua de esta división (50 años) y pese a que fue reabierta en 1998, responde a los principios estructurales de la carrera cuando en 1965 se reconocieran los primeros programas de formación en ciencias sociales. Cuenta con 10 semestres académicos de modalidad presencial y diurna, otorga el título de sociólogo y está integrada por tres ciclos de formación: ciclo básico, profesional y de profundización. Tiene un total de 153 créditos y para acceder a la práctica profesional se debe contar con el 80% de los créditos del programa. La facultad cuenta con un total de 260 estudiantes y 18 docentes.

El plan de estudios responde a la necesidad de dar respuesta a la crisis y profundos cambios sucedidos durante el siglo XIX en nuestro país y la relevancia de pensar, planificar e intervenir en proyectos de desarrollo social en una nación con crecientes necesidades y limitaciones; razón por la cual su énfasis está en la investigación y desarrollo socioeconómico.

Una de las fortalezas de la facultad radica en la investigación, pues cuenta con dos grupos: Conflictos sociales, géneros y territorios, y migraciones, trabajo y alteridades, cada cual tiene a su cargo semilleros. El primero cuenta con cinco: Naturópatas, educación y política, Caleidoscopio, Sociología y consumo, Degenerando los géneros y Prisma. El segundo tiene dos: Emprendimiento social y Sociología jurídica y derechos humanos.

**Facultad de Diseño Gráfico**

La Facultad de Diseño Gráfico es la más nueva de los programas de la división. Creada en 2011, otorga doble titulación con otro programa de la división. Cuenta con 8 semestres, 137 créditos académicos, en modalidad presencial y diurna. Actualmente cuenta con 250 estudiantes y 23 docentes.

Ofrece los énfasis profesionales de: Creación editorial, Multimedia, Animación digital, Diseño para procesos educativos y sociales. El perfil profesional del diseñador gráfico tomasino busca trascender la visión habitual del diseño gráfico y lo entiende como un estratega, y gestor de la comunicación visual (impresos, digitales o audiovisuales) desde una perspectiva integral que contemple las necesidades de comunicación, información o entretenimiento de la sociedad. Por tal razón, exige en su formación, el desarrollo de sus competencias profesionales con ética, responsabilidad, creatividad y un gran compromiso social. El plan de estudios lo conforman cinco módulos de formación. Módulo I, diseño, cultura e identidad; Módulo II, diseño y sociedad; Módulo III, diseño y ecología; Módulo IV, diseño y desarrollo sostenible y Módulo V, trabajo de grado.



### **3. LA INCLUSIÓN Y SUS ORÍGENES**



### **3.1. Introducción**

En este capítulo se ofrece una mirada a las principales corrientes teóricas y nociones preliminares sobre la educación inclusiva o escuela inclusiva, la educación para la diversidad, la diversidad y el rol docente, todo para ofrecer un marco conceptual y normativo desde el cual se comprende, entiende y orienta la educación para la diversidad en contextos universitarios, de cara a un sector, LGBTI, que no se suele mencionar explícitamente cuando se habla de diversidad, pero que encarna y vive otras exclusiones y discriminaciones que se dan en el sistema educativo y necesita atención.

### **3.2. Corrientes teóricas y nociones preliminares**

No cabe duda de que existe un amplio reconocimiento en que la inclusión implica la incorporación al sistema educativo de estudiantes con diversidad de raza, clase social, etnicidad, género y habilidad, en cantidad y calidad, (Ainscow, 2007). Esta incorporación, reconoce la existencia de auténticos mecanismos de exclusión y barreras que, desde una amplia perspectiva, supone enfrentar la inclusión en términos de justicia social y "una aproximación a los 'problemas' de diversidad social en sociedades que son altamente diversificadas internamente y también globalmente interconectadas" (Armstrong et al., 2011, p.30). En términos generales, la inclusión implica políticas claras, unánimes para alcanzar las ventajas sociales y educativas que permitan el acceso, la permanencia y el éxito de todos los estudiantes.

Más que un campo discursivo fértil en el que las posturas teóricas y disciplinares han dejado ver sus diferencias, es claro que la escuela inclusiva en países anglosajones y europeos establece un debate en el orden de las "necesidades educativas especiales" y las "barreras para el aprendizaje y la participación", disímiles a las apuestas de países Latinoamericanos y del Caribe que fijan su mirada en términos de equidad, oportunidad y justicia social, aspectos sustanciales en pro de la igualdad y de un escenario educativo que no puede desconocer los contextos socioculturales, económicos y en el que las políticas determinan los fines y la calidad



de la educación del siglo XXI, una educación en y para la paz convivencia y ciudadanía, líneas prospectivas que requieren recabar, trabajar y superar las barreras que el mismo sistema educativo presenta.

Así, reconocer los enfoques y corrientes teóricas en las que el concepto de educación inclusiva ha transitado estos últimos 25 años, constituye una piedra angular para analizar la Educación En y Para la Diversidad de grupos sociales histórica y políticamente excluidos como es el caso de las personas de los sectores LGBTI. Ahora bien, es preciso anotar que, en los estudios en torno a la educación inclusiva, escuela inclusiva, educación para la diversidad, este sector no se menciona explícitamente, toda vez que se entiende que se adhiere a otros que hacen parte de una colectividad o que representan una minoría.

En la **Tabla N° 3** se caracterizan las apuestas de los enfoques positivista-liberal, teoría crítica social y posestructuralista.

Desde un pensamiento positivista y liberal, las teorías confluyen en la necesidad de la efectividad y mejoramiento de la educación, el registro de estándares y las culturas colaborativas. Sus partidarios insisten en el establecimiento de criterios para una educación efectiva, la construcción de procesos de mejoramiento, la cualificación y profesionalismo del personal docente (Opazo, 2012). Añádase a esto, la transformación de la cultura escolar orientada a la participación y obtención de logros de los estudiantes. (Jordan, Glenn, and McGhie-Richmond, 2010)

Existe empero una crítica a este pensamiento, como resultado de su sentido homogenizador, por las dinámicas competitivas que contrastan con preceptos de cooperación y de estimación de los logros obtenidos por los estudiantes (Lloyd,2008), de manera análoga con un desconocimiento de las dimensiones socioeconómicas del sistema educativo.

**Tabla Nº 3.** Corrientes teóricas de escuela inclusiva

ENFOQUE	PERSPECTIVAS	CARACTERÍSTICAS	CRÍTICAS
Teoría positivista-liberal	<p>Pensamiento positivista, de origen organicista, biologicista.</p> <p>Discapacidad normalidad/anormalidad desde</p> <p>Tensión entre capacidad y productividad</p>	<p>Efectividad y mejoramiento escolar</p> <p>Registro de estándares</p> <p>Culturas colaborativas (desarrollo profesional de alta calidad y liderazgo)</p>	<p>Carácter homogeneizador y lógicas de competencia</p> <p>Desconoce particularidades de la dimensión socioeconómica del sistema educativo</p>
Teoría crítica social	<p>Relación dialéctica entre teoría y práctica</p> <p>Desventaja educativa de base socioeconómica</p> <p>Teoría de la reproducción de dominación de los sistemas educativos</p>	<p>Papel de la educación en el cambio social, en la reproducción y transformación social</p> <p>Carácter emancipador de la educación.</p> <p>Identificación de barreras para la participación de los estudiantes en el sistema educativo</p>	<p>Neutralidad de los discursos orientados a una validación neoliberal de la educación</p> <p>Culpa al individuo e invisibiliza los procesos de discriminación y dominación social</p>

Retórica de la justicia social y equidad

ENFOQUE	PERSPECTIVAS	CARACTERÍSTICAS	CRÍTICAS	Estudios de discapacidad
Teoría Posestructuralista	<p>Teorías del poder, la identidad personal, la posibilidad de acción y lucha colectiva</p> <p>Interpretación y reinterpretación de la practica educativa</p> <p>pedagogía centrada en la diferencia de identidades y subjetividades</p> <p>crítica y evaluación a las instituciones dominantes</p>	<p>Crítica feminista</p> <p>Sociología de la raza (minorías)</p> <p>la resistencia y trasformación mediante sistemas de conocimiento, redes de solidaridad en lo local y mundial</p>	<p>Ambigüedad de sentidos</p> <p>Campos en disputa de una visión distinta de sociedad y educación</p> <p>Revela las contradicciones que impera en el sistema educativo</p>	
<p><b>Educación para Todos</b></p> <p><b>Escuela y pedagogía inclusiva</b></p>				

Fuente: Adaptación con base en Opazo (2012)

Desde otro punto de vista, tanto la teoría crítica social, desde una perspectiva de desventaja socioeconómica, la teoría de reproducción y dominación de los sistemas educativos y la posestructuralista, desde las teorías del poder, reinterpretación de la práctica educativa, critican los mecanismos de discriminación y exclusión que tienen algunos grupos sociales.

Así, por su parte, la teoría crítica recalca el papel de la educación como motor de cambio social, como emancipadora y reivindicadora de la participación de los estudiantes. Simultáneamente puntualiza en una retórica de la justicia social y la equidad que ampliamente se encuentran consignados en el programa "Educación para Todos" EPT de la Unesco (2001). No obstante, esta perspectiva es criticada por una visión neoliberal de la educación y en una culpabilización que recae en los individuos que invisibiliza los procesos de discriminación y dominación social.

Entre tanto, la posestructuralista, que se define desde la crítica feminista, la sociología étnica, racial y de minorías, la resistencia y transformación mediante sistemas de conocimiento, redes de solidaridad en lo local y mundial, es criticada por la ambigüedad de sentidos, los campos en disputa que involucran una visión distinta de sociedad y educación, así como la constatación de una serie de contradicciones que imperan en el sistema educativo y que resultan complejos transformarlos.

Es entonces cómo el enfoque post estructuralista desde el análisis de los discursos en torno a las minorías, discriminación racial y de género, es el que más se acerca al abordaje de grupos sociales, mal llamados minoritarios, como es el caso de las personas de los sectores LGBTI.

Habría que decir también que las individualidades de género desde visiones socioculturales en los procesos de enseñanza aprendizaje en jóvenes malteses (Chetcuti, 2009), desde los discursos homogenizadores frente al género, la autodeterminación (Keddie, 2011) y una serie de investigaciones LGBTQ adelantadas en universidades anglosajonas en torno al prejuicio (Hill, et al, 2002), valores familiares en la educación (AERC, 2008), clima educativo no discriminatorio (Ballard, Bartle y Masequesmay, 2008), políticas y programas de acompañamiento

(Fisher, et al, 2008), estudios en torno a la aceptación e igualdad (Daniels y Geiger, 2010), develan las desventajas en condiciones diversas de raza, género, religión, clase socioeconómica que determinan altos niveles de discriminación.

Es precisamente sobre este enfoque desde el cual se espera entender la escuela inclusiva, la educación inclusiva o la educación en y para la diversidad, a partir de una noción de justicia social y equidad que generan en todos los países la creación de políticas de reconocimiento, marcos legales y normativos que buscan garantizar la identidad cultural, el equilibrio económico en términos de acceso a una educación de calidad.

Ahora bien, el avance hacia otras perspectivas frente a la diversidad ha permitido pensar no solo en las barreras para estudiantes con necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje, situaciones de exclusión por pobreza, marginalidad de los sistemas, sino de otras comunidades vulnerables como: mujeres, indígenas, afrodescendientes, inmigrantes, personas LGBTI.

Más allá de lo que presentan estos enfoques teóricos en torno a la inclusión, es imprescindible identificar las diferencias conceptuales, no para ahondar en las desigualdades y aumentar las barreras, sino para reparar en las contradicciones que abarcan algunos de estos enfoques y comprender en qué actores o acciones radican las carencias para trabajar consecuente y permanentemente para superar los discursos. Indistintamente de esto, ahora interesa puntualizar en el surgimiento del concepto, sus transformaciones, los aportes teóricos, normativos y las aplicaciones hechas desde iniciativas estatales y privadas en los sistemas educativos.

### **3.3. La Educación inclusiva o escuela inclusiva**

"Los hombres son iguales " y "Los hombres son desiguales "depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y sacar las consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen de común o más bien sobre lo que los distingue. (Bobbio, 1995: 145).

Si bien no existe un concepto único de educación inclusiva, éste ha surgido al amparo de los derechos humanos y al interés de las naciones en garantizar una educación de calidad a grupos sociales en situaciones de inequidad, desigualdad social o desventaja presentes en zonas rurales y marginadas en donde se observan disparidad de género, físicas o cognitivas. De acuerdo con Giné (2001), la educación inclusiva o escuela inclusiva se relaciona con la aceptación, el reconocimiento de la singularidad, valores y las posibilidades de participación de cada alumno de acuerdo con sus capacidades; de tal forma que será la educación inclusiva la que ofrezca ayudas y medios educativos a todos los estudiantes para que alcancen su desarrollo académico y personal.

Es así como a finales de los años 80 y comienzos de los 90 en países anglosajones autores como Ainscow, (2007) Allan y Slee (2008) que respondían al concepto de integración escolar, pensado para alumnos con discapacidad o algún tipo de dificultad para integrarse a la escuela regular, plantean una posible respuesta a las necesidades educativas. También como reacción a la idea de integración escolar, la atención se fijó en una educación especializada que debía cargarse de sistemas de valoración, diagnóstico, acompañamiento que replanteaba, además, la capacidad de los centros educativos en su infraestructura, recursos técnicos y humanos para afrontarla.

Igualmente, y acompañado de un nutrido referente teórico, el marco normativo desde las políticas previstas por la Unesco con la declaración de los derechos humanos (1948), lucha contra la discriminación en la enseñanza (1960), declaración de los derechos del niño (1989), declaración de Jomtiem, "Educación para Todos" EPT (1990), las normas sobre igualdad de oportunidad para personas con discapacidad (1993), la declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas

Especiales (1994), el Foro Mundial sobre Educación en Dakar (2000), programa "Educación para Todos" EPT de la Unesco (2001), la convención de derechos para las personas con discapacidad, (2006) y la Conferencia Internacional de Educación CIE sobre educación inclusiva en Ginebra (2008), ofrecen un escenario de acción y discursivo que se ha quedado rezagado y ha favorecido una mayor dificultad, exclusión y segregación de estudiantes con riesgos de marginalidad en los centros educativos (Martínez, 2011), pues de acuerdo con... la inclusión debe entenderse no como un tema marginal o problema, sino como una oportunidad y desafío en tanto estudiantes, pero sobre todo docentes, deben sentirse cómodos con la diversidad.

Cabe precisar que, según la Unesco, la inclusión es "un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación" (Unesco, 2008, p. 11).

De cualquier manera, el término inclusión adaptado a contextos de educación superior es un concepto que surge desde la reflexión pedagógica y representa una manera de responder a la diversidad que transforme y permita la integración de los estudiantes y no sean estos quienes se vinculen al sistema.

De la misma manera, de acuerdo con García et al (2013) se identifican dos marcadas aproximaciones teóricas sobre la educación inclusiva: la primera que está más relacionada a la noción de integración y la segunda que aborda una visión más integral de las instituciones, su transformación y la estructura de los sistemas educativos.

En primer lugar, la noción de inclusión en las escuelas para estudiantes con necesidades especiales no desaparta la integración; es decir que encierra la idea de una escuela que realiza cambios para ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes, de forma tal que se individualicen los apoyos para ampliar el impacto en la atención. (Blanco, 2011). Así, estos estudiantes con necesidades especiales son aquellos que aprenden de manera diferente al resto del grupo, por lo que requieren una serie de apoyos, ayudas para que lo logren. Otro elemento relevante

en esta concepción, radica en los profesionales –docentes, médicos que asisten en equipo con la familia y constituyen un factor clave para garantizar los derechos de estas personas y la atención a todos los alumnos en riesgo de exclusión social y educativa. (Arnáiz, 2003)

En segundo lugar, la inclusión desde una visión integral de las escuelas implica una eliminación del concepto "Estudiantes con necesidades educativas especiales" por el de "Barreras para el aprendizaje y la participación" (Ainscow y Miles, 2008), pues determina una perspectiva mucho más amplia, ambiciosa y completa de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa y social. Para González (2011) determina un cambio de enfoque entre lo que antes se creía era la escuela inclusiva, con muchas limitaciones, a una perspectiva actual producto de un avance y reconocimiento de otras situaciones y circunstancias que se relacionan con la exclusión, pero que además desmonta una etiqueta que permite a los docentes conocer cómo nacen las barreras educativas y trabajar en estrategias para vencerlas.

Las razones en pensar un cambio en el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) surgen con el propósito de:

- Evitar las etiquetas y las expectativas que enfocan más la atención a las limitaciones que a las posibilidades de los docentes.
- Eliminar la tipología de estudiantes que señala formas de enseñanza especial.
- Prevenir la limitación de oportunidades e interacción del estudiante al estar aislado del grupo en una labor de intervención personalizada.
- Impedir la asignación, inequitativa, de recursos destinados a la atención de estos estudiantes en relación con el resto.
- Prescindir del status quo al generalizar la organización y currículo aplicables a todos los estudiantes que impiden el mejoramiento de la escuela



Esta idea desarrollada por Ainscow y Miles (2008) incluye una serie de principios para el logro de la educación inclusiva, dentro de los que se encuentran:

- Creación de una cultura escolar que reduzcan las barreras que impiden la participación.
- Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación enfocadas en culturas, políticas, instituciones, prácticas, etc.
- Movilización y optimización de recursos dispuestos en la comunidad educativa.
- Valoración de la diversidad como oportunidad para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, los estudios de Ainscow en torno a la inclusión aclaran la existencia de múltiples concepciones; razón por la cual, los países entienden la escuela inclusiva de diferentes maneras, limitando sus políticas a un tema de educación especial que olvida otras exclusiones y discriminaciones que se dan en el sistema educativo y requieren de la misma atención.

De acuerdo con un análisis hecho por Ainscow y Miles (2008), en torno a la idea de educación o escuela inclusiva, existen cinco perspectivas desde las cuales se entiende la inclusión:

- Relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales
- Relacionada con las exclusiones disciplinares
- Relacionada con los grupos vulnerables a la exclusión
- Relacionada con la promoción de una escuela para todos
- Relacionada con la Educación para Todos EPT

**Gráfico N° 1.** *Concepto de inclusión Ainscow y Miles*



Fuente: Adaptación a partir de la producción de Ainscow y Miles (2008)

- **Inclusión relacionada con la discapacidad y las "necesidades educativas especiales":** este concepto alude a la "dificultad de aprendizaje", posteriormente "barreras para el aprendizajes y la participación" de los alumnos con discapacidades que involucra los recursos de las escuelas para responder a la diversidad. De acuerdo con los autores, el riesgo que encierra esta perspectiva, es que la medición de la inclusión se vería solo en torno a la capacidad de la escuela para acoger a estudiantes con estas características Así, "se considera que la segregación obligatoria contribuye a la opresión de los discapacitados, igual que las prácticas que marginan a otros grupos por motivos de raza, género u orientación sexual" (Corbett citado por Ainscow y Miles 2008, p. 20). Igualmente, este es el concepto que más predomina en todos los países del mundo.
- **Inclusión Relacionada con las exclusiones disciplinares:** tiene que ver con estudiantes que presentan dificultades emocionales o de conducta que conducen a faltas disciplinarias y que categorizan una forma de exclusión y manejo en la escuela. También se cataloga como mala conducta o comportamiento y su manejo suele marginar a estudiantes considerados

difíciles que posiblemente han sido expulsados de otras escuelas a través de sanciones, periodos de prueba, trabajos de individuales, grupales y familiares. Esta forma de exclusión pasa desapercibida para las estadísticas y se integra a las funciones regulares de la escuela.

- **Inclusión relacionada con los grupos vulnerables a la exclusión:** esta perspectiva concuerda con los conceptos de "Inclusión social" y "Exclusión social" al referirse especialmente a grupos sociales cuyo ingreso a la educación está amenazado o restringido por circunstancias sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas o culturales que impiden el libre acceso y desenvolvimiento del estudiante en su entorno escolar. De tal forma que algunos institutos reservan su admisión a estudiantes hijos de familias divorciadas, o excluyen a jóvenes por su condición sexual. Para los autores, lo sustancial consiste en recabar los orígenes, contextos y circunstancias en las que dan estas exclusiones y lo que gesta en estas estructuras sociales. De igual forma, existe una tendencia de esta perspectiva dada los crecientes casos de rechazo no solo del sistema educativo, sino de la misma comunidad académica en todos los niveles de formación.
- **Inclusión relacionada con la promoción de una escuela para todos:** guarda relación con la perspectiva de "Escuela común para todos", "*common school*" (E.E.U.U) "escuela polivalente" aplicable en el Reino Unido para la formación secundaria como oposición a un sistema evaluativo que marcaba especiales desigualdades entre las capacidades y clase social de los estudiantes. La escuela para todos busca atender las necesidades socialmente diversas y heterogéneas de una comunidad.
- **Inclusión relacionada con una educación para todos:** este concepto surge desde la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (1990) con su consigna de EPT que buscaba enfrentar la problemática en países donde el acceso de grupos vulnerables y excluidos de los sistemas educativos representaba una de las grandes barreras en materia de derechos de los menores. Además del concepto de alfabetización para los menores en su primera infancia, se incluía la educación gratuita de

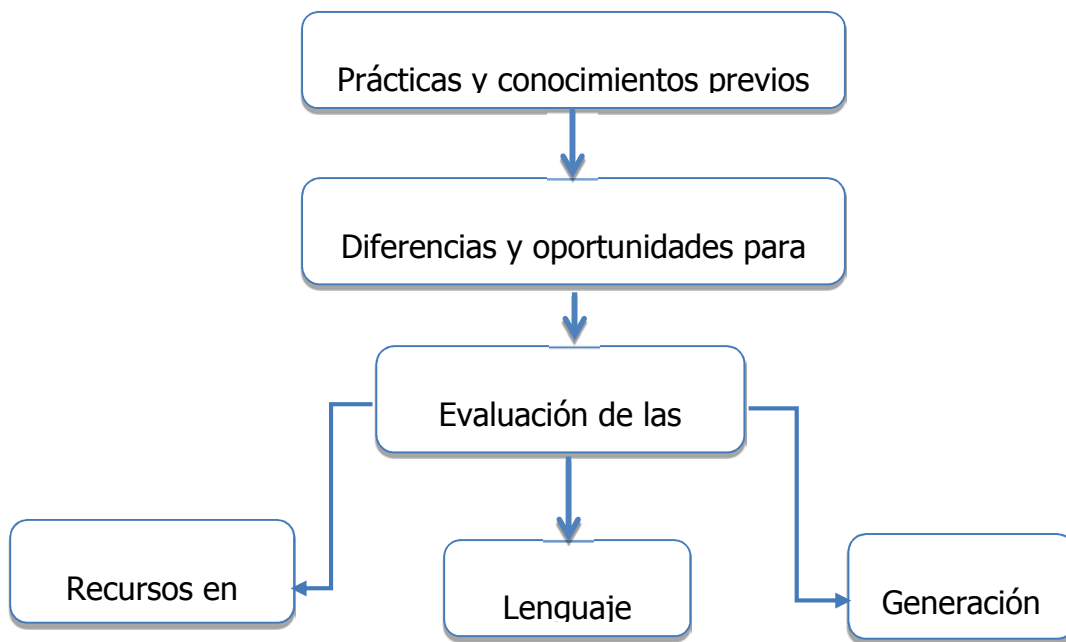
mínimo 5 años de formación para niños pobres y desfavorecidos, así como a mujeres, dentro de los propósitos de desarrollo del Milenio; sin embargo, es claro que una EPT supera estos niveles de formación y trascienden a otros órdenes y oportunidades para esos menores.

En consecuencia, otros autores han señalado lo que se entendiera como una visión más completa de la educación y escuela inclusiva al señalar, por ejemplo, que entre menos barreras existan para participar y aprender, menos se acudiría a la idea de necesidades educativas especiales (Huguet, 2006), lo que Ainscow y Miles (2008) sugieren como una adaptación de la educación para la diversidad, así este acercamiento requiere:

- Mayor participación de los estudiantes en la cultura y comunidad educativa.
- Reestructuración de la cultura, políticas y prácticas enfocadas hacia la diversidad.
- Participación de estudiantes en riesgo de exclusión y con necesidades educativas especiales.

De acuerdo con lo anterior, el alcance de entornos educativos incluyentes radicará en una serie de acciones por parte de los sistemas educativos y sus actores, tal como se ha advertido en todas las últimas convenciones de Educación y Escuelas Para Todos (EPT) al resaltar la pertinencia de un cambio de una escuela tradicional, reactiva con una noción de integración, a una escuela transformada marcada por el liderazgo, en la que participen y se involucren todos los miembros del sistema educativo.

Gráfico N° 2. Contextos Educativos Incluyentes



Fuente: Educación Para Todos (EPT) (UNESCO, 2001)

En esta línea, las recomendaciones para la generación de entornos educativos incluyentes comprenden una serie de prácticas y conocimientos previos que permitan considerar las diferencias y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación constante de esas barreras para la participación de los estudiantes que involucra la utilización de los recursos disponibles, el uso de un lenguaje común que facilite el trabajo colaborativo entre las partes, así como la generación de condiciones de riesgo, que indiscutiblemente, motivarán al cambio.

Estas aproximaciones y perspectivas del concepto de educación y escuela inclusiva invitan a pensar la manera como, pese a las consideraciones mundiales de la Unesco, los países la entienden y orientan; por ello, más allá de las reflexiones epistemológicas, teóricas, pedagógicas y contextuales, resulta pertinente pensar en cuatro grandes conceptos que marcan barreras invisibles o a veces radicales para encaminar proyectos de inclusión en todos los órdenes y realidades. Las nociones básicas de: discapacidad, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación determinan si estos son complementarios o mutuamente excluyentes. (García, et al., 2013)

**Gráfico N° 3.** Aproximaciones al concepto de educación para la inclusión



Fuente: adaptado de García, et al., (2013)

Con todo y lo anterior, se comprende la escuela inclusiva, educación inclusiva, no como un asunto marginal, sino como aspecto fundamental para el alcance de una educación de mayor y mejor calidad, de desarrollo de entornos y contextos óptimos e ideales para los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en todos sus niveles de formación, y que no necesariamente se limita a los alcances de los sistemas educativos formales e informales, sino de las dinámicas sociales en las cuales tienen lugar situaciones de exclusión y que la escuela inclusiva, en y para la diversidad cumple un rol crucial y totalmente transformador en el fomento de una cultura del respeto, del reconocimiento de las divergencias sociales, culturales e individuales; de manera tal que la convivencia en la diversidad implica desarrollar valores de cooperación, solidaridad para construir la identidad; es decir en palabras de García-Blanco "una ciudadanía global, intercultural y participativa" (García-Blanco, 2014, p.253)

En términos de ciudadanía "...resaltar la participación y la necesidad de buscar fórmulas que garanticen la convivencia, favoreciendo las normas y valores compartidos, así como el desarrollo de la conciencia colectiva" (Puig y Morales,

2015, p. 262), mediante la interacción que se crea en cada sociedad, en otras palabras "...se adecúa ese entorno a las necesidades, a los intereses, a las expectativas que configuran cada cultura, cada grupo humano involucrado en sociedades cada vez más diversificadas y complejas." (Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2016, p. 180)

### **3.4. El rol del docente en la educación para la diversidad**

Cuando se piensa en el rol del docente del nuevo milenio, se dice que este debe estar a la vanguardia en las tendencias, intereses, motivaciones, necesidades que plantean los sistemas educativos y con éstos, una población estudiantil cada vez más diversa y compleja que exige de los docentes unas competencias que desbordan su labor en las aulas y lo ubican como un auténtico maestro, gestor e investigador que, dentro de un enfoque centrado en el aprendizaje, reconoce las necesidades educativas de sus alumnos, domina los conocimientos propios de su disciplina, maneja recursos y estrategias para asegurar la participación y aprendizaje, pero ante todo le demandan en un amplio sentido, que todas sus prácticas en su ejercicio se tornen coherentes y pertinentes hacia procesos de inclusión y atención a la diversidad.

En síntesis, el fortalecimiento de la profesión y perfeccionamiento del docente representa todo un reto que exige transformaciones estructurales que permitan apropiarse su perfil a estas exigencias.

#### ***Inclusión, diversidad y desafío docente***

Si bien no hay que desconocer una amplia matiz de estudios que centran su atención en el abordaje de situaciones de exclusión educativa y fracaso escolar, éstos han ofrecido reflexiones teóricas y aportes en torno al desarrollo de la educación inclusiva, así las contribuciones de Ainscow (2001,2005), Tedesco (2004), Booth y Ainscow (2004), Fraser (2006), Giné y Font (2007), Echeita (2008), Blanco (2008, 2010 y 2011), Florian y Hawskins (2010), López (2008, 2011), Marchesi (2010), Terigi (2010) instan un camino seguido de transformaciones de mecánicas

organizativas y educativas, las prácticas en las aulas siguen dejando un gran vacío. En ese orden de ideas, los estudios en torno al rol docente y su preparación, intencionalidad y práctica para asumir la diversidad, resultan altamente sugerentes, así pues análisis realizados por Ainscow, et al (2001), Martín y Solari (2001), Montecinos (2003), Perrenoud (2002), Parrilla (2003), Durán y Giné (2011), Martín Díaz, Gutiérrez y Gómez (2013) ofrecen un contexto amplio variado y propositivo en torno a lo que se ha denominado "buenas prácticas" del docente y que lo sitúan inicialmente como sujeto individual, pero también colectivo en ese proceso.

Cabe mencionar además que dichos estudios enfocados sobre todo al concepto de educación para la diversidad de estudiantes con barreras de aprendizaje ha abonado un terreno fértil para pensar en las competencias docentes de cara a situaciones de exclusión, no necesariamente, dirigidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptabilidad de estudiante, eficacia del sistema educativo, sino en la preparación del docente para afrontar situaciones de exclusión o rechazo, adaptación de estudiantes por su condición socioeconómica, cultural, etnia o estilos de aprendizaje. (Jurado y Olmos, 2010)

Si bien factores asociados con la desigualdad en las instituciones educativas identifican cinco procesos en torno a la diferencia de acceso, permanencia, poblaciones de diferentes clases socioeconómicas, contenidos y procesos educativos (Reimers, 2000), no toda la responsabilidad recae sobre las instituciones, pues esta visión reduccionista debe contemplar factores políticos, sociales y económicos de los estados que legitimen sociedades equitativas con unos mínimos de calidad para todos los estudiantes (Marchesi, 2010). Agregado a esto, en un sentido amplio, la educación para la diversidad recae en un proceso de transformación de los sistemas educativos, las instituciones y los docentes que plantea retos colectivos, no individuales y permanentes, para saber cómo educar estudiantes en la diversidad.

Como afirmaba Tünnermann (2011), al hablar de los desafíos del docente en el siglo XXI, la riqueza o pobreza de las naciones dependen en gran medida de la calidad de su Educación Superior. Pero no se trata de una riqueza o pobreza económica,



sino pertinente a las necesidades reales de cada país, aplicables a su entorno que impacten a tal punto para que los grupos sociales eleven su calidad de vida en términos más que aceptables. Esos valores en torno a "aprender a vivir juntos" a transformarnos en "ciudadanos del mundo" guarda correspondencia con lo que Perrenoud (2001) indica como la ausencia de valores subyacentes con el saber, la cultura, la pedagogía y la didáctica, que en los programas y ejercicio docente serían letra muerta; por ello, a partir del enfoque de algunos estudios, el fortalecimiento de los docentes en los estándares de competencias ciudadanas (Vasco, 2006), las políticas conjuntas en torno a la cultura, comunicación y educación (Barbero, 2000) establecen algunos de esos desafíos.

De acuerdo con Andújar y Rosoli (2014), la manera como las instituciones entienden las dinámicas de exclusión e inclusión está relacionada con el concepto de diferencia que manejan los docentes; de forma tal que la perspectiva de la diferencia vistas no como dificultad, sino como oportunidad enriquece los aprendizajes y descubre nuevas formas para la convivencia democrática y pacífica en las aulas, pues la manera como tradicionalmente los sistemas educativos comprenden la diferencia se da "desde una educación que tiende a la homogenización, la diferencia será vivida como algo negativo que habrá que cambiar o sacar de la escuela" (Andújar y Rosoli, 2014, p. 54) y no algo propositivo que invita a reflexionar, afrontar y generar cambios en el sistema educativo.

Es así como el trabajo reflexivo de las instituciones y del docente permite evaluar las diferentes causas frente a las dificultades de los estudiantes en sus procesos académicos, de formación y socialización. De tal manera que la implementación de prácticas colaborativas en las instituciones favorece la eliminación de las barreras y el trabajo mancomunado y articulado en aras de un propósito, en ese sentido cuando los docentes trabajan en equipo pueden conjugar múltiples miradas que visualizan alternativas y apoyo mutuo en sus labores. Esta dinámica implica una reflexión, mirada autocrítica, realimentación de los docentes apoyados en las experiencias de otros que desde sus vivencias profesionales ofrecen perspectivas nuevas; por ello es importante romper con el hermetismo de las aulas-islas según

Rosoli (2011) y afianzar el trabajo colaborativo que favorece las prácticas pedagógicas y circulación de saberes.

### **3.5. Competencias docentes para la diversidad**

Asumiendo que las funciones integrales del docente actualmente están basadas en sus competencias, los estudios de estas ofrecen amplios decálogos de formación que establecen múltiples habilidades que debe tener ese docente del siglo XXI. De acuerdo con Tejada y Giménez (2007), la formación continua del docente requiere de competencias concretas y de unas competencias básicas ampliadas a otros escenarios, para lo que "...será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de auto perfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión..." (Mas y Tejada, 2013, p. 10), sin descartar además que "el formador pondrá en marcha una serie de mecanismos pedagógicos que le permitan mediar entre la cultura [.....] y los individuos [.....] el formador deberá conocer el contexto en el que desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje..."(Navío, 2005, p.145) para que se adecúe a las necesidades, intereses y experiencias de sus estudiantes.

Después de estas consideraciones en las que se destaca el rol docente en la educación, es necesario recalcar que la aplicación de las competencias de formación para la diversidad no representa una fórmula mágica a la exclusión y segregación, sino apenas un elemento clave en ese engranaje; lo anterior obedece a varios motivos: el cambio hacia un modelo interactivo, una implicación personal y moral que amplía los dominios y obligaciones del docente y las tendencias hacia el máximo desarrollo cognitivo y humano de los estudiantes en la conformación de "escuelas eficaces" (Stoll y Fink, 1999)

Cabe, a su vez, identificar que la formación docente está determinada también por los procesos que adelanten las universidades, para lo cual, y de acuerdo con lo que proponen Booth y Ainscow (2004) y Sandoval et al. (2002), las posibilidades para la inclusión residen en la consideración de estas tres dimensiones que a su vez implican una serie de acciones:

- *Crear culturas inclusivas*: construir comunidad, establecer valores inclusivos
- *Elaborar políticas inclusivas*: desarrollar una escuela para todos, organizar el apoyo para atender la diversidad
- *Desarrollar prácticas inclusivas*: orquestar el aprendizaje, movilizar recursos

Gráfico N° 4. Dimensiones de una educación para la diversidad



Fuente: Adaptado de Index for inclusión. Sandoval, et al (2002)

Frente a esta perspectiva que proponen estas tres dimensiones, ha de considerarse el trabajo permanente y un cambio de rol del docente en el uso de una nueva metodología orientada a la resolución de problemas, la investigación, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje; en últimas, una apertura e interés en su formación continua y la búsqueda de nuevas experiencias que fortalezcan sus habilidades para enseñar para la diversidad.

Conviene detenerse en lo que Echeita (2006) ha fundamentado como criterios generales de la formación de la educación para la diversidad, en la que los docentes que la asumen, suelen tener una actitud positiva, mientras que los docentes que no se involucran, percibirán siempre la diversidad como un obstáculo, un problema que hay que evitar o minimizar.

**Tabla N° 4.** Criterios de formación para la educación inclusiva

<b>Formación para la educación inclusiva</b>	
Pedagogía de la complejidad	Dimensión psicológica, social y moral
Perspectivas constructivistas	Construcción del conocimiento
Desarrollo integrado	Inteligencia inter e intrapersonal
Enseñanza adaptativa	Objetivos, actividades y ayudas
Adaptaciones curriculares	Evaluación educativa
Red de apoyos	Trabajo cooperativo-comunidad
Instituciones como centros de mejora	Planeación ciclos de mejora
Diversidad como enriquecimiento e innovación	Condiciones de excelencia

Fuente: adaptado de Durán y Giné (2011)

De acuerdo con el estudio realizado por Fernández (2011), relacionado con las prácticas de los docente frente a la diversidad, los docentes comprometidos con la realidad de los estudiantes, con su formación, el apoyo de la institución, la aplicación de "buenas prácticas" (Solari y Martín 2012) y políticas externas, favorecen una educación para la diversidad, "... nuestra experiencia con este tipo de alumnado ha hecho necesario y dado sentido a la elaboración de un Plan de Formación del Profesorado del Centro basado en la reflexión y la autoayuda, mejor que en los cursos estándar impartidos por expertos". (Fernández, 2011, p. 51). En definitiva, ha identificado el rol del docente como una verdadera arma contra la exclusión, sin ignorar que la exclusión es una problemática social y no educativa que hay que enfrentar. También cabe considerar el trabajo colaborativo y en equipo (Castellano et al, 2014).

Con base en los anteriores lineamientos, cabe entonces precisar las competencias que debe tener el docente para propiciar y llevar a cabo su rol frente a la educación para la diversidad (**Tabla N°5**)

Tabla N° 5. Competencias docentes para la diversidad

Rol docente	Competencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación permanente del profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar el propio desarrollo profesoral</li> <li>Administrar recursos apoyo institucional</li> <li>Reconocer las posibilidades de formación autónoma y formal</li> <li>Investigación constante, actualización</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño del currículo, adaptado al contexto y necesidades de educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnosticar e identificar necesidades de aprendizaje</li> <li>Diseñar contenidos aplicables al grupo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorporación de múltiples recursos en el aula, diversificar la enseñanza- aprendizaje individual y colectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje</li> <li>Manejar recursos y material de apoyo</li> <li>Dominar estrategias metodológicas</li> <li>Animar el trabajo autónomo y grupal</li> <li>Optimizar tiempos, recursos para el aprendizaje</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomía docente, apoyo institucional y trabajo colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar en equipo</li> <li>Preparar, motivar comunicar en el ejercicio docente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutoría (acompañamiento y seguimiento) del proceso del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompañar situaciones académicas y motivacionales para el aprendizaje</li> <li>Diseñar el seguimiento dentro y fuera del aula</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizaje entre pares, trabajos por proyectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar en equipo y multidisciplinario</li> <li>Incorporar nuevas estrategias</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación permanente, criterios claros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar con base en el currículo</li> <li>Aplicar la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación del proceso enseñanza-aprendizaje</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderazgo de iniciativas en torno a la calidad de la educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar prácticas en el aula</li> <li>Resolver problemas</li> <li>Gestionar procesos académicos y administrativos</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández (2011), Solari y Martín (2012), Castellano et al, (2014)

- Formación permanente del profesorado:** representa una iniciativa y una necesidad del docente para favorecer la inclusión, participación y el éxito de los estudiantes dentro y fuera del aula. Esta formación permanente del docente

requiere de recursos humanos y económicos que por lo general recaen en el docente y no en las universidades.

- **Diseño del currículo, adaptado al contexto y necesidades de educación:** el diseño del currículo adaptado al contexto requiere de una identificación, de un reconocimiento de las necesidades y características particulares de los estudiantes, esto le exige no solo un conocimiento de sus saberes especializados, sino además una capacidad para adaptar, adecuar implementar recursos pedagógicos que le facilitarán su labor y atender a los requerimientos contextuales de los alumnos. En algunos casos, la falta de preparación y compromiso del docente hace que este crea que la adecuación del currículo implique incluir unos cuantos contenidos y esto sea suficiente. Es preciso que sepa encaminar su labor para lo cual es aconsejable investigar experiencias, prácticas y currículos adaptados de otras universidades.
- **Incorporación de múltiples recursos en el aula, diversificar la enseñanza- aprendizaje individual y colectiva:** la innovación y la consideración de estrategias y herramientas en el aula enriquece los procesos educativos de los docentes, pues cuando diversifica en los recursos asume además una actitud creativa (didácticas) que lo hacen capaz y conocedor de metodologías que bien pueden animar al trabajo individual del estudiante, a su vez que potenciar la capacidad de trabajo colaborativo entre los mismos estudiantes. Así mismo, a partir de sus habilidades relacionales y comunicativas anima a generar situaciones de reflexión, crítica, enriquecimiento del trabajo en aula, esto le requiere una planeada administración de los tiempos y oportunidades.
- **Autonomía docente, apoyo institucional y trabajo colaborativo:** la autonomía docente es un factor que funciona como guía y detonante para la autonomía del estudiante, quien no deposita la responsabilidad de su proceso, única y exclusivamente en su docente o tutor, sino que además toma la iniciativa y el liderazgo de su propio mejoramiento y avance. Este protagonismo del estudiante es un elemento positivo que combate las prácticas de enseñanza-

aprendizaje pasivas, unidireccionales, además que alienta, concientiza y empodera al estudiante, pero, a su vez, quita esa visión proteccionista, sobreprotectora que invalida y excluye mucho más al alumno.

- **Tutoría (acompañamiento y seguimiento) del proceso del estudiante:** las tutorías representan uno de los trabajos más eficaces de guía, acompañamiento, asesoramiento que estimulan desde un rol personalizado del docente estrategias que favorecen las particularidades de cada estudiante. Suelen ser altamente efectivas cuando se establece una comunicación y relación empática con el estudiante que además de recibir una realimentación constante, percibe en su docente el conocimiento específico, así como el interés y ánimo en las metas propuestas. Las tutorías son espacios abiertos y dosificados –no se pueden dilatar en el tiempo- que fortalecen la autonomía del estudiante, pero también suelen ser indicados para que los jóvenes inicien procesos de comunicación, de relación y ambiente universitario dentro y fuera del aula.
- **Aprendizaje entre pares, trabajos por proyectos:** el docente comparte e interactúa con otros en torno a sus prácticas con los estudiantes, acoge sugerencias e iniciativas, adapta experiencias exitosas, cuestiona y reflexiona sobre lo que hace y la metodología empleada. Representa un trabajo serio y honesto en el que el maestro reconoce sus limitaciones, lo que no le funciona y se apresta para incorporar cambios en su quehacer. Un factor altamente positivo en este aprendizaje entre pares, es el enriquecimiento que se da desde las disciplinas, cuando grupos interdisciplinarios trabajan, evalúan, diseñan, mancomunadamente en torno al desarrollo de prácticas y a la generación de una cultura inclusiva.

Por otro lado, esta metodología apoyada en el trabajo entre estudiantes –pares- que entablan una relación de apoyo entre sí es orientado por los docentes como una estrategia didáctica que ofrece resultados positivos para el aprendizaje. Los estudiantes se sienten mutuamente responsables de los alcances y metas de cada uno y de su equipo. Se trata también de una estrategia de integración que rechaza la exclusión y acepta la heterogeneidad de los grupos.

- **Evaluación permanente, criterios claros:** uno de los momentos clave en el proceso enseñanza-aprendizaje lo constituye la evaluación como momento o evidencia de la práctica docente. Si se trata de heteroevaluación, el docente debe estimar cuál es su momento de partida y cuál de llegada –objetivos- frente al grupo y a cada estudiante, pero, además: reconocer el porqué y el momento de la evaluación, si la evaluación se da por procesos o por productos, la identificación de métodos e instrumentos –pertinentes y validados- para evaluar, la visibilización de la evaluación, sus resultados, la aplicación de otras formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación. Otro factor se relaciona con la evaluación que el docente hace de su currículo, contenidos, metodologías, recursos, didácticas, fuentes.
- **Liderazgo de iniciativas en torno a la calidad de la educación:** el docente debe ser un promotor de cambio desde su rol como docente-gestor en el trabajo organizativo, administrativo, intra e interinstitucional para mejorar la calidad de su quehacer y de su contexto. Igualmente, debe integrar actividades académicas y extraacadémicas que propicien otros espacios y momentos para el aprendizaje para la diversidad. Es competencia del docente ofrecer información de interés al estudiante y la comunidad académica. La aplicación de metodologías, estudio, trabajo e investigación constante de su saber e implicaciones con otras áreas y saberes es otro factor sobresaliente. Así mismo, involucrarse y participar en la toma de decisiones que involucran su rol, asumir vocería, conducción dentro y fuera del aula.

Por tanto, el esbozo general de estas competencias docentes en torno a la educación para la diversidad en la Universidad, generan más incertidumbres que certezas en torno a la aplicación de políticas que trabajen en pro y para la diversidad en el ámbito de la educación superior, reconociendo de antemano la heterogeneidad de las instituciones, sus proyectos, sus docentes y estudiantes.

Pero, además, invita a una reflexión crítica y honesta de qué tan preparadas y dispuestas se encuentran las universidades para asumir este reto de la educación para la diversidad, en lo que respecta a sus recursos, capital humano y económico



para responder a esas necesidades reales. No cabe duda, y atendiendo al concepto de educación de calidad, para la inclusión y equidad, que dependiendo de la prioridad y la atención que ofrezcan las universidades y cada comunidad académica a este tema, los protocolos internacionales, con más de 25 años, (normativas, derechos y deberes), en torno a la educación para aprender a vivir juntos y para la ciudadanía dejará de ser letra muerta y pasará a ser uno de los criterios de alta calidad que ejecuten las instituciones y otros sectores en ese propósito.

### **3.6. Educación en y para la diversidad**

*Educar en la igualdad y el respeto es educar contra la violencia.*

*Benjamín Franklin*

Cuando se menciona el concepto de educación para la inclusión o educación para la diversidad, la cuestión que surge es: ¿inclusión de qué? o ¿qué tipo de diversidad? Frente a lo primero Tourine (1993) nos advertía frente a las dinámicas, relaciones culturales de un mundo globalizado y a unas identidades "atrincheradas", cada vez más a la defensiva, que no representan una verdadera inclusión, pues la posibilidad de defender lo adquirido y no lo construido por las culturas ofrece una ilusión y falsa realidad de ese ejercicio de la ciudadanía que se da en la educación a través de la escuela.

Desde distintos conceptos como escuela inclusiva, educación para todos, educación para la diversidad, pluralismo democrático, educación para la ciudadanía, educación intercultural, multicultural, pluricultural o transcultural, se busca garantizar el cumplimiento de los derechos humanos en torno a la educación que se sustentan, en gran medida, en el respeto y la atención a la diversidad. También como lo entiende Pérez Gómez (1995), como una ecología de culturas (pública, académica, social, escolar, experiencial).

Respecto a lo segundo, si bien la inclusión no es un asunto único y exclusivo de la educación, es a esta a la que se le atañe gran parte de la responsabilidad, de tal forma que la inclusión representa una de las necesidades más actuales de la sociedad y constituye uno de los conceptos más visibles en los discursos

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

académicos, científicos y políticos como fruto de la globalización y las grandes transformaciones sociales y culturales. "La exclusión es pues un problema de alcance mundial, y es, como queremos enfatizar, un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar" (Parrilla, 2002, p. 13)

Aludiendo a Savater cuando dice que:

(...) dividir el mundo en guetos estancos y estancados de índole intelectual. Es decir, que sólo los nacionales puedan comprender a los de su nación, que sólo los negros puedan entender a los negros, los amarillos a los amarillos y los blancos a los blancos, que sólo los cristianos comprenden a los cristianos, y los musulmanes a los musulmanes, que sólo las mujeres entienden a las mujeres, los homosexuales a los homosexuales y los heterosexuales a los heterosexuales (...)y que por tanto debe haber una educación diferente para cada uno de estos grupos que los 'respete', es decir que confirme sus prejuicios y no les permita abrirse y contagiarse de los demás(...) (Savater, 1997, p. 70),

Podemos entender que la visión restringida y endoexcluyente que tiene la identificación de la diversidad y la educación, no es un espacio que dé lugar a un determinado grupo de estudiantes, sino que exige la reestructuración integral de la escuela, para responder desde su esencia, sin apuestas fragmentarias, a la diversidad y necesidades de todos y cada uno de los alumnos. (Lipsky y Gartner, 1996).

La lucha contra la exclusión social requiere, de una parte, un reconocimiento de la diversidad que se traduzca en medidas en el plano jurídico-político, y de otra, el compromiso moral, el desarrollo de una ética común, en el que la educación tiene un papel fundamental. El cumplimiento de estas dos condiciones requiere la transformación de un sistema escolar que, en cuanto a la forma en que ha evaluado, y diferenciado al alumnado, ha consolidado un sistema tolerante con la exclusión, permisivo con mecanismos que generan exclusión. (García, 2005, p. 193)

En ese sentido, "la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad" (Booth y Ainscow, 1998, p. 2).

Es por eso, que se entiende la escuela, y en un sentido amplio, la universidad como aquel lugar dispuesto para la construcción de alternativas que fortalezcan el

ejercicio mínimo de los derechos humanos, así como donde se macro recrean sistemas de inclusión hacia la población LGBTI.

Las actuales políticas y cambios en el discurso de la educación para la inclusión tienen sus raíces en la Declaración de los Derechos Humanos (1948), Como a la Conferencia Mundial de Educación para Todas (1990) y a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994).

Fuera de la revisión de los tratados internacionales en torno a la educación inclusiva y las investigaciones abordadas en apartes anteriores (la educación inclusiva), es importante situarse en situaciones similares de exclusión que atraviesan grupos o colectivos, mal llamados minoritarios, por estar expuestos históricamente a situaciones de segregación y a los cuales también les aplica la construcción de un marco teórico, normativo y operativo orientado a una educación para todos.

Entendido esto, cabe examinar los mecanismos de categorización, selección y competición que manejan las universidades para comprender si dentro de este panorama se contemplan las necesidades educativas de estos grupos sociales. Como bien lo establece la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Es preciso crear comunidades educativas comprometidas moralmente, en las que la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad sea una guía que oriente la adopción de decisiones y las iniciativas del centro. Los criterios de admisión de alumnos, las normas que rigen el comportamiento de la comunidad educativa, las relaciones entre profesores y alumnos y la participación de todos en las normas de convivencia establecidas y en su control, son algunos aspectos relevantes en los que se concreta la voluntad de crear una comunidad democrática y participativa, capaz de ofrecer un modelo de funcionamiento ajustado a los valores que se pretende sean asumidos por los alumnos. (Marchesi, 2014, p.4)

Entonces, hablar de la inclusión, en este caso de la sexualidad diversa y emergente<sup>2</sup>, invita a pensar en un concepto de inclusión que considere los cambios culturales que ha traído consigo una sexualidad abierta y multiforme. Por tal razón, la diversidad respecto a las identidades sexuales es una necesidad y realidad de

---

<sup>2</sup> Lo que Guash (1991) cuestiona como minorías sexuales, también llamadas disidencias sexuales que se resisten en legitimarse, pero sobre todo en ser nombradas. (Maffia, 2012)

nuestros jóvenes en el ámbito educativo que involucra los currículos y planes de estudio. De igual forma y contemplando las iniciativas en torno a la inclusión de la mujer en todas las esferas de la sociedad, pero ante todo la defensa de los derechos e igualdad de oportunidades frente al acceso a la educación, también es cierto que estas demandas invitan a pensar las mismas condiciones de equidad para personas de los sectores LGBTI que se han integrado y paulatinamente reconocido en este contexto.

De acuerdo con Sadker y Sadker (1994), existen factores que determinan estas diferencias y marcan exclusiones en los centros educativos:

1. Los estereotipos y las construcciones simbólicas del género-sexo dadas desde los libros de texto frente a las nociones de femenino y masculino.
2. Las prácticas escolares que orientan comportamientos y actitudes propias de hombres y mujeres y que se refuerzan en la cotidianidad.
3. El papel de la mujer en la historia (conocimiento y ciencia) está dado al amparo de la presencia masculina.
4. Las concepciones de relación de pareja, matrimonio y familia manifiestan únicamente la visión heteronormativa.
5. El tratamiento de la diversidad sexual como comportamiento atípico que recibe una atención psicológica y a veces disciplinaria.

Por lo anterior, pensar en la educación en y para la diversidad implica un reto que involucra varias dimensiones, pues se busca reconocer categorías del sexo-género, hasta hace poco, invisibles en nuestra sociedad y que históricamente no se identifican en su esencia en el contexto educativo. "La sexualidad en general y las identidades sexuales minoritarias en particular están invisibilizadas, de modo que muchos/as jóvenes no heterosexuales se sienten aislados, rechazados e incomprendidos." (COGAM, 2005 p.18)

### **3.7. La Inclusión en educación superior**

De acuerdo con lo planteado en el subtítulo anterior, la necesidad de que en contextos académicos universitarios se propicie una educación moralmente responsable y ética de respeto mutuo hacia la diferencia representa una urgencia para dar continuidad a los procesos formativos que se surten en la escuela y que toman otro matiz en la universidad, pero que responden a necesidades de formación inclusión y participación, ahora, desde etapas y ciclos de vida diferentes.

En la universidad, esa conexión inclusión-exclusión tiene perspectivas singulares que vislumbran el acceso de sectores sociales desfavorecidos. La discusión, hoy, de la universidad es que acoge una diversidad racial, cultural y sexual reflejo de misma sociedad e intenta enfrentar situaciones de desigualdad que históricamente han experimentado dichos grupos sociales. En esa vía, las políticas de inclusión en la educación superior buscan una mayor integración social, pero en sociedades altamente fragmentadas y polarizadas, resultan muy limitadas. (Chiroleud, 2009)

Al respecto, Human Right Watch (2001) señala la trascendencia que tiene la atención a la diversidad sexual en ámbitos educativos para generar ambientes educativos positivos, propicios para la formación de los estudiantes; sin embargo, y pese a que los docentes no están capacitados para impartir información objetiva frente a las sexualidades diversas, además de que el escenario universitario no contempla la sexualidad como parte esencial de los currículos o necesidades disciplinares y formativas, es un hecho que los jóvenes que manifiestan su diversidad sexual, son estudiantes que presentan riesgos de agresión, discriminación y exclusión (Schneider y Dimito, 2008)

Pese a que la educación para sexualidad es una de las temáticas que más se le reclaman a la escuela, y para lo cual no está preparada (Arévalo, Gacharná y Hernández, 2015), es evidente que debe fomentarse en todos los ámbitos y etapas de la vida, de la infancia a la adultez (Peixoto, 2012). La universidad como espacio de ciudadanía y alteridad también educa cuando emite y omite, por eso el discurso y las prácticas educativas que tienen lugar en la universidad configura su apuesta pedagógica.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

---

La diversidad sexual y la homosexualidad son temas ante los que es imposible permanecer neutral. De hecho, con toda la Educación Sexual sucede igual. Bien porque se trabaje de una determinada manera o bien porque no se haga, siempre se estará contribuyendo a dar significados. (Peixoto, et al, 2012, p. 145-146)

Así mismo, la universidad como lugar en el que confluyen las ideas, se reconocen nuevos paradigmas, se estimula el pensamiento crítico, converge la multiculturalidad, multiplicidad disciplinar parece desconocer, si bien desatender la inminente presencia de personas gay, lesbianas, bisexuales, transexuales, intersexuales y otras identidades sexuales.

De acuerdo con Toro-Alfonso, Borrero y Nieves (2012) la universidad como lugar seguro para el desarrollo de identidad, la autonomía, el respeto constituye un escenario de conflicto, tensión, prejuicio velado, diseminación, inadvertencia e invisibilidad para un sector minoritario y que a través de la comunidad académica se identifican focos de hostigamiento hacia jóvenes y maestros. Cabe anotar que además de la discriminación social, cultural, esta comunidad recibe una considerable presión social que tiene efectos en su salud emocional, mental (Mays y Cochran, 2001) y que complejiza las dinámicas educativas, la adaptabilidad y permanencia de los jóvenes.



## **4. APROXIMACIONES A LA NOCIÓN DE GÉNERO, SEXO E IDENTIDAD SEXUAL**





## 4.1. Introducción

La importancia que revierten los estudios sobre género constituye para esta investigación un punto esencial de referencia para comprender las transformaciones en los vínculos humanos, las nuevas identidades sexuales, las modalidades eróticas-amorosas y la organización social entre los sexos, que al amparo de las transformaciones sociales del pasado y presente siglo cuestionan y critican el discurso patriarcal, heteronormativo, desplegado por años, en la mayoría de las culturas de occidente y que suponen una simetría visiblemente natural entre sexo y género que limita, jerarquiza y binariza la conexión entre estas dos categorías.

Es claro que tanto los aportes ofrecidos por las teorías feministas como las mismas transformaciones sociales e históricas trajeron consigo posturas que obligaron a revisar y repensar las teorías que involucran la relación entre hombres y mujeres. Asimismo, los revolucionarios avances en torno a la interpretación del género proponen una mirada que va más allá del enfoque biológico, psicoanalítico, social o antropológico e implican una perspectiva multidisciplinaria en la que la filosofía, la lingüística, y hasta los estudios literarios, tienen mucho que ofrecer al debate en torno al género como categoría humana.

Se trata, igualmente de entender cómo y de qué manera el género se construye socialmente, y da lugar a una configuración performativa (Butler, 2007), en la que comportamientos y acciones en torno a esas nuevas identidades (sexo-género) no tengan un lugar proscrito en la sociedad.

## 4.2. Concepto de género

La acepción norteamericana *gender* se usa para marcar la diferencia biológica; es decir, el sexo; sin embargo, desde las posturas feministas, la diferencia entre género y sexo confrontan el determinismo biológico. Así, en inglés *gender* significa engendrar, y esto se relaciona con la condición biológica (sexo) femenina; en español, conjunto, clase o tipo a la que pertenecen las cosas; así mismo, significa accidente gramatical que determina el sexo (masculino, femenino, neutro) y los tipos de manifestaciones literarias (género literario o musical). Entendiendo esto, la

dificultad para interpretar, simbolizar y organizar las diferencias sexuales remitiría a la equiparación entre las dos categorías dadas por uso ofrecido por ambos lenguajes (Lamas, 1999).

En 1975 Davis advertía que el estudio del género no podría darse de forma separada, hombres-mujeres, pues no permitiría comprender el devenir histórico del género, el simbolismo sexual, lo que más adelante Visweswaran (1997) identificaría como una notable confusión semántica que habría entre género y sexo, que se justificaba a través de la manera como los teóricos la solían abordar (Hawkesworth, 1997). En ese sentido, "...(su) uso ha implicado un conjunto de posiciones teóricas como también de meras referencias descriptivas a las relaciones entre sexos". (Amelang y Nash, 1990, p. 4), descripciones que resultan esclarecedoras a la luz de las diferencias culturales, más que biológicas, en las relaciones hombre-mujer, que desde las teorías feministas representan de por sí una visión transgresora del rol femenino y doblemente trasgresora desde la diversidad de los géneros.

Así, desde lo que Lamas (2007) identifica como las múltiples formas de cómo se ha investigado y teorizado el término, éste es entendido para:

- Referir la organización social y la relación entre hombres y mujeres.
- Producir procesos de atribución, socialización, prácticas disciplinarias o tradiciones.
- Establecer diferencias humanas. (antagónicas o complementarias)
- Conceptualizar la semiótica del cuerpo, sexo y sexualidad.
- Precisar posiciones binarias o un *continuum* de elementos
- Definir la distribución de cargas y beneficios sociales entre hombres y mujeres.
- Puntualizar las relaciones de poder. (dominación-subordinación)
- Establecer diferencias de clase.
- Determinar status social
- Entender la identidad y pretensiones individuales
- Identificar el comportamiento sexual (rol)
- Considerar estereotipos sociales

- Reconocer diferencias culturales más que biológicas.
- Describir efectos del lenguaje: conformismo conductual, característica estructural del trabajo, el poder y la catexis, modos de percepción.

Si bien, cada estudio ofrece complejos aportes de cómo se concibe el género, las formas sociales organizativas determinan diferencias en las relaciones de poder: género y sexo, que, desde los discursos y prácticas de la alteridad sexual, determinan otras formas de relación configuradoras de la identidad.

Después de todo, "...el término "género" se ha convertido en una especie de comodín epistemológico que da cuenta tautológicamente de lo que ocurre entre los sexos de la especie humana" (Lamas, 2007, p. 3).

Cabe considerar que el género se entiende desde tres esferas en relación con el individuo, como: atributo, relación y organización.

Como atributo, ostenta las características y valores dados a lo masculino en contraposición o complementariedad a lo femenino. El primero, asociado al dominio, competitividad, fuerza y poder; el segundo, con debilidad, deseo de protección y control, ambos como valores compartidos y deseables que se transmiten e insertan en las identidades de los sujetos (Unger & Crawford, 1996).

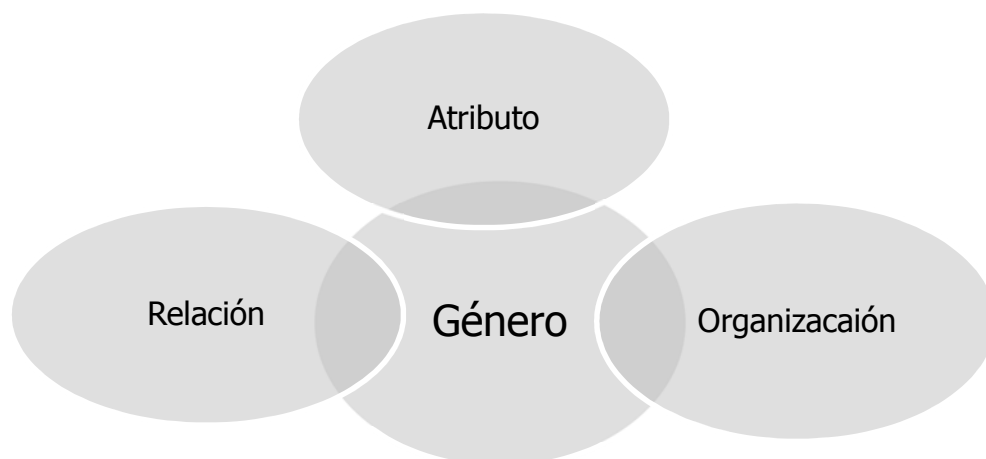
Mientras que muchas características asociadas con la masculinidad son rasgos humanos valiosos, como por ejemplo la fuerza, la audacia, el valor, la racionalidad, y el deseo sexual, la distorsión de estos rasgos en la norma masculina y la exclusión de otros asociados con femineidad, son opresivos y destructivos. El proceso de adaptación a la masculinidad les resulta a todos los hombres, aunque no lo experimenten conscientemente como tal. (Kaufman, 1989, p.22)

Y aunque estas estimaciones varían de una sociedad a otra, es claro que evidencian una relación jerárquica entre uno y otro.

El segundo, como relación interpersonal, es el resultado de los vínculos sociales del "sistema sexo-género". Estas características y espacios que van a definir lo femenino frente a lo masculino varían de una sociedad a otra, aunque tienen en común una conexión jerárquica (Buxarrais, 2008) que se establece entre uno y otro término, primando siempre los valores y espacios de lo masculino. La arbitrariedad cultural de supeditar lo femenino a lo masculino "...es el resultado de un "sistema

sexo-género” a través del cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, llenando de deberes y prohibiciones, estereotipos y exigencias rígidas, las vidas de los individuos” (Placeres y López, 2011, s.p.).

Gráfico N°5. Esferas de relación género-individuo



Fuente: adaptado de Hawkesworth (1997)

Tercero, como organización está dado desde paradigmas legales, religiosos y políticos (Ramos, 1996) que determinan las lógicas desde el ámbito público de la producción y desde el privado, de la reproducción, que separa la construcción de los dos ámbitos.

Considerando lo anterior y las múltiples perspectivas desde las cuales se puede analizar el género, es claro que la configuración del concepto desde la construcción social que gobierna las esferas del individuo implica una discusión para esa imparcialidad frente a las visiones de género, actualmente, en proceso de reivindicación social.

Los estudios realizados por Money (1955) sobre hermafroditismo permitieron examinar la identidad de género desde factores sociobiológicos (Money y Eherhardt, 1982). Adicional a esto, Stoller (1964), desde el análisis de la transexualidad, fijó la diferencia entre sexo y género. Ambos aportes serían

fundamentales para comprender que la identidad sexual de los individuos no estaba determinada por condiciones biológicas de sexo, sino por la construcción cultural del género (García Mina, 2003).

Ya, otrora, los estudios de Beauvoir, "El segundo sexo" (2005) realizaban una crítica a los preceptos biologicistas, naturalistas y deterministas del sexo, argumentos que posteriormente retoma la antropóloga Gayle Rubin (1986) y por primera vez plantea la relación del término sistema: sexo-género y se cuestiona sobre las relaciones entre géneros que suscitan opresión y que ofrecen una ordenación jerárquica entre estos.

Habría que agregar también que desde los estudios hechos por Scott (1986)

El Género es una construcción social y no la resultante de la separación natural de roles inherentes a la condición biológica de los sujetos. La diferenciación entre los géneros es configurada y delimitada por la estrategia histórico-política de disciplinamiento del cuerpo social e individual propio de las sociedades. El discurso patriarcal y capitalista, las religiones occidentales, y todo un conjunto de representaciones colectivas, reproducen el marco ideológico, político y económico que normativiza y legitima la dinámica de las relaciones entre hombres y mujeres. (Vega, Maza, Roitman y Sánchez, 2015, p.5)

En el marco de esas relaciones y prácticas que se legitiman y normativizan entre hombres y mujeres, las formas de relación humana "diferentes", "distintas" o "transgresoras" del esquema patriarcal, resultan "raras", "desobedientes", "extrañas", "ajenas" y, por tanto, resistentes a la aceptación.

Ahora bien, desde la psicología prevalece aquella visión que lo concibe como un sistema de categorías sociales, desde las cuales se le considera más un proceso que un sistema disposicional en el que los individuos, en una sociedad, acuden a una serie de prácticas que integran un sistema institucionalizado (Matud, et al., 2002).

Desde esta perspectiva, la concepción teórica, simbólica y normativa del género invisibiliza los mecanismos de la sexualidad y les otorga a las esferas de acción y producción cultural una reconfiguración de las dimensiones reales o imaginarias en la que se mueven los sujetos. En consecuencia "los dispositivos de la sexualidad califican-circunscriben, posicionan-demarcan y regulan- diferencian a "los sexos-cuerpos fragmentados, incompletos e inestables", "imprimen su viabilidad en el

mundo de la vida" (Lizana, 2009, p. 121); como afirmara Lamas (1996), la sexualidad (género) es plástica y está definida por lo simbólico, de tal forma que "la simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas a partir de sus cuerpos" (Lamas, 2002, p.52), fija unos vínculos simétricos para unos, y asimétricos para otros, en los que prevalecen relaciones de poder que se ejercen directamente sobre los cuerpos.

...el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. (Foucault, 2002, p.26)

Así también, la idea del género-cuerpo se somete a una especie de "cerco político" hecho de relaciones complejas que utiliza el cuerpo en una lógica de producción económica que se vale de las diferencias sociales entre los sexos como mecanismo que justifica la represión, la discriminación y las relaciones asimétricas de poder (COGAM, 2005) en uso del cuerpo. Una serie de "anomalías" que los sujetos juzgan y castigan socialmente. (Foucault, 2002). Para Zegers (2007), implica el reconocimiento que tiene cada sujeto sobre la idea y conciencia de ser hombre o mujer y que recae en las normas conductuales que existen tanto para uno como para otro; es decir, serían formas subjetivas que no manejarían criterios estrictamente universales.

Por consiguiente, si bien esa subjetividad sería susceptible de transformar, pues la construcción social y la simbolización que cada cultura otorgue a esa diferencia entre los cuerpos podría naturalizarse desde las orientaciones sexuales diversas, es evidente cómo prevalece la manera como se asume al otro desde la diferencia hombre-mujer a través del intercambio, los preconceptos culturales, las representaciones sociales y los lenguajes simbólicos (Romero, 2011) desde las formas dominantes masculinas que niegan una visión neutra de género (Bourdieu, 2003).

Sin embargo, esa transformación del concepto de género que inicialmente aludía a una visión cultural de 'Women's Studies' (Echols, 1989; Bohan, 1993; Lott, 1990;

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

Morawski, 1990; Unger, 1990), desde la desigualdad entre los sexos y androcentrismo científico, se ve reflejada en estudios post estructuralistas (Butler, 2002, 2004, 2006, 2007, Preciado, 2002, 2011, De Lauretis, 1989,2000, Lamas, 1996, 1999, 2002, 2007 ) que establecen la opresión y limitación en que la normatividad heterosexual impone otras subjetividades e identidades de los sujetos y sugieren una reinterpretación de los géneros. De este modo, "el orden sexo-género-sexualidad, en cierto modo, se invierte: si en el pasado todo comportamiento legítimo se desprendía del sexo de la persona, en el discurso emergente la práctica sexual precede a las apariencias y a los roles tradicionales de género que "pueden engañar" (Santoro, Gabriel y Conde, 2009, p.23)

Ahora bien, de acuerdo con Hernández García (2006), la dimensión biológica del género está determinada por el biformismo de los cuerpos y la sexualidad que se materializa tal como se aprecia y se han concebido los cuerpos comúnmente. A este biformismo, se le han asignado condiciones de vida. Esto quiere decir que el concepto de género incluye además el sexo unido a la totalidad de condiciones biológicas, mencionadas por Lamas (2002) (genes, hormonas, órganos reproductivos, órganos reproductivos externos y gónadas) y que estas condiciones ofrecen un *continuum*<sup>3</sup>, cuyas expresiones más extremas son lo masculino y femenino, pero que descartan otras capacidades biológicas de la sexualidad como el elemento intersexo que en la actualidad se ve como modalidad extraña. Con esto, se podría entender que este *continuum* identificaría otras posibilidades combinatorias que configurarían la identidad sexual de los sujetos que no necesariamente se acoge a la dicotomía masculina y femenina.

Así pues, la identidad de género es atravesada por la sexualidad que ejercen los cuerpos en una dimensión conectada con las prácticas sexuales que, en tiempos actuales, supera las apariencias y convencionalismos que ha instaurado el sistema sexo-género.

---

<sup>3</sup> Término utilizado por Lamas que refiere cinco desarrollos biológicos que, a su vez, reconoce cinco géneros.



### 4.3. Sexo y sexualidades

*El despliegue de la sexualidad... estableció esta noción de sexo.*

*Foucault*

*La conducta sexual sirve para caracterizar a las personas como "normales" o "anormales"*

*Lamas, 2002*

Si bien las manifestaciones en torno a la sexualidad han tenido durante el transcurso histórico interpretaciones que han develado las formas como se vive la sexualidad y las prácticas sexuales, estas no han sido suficientes; por ejemplo, para entender las relaciones eróticas-afectivas entre personas del mismo sexo y mucho menos, desde teorías psicoanalíticas y psicosociales, en ofrecer explicaciones claras en torno la carencia, castración de la identidad psíquica en la configuración de subjetividad y la sexualidad. Sin embargo, más allá de un análisis en materia de psicoanálisis, interesa abordar la complejidad y variedad de articulaciones que se tejen en torno a la construcción de la sexualidad como una categoría, tanto sexo como género, producto de un constructo social que se ha sometido a múltiples miradas que desconocen las denominadas sexualidades emergentes, pues resultan, para la gran mayoría, inexistentes e invisibles.

Tal como lo afirmó Foucault (2002), en su momento, el despliegue de la sexualidad, no solo instauró la noción de sexo, sino además encarceló a los cuerpos y sus prácticas en "casillas" o "cajones" posibles de ser reconocidos y aceptados socialmente; así, todas las expresiones derivadas del sexo, ser hombre o mujer, que escaparan o no ocuparan el lugar de esas "casillas" o "cajones" serían catalogadas de "raras", "extrañas" o "anormales"; así mismo, caracterizaría a las personas y sus conductas sexuales- pulsiones, deseos, instintos, pasiones- como "perversas" "inadaptadas" e "indeseables" o anomalías jurídicamente incodificables y ,además, socialmente castigables.

En 1969, los estudios realizados por Stoller asignaron al sexo las condiciones Biológicas distintivas entre machos y hembras –cromosomas, gónadas, hormonas, aparato genital interno y externo, características cerebrales- y al género, el predominio psicológico de la sexualidad que implica las actitudes pensamientos,

propensiones, gustos, visiones y representaciones, que, incluso estando relacionado con el sexo, no está supeditado a agentes biológicos. Así, la noción de sexo refería a la anatomía y fisiología. En esa línea, los estudios de Money y Ehrhardt (1982) identifican la sexualidad neutra en recién nacidos y establecen que la construcción de la identidad sexual de los cuerpos se forja a partir del contexto humano en el que se desarrolla el individuo.

Adicionalmente, las teorías Freudianas (1905, 1940) señalan que las personas nacen con un sexo físicamente establecido y que dicho sexo-anatómico es el destino y fija la diferencia entre sexualidad y genitalidad que, en últimas, busca un doble propósito: la satisfacción humana y la prolongación de la especie. Sabemos que la sexualidad de los sujetos está doblemente condicionada, por una parte, mediante las pulsiones dirigidas hacia la satisfacción de los deseos y por otra, a través de los condicionamientos culturales que se le imponen.

Ahora bien, las investigaciones de Butler advierten que este paralelismo entre sexo y género no debería existir, pues ambos son construcciones sociales, ¿en ese sentido se cuestionaba "...qué es el «sexo»? ¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal...?" "...la distinción sexo/género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos." (Butler, 2007 p. 55) y seguramente esta distinción entre uno y otro nunca ha existido, pues significan lo mismo "si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente contruida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal" (p.55).

Agregado a esto, la construcción de la identidad sexual a partir de la actividad sexual con base en el análisis hecho por Lamas a los estudios de Foucault, permite afirmar que a través de la historia las personas vivieron la sexualidad de una manera diferente antes y después del siglo XVIII. Antes, cuando la sexualidad dejó de ser un aspecto más de la dimensión humana y después, cuando pasó a ser regulada

para armonizar la vida social<sup>4</sup> ; es decir, cuando la postergación de la raza humana, dejó de ser una preocupación, esas lógicas se transformaron en instancias de poder productivo que generaron identidades, pues "para Foucault esa "reproducción disciplinaria de la vida" fue lo que justificó la heterosexualidad como natural" (Lamas, 2002 p. 78).

Es importante destacar, entonces, que los aportes de Foucault respecto las identidades sexuales como construcciones culturales que ofrecen las bases para un sistema de pertenencia e identidad colectiva, no alcanzan a proyectar la sexualidad desde las dimensiones amplias del género. Para Lamas, los parámetros, frente a la sexualidad de lo considerado socialmente "normal" o "natural" residen en la ignorancia<sup>5</sup>, pues el sexo puede tener dos identidades; -e incluso más considerando las 25 denominaciones hechas recientemente por APA- es decir que cada sexo admite dos identidades sexuales:

Mujer: Heterosexual/homosexual

Hombre: heterosexual/homosexual

A estas se le añaden la bisexual y la intersexual. En esa línea, Butler (1990) plantea que hay que desplegar una estrategia que desnaturalice los cuerpos y resignifique esas categorías, a la que denomina: "resignificación subversiva" que trascienda ese enfoque binario y se revisen estas categorías fundantes de la sexualidad, a las que ella le añade el deseo.

Una de las características principales de este orden es configurar el "dispositivo de la sexualidad moderna" que entrelaza las nociones de: heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad al sexo biológico, al deseo y al género. Se trata entonces de un sistema binario (hombre-mujer, público-privado, fálico-castrado, masculino-femenino) que asigna categorías y roles específicos a los individuos según su sexo biológico y su práctica sexual. (Vega, et al., 2015, P.4)

Con base en lo anterior, es preciso anotar aquí que todos estos cuestionamientos en torno al sexo, a la expresión y configuración de la sexualidad ha traído consigo

---

<sup>4</sup> En contraposición a la muerte y a la posible extinción de la especie humana por las pestes.

<sup>5</sup> Identidad sexual vista desde la construcción edípica

un interés por ratificar las teorías naturalistas<sup>6</sup> que le quitan espacio e intentan desvirtuar las múltiples posibilidades de la expresión sexual, identificándolas y calificándolas como transgresoras del objeto legítimo de la sexualidad, tal como se ha reconocido históricamente en la sociedad y a su vez avivan pensamientos sobre la sexualidad y sus estudios como impropia y amenazante (Careaga, 2004).

Retomando nuevamente los estudios en torno a la sexualidad, es claro que la sexualidad es obra de un constructo progresivo que se acoge a múltiples relaciones que experimenta el sujeto con sus padres, las instituciones (escuela, iglesia, medios de comunicación, etc.) y el contexto socio-cultural. De esta manera y fijando la mirada en lo que además instituye, atraviesa, el discurso sobre la sexualidad, este replica esas desigualdades que respaldan los propósitos heteronormativos (Vega, et al., 2015). Ese "baño del lenguaje"<sup>7</sup> que Lacan (1984) refiriera a esa forma cómo el ser humano se empapa, incluso, antes de nacer, a través del lenguaje, engendra y encarna la alteridad. Esto denota, ser atravesado por el otro, su cultura, inclinaciones, pretensiones y discursos.

Por su parte, Dio Bleichmar (1991) objeta cómo la diferencia anatómica entre hombres y mujeres soporta la perspectiva de ambos en tanto sujetos sexuados e indica que esta diferencia resulta pequeña para referir las plurales formaciones de lo simbólico en el universo humano.

En ese sentido, tanto sexo como género se encuentran condicionados a procesos de atribución, socialización, prácticas disciplinarias y tradicionales de estructuras políticas de poder. De esta forma, sería la sexualidad y las prácticas sexuales no heteronormativas las que podrían reflejar esas nuevas identidades sexuales producto del vínculo humano, históricamente eludido. Por lo anterior, la noción sexo y género, la expresión de la sexualidad y las prácticas sexuales desde esa visión

---

<sup>6</sup> predominantes desde una visión tradicional en la medicina, psicología y estudios sobre la sexualidad.

<sup>7</sup> Lalengua: "laleo". Sistema constituido por significante y significado. El primero, como elemento menor de la estructura inconsciente.

dicotómica femenino-masculino resultarían, pues, limitadas; pero, además, más una verdad cultural que naturalista.

#### 4.4. Configuración de la identidad

El concepto de identidad otorga la posibilidad de distinguirnos, percibirnos y reconocernos a nosotros mismos y al otro. Así, ese yo, paralelamente público y privado se construye a partir de procesos de interacción, comunicación producto de la necesidad y capacidad de decisión e imposición. En cuanto a la construcción de identidades sexuales y de género estas están fijadas por límites rígidos que se han visto afectados con las transformaciones sociales, culturales y políticas actuales.

Pese a la que la identidad sexual es connatural al ser humano, la identidad y reconocimiento desde una estructura social heterosexual, niega identidades diferentes en una sociedad donde las orientaciones sexuales e identidades están presentando un discurso y reflexión con transformaciones que paulatinamente tienen apertura en unas más que en otras. (Castañeda, 2010); por tal razón, La sexualidad debería ser «una función biológica normal, aceptable, bajo cualquier forma en que se presente». (Bataille, 2002, p, 117)

**Tabla N°6.** Configuración de la identidad sexual

<b>Identidad sexual</b>	Atracción sexual (orientación sexual)
	Preferencia social
	Estilo de vida
	Autodefinición
	Preferencia emocional
	Práctica sexual

Fuente: elaboración propia a partir de Butler (2002), Preciado (2011), De Lauretis (1989) y Lamas (2002)

La configuración de la identidad sexual acoge la manera como los especialistas han interpretado la realidad sexual, a su vez la forma como las personas viven y experimentan la sexualidad que puede ser diferente en cada caso, pero a partir del concepto de sexo como noción biológica, existe un consenso científico, social y

cultural que otorga tipificaciones sexológicas estrictas que clasifican y encasillan las formas de vivir la sexualidad de cada sujeto; sin embargo y pese a estas categorías inflexibles "...la visión de cada persona de la sexualidad es particular...existen tantas definiciones para la sexualidad y sus componentes, como personas hay." (Velandia, 2007, s.p.)

Desde los aportes ofrecidos por Klein, (1990) *la atracción sexual* comprende un cúmulo de factores asociados a la conducta sexual, fantasías, preferencias emocionales, sociales, identificación, autodefinición, estilos de vida, entre las más destacadas que implica aspectos multidimensionales (Coleman, 1987). "Ese deseo o preferencia sexual se materializará a través de elementos que se pueden englobar en las siguientes cuatro categorías: pensamiento/fantasías, sentimiento/afectos, acción/conductas e imagen social." (Fernández, Quiroga y Rodríguez, 2006, p. 393)

De acuerdo con Velandia (2007), existen seis nociones que integran la orientación en perspectiva de la atracción. Estas son: la fantasía, el deseo, el erotismo, afectividad, la genitalidad y la autoconciencia. Entendiendo, de antemano, que algunas teorías la definen desde la genitalidad y afectividad, desde la conciencia (psicología, filosofía) y desde la relatividad de las orientaciones diversas a aspectos genéticos, psicológicos y de autodeterminación.

Retomando las seis nociones, *la fantasía* se relaciona con un elemento de la representación individual y social que se reproduce en la mente de las personas como imágenes reales, idealizadas o inexistentes que aluden actividades de disfrute y placer que se anhelan para sí. La fantasía plasma una aproximación a la conexión sujeto-objeto que construye la orientación sexual. Por su parte, *el deseo* se manifiesta como una tendencia, explícita o implícita, de la voluntad de la persona a tener, conseguir o hacer algo; es decir, involucra una vinculación afectiva, erótica o emocional con el otro que entraña el gusto. Además, se concibe como general y no excluyente; así pues, el deseo comprende la mismidad, autoconciencia, inconciencia e intersubjetividad; por ende, el deseo no es estático, sino más bien cambiante en tanto que está asociado con la infinita posibilidad del imaginario y la construcción mental.

*Lo erótico* se entiende como la materialización del deseo e involucra los sentidos, tiene un componente más real que imaginario y se relaciona con la intimidad propia. (Bataille, 2007). Por su parte, *la afectividad* más que asociarse con una interacción sexista, establece una vinculación de tipo emocional entre las personas y se fundamenta en la reciprocidad o no que manifiestan las personas frente a los sentimientos.

*La genitalidad* constituye un elemento fundamental de la orientación sexual, pues es a través de estos -genitales- que las personas posibilitan un intercambio en la práctica sexual, se entienden y asumen como los órganos que permiten a todas las personas, indistintamente, de su identidad sexual, manifestar parte de su orientación sexual. Finalmente, la *autoconciencia* representa un aspecto identitario muy importante en la configuración de la identidad sexual, pues esta conciencia de sí es lo que ofrece a las personas se piensen a sí mismas y se autodeterminen en su relación afectiva-erótica frente a los demás y no sean definidas socialmente. Así, entonces, entender que lo homosexual se asocia con comportamientos femeninos y lo lésbico con los masculinos es una concepción sexista que no determina la orientación sexual.

En cuanto a *la preferencia social*, indistinta a un modelo único que define socialmente a hombres y mujeres, se entendería como esa manera en que las personas desean ser y verse, sentirse y definirse, llamarse y autodenominarse socialmente, más allá del modelo social de "deber ser", así la preferencia social sobrepasa lo biológico y psicosocial en esa construcción del yo con el otro.

*El estilo de vida* refiere un cúmulo de aspectos que configuran las actitudes y comportamientos habituales que tienen las personas, está asociado al hábitus; (Bourdieu, 2007) es decir, a la forma de obrar, pensar y sentir ligadas a las cosmovisiones particulares. Esa manera de estar y vivir en el mundo (Perea, 2004) entre muchas otras, que tienen las personas, implica una opción consciente e inconsciente que están determinada por el lugar social. (Guerrero y León, 2010)

*La autodefinición* se asemeja a lo que Velandia indica como autoconciencia, debido a que involucra cierto grado de conocimiento de sí y con base en la vivencia de la

propia realidad, las personas se autodefinen. Vale aclarar que la autodefinición está muy demarcada por el "deber ser" socializado. La autodefinición parte de un proceso de identificación, por el cual cada quien, con base en sus vivencias y sentimientos individuales construye una imagen idéntica de sí misma; es decir, aquella que desea, quiere y necesita para sí. En ese sentido, la construcción de la identidad sexual diversa se desaparta del modelo social y la persona construye su propio modelo socializado.

*La preferencia emocional* es un acto consciente e inconsciente que señala una orientación afectiva hacia los otros con sus propias identidades y autodefiniciones, está enlazada con la afectividad. Como acto deliberado, la preferencia emocional establece la manera, el cómo, el cuándo, con que las personas establecen y mantienen un gusto, comodidad, conexión en sus relaciones afectivas.

*La práctica sexual* entendida desde contextos socioculturales y construcciones normativas nos aproxima a la noción de sexualidad integrada por tres dispositivos que abarcan la conexión deseo-placer, el intercambio sexual en virtud de los modelos y estilos de vida y los sentidos sociales establecidos a la sexualidad. (Grimberg, 2002)

La sexualidad como manifestación psicosocial de tanto hombres como mujeres es un elemento constitutivo de todas las personas y la acompañan en todo su proceso evolutivo, no está ligada únicamente al sexo, ni a la genitalidad, sino al ser humano como ser sexuado, que se asume, identifica, autodetermina, desde sí y la relación con los otros. En ese sentido y como se ha mencionado anteriormente como la sexualidad no es única y hace parte de un aspecto multidimensional del ser humano,

No existe la sexualidad, porque esta es únicamente un imaginario social, (que como el tal no es uno, sino que es un imaginario espacio temporal, por tanto, ecológico), es decir propio de cada espacio, tiempo, lugar, sociedad y persona, ello posibilita afirmar que lo que existe son sexualidades. (Velandia, 2007, s.p.)

Adicionalmente, los roles que cumplimos frente al género también están sujetos a cargas valorativas, prescriptivas y normativas socialmente aceptadas, que se configuran, incluso, desde las clases sociales, grupos étnicos, grupos sociales que



condicionan nuestras actuaciones y potencialidades en función de ese encuadre en el género.

Tal como se mencionó anteriormente, tanto la identidad de género como las orientaciones sexuales representan aspectos amplios, disímiles e inmóviles de las sexualidades que no pueden ser clasificadas y estandarizadas. Además, la configuración de estereotipos aunado a la poca información circulante sobre las sexualidades emergentes y formas de relación erótico-afectivas plantea todo un desafío hermenéutico de cara a la inclusión de dichas sexualidades diversas.

En ese sentido y atendiendo a la manera como, desde el activismo social, se han recogido acuerdos en torno al acrónimo LGBTI, las identidades y orientaciones que se describen a continuación no representan formas únicas y válidas de vivir y experimentar las sexualidades, sino más bien de caracterizar algunas identidades no normativas que han sido defendidas por este colectivo en virtud de la garantía, visibilidad, reconocimiento y respeto de sus derechos.

Tabla N°7 Relación sexo-género-orientación sexual

Sexo	Género	Orientación
<b>Hembras</b>	Mujeres	afectivo erótica
	Feminidades	
<b>Machos (Varones)</b>	Hombres	Heterosexual (Hacia el sexo opuesto)
	Masculinidades	
<b>Intersexuales</b>  • <b>Hermafroditas</b>	Transgeneristas	Homosexual (Hacia el mismo sexo)
	Transformistas	
	Travestis	Bisexual (Hacia los dos sexos)
	Transexuales	

Fuente: tomado de Colombia Diversa (2006)

### Con base en lo que establece Colombia Diversa (2006)

**Transexuales:** personas que se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al sexo opuesto y que optan por una intervención médica (hormonal y/o quirúrgica) para adecuar su apariencia física (biológica) a su realidad psíquica, espiritual y social. Estas personas pueden tener una orientación sexual homo, bi o heterosexual.

**Travestis:** personas que expresan su identidad de género, de manera permanente o transitoria, a través de la utilización de prendas de vestir y actitudes del otro sexo. No hacen cambio de sexo biológico como los transexuales.

**Transformistas (Drag queen- Drag King):** no necesariamente gay o lesbiana, es una persona que gusta vestir prendas del sexo opuesto, generalmente para espectáculos. No aspiran a ser del otro sexo, ni están permanentemente vestidos así. Pueden ser homosexuales, bisexuales o heterosexuales. Se caracterizan por la exageración de la feminidad o la masculinidad, que se hace latente en el maquillaje, el vestuario y el humor.

**Intersexuales o hermafroditas,** que se conforma por las personas que biológicamente desarrollan las características físicas y genitales de los dos sexos. (Colombia Diversa, 2006, p 15-16)

**I@s andrógín@s.** Ante ellos las personas suelen interrogarse, será un hombre o una mujer, aun cuando realmente se están preguntando si dicho comportamiento es masculino o femenino. Algun@s incluso, son andrógín@s también en su corporeidad. (Velandia, 2007, s.p.)

Las otras orientaciones sexuales, heterosexuales, Lesbianas, gays y bisexuales han sido comprendidas como: la heterosexual caracterizada por la orientación de las emociones, afectos y atracción hacia personas del sexo opuesto, la lesbica y gay si dicha orientación se dirige hacia el sexo femenino y masculino, correspondientemente y la bisexual atracción afectiva-erótica hacia personas de ambos sexos. Cabe anotar que tanto los términos homosexual y lesbiana poseen una carga valorativa asociadas a enfermedad y resultan ofensivos tanto para unos como otros, por tal razón prefieren autodenominarse gay y mujeres gay, aunque colectiva y políticamente sean nominados así.

Si bien, cada uno de los elementos que integran la identidad sexual nos ofrecen amplios y complejos aportes de cómo se dibujan las sexualidades, es un hecho que las formas sociales organizativas son determinantes en las relaciones sexo-poder-género que, desde los discursos, y ante todo las prácticas, configuran formas de interacción que develan las identidades.

## **5. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SUS FUNDAMENTOS**



La psicología social, entendida como la disciplina que estudia los conflictos entre el ser humano y la sociedad, ha abordado conceptos como las representaciones, la influencia y el aprendizaje, ya no desde el individuo (psicología), ni tampoco desde el objeto (sociología), sino desde una lectura de estas tres relaciones: sujeto, objeto y alter (colectivo).

Tanto las teorías de la cognición social<sup>8</sup> y las representaciones sociales constituyen las dos perspectivas que explican el pensamiento social. La primera de ellas, desarrollada ampliamente en Estados Unidos, y la segunda, comprendida desde "Los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en relación con la conducta" (Gilly, cfr. Banchs. 1994, p.11)

En efecto, una característica inseparable de la representación social es la descripción del contexto en el cual se insertan las personas que la elaboran, de ahí que se busca hallar las ideologías, normas, valores de personas e instituciones, grupos de pertenencia y referencia.

Hacia la década de los sesenta, e inspirado en los estudios de Emile Durkheim (representación colectiva), Lucien Lévy Brushl (funciones mentales), Jean Piaget (representación del mundo) y Sigmund Freud (sexualidad-psicoanálisis), Moscovici propone su teoría de las representaciones sociales. Posteriormente, autores como Irwin, Deutsch, Robert Farr y Denise Jodelet retoman sus ideas.

Según Moscovici, la representación social es una modalidad particular de comportamiento que incide sobre los individuos, su comunicación y les permite entender su realidad:

...la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se

---

<sup>8</sup> Estudia las percepciones del individuo, la forma como este analiza la información, caracteriza a los otros e infiere sus estados psicológicos.

integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación. (Moscovici, 1979, p. 17-18)

Igualmente, la representación social incluye un conjunto de elementos dentro de los que se encuentran:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado...las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (Moscovici, 1986, p. 472)

Para Jodelet, la RS radica, en la mayoría de los casos, en un conocimiento socialmente compartido y que permean nuestro universo de vida.

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Jodelet, 1984, p. 473)

Para Farr (1983), los sistemas cognoscitivos tienen una lógica y lenguaje propios. Así como los sistemas de valores y prácticas cumplen una función de orden material y social, además de facilitar la comunicación para el intercambio social, incluso, para denominar y categorizar los aspectos del mundo de forma individual y grupal.

Desde su perspectiva, Robert Farr señaló que las Representaciones Sociales muestran una doble función: "Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible", de tal manera que lo desconocido siempre será un hecho amenazante, a lo cual los individuos buscarán siempre una explicación. Estas no son solo producto de las opiniones, imágenes y actitudes, sino "sistemas cognitivos" que presentan un lenguaje y lógica exclusivos (Farr, 1984, p. 496).

Asimismo, desde una lectura del sentido común que permite la representación social, Banchs (1982) indica que ese constante flujo de información ofrecido por los medios de comunicación contribuye a la construcción del sentido común y que se evidencia en el lenguaje cotidiano de los grupos sociales.

Igualmente, Los medios de comunicación de masas reflejan ese devenir de valores, actitudes, creencias y opiniones que reflejan el sentido común y que se regulan por las normas sociales. Así pues, "al abordarlas tal cual ella se manifiesta en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata" (Banchs, 1986, p.39).

Vale decir que desde los aportes hechos por Marková, se enfatiza en el poder del lenguaje como elemento mediador y a su vez en el carácter interdependiente entre lo individual y social.

...estos dos elementos son rasgos fundamentales de todos los fenómenos socioculturales institucionalizados, como por ejemplo los idiomas, los paradigmas científicos o las tradiciones. Si no fuese por las actividades llevadas a cabo por los individuos, el entorno social simbólico no pertenecería a nadie y por consiguiente no existiría. (Marková, 1996, p.163)

Ahora bien, las perspectivas del sentido práctico de las RS dadas de Di Giacomo (1987) indican que estas permiten la regulación entre grupos; así como algunas consideraciones metodológicas que deben orientar los estudios sobre las RS con base en tres criterios: la estructuración de la RS, relación de elementos emocionales con el elemento que reactiva y conexión entre opiniones y comportamientos específicos. A su vez, Páez (1987) refiere que tanto las cogniciones como los esquemas cognitivos permiten la comunicación y las interacciones entre los grupos.

Otro autor que dio especial importancia a la dinámica social fue Dice (1992), quien afirmó que las RS solo pueden contemplarse con base en ésta al reflexionar el anclaje de Moscovici "...como referente a la inscripción del objeto de representación dentro de un conjunto de relaciones simbólicas y sociales" (Rateau y Lo Monaco, 2013, p.10). Así, desde este punto de vista, las representaciones sociales deben acudir a métodos multivariados que permitan poner en evidencia los nexos entre los elementos cognitivos, así como entre los individuos o los grupos y los elementos cognitivos (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992).

Adicional a esto, los aportes dados por Abric (2011) con la estructura del "núcleo central" explican la función generadora de sentido y organizadora; es decir, que es



en virtud del núcleo que se determina la relación que tienen unos y otros elementos de la representación.

De acuerdo con lo anterior y como lo retoma Mora (2002), la profusa información circulante en la sociedad desafía el análisis de una amplia gama de fenómenos sociales que a la luz de las RS ofrecen "percepción social, mecanismos de comunicación, función de la ideología en la formación del sentido común y en la determinación de...científico...los criterios sobre la normalidad en términos consensuales; la conformación de la opinión pública y la influencia social" (Mora 2002, p. 23). Esta asociación entre las palabras y sus estímulos permite ver el grado de similitud entre los diversos campos semánticos y el grado de independencia o solapamiento de éstos. (Cárdenas y Blanco, 2004)

Atendiendo a ese componente social de la representación, estudios como el de Bruel dos Santos (2008) destacan el nivel de generalización que implica la representación, pues toda representación debe pasar por la sociedad en la medida en que implica un punto de concurrencia entre lo social y lo individual: está en el sujeto y existe a partir de la comunicación.

En estudios como los de Lizana (2009), estas operaciones cognoscitivas alrededor de las RS declaran una consonancia epistemológica, axiológica, ontológica y ética entre sujetos-subjetivados, entre objetos-objetivados y entre sujetos-objetos. De ahí, que en el caso de "La constitución simbólica, autónoma y creativa de "los sexos-cuerpos-sexualidades que importan" (Lizana, 2009, p. 122), reitera el dominio, las actuaciones y el mundo de las percepciones, elementos presentes ya en los estudios de (Moscovici 1986; Jodelet 1989; De Lauretis 1991; Chartier 1992).

Otras investigaciones en el ámbito latinoamericano, de acuerdo con Rateau y Lo Monaco (2013), indican que el análisis de las representaciones sociales en torno a problemáticas de diversa índole constituye todo un campo de profundización desde los años 90 a la actualidad. Este plantea desafíos que pueden explicarse por las siguientes razones: la flexibilidad y adaptabilidad de esta teoría, el sentido común de la teoría psicosocial y la posibilidad de usar metodologías variadas.

Así mismo, las relaciones entre procesos cognitivos, sociales y culturales se evidencian tanto en el estudio de las RS como de los modelos culturales. Según Rodríguez (2013), la convergencia conceptual entre estos dos conceptos se da en estudiar las relaciones entre cultura, comunicación, cognición y acción; en otras palabras, que:

las cogniciones compartidas, sean representaciones, esquemas o modelos, habilitan a los actores sociales para que intercambien significados, produzcan sentido y realicen acciones dentro de los grupos a los que pertenecen.

[Tanto] las RS y los MC son resultado de procesos de comunicación y lenguaje, así...se pueden identificar las siguientes propiedades: Enfrentan el problema de la nominalización, son componentes de la cultura, tienen un carácter compartido, son abstracciones y constituyen conocimientos esquemáticos, implican conocimientos organizados- más o menos asequibles a la conciencia-, son dinámicos y flexibles..., cambiantes, pueden orientar acciones. (Rodríguez, 2013, p. 6)

Finalmente, los aportes de estos autores permitieron identificar un elemento coincidente que fue trascendente en la RS, en la comunicación, la interacción y conexión de los grupos sociales.

## **5.1. Formación de la representación social**

Al retomar la manera como Moscovici explicó de dónde surge la representación social se distinguen seis perspectivas:

**a.** Actividad cognitiva: desde una dimensión de pertenencia, el sujeto (social) construye desde sus ideas, valores y modelos originados de su grupo de pertenencia la representación. Así, por ejemplo, frente al colectivo LGBTI es generalizada una construcción del homosexual como: hombre promiscuo, siempre afeminado, proclive a los vicios, una vida social desordenada y poco estable. Todas estas representaciones pueden darse desde su grupo de pertenencia, incluso, entre los mismos miembros del sector LGBTI o RS que tienen unos de otros.

**b.** Aspectos significantes: el sujeto también es productor de sentido al utilizar sistemas de codificación e interpretación dados por la sociedad. La representación también surge de la expresión de una sociedad determinada. De tal manera que los mismos casos de homosexuales que asocian la sexualidad con la genitalidad es un

factor que surge desde sistemas propios de interpretación procedentes del sujeto y a la vez reiterados en la sociedad.

**c.** Práctica discursiva: las situaciones comunicacionales en las que se encuentra el sujeto evidencian la pertenencia social y finalidad del discurso. De forma tal que es innegable la manera cómo se transmiten creencias, pensamientos, valoraciones a través de este elemento vivo que es el discurso. Es así como, en ocasiones se sustituye el nombre del individuo y se estigmatiza denominándolo de manera satírica y despectiva el gay, la lesbiana, el marica...expresiones como: "Ahí va la marica", "Se le salió la maricada" cristalizan la pertenencia y el propósito del discurso. (Restrepo & Lizcano, 2013)

**d.** Práctica social: procedente de las normas institucionales, derivadas, a su vez, de la posición e ideologías de los sujetos con su entorno. Esta perspectiva de la RS se denota, a su vez, sectores productivos en los que las personas gays, lesbianas o trans no tendrían cabida, tales como Fuerzas militares, educación o también, a la hora de determinar roles y oficios estos podrían ser incluidos por el reconocimiento histórico o la asociación que se hace (homosexuales y peluquería o estética)

**e.** Relaciones intergrupales: el desarrollo de las dinámicas e interacciones entre grupos transforma las representaciones que los sujetos tienen de sí mismos y de su grupo. Así, por ejemplo, al estudiar la manera como se descubren y develan las personas frente a la homosexualidad, se reconoce grupalmente siempre como una experiencia traumática en todos los ámbitos, sin embargo, estas dinámicas se pueden reiterar o rechazar al interior mismo de los colectivos LGBTI.

**f.** Factor sociologizante: ubica al sujeto como generador de determinantes sociales.

## **5.2. Fundamentos de la representación social**

Identificar los fundamentos de la representación social permitirá, para efectos de esta investigación, entender frente a ese sujeto social-personas de los sectores LGBTI- reconocer el conocimiento social, la disposición y actitud que en realidad atraviesan las prácticas educativas desde los roles de los directivos, docentes y

estudiantes universitarios. Así pues, la manera como se objetiva y materializa la representación, a través de sus tres fases, ofrecerá una clara idea frente a estos sujetos, además del anclaje como elemento que detecta el enraizamiento del pensamiento y los lazos culturales que se tejen socialmente.

### **5.2.1. La objetivación: lo social en la representación**

Consiste en una operación estructurante que permite el intercambio entre la percepción y el concepto, pues a partir de imágenes se configuran nociones abstractas, las ideas y las empata con el lenguaje; en palabras de Moscovici "Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos" (Moscovici, 1986, p. 481). La concreción de la realidad se da a través de la materialización del lenguaje a través de los pensamientos y el lenguaje.

Es así como la objetivación implica tres fases:

- 1.** Selección y descontextualización de los elementos de la teoría: se retiene tan solo lo que concuerda o resulta con el sistema de valores. Las informaciones se separan de su componente científico para ser apropiadas por los sujetos.
- 2.** Formación del núcleo figurativo: las ideas abstractas se convierten en imágenes que capturan la esencia del concepto. En una relación entre el consciente, inconsciente y lo complejo que elaboran un conjunto gráfico y coherente que facilita la comprensión individual.
- 3.** Naturalización: las imágenes adquieren un status de evidencia e integra una realidad de sentido común, de tal forma que se convierten elementos de realidad.

Es claro que esta estructura que va desde la percepción y el concepto constituye la lucha constante de las subjetividades frente a las visiones del mundo, frente al colectivo LGBTI, que se refuerzan y reproducen en la familia, trabajo y universidad, además de otros espacios que siempre implican la toma de decisiones, los estilos de vida particulares, los saberes, los lenguajes que se desarrollan en un contexto social, cultural y temporal específicos. Además, este entorno construido por los sujetos mediante los agentes de socialización, refleja la realidad del sector

dominante presente en la sociedad, casi siempre mediada por tradiciones verticales y hegemónicas, dada desde lo religioso, caracterizada por el paternalismo, machismo y la cultura heterosexual.

Adicionalmente, se identifican cuatro funciones de la representación social. La función en torno al conocimiento, la identidad, a la orientación y justificación.

### **5.2.2. El anclaje: la representación en lo social**

La integración cognitiva que refiere la RS se relaciona con el enraizamiento social de la RS y su objeto. Un aspecto mucho más complejo que la propia objetivación, debido a que consiste en la inserción orgánica del pensamiento mismo constituido. De acuerdo con Moscovici (1986), el anclaje se suscita a partir de varios procesos. La asignación de sentido al poner de manifiesto un "principio de significado" dotado de apoyo social. Para los estudiosos de la representación, este aspecto del anclaje permite la configuración de lazos culturales de una sociedad. La instrumentalización del saber; es decir, la inserción de las representaciones en la dinámica social, permitiendo la comunicación y comprensión. El anclaje y la objetivación, que alude la relación entre el núcleo figurativo y el sistema de interpretación de la realidad y orientación de los comportamientos. (Moscovici, 1986). Anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento, que remite la incorporación social de la novedad, de acuerdo con Jodelet "...el cambio cultural puede incidir sobre los modelos de pensamiento y de conducta que modifican de manera profunda las experiencias por mediación de las representaciones" (Jodelet, 1984, p. 442)

Las RS aluden tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación, las cuales se revisan a continuación.

La actitud constituye la dimensión más fehaciente de todas, debido a que determina la orientación positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Evidencia la reacción más emocional que tiene el individuo respecto al sujeto, hecho o situación, a veces sin tener información previa y suficiente. El origen mismo del término actitud está enmarcado en lo psicológico y aflora en el campo social.

La información se relaciona con la riqueza de los datos, explicaciones y evidencias que se tienen de la realidad. Se conecta con los conocimientos y la organización que tiene una persona sobre un hecho, objeto o grupo. En estos se identifica la cantidad y calidad de información que se domina, y en particular, su carácter estereotipado o prejuiciado, del cual se deriva la actitud frente a la misma. No obstante, es de anotar que el sentido de pertenencia grupal y social mediatizan la exactitud y cantidad de la información disponible.

Igualmente, el origen mismo de la información es un aspecto discutible, pues la misma surge producto del contacto con el objeto y su mediación, las prácticas y relación que la persona establece con esta.

El campo de representación vincula el orden y la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS. Consiste en el tipo de organización interna que le damos a los elementos cuando quedan integrados en la representación que hacemos de algo. El campo de la representación se establece a través de un esquema figurativo (núcleo figurativo) que se da en el proceso de objetivación y este momento, a su vez, es el de mayor relevancia y valor en que se confiere la mayor carga de significado frente a los demás elementos de la representación. Por último, el campo de la representación constituye el cúmulo de actitudes, creencias, vivencias, opiniones, actitudes y valores presentes en la misma.

Cabe anotar que, frente al discurso, el campo de la representación constituye la dimensión más predominante, auténtica y ardua de lograr, razón por la cual debe analizarse desde la totalidad de los discursos y no de manera fragmentada.

En resumen, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

### 5.2.3. Discriminación y prejuicio

*"...nuestro pasado nos hace pensar que los variados fenómenos del prejuicio, la discriminación y la agresión intergrupo son parte de la condición humana."*

*(Hogg y Vaughan, 2010, p. 350)*

Las teorías sobre el prejuicio presentan dos tipos de abordaje: uno dado desde acontecimientos históricos que reflejan este comportamiento humano y social, y otro desde el análisis de las relaciones entre grupos.

Klineberg (1940/1980) estudió el prejuicio en función de la "conciencia de clase" y el "rechazo de lo distinto". Posteriormente, y en virtud de lo anterior, se analizó el antisemitismo como una forma de prejuicio religioso, racial, cultural y étnico. Descartados aspectos de tipo biológico, otros estudios asociaron el prejuicio con las experiencias personales del individuo, "...muy poco contacto se requiere con un grupo externo para que se desarrolle el prejuicio" (Hogg y Vaughan, 1986, p. 326)

El prejuicio representa, entonces, una valoración anterior a otra, es un juicio prematuro y previo: pre-juicio. Estos suelen tener connotaciones no necesariamente negativas, sin embargo, los psicólogos, suelen darle este sentido. Para Allport (1954), la persona objeto de prejuicio se encuentra sometida a una especie de corrosión psicológica, de tal forma que los grupos discriminados por razones de raza, religión, política o sexual cada vez más exigen sus derechos.

El prejuicio se refiere a las actitudes negativas y la discriminación un comportamiento dirigido contra los sujetos objeto del prejuicio...constituyen opiniones dogmáticas y desfavorables respecto a otros grupos y por extensión respecto a miembros individuales de estos grupos. (Billig, 2013, p. 576)

Seguidamente, las teorías más recientes intentaron explicar el prejuicio desde su origen y conservación a partir de los mecanismos individuales y sociales.

Desde el contexto interindividual, los estudios hechos por Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm y Herbert Marcuse, en el Instituto de Investigación Social, no encontraron suficientes razones para la asociación de la obra de Marx (factores económicos determinantes en los pensamientos de la gente) y los marcados prejuicios de la sociedad contemporánea.

Por su parte, Marcuse (1983), en su obra "Eros y civilización" aporta el concepto de la plusrepresión, asociado a la plusvalía y el "principio de ejecución", lo que Freud denominó "principio de realidad". "Cuerpo y mente son convertidos en instrumentos del trabajo alienado; pueden funcionar como tales instrumentos, sólo si renuncian a la libertad del sujeto-objeto libidinal que el organismo humano es y desea" (Marcuse, 1983, p. 55).

En la obra, *The authoritarian Personality* (1950), los estudiosos de la escuela de Frankfurt establecieron una conexión directa entre el fascismo y el prejuicio que se fundó en elementos irracionales de la personalidad muy similar a la psicología de los prejuicios raciales (Billig, 2013, p. 581).

En su momento, Freud postuló que cuando se frustran los instintos se da una respuesta de hostilidad sobre la fuente que la genera; la frustración genera hostilidad, cuando no está presente la fuente, se desplaza hacia una minoría inerte y se racionaliza la agresión desplazada (Hogg y Vaughan, 1988). Planteamientos asociados se pueden determinar a partir de los supuestos derivados de la teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura y Walkers, 1983).

A su vez, y atraído por el psicoanálisis, Wilhelm Reich en varias de sus obras (Reich 1957, 1968, 1970, 1973, 1983, 1988) analiza la represión y el prejuicio del sujeto, a través de la familia como reproductora de la represión política. (Reich, 1993)

Ahora bien, desde el contexto intergrupo (sociales), las desigualdades sociales plasmaron fielmente esa dicotomía entre superioridad e inferioridad, ya la distinción de clase que ofrecía el marxismo, desde la clase obrera y los capitalistas, o la prolongación de la esclavitud en Estados Unidos, así como el prejuicio asiático en Norteamérica a finales del siglo XIX, representaron referentes de la amenaza económica intergrupo contra el statu quo.

Los estudios de tipo cognitivo encontraron que personas con prejuicios, tenían pensamientos muy firmes y arraigados de los otros y apoyaban sus percepciones a través de los clichés y no de las características individuales de los sujetos; en consecuencia, se identificó una tendencia a tener estereotipos rígidos.



La tendencia a generalizar y estandarizar los pensamientos que se tienen de los otros, representa una característica del estereotipo, así como la posibilidad de ordenarlos y jerarquizarlos frente a su lugar en la sociedad.

Así mismo, las expresiones de hostilidad y prejuicio pueden ser emocionalmente satisfactorias para los sujetos como una forma de ego-defensa que consiste en proyectar sentimientos de inferioridad, impulsos de violencia o agresión hacia otros; "en consecuencia, las actitudes de prejuicios implican atribuir rasgos y características indeseables a ciertos grupos minoritarios" (Mann, 1983, p. 145), además por sentimientos de frustración: "...en cuanto actitud de defensa del yo, se despierta por un aumento de la frustración de los sentimientos sexuales y agresivos, por las amenazas al status y a la seguridad que supone el fracaso de las experiencias y por la competencia y las críticas de los demás" (Feshbach & Singer, citados por Mann, 1983, p. 146), o también por actitudes de odio comúnmente expresadas en grupo, tales como nazi, Ku-klux-klan.

De acuerdo con Bobbio (1997), el prejuicio trae consigo una serie de consecuencias de cierto grado e intensidad que es preciso ubicar en tres niveles: el primero, ubica una discriminación de tipo jurídica que identifica que, ante el principio universal de igualdad de todos ante la ley, existen algunos que son excluidos del goce de estos derechos. El segundo es la marginación social que somete a grupos sociales técnicamente a procesos de exclusión desde la institucionalización, pues es una forma de conciencia del prejuicio. Y el tercero la persecución política que recurre a la fuerza para exterminar a una minoría o grupo social.

Discriminación y prejuicio se conciben simultáneos y paralelos, pues discriminación significa algo más que diferencia y distinción sobre los otros, pues se entiende como una diferenciación injusta e ilegítima que implica un trato desigual con base en esos parámetros y marcos legales universales que no prevalecen para todos y se evidencia la desigualdad. Desde dichas consideraciones legales se reconocen seis tipos de discriminación: racial, lingüística, respecto al sexo, religiosa (conferencia dedicada a los valdenses), respecto a los disminuidos psíquicos y los homosexuales.

Al respecto la Sentencia T-098 de 1994 de la Corte Constitucional colombiana define la discriminación como:

Un acto arbitrario dirigido a perjudicar a una persona o grupo de personas con base principalmente en estereotipos o prejuicios sociales, por lo general ajenos a la voluntad del individuo, como son el sexo, la raza, el origen nacional o familiar, o por razones irrelevantes para hacerse acreedor de un perjuicio o beneficio como la lengua, la religión o la opinión política o filosófica (...)

El acto discriminatorio es la conducta, actitud o trato que pretende – consciente o inconscientemente – anular, dominar o ignorar a una persona o grupo de personas, con frecuencia apelando a preconcepciones o prejuicios sociales o personales, y que trae como resultado la violación de sus derechos fundamentales.

Constituye un acto discriminatorio, el trato desigual e injustificado que, por lo común, se presenta en el lenguaje de las normas o en las prácticas institucionales o sociales, de forma generalizada, hasta confundirse con la institucionalidad misma, o con el modo de vida de la comunidad, siendo contrario a los valores constitucionales de la dignidad humana y la igualdad, por imponer una carga, no exigible jurídica ni moralmente, a la persona. (Sentencia T-098 de 1994)

Así mismo, el principio de no discriminación establece que no deben existir criterios de orden y categorización a grupos de homosexuales y otros cuyas prácticas se consideren socialmente subvaloradas para imposibilitar una distribución o reparto racional y equitativo de bienes, derechos o cargas sociales. (Sentencia 1090 de 2005)



## **6. LAS PRÁCTICAS FRENTE A LA DIVERSIDAD SEXUAL**



## **6.1. Abordaje de la diversidad sexual en la universidad**

El concepto de diversidad sexual representa un constructo producto del reconocimiento en torno a las manifestaciones de la sexualidad que trascienden la noción tradicional: heterosexual, monogámica, vinculada a lo conyugal, la reproducción, las expresiones del deseo, fantasías, placer para identificar, desde la expresividad, esas nuevas formas de organización social. De tal forma que el abordaje de la diversidad sexual implica pensar: la significación frente a la sexualidad, que contemple las construcciones socioculturales, aspectos erótico amoroso; la concepción y manifestación del cuerpo, que se reproduce a través de agentes socializadores tales como la universidad.

De este modo, la sexualidad en su conjunto integra aspectos relacionados con: la orientación sexual<sup>9</sup>, la identidad sexual<sup>10</sup>, la expresión sexual<sup>11</sup>, relación sexual etapa-desarrollo-contexto<sup>12</sup> (Weeks, 1998) que juntas responden a una amplia categoría que ha sufrido un drástico reduccionismo en respuesta al devenir, las transformaciones y acomodaciones sociales, culturales y contextuales. En este sentido, el estudio de sexólogos, sociólogos, como Weeks, ha planteado con el tiempo categorías que expresan unas variedades frente a las diversidades sexuales que se constituyen en minorías eróticas, base para identidades sexuales en proliferación<sup>13</sup> que permiten la afirmación política e identidad social.

El tema de la diversidad sexual en la universidad se ha orientado desde el estudio y la investigación frente de la sexualidad con el propósito de impactar las prácticas, el ambiente universitario, las apuestas pedagógicas, la aplicabilidad normativa y la transformación cultural; sin embargo, la atención a la diversidad constituye un

---

<sup>9</sup> Inclinación erótica-afectiva frente al elemento amoroso

<sup>10</sup> Definición de la sexualidad

<sup>11</sup> Hábitos sexuales (preferencias y comportamientos)

<sup>12</sup> Desarrollo individual y cultural de la persona

<sup>13</sup> Ver las nuevas clasificaciones frente a orientaciones sexuales de APA.

desafío complejo, pues involucra la capacidad individual y social de comprender y aceptar a los demás.

Uno de los aspectos que resulta del todo desafiante en torno a la diversidad sexual en la universidad, es la popularización e intento de naturalización de los discursos y manifestaciones diversas de los jóvenes universitarios quienes exteriorizan abierta y públicamente prácticas alejadas de la heterosexualidad que de acuerdo con Careaga (2004) son producto de condiciones socioculturales asociadas con: formas de organización social, intereses económicos-políticos, democratización (discursos en torno a los derechos humanos), acceso e intercambio de información, variabilidad cultural, cambio de valores intergeneracionales y relaciones de género, entre los más significativos.

Así mismo, otro elemento crucial en torno a la diversidad sexual en la universidad se configura a través de la despatologización de las prácticas sexuales y diversas que han dejado de ser persecutorias, criminalizadas e ilegales, pero no marginalizadas y estereotipadas para paulatinamente ser desmitificadas, desestigmatizadas y reconocidas como posibles, socialmente.

Por lo anterior, el reconocimiento de la diversidad sexual en la universidad parte de la visibilidad de las identidades y categorías, la variabilidad sexual y cultural en los diferentes espacios de acción social, en este caso educativo, los espacios de lucha política, ligados a la exigibilidad de derechos, pero sobre todo a transformaciones de orden cultural que aperturan una educación inclusiva.

Así, la búsqueda de una educación inclusiva en Colombia, se puede percibir desde las consideraciones de ley que han otorgado un campo de acción teórico y práctico a las instituciones de educación, incluida la superior, así como la promoción y aplicación de prácticas educativas en torno a poblaciones minoritarias o vulneradas frente al acceso a este derecho. Estas acciones afirmativas <sup>14</sup> representan

---

<sup>14</sup> Reconocidas como medidas y políticas dirigidas a eliminar la desigualdad de grupos sociales tradicionalmente marginados y excluidos social, política y económicamente.

instrumentos diferenciales que ofrecen preferencias para asegurar la satisfacción de bienes y servicios, así como una mayor representación de grupos sociales en escenarios políticos y sociales: la Educación Superior es uno de estos tantos escenarios. De tal forma que al amparo del artículo 13, 70 de la Constitución Política de Colombia, todas las personas recibirán el mismo trato y protección sin distinción de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Estas acciones buscan además compensar, garantizar la igualdad de oportunidades e impedir los obstáculos, legitimar la inclusión social, asegurar una sociedad equitativa y afianzar la diversidad en el sistema educativo.

De acuerdo con Guido (2007), las universidades formulan políticas con una actitud reactiva; es decir, una vez que los estudiantes han ingresado, la Universidad genera los cambios. En el caso de personas diversas (sexual y de género), las políticas las señalan como población vulnerable, pero su condición de vulnerabilidad se presenta ya en las prácticas y dinámicas cotidianas.

Según Fortes, la educación en un contexto sociocultural

[...] es un proceso social, una concatenación temporal de eventos en la que el factor significativo es el tiempo y el fenómeno significativo es el cambio. Entre su nacimiento y su llegada a la madurez social, el individuo pasa de ser un vínculo relativamente periférico a uno relativamente central de la estructura social (Fortes 1970, p. 202).

Es preciso anotar que una visión tradicional y estática de cultura limita las posibilidades que se esperan del análisis de las prácticas culturales en torno al colectivo LGBTI. Así, comprender la cultura como un entramado de sentidos y significados que se ajustan a los contextos sociales, además como un campo de luchas y tensiones de diferentes capitales simbólicos que entran en juego, es clave



para comprender cómo ésta se construye y reconstruye a lo largo de la historia personal y colectiva de los sujetos.

Por esto, los significados que hoy predominan frente a este grupo social y en los que son partícipes instituciones como la escuela, la familia, los medios de comunicación, la iglesia, entre otras, representan un punto de partida y de encuentro para comprender fenómenos de exclusión e inclusión en la Universidad.

Cabe entonces pensar en la Universidad como el lugar en el que las prácticas educativas se representan, según Gimeno (2001) como formas creativas, irrepetibles, impredecibles que dan lugar a la individualidad creadora de los sujetos y donde se acoge la pluralidad social (económica, religiosa, ideológica, cultural, lingüística, etc.)

Por esta razón, al plantear la diversidad sexual y su silenciamiento en este contexto, se tendrán que considerar las perspectivas didácticas, pedagógicas y también sociológicas, y es que la universidad –escuela- simboliza un espacio predilecto para la construcción de relaciones sociales, intersubjetivas y afectivas. En últimas, un lugar de ciudadanía y alteridad.

Aunque aún se sigue discutiendo cómo debe abordarse la diversidad sexual en la educación, es inevitable que la escuela, e incluso, la universidad continúa jugando un rol esencial en la construcción del universo simbólico en el que se construye la identidad de los educandos, (Peixoto, Fonseca, Almeida & Almeida, 2012) y en la que, además, las prácticas culturales representan esas ideologías que caracterizan las superestructuras de una sociedad, ajustadas al sistema productivo. (Glenn, 2004)

## **6.2. Derechos de la población LGBTI en Colombia**

Los derechos de la población LGBTI en Colombia se relacionan con iniciativas de tipo organizativo e investigativo. En torno al organizativo, se identifica el grupo de liberación gay conformado en 1940 por un grupo de jóvenes gais ("Los Felipitos) cuyo propósito era socializar. Posteriormente, en 1970, el Movimiento de Liberación

Homosexual fundado por León Zuleta da paso a la primera marcha y publicación gay, pero realmente el activismo se da en los años 90 y converge en el 2000 cuando se realiza la primera convención de hombres gay y mujeres lesbianas que estructura el primer proyecto agenda de discusión de temas LGBT.

En relación con el investigativo, a partir de los años 90 surgen estudios en torno a las identidades homosexuales, que de acuerdo con Guerrero y Sutachan (2012) abren paso a una serie de luchas políticas, documentos denuncia de situaciones de vulnerabilidad, reflexiones en torno a las orientaciones sexuales que abren paso al accionar político y social de temáticas LGBT.

De acuerdo con un análisis hecho por Noguera y Guzmán (2012), en Colombia el marco constitucional y legal ha reconocido progresivamente la legitimidad que tiene la orientación homosexual, así como su protección sin discriminación alguna por parte del Estado y sus entes. Dicho análisis, ha permitido identificar tres periodos clave en las luchas legales que se han librado desde hace ya dos décadas. El primero, de 1994 al 2000, periodo caracterizado por el reconocimiento de la orientación sexual homosexual y la identidad de género diversa como opciones legítimas que debían garantizarle de forma integral.

El segundo periodo, del 2000 al 2007, distinguido por el estancamiento en materia legal colectiva. Finalmente, el tercer periodo del 2007 al 2011, reconocido como un momento de logros en torno a los derechos patrimoniales de las parejas homosexuales.

Pese a que en la Constitución colombiana el modelo de familia estaba dado para parejas heterosexuales y monogámicas, con la sentencia C-577 de 2011, la Corte Constitucional reconoció las uniones LGBT como familia y sus derechos y responsabilidades garantizados por el Estado.

A partir del 2007 y con la sentencia C-075, se indica que las parejas homosexuales podrían conformar uniones maritales de hecho en cumplimiento de los requisitos exigidos por la ley y que en ese sentido gozarían de la misma protección patrimonial que las parejas heterosexuales.

Esta cadena de derechos abrió un compás más amplio para consolidar con la sentencia C-029 (2009) los derechos de las parejas homosexuales, excepto la unidad normativa del concepto de familia y la adopción de menores, temas que siguen en curso actualmente.

Desde una perspectiva local, En Bogotá, durante el 2012 la SDIS abrió el Centro Distrital de Desarrollo Humano LGBT y se avanzó en la territorialización de la Política Pública en Engativá, Fontibón, Teusaquillo, Los Mártires, Santa Fe, San Cristóbal, Usaquén, Antonio Nariño, Rafael Uribe, Ciudad Bolívar, Suba, Usme, Kennedy. Se creó la Subdirección en Medios de Comunicación Distritales, local, institucional y comunitaria. Se implantó la estrategia comunicativa “Ambientes laborales inclusivos” dirigida a servidores públicos, para evitar la exclusión de estas poblaciones en ámbitos laborales. También, se instauró el Centro de servicios especializados para atención a personas de los sectores LGBTI que ejercen la prostitución en áreas de: salud como transformaciones corporales, atención en salud mental, prevención y atención en VIH y otras transmisibles; atención jurídica para el cambio de nombre, rutas de atención a la violencia intrafamiliar y sexual, entre otras; y educación, validación de primaria y bachillerato y capacitación para el trabajo. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 14)

### **6.3. Educación sexual y construcción de la persona**

En Colombia, en el marco de la ley 115 de 1994 que reglamentó el decreto 1860, entre el 2004 y 2005, se comenzó un trabajo conjunto con organizaciones, instituciones y sectores sociales en torno a la configuración de una política pública que diera como resultado una propuesta pedagógica y operativa para la sexualidad y construcción de la ciudadanía. El resultado fue un proyecto piloto aplicado a 53 instituciones educativas de 5 regiones del país a través de módulos producidos por Ministerio de Educación Nacional (MEN) que fueron guía en educación sexual en los planteles educativos. Estos módulos además de contener los antecedentes de esta iniciativa, características de los proyectos pedagógicos y las rutas pedagógicas y operativas, abordaron cuatro pilares fundamentales: ser humano, educación, género, ciudadanía, sexualidad y educación para la sexualidad y ciudadanía.

Cabe resaltar el concepto de educación, aquí planteado, que se refiere a la construcción de un conocimiento que cobra significación a partir de su razón de ser y utilidad en la vida del educando. A través del desarrollo de competencias, entendidas estas, según Vasco, como:

Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores. (Vasco, s.f.)

Estos contextos nuevos y retadores se dan en el marco de la educación sexual y para la diversidad en entornos participativos en los que la comunidad académica trabaja en el mejoramiento de su calidad de vida. De manera tal que la participación involucra el proceso de toma de decisiones a los individuos, su comunidad y los concibe activos, no solo en meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo (Sen, 2000), sino en agentes de cambio de sus realidades.

Así mismo, el concepto de sexualidad varía desde una construcción simbólica a una realidad biológica (Marina, 2002), modelos de pensamiento y construcciones teóricas<sup>15</sup>, hasta una visión asociada a una característica biológica (Rubio, 1994, p. 21). Así la sexualidad está determinada por una única forma de relación, "El modelo sexual hegemónico (heterosexual) es adultista, misógino, sexista y homofóbico, interpreta la sexualidad desde una perspectiva masculina, defiende el matrimonio monógamo, es coitocéntrica y reproductiva" (Guasch, 2002, p. 39) en ese orden de ideas la heterosexualidad "Es un producto histórico y social: es el resultado de

---

15. Los derechos sexuales son derechos humanos universales, basados en la inherente dignidad, libertad e igualdad de todos los seres humanos. Así como la salud es un derecho humano básico, así lo debe ser la salud sexual". Asociación Mundial para la Sexualidad. Congreso mundial, Hong Kong, agosto de 1999. "Consideramos la sexualidad como la vivencia subjetiva, dentro de un contexto sociocultural concreto, del cuerpo sexuado. Es parte integral del desarrollo. Se articula a través del potencial reproductivo de los seres humanos, de las relaciones afectivas y la capacidad erótica, enmarcada siempre dentro de las relaciones de género". Organización Panamericana de la Salud. 1998.

una época y de unas condiciones sociales determinadas... más que una forma de amar, es un estilo de vida que ha sido hegemónico en los últimos 150 años" (p.17)

Estos aspectos de socialización de la sexualidad se dan a través de instituciones como la familia y la escuela "...es la realidad del sector dominante de la sociedad, es decir, la tradición judío – cristiana, paternalista, machista y heterosexual, lo cual ha dado lugar a un proceso de socialización vertical, dominante, hegemónico" (Quevedo, 1999, p. 41).

Cabe anotar que desde lo establecido por la Sentencia T-450A/13 tanto las nociones de sexo como de género están dadas desde principios binarios, naturalistas y heteronormativos que simplifican las sexualidades a dos únicas. Así el sexo se define como "el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza, es una construcción natural, con la que se nace". (Sentencia T-450A/13, s.p.)

Por otra parte, "el género se refiere a los estereotipos, roles sociales, condición y posición adquirida, comportamientos, actividades y atributos apropiados que cada sociedad en particular construye y asigna a hombres y mujeres". (Sentencia T-450A/13, s.p.), pero además la construcción de la ciudadanía pasa por la concepción del cuerpo "La ciudadanía pasa por el cuerpo, depende de él y es allí donde la imagen física que se proyecta al mundo y que da cuenta de nuestra identidad materializada coincide o no con el respeto de los derechos." (Gómez, 2012, p. 91)

Sin embargo, la orientación sexual se identifica como la afinidad "sexual, afectiva y romántica hacia los otros" (s.p.) que organiza el erotismo y el vínculo emocional con el otro e involucra la actividad sexual.

Desde las consideraciones de Foucault, el concepto de sexualidad se fue transformando a lo largo de sus estudios, así "...tomaba el "sexo" como algo dado y consideraba la "sexualidad" como una formación de discurso institucional que lo enmascaraba". Posteriormente, argumentó que "el sexo era producido por el dispositivo de la sexualidad. El discurso de la sexualidad no se aplica al sexo, sino

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

al cuerpo y a los órganos sexuales, a los placeres y a las relaciones de alianza" (Macey, 1995, p. 443).

De acuerdo con Foucault, el sexo se edifica desde discursos concebidos como fuerzas de relaciones de poder. Esa construcción se da sobre otros aspectos que ya se encontraban allí: "...todo lo que puede concernir al juego de los placeres, sensaciones y pensamientos innumerables que, a través del alma y el cuerpo, tienen alguna afinidad con el sexo". (Foucault, 1998, p. 29) Por ende, el sexo se construye sobre el "...juego de los placeres, sensaciones y pensamientos innumerables que..." pueden tener afinidad con el sexo.

De tal manera que la idea de sexo es construida por el dispositivo de la sexualidad. El concepto de dispositivo se define como "(...) un cuerpo heterogéneo de discursos, propuestas (filosóficas, morales, filantrópicas y demás), instituciones, leyes y enunciados científicos; el dispositivo es la red que los une, que gobierna el juego entre los hilos heterogéneos" (Macey, 1995, p. 326). "Y mientras que el dispositivo de sexualidad permite a las técnicas de poder la invasión de la vida, el punto ficticio del sexo, establecido por el mismo dispositivo, ejerce sobre todos bastante fascinación como para que aceptemos oír..." (Foucault, 2011 p. 190 ).

Por lo tanto, la sexualidad es una construcción discursiva entre el poder y los placeres del cuerpo. Así como la única posibilidad de vernos como seres sexuados en un solo sexo.

Las teorías biológicas de la sexualidad, las condiciones jurídicas del individuo, las formas de control administrativo en los Estados modernos han conducido poco a poco a rechazar la idea de la mezcla de los dos sexos en un solo cuerpo y a restringir, en consecuencia, la libre elección de los individuos inciertos. A partir de entonces, se atribuirá a cada uno, un sexo y uno solo. (Foucault, 1990, p.45)

## 6.4. La Política Pública LGBT en Colombia

En Colombia, la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gais, bisexuales y transgeneristas surge oficialmente en el 2009, a través del Acuerdo 371 del Concejo Distrital de Bogotá quien aprueba una política en torno a la igualdad de derechos de este sector, amparado en la concepción del Estado Social de Derecho reconocido en la Constitución del 91 y desde el cual trabajarían, posteriormente, y de forma colectiva organizaciones, líderes, lideresas e instituciones del Estado en una política que permitiera la garantía material y simbólica de derechos de todos los ciudadanos sin ninguna forma de exclusión.

En la siguiente tabla se identifican algunos de los antecedentes, formulación e implementación que ha tenido la Política Pública en Colombia.

**Tabla N°8** Antecedentes y formulación de la Política Pública LGBTI

<b>Año</b>	<b>Antecedentes-formulación-implementación de la política pública LGBTI</b>
<b>1994</b>	Condena de estereotipos o prejuicios sociales por sexo. Sentencia T-098. 1994 Los homosexuales no pueden ser objeto de discriminación. Sentencia T-539. 1994
<b>1996</b>	Instalación de semilleros de convivencia discusiones temáticas LGBT
<b>1998</b>	La homosexualidad como opción de vida respetable. Sentencia T 101, 1998 Desarrollo de la libre personalidad que no afecte a terceros. Sentencia C- 481/98
<b>2000</b>	Surgimiento del sector LGBT, Planeta Paz Inicio del Ciclo Rosa. Actividades académicas, formativas y culturales del sector.
<b>2001</b>	Convocatoria mesas de trabajo sectores LGBT (Veeduría Distrital, Secretaría de Gobierno)
<b>2003</b>	Respeto a las manifestaciones de las personas, independientemente de su orientación sexual. Código de Policía. Acuerdo 79 de 2003
<b>2004</b>	Inicio de la configuración de la política pública. Creación de la mesa LGBT

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

<b>2005</b>	Conformación de centro comunitario de Chapinero, creación Comité Interinstitucional LGBT con apoyo de oficinas y secretarías distritales.
<b>2006</b>	Promoción de los Lineamientos de la Política Pública LGBT
<b>2007</b>	Creación del consejo consultivo LGBT, Decreto 608 de 2007 Creación de la Subsecretaría de Mujer, Géneros y Diversidad Sexual con las Direcciones de Diversidad Sexual y DDIOEG, Decreto 256 de 2007
<b>2008</b>	Formulación e implementación de programas de respeto hacia la diversidad en el Plan de Acción de la Política Pública para los derechos de las personas LGBT.
<b>2009</b>	Aprobación de la Política Pública, Acuerdo 371 de 2009
<b>2011</b>	Reconocimiento como familias a parejas del mismo sexo, T-716 de 2011 Lanzamiento campaña. "En Bogotá se puede ser"
<b>2012</b>	Aprobación de la Subdirección para Asuntos LGBT en la Secretaría Distrital de Integración Social mediante el decreto 149 de 2012;
<b>2013</b>	Protección de la orientación sexual y la identidad de género en los manuales de convivencia escolares. Sentencia T-565/13
<b>2014</b>	Derecho a la educación de mujeres Trans. Diferenciación entre orientación sexual e identidad de género. Sentencia T-804/14
<b>2015</b>	Prohibición de discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género en instituciones educativas. Sentencia T- 478 de 2015. Prohibición en instituciones de educación superior de actos discriminatorios por orientación sexual e identidad de género. Adopción de la Política Pública por parte del MEN, Sentencia T-141 de 2015.
<b>2016</b>	Aprobación del matrimonio igualitario en Colombia. Sentencia T- 214 de 2016 Prohibición del servicio militar para mujeres trans, Sentencia C-006 de 2016 Consenso Presidencia de la República por el cual se acoge a nivel nacional la Política Pública LGBT en Colombia. 2016.

Fuente: elaboración propia



Pese a que la constitución del 91 ofreció este marco legal, fue solo hasta 1996 cuando se inició el trabajo con semilleros de convivencia para la modificación del código de policía en la ciudad y se presentó en Bogotá, por primera vez, la marcha por la ciudadanía plena LGBT, conocida por algunos como marcha del orgullo gay. Ya en el 2000 se reconoce por primera vez la existencia del sector LGBT abreviado a través de las iniciales de los grupos que conforman este colectivo, así como la creación del "Ciclo Rosa", reconocido espacio académico y cultural que ofrece conferencias, talleres, jornadas de sensibilización y expresiones artísticas en torno a la diversidad sexual y de género. Durante el periodo 2001 y 2003, la Veeduría Distrital y Secretaría de Gobierno trabajarían en la exigibilidad y respeto por las manifestaciones públicas de la "Orientación sexual" a través de la aprobación del Artículo 10 del acuerdo 79 de 2003 del Código de Policía de Bogotá en el que se señala: "...el respeto a las manifestaciones de las personas, independientemente de su etnia, raza, edad, género, orientación sexual, creencias religiosas, preferencias políticas y apariencia personal"( Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013)

Durante la administración del alcalde Luis Garzón (2004-2008) se gestaron las primeras acciones en la creación de la Política Pública a través de organizaciones, líderes, sectores, comisiones, programas de apoyo, proyectos, informes de vulneración de los derechos de los sectores LGBT, entre otros. Se creó la Mesa LGBT (2004), los Centros Comunitarios LGBT (2005), gala a la No homofobia, Lineamientos en materia de Salud de la Política Pública. (2006)

Posteriormente, en el 2007, se crearon una serie de instancias tales como: el Comité Interinstitucional, la subsecretaría de mujer, géneros y diversidad sexual, las Direcciones de Diversidad sexual para la generación de lineamientos y el plan de acción y El Consejo Consultivo LGBT. Así mismo, se realizó el Primer Encuentro Nacional e Internacional de Políticas Públicas LGBT, el primer Foro sobre Transgenerismo en Bogotá y una Encuesta realizada por la Universidad Nacional de Colombia y Profamilia denominada: Encuesta LGBT: sexualidad y derechos, participantes de la marcha ciudadanía LGBT, Bogotá, 2007" en la cual se evidenció que la escuela es el lugar donde más se ejercen las fobias hacia este sector. En el

2008, se ejecutaron programas de atención a personas de este sector en los Centros Comunitarios y se implementaron 40 planes de acción en distintos frentes.

De acuerdo con lo anterior, este marco de acciones en distintos frentes proporcionó un espacio real y concreto particularmente dirigido a reconocer la existencia de las pluralidades a las orientaciones sexuales e identidades de género con dos propósitos esenciales: el primero, eliminar la segregación social y las violencias fruto de una cultura en la que la heterosexualidad es la única, válida, posible e instituida, y que a su vez alimenta las inequidades, vulneraciones, mediante el prejuicio. El segundo, transformar condiciones estructurantes que permiten que estos sectores sean excluidos de servicios públicos y sociales en todos los ámbitos y esferas de la sociedad.

Para el logro de estos objetivos, se formularon procesos estratégicos que se centran en estos 4 ejes:

- Fortalecimiento institucional en los niveles distrital y local
- Corresponsabilidad en el ejercicio de los derechos
- Comunicación y educación para el cambio cultural
- Producción y aplicación de conocimientos de saberes

En la estrategia número 3: Comunicación y educación para el cambio cultural, se identifican: la importancia en la generación de nuevas representaciones sociales sobre las identidades de género y las orientaciones sexuales, visibilidad y posicionamiento de la expresión cultural de este sector, como parte de la convivencia y construcción de espacios públicos, construcción de una ciudadanía segura, libre de violencias de todo tipo, fortalecimiento de una escuela inclusiva y para la diversidad.

Durante el periodo 2011-2016 la Política Pública tiene aportes como: el reconocimiento del concepto de familia a las parejas del mismo sexo (T-716 de 2011), la aprobación de la Subdirección para Asuntos LGBT en la Secretaría Distrital de Integración Social mediante el decreto 149 de 2012, la protección de la

orientación sexual y la identidad de género en los manuales de convivencia escolares. Sentencia (T-565/13), el derecho a la educación para las mujeres trans, la prohibición de discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género en instituciones educativas. Sentencia (T- 478 de 2015).

Así mismo, un hecho destacable dentro de este listado de decisiones jurídicas representa la prohibición en instituciones de educación superior de actos discriminatorios por orientación sexual e identidad de género, así como la adopción de la Política Pública por parte del MEN, Sentencia (T-141 de 2015).

Finalmente, las recientes aprobaciones declararon la legalidad del matrimonio igualitario en Colombia. Sentencia (T- 214 de 2016), la prohibición del servicio militar para mujeres trans, Sentencia (C-006 de 2016) y por último la presentación oficial del decreto por el cual la Presidencia de la República acoge a nivel nacional la Política Pública LGBT en Colombia. 2016.

Frente a esta última es preciso anotar que el decreto establece entre otros puntos destacables los siguientes:

- Establece el seguimiento a las entidades nacionales para que apliquen la política pública nacional.
- Determina que la discriminación hacia este grupo social está fundamentada en prejuicios que no las reconoce como sujetos de derechos.
- Que tanto la identidad de género, identidad sexual y orientación sexual hacen parte de la autonomía, desarrollo de la personalidad e intimidad.
- Se dará estricto cumplimiento a lo consagrado en la Constitución del 91 en cuanto al ejercicio pleno de los derechos en cada sector.

En torno a la educación contempla:

- Los manuales de convivencia serán una herramienta para prevenir, proteger y garantizar los derechos de niños y adolescentes con orientaciones e identidades diversas.
- La enseñanza de las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

---

Señala que la población LGBTI ha sido uno de los grupos victimizados dentro del marco del conflicto armado y por ende tiene derecho, de manera diferencial, a las restituciones de derechos, verdad, justicia, reparación y no repetición.

Cabe anotar que el decreto presenta un glosario que identifica 16 términos básicos para la definición y comprensión de la Política Pública, entre los cuales están el acrónimo LGBTI, Sexo, Género, Orientación sexual, Identidad Sexual, Expresión de género, Heterosexual, Homosexual, Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgenerista, Transformista, Travesti, Transexual e Intersexual, así como los artículos que delimitan derechos en materia de educación, salud, sistema carcelario y el frente al conflicto armado.



---

**B. SEGUNDA PARTE**

---



## **7. Marco metodológico**





## **7.1. Introducción**

En el presente capítulo, se describirá el marco metodológico de la investigación orientado a valorar las representaciones sociales que tiene la comunidad académica (estudiantes, docentes y administrativos) de la Universidad Santo Tomás en Bogotá-Colombia hacia las personas de los sectores LGBTI, para lo cual se describirá el abordaje metodológico propuesto, desde la naturaleza de los datos cuantitativos y cualitativos, la muestra, las fases del estudio, así como la caracterización de los instrumentos seleccionados para la recolección de información, los criterios y descripción de categorías y variables aplicadas al estudio.

## **7.2. Metodología del estudio**

El abordaje metodológico propuesto para la presente investigación plantea una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos; es decir de carácter mixto, pero en el que prevalece una perspectiva cualitativa.

Desde lo cuantitativo, el estudio descriptivo ex post-facto (no experimental) es una opción investigativa que encuentra en la descripción una alternativa concreta y minuciosa en torno a fenómenos que se dan (Bizquerra, 2012), en este caso, en el ámbito de la educación, para lo cual se aplicarán cuestionarios, que abonan el camino, ofrecen datos y hechos para la configuración de supuestos en torno a nuestro objeto de estudio.

Ahora bien, desde lo cualitativo, el estudio de caso permite el acercamiento con la realidad a través del análisis de una temática o problemática que se da en un contexto o una institución específica y que permite reconocer la particularidad y la complejidad de un sentido. (Stake, 2007)

El estudio de caso toma lo ofrecido por la etnografía educativa para explorar lo que acontece en este ámbito para así interpretar, comprender lo que Goetz y Le Compte (1988) identifican cómo centrar el interés en los lugares donde tienen cabida las interacciones, valores, expectativas y actividades de todos los actores participantes en la investigación; es decir, desentrañar a través del análisis de datos cualitativos

la realidad mediante una serie de procedimientos estandarizados que buscan una exploración de ese mundo interior y sus significados (Medina Moya, 2014).

A partir del aporte de esta metodología, se aplicaron instrumentos de recolección tales como entrevistas semiestructuradas y el focus group para estudiantes y con expertos (posterior a la recolección de toda la información), este último como una herramienta que el investigador utilizará para compartir los resultados obtenidos en su estudio con especialistas en el tema.

En tanto que el propósito de este estudio es la valoración de las representaciones sociales y prácticas culturales que tienen los miembros de la División de Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás frente a las personas pertenecientes a los sectores LGBTI, el método descriptivo y etnográfico, a través del estudio de caso, que ofrece la USTA, permite una interpretación de las creencias y prácticas de los participantes con el interés de entender los patrones y regularidades que surgen en torno a este grupo social (Buendía, Colás y Hernández, 1999).

Volviendo ahora a la vía metodológica *ex post-facto* –después de ocurridos los hechos, esta incorpora una indagación metódica práctica que no tiene injerencia directa sobre las variables independientes, por no ser manipulables o porque han sucedido con antelación. A partir de la exploración de relaciones que se proponen a través de la descripción, esta admite la comparación, asociación de datos con fines observacionales y exploratorios de una realidad. Para nuestro propósito investigativo, "...este método pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo, una vez producido" (Echeverría, citado por Bizquerra, 2012, p. 179).

Es así como en la investigación *ex post facto* el investigador debe limitarse a observar los fenómenos ya existentes, dada su incapacidad en influir sobre sus variables y efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 1997).

En el caso de los participantes en la investigación, estos han sido seleccionados de manera intencional, considerando criterios tales como estudiantes de diferentes

semestres, profesores y profesoras de distinta formación, pero de asignación de tiempo completo en las facultades de la división, en torno a las variables asociadas a la configuración de sus representaciones sociales frente a las personas de los sectores LGBTI, establecidas desde lo cognoscitivo, actitudinal y relacional.

De tal forma y en virtud de lo anterior, la recogida de información que sugiere este método, se vale de cuestionarios aplicables a una muestra en este contexto que recabará información en los tres elementos, debidamente desagregados en categorías, que conforman la representación social que se tiene sobre este colectivo.

La identificación de la representación social supone establecer qué se sabe (conocimiento), qué se cree, cómo se caracteriza (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud) frente a este grupo de personas (relacional) (Moscovici, 1988). Cabe destacar, que el estudio etnográfico contará con las perspectivas "emic" y "etic" que revisten respectivamente una visión interna de los participantes y en una explicación científica de la realidad. De tal forma, conviene al investigador asumir un rol de observador que le permita obtener la información de los estudiantes, docentes y directivos a través de entrevistas, semiestructuradas. Tal como afirma Jacob, "la etnografía tiene como fin el estudio sociocultural o estilo de vida de una sociedad, describiendo las creencias y prácticas del grupo, ..." (Jacob, citado por Latorre, Del Rincón & Arnal, 2005, p. 226), esto permitirá entender sus significados e interpretaciones.

Cabe anotar que el enfoque etnográfico resulta ideal en el estudio de las representaciones sociales, pues de acuerdo con Freerman (1983), se concibe como el arte y ciencia de describir un grupo o cultura, en este caso, la comunidad educativa de la División de Ciencias Sociales de esta institución en torno a las representaciones que se tejen en torno al colectivo LGBTI.

Asimismo, en sentido amplio, la investigación etnográfica ha sido empleada idealmente para comprender fenómenos de la realidad educativa; por tal razón se le ha llamado etnografía educativa (Woods, 1987), a la manera cómo se describen detalladamente prácticas y fenómenos que se dan en la vida social en contextos

educativos; es decir, proporciona un modelo alternativo para explicar, describir e interpretar las prácticas, dinámicas y situaciones que tienen lugar exclusivamente, en este caso, en el contexto universitario.

Se destacan, además, como elementos mismos de su naturaleza, su carácter holístico, su condición naturalista, el uso de la vía inductiva, su carácter fenomenológico, el carácter contextual de los datos y la libertad de juicios de valor, como rasgos que hacen de este enfoque aquel que "se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Así como describir sus creencias, valores, perspectivas de sus miembros" (Woods, 1987, p.18).

A través del acceso al escenario o campo seleccionado, la implicación del investigador como observador y participante, la aplicación de algunas técnicas cualitativas, tales como la entrevista y grupos focales (posterior a la recogida de la información), además de una descripción de los resultados de investigación, la etnografía suministrará valiosos datos contextuales y situacionales sobre las prácticas culturales que se tejen en el contexto universitario.

En torno a lo desarrollado anteriormente, la presente tabla retoma el diseño metodológico propuesto para el presente estudio de caso, los instrumentos seleccionados, las variables de análisis y sus participantes.

**Tabla N°9** Diseño metodológico

Objetivo	Metodología	Instrumentos	Categorías	Participantes
Valoración de la RS y prácticas culturales de la División de Ciencias Sociales USTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptiva (ex post-facto)</li> <li>• Estudio de caso</li> <li>• Cualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Grupos focales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos sociodemográficos</li> <li>• Conocimiento</li> <li>• Actitud</li> <li>• Relaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes</li> <li>• Docentes</li> <li>• Directivos</li> </ul>

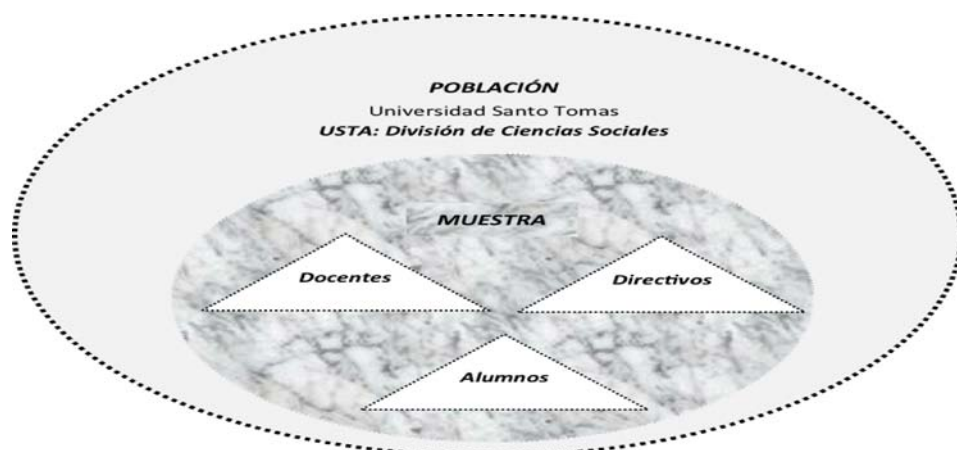
Fuente: elaboración propia

### **7.3. Población y Muestra**

La población participante en esta investigación está integrada por los estudiantes, docentes y directivos de la División de Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás en Bogotá- Colombia con sede en la Localidad de Chapinero, denominada, Claustro. Se destacan 4 directivos: Decano de División y tres decanos.

Esta población la integran los miembros de los tres programas de pregrado de la Facultad de Comunicación Social para la Paz, que cuenta con 720 estudiantes y 6 50 docentes, la Facultad de Diseño Gráfico, con 250 estudiantes y 23 docentes y la Facultad de Sociología, con 260 estudiantes y 18 docentes De acuerdo con Jurado, Castelló y Cladellas (2015) la población está representada por el grupo al cual se proyecta la investigación y en el que se estudia el fenómeno.

Gráfico N° 6. Población del estudio



Fuente: elaboración propia

Por tal razón, y entendiendo que el universo o población sigue siendo amplio, es preciso determinar un grupo más pequeño o muestra. En ese sentido, en el proceso de muestreo, según Fox (1981), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Identificación y selección de los posibles participantes en el estudio.
- Delimitación del segmento de actores participantes.
- Sondeo y posterior aceptación de los participantes en la investigación.

Las virtudes del proceso de muestreo favorecen el cumplimiento con el objeto y metas de estudio trazado y la optimización de recursos, reducción de costos y programación de los tiempos.

Para garantizar la representatividad y tamaño de la muestra, se contemplaron los criterios de selección de tipo probabilístico por conglomerados a grupos de diferentes semestres académicos (desde primer semestre hasta décimo). Así mismo, se aplica un criterio de muestreo no probabilístico de tipo causal y opinático aplicado a docentes y directivos de las tres facultades. Así, de acuerdo con los parámetros establecidos por Cardona (citado por Bizquerra, 2012), los factores de representatividad y tamaño de la muestra cumplen satisfactoriamente con los principios de equiprobabilidad para el presente estudio, tal como se puede apreciar en la **Tabla N°10**.

**Tabla N°10.** *Muestra del estudio*

<b>Universidad Santo Tomás</b>				
	<b>Estudiantes</b>	<b>Docentes</b>	<b>Directivos</b>	<b>Total</b>
<b>División de Ciencias Sociales</b>				
Facultad de Comunicación Social	250	20	2	<b>272</b>
Facultad de Sociología	74	10	1	<b>85</b>
Facultad de Diseño Gráfico	40	5	1	<b>46</b>
<b>Total / participantes</b>	<b>364</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>403</b>

Fuente: elaboración propia

### ***Descripción de la muestra***

Participaron en la investigación un total de 403 informantes, particularizados de la siguiente manera: 250 estudiantes de la Facultad de Comunicación Social, 74 de Sociología y 40 de Diseño Gráfico. Asimismo, integraron el estudio 20 docentes de la Facultad de Comunicación, 10 de Sociología y 5 de Diseño Gráfico. Los miembros del cuerpo directivo son 4 en total, representados en los decanos de cada facultad (3) y el decano de División.

En el caso de los estudiantes, estos fueron encuestados en los espacios de clase brindados por los docentes de cada facultad. Para la aplicación del instrumento a docentes, estos fueron abordados personalmente en espacios grupales de encuentro en cada una de las facultades y los directivos fueron encuestados y entrevistados en sus respectivas oficinas de manera directa por el investigador. De los 4 directivos, todos respondieron el cuestionario, pero solo uno no concedió la entrevista.

Así, los participantes en la investigación ofrecieron la información necesaria y pertinente para valorar las representaciones sociales que se tienen sobre el grupo social objeto de estudio en esta comunidad académica. De tal forma que a continuación se describe el perfil de cada grupo participante:



- **Estudiantes División Ciencias Sociales**

Este grupo participante está conformado por un 60% de mujeres y un 40% hombres, el promedio de edad es de 19 años, el 76% está entre los 18 y 23 años, el 19% de 17 a 24 años. El 67% pertenece a la facultad de Comunicación Social, el 22% a Sociología y el 11% a Diseño Gráfico

Para la selección de esta muestra, se optó por un patrón de tipo probabilístico, tal como lo establecen Cochran (2000) y Kish (1995) al indicar que todos los actores de esta población tienen iguales probabilidades de participar en la muestra y de ser significativos en torno a la información que se desea recabar. Asimismo, los criterios de equiprobabilidad en tanto a la representatividad y tamaño de la muestra resultan adecuados y suficientes -364- a partir de la premisa de saturación de información. Así, el muestreo por conglomerados resulta ideal en este caso, pues la agrupación establecida para los estudiantes está dada por la conformación de grupos de clase, ubicados por semestres académicos; en este caso particular, se tomaron grupos de primer semestre, tercero, quinto, séptimo, noveno y décimo, asumiendo que su ubicación (nivel), oportunidad de convivencia y de interrelación dentro de su proceso de formación académica, los sitúa en perspectivas particulares para la información que se desea obtener; razón por la cual, una vez ubicados los semestres académicos, se buscaron los grupos de clase que respondían a dicho conglomerado. Los estudiantes de noveno y décimo son estudiantes que se encuentran fuera de la universidad realizando sus prácticas profesionales; por tal motivo, se les aplicó el cuestionario, previa convocatoria a las instalaciones de la Universidad. Las opiniones de los estudiantes fueron recogidas en el cuestionario en la casilla abierta para observaciones y las obtenidas se procesaron a través del programa de análisis cualitativo Atlas Ti.

- **Docentes de la División de Ciencias Sociales**

El grupo de docentes participantes en el estudio presentan edades que fluctúan entre los 28 y 57 años, con un promedio de 39 años, de los cuales el 54% son hombres y el 46% mujeres. Pertenecen a disciplinas afines a las ciencias sociales

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

tales como: comunicación social-periodismo, sociología, antropología, filosofía, antropología, diseño gráfico, psicología, antropología y derecho.

Para este grupo de participantes, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo casual y opinático. El primero de ellos, casual, muy conocido en investigación educativa recurre a participantes a los que se tiene acceso, pero que además son representativos para la investigación, en algunos casos, suelen ser voluntarios o sujetos que acceden libremente a colaborar. En materia del estudio, los docentes encuestados y entrevistados mostraron un interés en hacer parte de la investigación, motivados, además por conocer y reconocer algunos aspectos que pudieran contribuir a su rol docente. Para el propósito de estudio, encuestar a los docentes permitió identificar las prácticas educativas y roles docentes relacionados con las personas LGBTI en la Universidad.

El segundo tipo de muestreo, opinático, aplicado a este grupo, particularmente para las entrevistas, se caracterizó por la idoneidad, capacidad de incidencia y opinión que tenían los docentes en la identificación de las RS y las prácticas culturales que se dan en las dinámicas de grupo como sujeto y objeto de la realidad que se busca indagar. Se buscaron docentes jóvenes y veteranos, hombres y mujeres. Las entrevistas se registraron a través de grabación y fueron realizadas en cubículos de trabajo directamente por el investigador. Además del registro magnético, se tomaron otros datos sociodemográficos como estrato socioeconómico y formación pos gradual.

- **Directivos de la División**

Los directivos de la división están representados en las decanaturas de facultad y decanatura de división. Las facultades están lideradas por tres decanas de 39, 47 y 50 años, heterosexuales, con pregrados propios de las decanaturas que lideran, con estudios de maestría en Gobernabilidad, Educación y Planeación, pertenecientes a estratos socioeconómicos 4 y 5.

Su vinculación a la institución está determinada por periodos de tres años, producto de concurso a través de ternas de postulación libre, provenientes del cuerpo

docente o administrativo y elegido por los altos directivos de la Institución pertenecientes a la comunidad dominica de la Orden de Predicadores de Santo Tomás.

La información recabada de los directivos fue determinante para analizar las propuestas existentes, las políticas institucionales frente a la inclusión de personas LGBTI, también para evaluar las dinámicas de los docentes frente a este grupo social, así como la identificación de esos mecanismos de mejora orientados a la inclusión.

La decanatura de la división está liderada por un miembro de la comunidad dominica, Orden de Predicadores, quien dirige procesos de índole académico-administrativo y de la Orden, de carácter interno y externo a la Universidad. Tiene 40 años, estudios de pregrado en filosofía e historia y doctorado en Educación. La interacción con este directivo fue significativa para el análisis de las políticas institucionales en torno a las personas de los sectores LGBTI, así como la valoración de las RS, prácticas culturales en torno a este grupo social.

#### **7.4. Instrumentos de recolección de información**

La utilización de distintas técnicas de recogida de información, de manera integral o paralela, resulta indispensable para enriquecer, contrastar y verificar el orden de las informaciones de la realidad investigada (Bizquerra, 2012). Los instrumentos que se diseñaron para esta investigación representan herramientas que abarcan las necesidades del estudio y que contemplan tanto las ventajas como desventajas de uno u otro instrumento. En tal sentido, los cuestionarios y entrevistas son medios que proporcionan una visión eficaz, pero a la vez operativa en procura de los interrogantes y objetivos del estudio.

Entendiendo, a su vez, de acuerdo con Castillo y Vásquez (2003), que la credibilidad se construye a partir de múltiples interacciones del investigador con los participantes y la realidad, pero además a través del reconocimiento de los actores frente a la veracidad de dichos hallazgos, es claro que la complejidad de la realidad estudiada

demanda un rigor científico que en parte recae sobre el tratamiento ofrecido a los instrumentos de recogida de información.

Desde esta perspectiva frente a las razones de selección de las técnicas, cabe también puntualizar sobre el punto de partida, desde el cual se sitúa el investigador al contemplar la riqueza de información que implica el tema, la sensibilidad, susceptibilidad de aspectos intimistas que se consideran pertinentes abordar desde técnicas como la entrevista y la observación.

A continuación, se presentan los instrumentos contemplados en la investigación.

### ***Cuestionarios***

Los cuestionarios son herramientas utilizadas frecuentemente en el contexto educativo que permiten la obtención de información de utilidad para la descripción y pronóstico de una realidad. En otros términos, "el cuestionario es la traducción de los objetivos de investigación a preguntas específicas. Por tanto, se puede decir que la fundación de todos los cuestionarios son las preguntas; contestar las preguntas del cuestionario proporciona datos para probar la hipótesis" (Namakforoosh, 2005, p. 163).

"El cuestionario...ofrece numerosas ventajas de cara a su administración, al presentar, al menos parcialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador, la oportunidad de aumentar datos con relativa facilidad" (Walker, 1989, p. 114)

De esta manera, el cuestionario aplicado permite la identificación y posterior análisis de las RS y prácticas culturales de los participantes frente a las personas de los sectores LGBTI en el contexto universitario de la USTA. Su uso garantiza la confidencialidad de los participantes, el acceso a suficiente y pertinente información, así como a la confirmación y validación de la misma (Tejada y Giménez, et al., 2007).

De igual modo, para la confección del cuestionario, se contempló la selección y validación de variables, de manera transversal, pues estas determinan un punto esencial que guía su estructura (Casas, et al., 2003).

En síntesis, la utilización de esta técnica no desconoce las posibles limitaciones de la aglomeración de datos por lo que se recurrirá a la triangulación de información proveniente de otros instrumentos y desde los tres tipos de participantes.

#### A. Proceso de elaboración

Para el proceso de elaboración de los cuestionarios, se contemplaron las preguntas de investigación, objetivos generales y específicos, los planteamientos hipotéticos, así como los elementos estructurales que integran la RS aplicables al contexto educativo identificado.

Los juicios que guiaron su construcción se recopilan en los siguientes momentos:

- Identificación y selección de variables con base en los propósitos del estudio.
- Tipificación de indicadores derivados de las variables.
- Determinación de participantes que personalizan y orientan el diseño del instrumento.
- Consideración de la escala de valor sobre la cual se construyen las preguntas.
- Diseño del cuestionario y revisión del carácter, estructura y propósitos de las preguntas.
- Validación por un grupo de (11) jueces e investigadores expertos, quienes contemplaron criterios de valoración como: univocidad, pertinencia e importancia de cada pregunta.

#### B. Características del cuestionario

El instrumento de medida que se utilizó es un cuestionario de 59 ítems/ preguntas para todos los participantes. Se divide en 6 apartados. El primero relacionado con los datos sociodemográficos en los que se destacan aspectos como: género, edad, orientación sexual, facultad y semestre para los estudiantes. Además, se agrega el título de pregrado y posgrado para docentes y directivos.

El segundo apartado incluye preguntas de orden cognitivo, ítems del 1 al 13 (**Anexo N°2**) en las que se indagan los conocimientos, información, datos que los participantes poseen sobre las personas de los sectores LGBTI; este segmento del cuestionario busca identificar no solo la cantidad, sino la calidad de información que tienen los participantes sobre este grupo social y en ese sentido, las formas de relación que se establecen con este.

El tercer apartado recoge información relacionada con los aspectos actitudinales, ítems del 14 al 24, que tienen los participantes y que se asocian con una dimensión de orden afectiva que nos determinó la orientación favorable o desfavorable frente a las personas de los sectores LGBTI, así como factores de índole comportamental y motivacional situadas en situaciones concretas de relación e intercambio con miembros de este grupo.

El cuarto apartado alude los ítems 25 al 42 relativos a los mecanismos de inclusión que parten de las consideraciones del MEN (Ministerio de Educación Nacional), las políticas públicas del Distrito (Bogotá), así como las apuestas institucionales (USTA) que se relacionan con el clima y perspectiva institucional (División Ciencias Sociales) frente a las personas de este sector.

El quinto apartado del cuestionario incluye preguntas, ítems 43 al 59, relativas a los roles y dinámicas cotidianas que tienen, en el contexto universitario, los estudiantes, docentes y directivos de la División de Ciencias Sociales en relación con o hacia las personas de los sectores LGBTI.

El sexto apartado es una casilla abierta a todo tipo de observación, aporte, comentario que el participante considera necesario anotar.

Los reactivos de la escala son de tipo Likert con 5 niveles, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. El grupo de preguntas se formula como proposiciones o juicios de tipo afirmativo ante los cuales se pide a los participantes identifique su nivel de reacción, determinado en la escala, lo cual permite obtener de este su disposición al elegir uno de los 5 niveles de respuesta.

Entre los aspectos de tipo formal del instrumento, se destacan:

- Encabezado: título de la investigación, autor, denominación grupo a quien va dirigido, fecha/versión del cuestionario.
- Instrucciones: explicaciones e indicaciones para el correcto diligenciamiento.
- Fuente y tamaño de letra legibles.
- Extensión máxima de 4 páginas para cada participante

Entre los aspectos de tipo estructural del cuestionario se destacan:

- Datos sociodemográficos: se incluyen variables como: género, edad, orientación sexual, estrato socioeconómico (docentes-directivos), facultad, semestre, estudios de pregrado, estudios de posgrado que permitirán un nivel o no de incidencia o relación con las otras variables del cuestionario.
- Variable cognitiva: en esta variable se identifica la cantidad y calidad de la información que se tiene y que obedece al sentido de pertenencia social, grupal e individual del participante en torno a las personas de los sectores LGBTI. En virtud de lo anterior, las cogniciones determinan indicadores relacionados con: la información, creencias, discurso y contexto que todas juntas indican la disposición general de cada participante frente a este grupo social.
- Variable actitudinal: esta variable es de suma importancia para el estudio, en tanto refleja la intencionalidad u orientación para actuar que tienen los participantes y que se vale de estímulos socioculturales, valores que determinan el comportamiento y la motivación. Resulta pertinente identificar la orientación (nivel favorable o desfavorable) y la intensidad (alta o baja). Esta variable presenta indicadores relacionadas con: los comportamientos, las percepciones, valores, imagen-construcción de estereotipos y opinión de los participantes.
- Variable mecanismos de inclusión: busca identificar la cantidad de información y la disposición que tiene los participantes en torno a consideraciones legales o normativas que lo contextualicen y sitúen frente a políticas, derechos y normativas para la diversidad en el contexto educativo.

- Variable rol frente a situaciones de exclusión: este aspecto que se integra a las variables de tipo cognitivo, actitudinal y relacional, destaca la importancia que tiene para la investigación indagar al respecto de las dinámicas y los roles de estudiantes, docentes y directivos de la USTA ante situaciones personales y colectivas con personas LGBTI; por ello se mide la reacción que presentan los participantes ante situaciones particulares, claramente marcadas por la exclusión, que se dan en el contexto educativo universitario.

En el **Anexo N°2** se presentan los cuestionarios diseñados para los tres tipos de participantes en el estudio, que difieren únicamente en la información de tipo sociodemográfica, que se les exige a los estudiantes, en comparación con los docentes y directivos, tal como se aclaró anteriormente en la descripción del primer apartado del cuestionario.

### C. Validación y análisis de fiabilidad

Para la validación del cuestionario se acudió a la valoración de 11 jueces pertenecientes a universidades en España, Colombia y Bolivia. La ubicación de los expertos se hizo a través de comunicación vía mail, acudiendo al manejo y experticia en el tema de estudio. Los jueces están relacionados académica o profesionalmente con este grupo social. Para la evaluación, se contemplaron los siguientes criterios:

*Univocidad:* claridad y sentido único de la pregunta. Quiere decir que la pregunta no da lugar a ambigüedades y que todos recibirán un solo y único mensaje. Marcar sí o no.

*Pertinencia:* relevancia y atinencia de la pregunta para recabar la información que se busca en la investigación. Marcar sí o no.

*Importancia:* condición de jerarquía y/o prevalencia de la pregunta en la búsqueda de información. Teniendo en cuenta la siguiente escala:

- 1 = Nada importante
- 2 = Ligeramente importante
- 3 = Medianamente importante



4 = Importante

5 = Totalmente importante

*Observaciones/aportes:* espacio destinado a consignar los aspectos relevantes que el evaluador consideró necesarios de agregar, suprimir o corregir a cada pregunta del cuestionario.

El cuestionario inicialmente propuesto, presentó 65 preguntas para estudiantes, 77 para docentes y 64 para directivos. Las observaciones hechas por los jueces permitieron la estandarización de los ítems para los tres tipos de informantes, dejando un total de 59 preguntas y 6 apartados.

#### D. Análisis de fiabilidad

Como se conoce en la literatura, la fiabilidad de un instrumento corresponde a la propiedad de dar el mismo resultado cuando este es aplicado varias veces. Esta confiabilidad, se puede evaluar de varias maneras conocidas como coeficientes de confiabilidad. Uno de estos coeficientes se conoce como el Alfa de Cronbach. Este coeficiente realiza el análisis a partir de la varianza de cada uno de los ítems, la varianza del instrumento y el número de ítems. Es igual que el coeficiente de determinación; es decir, se considera como un porcentaje, que se encuentra entre cero y cien por ciento, y que debe estar lo más cerca posible del 100%.

**Tabla N° 11.** *Coefficientes de fiabilidad*

<b>Categorías</b>	<b>N° de preguntas</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Instrumento	59	0,952
Aspectos cognitivos	13	0,820
Aspectos Actitudinales	11	0,868
Mecanismos de Inclusión	18	0,924
Roles Sociales de Exclusión	17	0,824

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la **Tabla N° 11** Para efectos del análisis de fiabilidad del instrumento, se aplicó dicho coeficiente por cada una de las variables identificadas como: variables cognitivas, variables actitudinales, variables mecanismos de inclusión y variables roles sociales frente a la exclusión. La variable cognitiva corresponde a las primeras 13 preguntas del instrumento, la actitudinal a las siguientes 11 preguntas, los mecanismos de inclusión van de la pregunta 25 a la 42 y los roles frente a situaciones de exclusión se encuentran entre las preguntas 43 y 59. En este caso, todos los coeficientes, determinados por factores, se encuentran por encima de 0,8, dando lugar a muy alta fiabilidad del instrumento ( $\alpha > 0.90$ ) para el estudio que se realizó.

### ***Entrevistas***

La entrevista representa una técnica de recolección de información particular con identidad propia y a su vez complementaria en el proceso investigación etnográfica. (Bizquera, 2012) Está encaminada a "...recolectar datos relacionados con las percepciones, actitudes, opiniones, experiencias ya vividas..." (Martínez, 2011, s.p.) y su importancia está en la manera cómo se estructuran las preguntas.

Conviene recalcar que la entrevista semiestructurada se destinó a los participantes, particularmente docentes y directivos, de forma complementaria (McNeill y Chapman, 2005) y posterior a la aplicación de los cuestionarios. A través de este acercamiento, se buscó ampliar, profundizar, detallar y verificar la información, creencias, comportamientos, percepciones, valores, imágenes, estereotipos y opiniones que tienen los participantes frente a las personas de los sectores LGBTI, así como la obtención de nuevas informaciones que permitan el cruce de datos. Por eso, cabe anotar que:

La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados, por una parte: el investigador. Es una interacción que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. (Kvale, 2008, s.p.)

El proceso de interrelación que ofrece la entrevista permite al investigador formular otras preguntas que se encuentran fuera del guion, justamente, para obtener mayor información o ampliar las respuestas. Así mismo, su logro reside también en la forma de registrar la información, razón por la cual estas fueron grabadas, previa autorización del participante, para facilitar el procesamiento y posterior análisis de las unidades discursivas en torno a las variables y categorías establecidas y emergentes durante el estudio.

En el caso particular de la entrevista semiestructurada, ésta parte de una guía de preguntas pensadas por temas medulares que se buscan explorar. Estas preguntas pueden cambiar de acuerdo con el participante y los momentos de la entrevista. Su orden recae en la dinámica de la conversación y en la oportunidad de ampliación o abordaje de los tópicos. Se propone un tipo de entrevista semi estructurada que "le da al investigador la libertad para formular el número, orden y temas (subtemas) que considere" (Buendía, Colás y Hernández, 1999, p. 233).

Si bien la formulación de preguntas abiertas, según Lebart y Salem (1989), Bécue (1991) y Behar (1993) revierte una complejidad y dificultad para su análisis, también es cierto que el paquete estadístico para el análisis textual (Atlas Ti) permitió la riqueza de matices y apreciaciones presentes en el tipo de preguntas que se emplearon.

Proceso de elaboración:

Para el proceso de elaboración del guion de la entrevista, se contemplaron los factores asociados a los propósitos del estudio, especialmente, los elementos estructurales que integran la RS de los participantes.

Los criterios que guiaron su construcción se recopilan en los siguientes momentos:

Identificación y selección de variables con base en los propósitos del estudio.

Tipificación de indicadores derivados de las variables.

Diseño de preguntas con base en los temas centrales

Revisión del carácter, estructura y propósitos de las preguntas.

Validación definitiva del guion de entrevista.

*Características de la entrevista:*

El guion de entrevista consta de 5 apartados. El primero recoge datos sociodemográficos que incluyen: género, edad, orientación sexual, estrato y facultad, los restantes lo integran 15 preguntas abiertas que indagan aspectos que se derivan de las categorías establecidas en el cuestionario: variables cognitivas, variables actitudinales, variables mecanismos de inclusión y variables roles de los participantes frente a situaciones de exclusión.

Con base en lo establecido con antelación, la elaboración del guion de la entrevista, además de responder a los criterios ofrecidos por las variables y categorías, responde, además, a un proceso de aplicación, inclusión y entramado de temas que fueron construyendo cuestionamientos que se abordaron, desde una perspectiva particular e individual cada tópico y sus posibilidades de desarrollo. Por lo que exige del entrevistador una atención especial al progreso de la conversación, en sus posibles desviaciones, evasiones, desagregaciones, para permitir estas conexiones o retomar los asuntos que interesan. Así, el guion que se presenta a continuación reúne los datos generales y los puntos esenciales de las variables y categorías determinadas en el estudio aplicables a docentes (10) y directivos (4). (ver **Anexo N° 3**)

Como se observa en la **Tabla N°12**, las preguntas abiertas indagaban a los participantes aspectos relacionados con cada variable.

Tabla N°12. Guion de entrevista

<b>Guion entrevista profesores y directivos</b>
<b>1. Datos sociodemográficos</b>
Género Orientación Sexual Estrato Socioeconómico Facultad
<b>2. Variable cognitiva</b>
Opinión frente a personas LGBTI Procedencia de la información de las personas LGBTI Conocimiento sobre el estilo de vida de personas LGBTI Conocimiento sobre la homofobia Conocimiento de normativas y su cumplimiento
<b>3. Variable actitudinal</b>
Formas de relación con personas LGBTI Forma de relación de los compañeros con personas LGBTI Dificultades de relación con personas LGBTI Actitud de maestros, directivos frente a personas LGBTI Actitud frente a la homofobia
<b>4. Variable mecanismos de inclusión</b>
Derechos de las personas de este sector Cumplimiento de políticas garantistas de los derechos LGBTI Educación para la diversidad en el contexto universitario
<b>5. Variable roles frente a situaciones de exclusión</b>
Situaciones de homofobia rol y prácticas educativas Actitudes y comportamientos frente a la homofobia

Fuente: elaboración propia

*Entrevista a docentes.* Esta entrevista se realizó en cubículos individuales en las instalaciones de la USTA a profesores de las 3 facultades: 4 de la facultad de Comunicación Social y Diseño, 3 docentes de Sociología. Se hizo un registro escrito

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

de los datos sociodemográficos y magnético de las preguntas planteadas. Las preguntas recogieron descripciones en torno a las opiniones, informaciones, relaciones, conocimientos frente al estilo de vida, las situaciones cotidianas, reacciones, actitudes, dificultades, etc que presentan los docentes en sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula. Igualmente, las percepciones que tienen los docentes de los estudiantes frente a situaciones y temas que se relacionan con las personas LGBTI, así como de sus colegas y su interacción con este grupo social.

*Entrevista a directivos.* Esta entrevista fue aplicada a 3 directivos (dos decanas) y al decano de división. De carácter individual, se realizaron en las oficinas de los directivos y tuvieron como objetivo identificar la postura institucional, el análisis que desde su lugar como directivos hacen de las representaciones sociales, prácticas culturales de docentes, estudiantes e instancias directivas frente a las personas de los sectores LGBTI. Estas entrevistas se caracterizaron por ser más extensas y detalladas.

### ***Grupos de discusión***

Los grupos de discusión constituyen una técnica que se vale del discurso y del debate entre sujetos en torno a un tema. De acuerdo con Merton, Fisk y Kendall (1946), los focos de atención en torno a una discusión situada representan en la investigación social una estrategia para el logro de objetivos que escapan a la aplicación de otros instrumentos y formas de entrevistas que se ciñen a la aplicación de preguntas. De tal manera que para efectos del estudio se realizaron dos grupos de discusión.

*Grupo focal estudiantes:* en estos, participaron 66 estudiantes, organizados en 11 grupos focales de 6 estudiantes cada uno. La discusión estuvo orientada con base en un caso de homofobia en el contexto educativo<sup>16</sup>. Los estudiantes debían discutir y responder 7 preguntas en las que se identificó: sus actitudes y opiniones, conocimientos de las personas LGBTI, la responsabilidad de las instituciones, roles

---

<sup>16</sup> El caso del estudiante Sergio Urrego, quien se suicidó el 4 de agosto de 2014 como consecuencia de la presión recibida en el colegio por su condición homosexual.

en el contexto universitario, situaciones de homofobia, la universidad y la diversidad. (Ver **Anexo N°4**)

*Grupo de expertos:* la entrevista focalizada para esta investigación se proyectó una vez recogida la información y obtenidos los resultados. En ese sentido, los aportes realizados, producto de la discusión, por 5 expertos, ofrecieron acciones de mejora, líneas y propuestas de investigación en torno al tema, desde criterios de amplitud, especificidad y profundidad.

## **7.5. Variables de la investigación**

Desde el abordaje inicial de la investigación, el estudio teórico y contextual, se presentan en este aparte del marco metodológico los referentes contemplados para la identificación de las variables que guiaron el propósito y la mirada en la búsqueda de la información. Dentro de estos referentes, se atendió inicialmente a los elementos establecidos desde la teoría de las representaciones sociales, así como los propósitos de esta investigación orientados a la identificación de las prácticas pedagógicas, los roles de los participantes, la incidencia de la política pública en la institución y la comunidad académica.

Inicialmente, se situaron los aspectos de tipo sociodemográficos que son clave para identificar y reconocer en la muestra la relación que se establece con las variables posteriormente situadas en la configuración de la representación social de cada participante frente a las personas de los sectores LGBTI en el contexto educativo.

Igualmente, y en sintonía con lo desarrollado en el referente teórico, la configuración de la representación social implicó considerar cuatro elementos que se determinaron como variables y son: variables cognitivas, actitudinales, frente a mecanismos de inclusión y relacionales de los participantes en el estudio.

Las variables, indicadores y criterios que se reconocen en la siguiente tabla están asociados con el diseño, desarrollo y, por ende, con los resultados obtenidos en la investigación. De tal manera, que la identificación de estos elementos fue de utilidad

en la organización de los instrumentos de recogida, en la organización, en el posterior análisis y alcance de los resultados.

**Tabla N°13.** Variables del estudio

VARIABLES	INDICADORES	CRITERIOS
<b>Variable sociodemográfica</b>	Género	
	Edad	
	Orientación sexual	
	Estrato socioeconómico	Pertinencia
	Facultad	Complementariedad
	Semestre	Contextualización
	Estudios de pregrado	
	Estudios de posgrado	
<b>Variable cognitiva</b>	Información	Necesidad
	Creencias-ideologías	Pertinencia
	Discurso	Importancia y utilidad
<b>Variable actitudinal</b>	Comportamientos	Pertinencia
	Percepciones	Complementariedad
	Valores	Necesidad
	Imagen-construcción de estereotipos	Contextualización
	Opinión	Importancia y utilidad
<b>Variable relacional</b>	Mecanismos de inclusión	Contextualización
	Rol frente a situaciones de exclusión	Importancia Utilidad

Fuente: elaboración propia



### *Variables sociodemográficas*

La importancia que revierten los estudios sociodemográficos señala el conocimiento de la organización de una población según algunas variables de persona; por ello para la Organización de las Naciones Unidas existen diferentes variables que recaban dicho conocimiento y que se encuentran presentes en el cuestionario de la presente investigación.

Recabar esta información permitirá explicar con variables de distinto orden, la evolución de fenómenos que ocurren en la población y sus consecuencias. A continuación, se describen cada una de ellas:

*Género:* refiere al conjunto de características asignadas socialmente para hombres o mujeres y a una categoría relacional. Proveniente del latín *genus* y la OMS refiere a la conducta, actividades y atributos consideradas socialmente y que desempeñan tanto hombres como mujeres, pero además en términos biológicos alude a la identidad sexual de seres vivos para hembras o varones.

*Edad:* aspecto relacionado con el desarrollo humano, valorado mediante el tiempo de vida medible en años y a través del cual esta cronología establece escalas evolutivas que se cumplen con la edad. Este registro en el cuestionario ofrece información relevante para entender cómo se comportan las otras variables en las personas de acuerdo con su edad.

*Orientación sexual:* es una construcción social simbólica, dada mediante la relación de las personas sexuadas en una sociedad determinada. Implica además una dimensión de la persona en sus aspectos biológicos, psicológicos, culturales, históricos y éticos. Dentro de los elementos estructurales de dicha construcción simbólica, se encuentran: la orientación sexual, la identidad de género y los comportamientos culturales que integrados determinan las funciones de la sexualidad, sea esta erótica, afectiva, comunicativa-relacional o reproductiva. Este aspecto en el registro de los participantes resulta esencial para identificar de acuerdo con la orientación sexual los conocimientos, actitudes y roles que se tienen frente a los miembros del colectivo LGBTI.

*Estado civil:* condición que caracteriza a una persona en sus vínculos legales con personas de otro o su mismo sexo y que determina la relación jurídica y responsabilidad ante la sociedad y el Estado. También implica los alcances que posee el Estado como institución política para proyectar y orientar los vínculos de unión entre las personas.

*Estrato:* se identifica como estratificación social al sistema por el cual se diferencian grupos sociales de acuerdo con una serie de criterios. Es así como la jerarquía de los grupos evidencia notorias desigualdades sociales en torno a la repartición de recursos. Los miembros de un estrato social ocupan un puesto equivalente en la escala social porque poseen o acceden un número determinado de bienes, recursos y servicios; de tal forma que se establecen segmentaciones de acuerdo con los factores de: diferenciación, consistencia y movilidad. La identificación de este factor en el cuestionario puede reconocer el nivel de ingresos de las familias, la segregación social y las condiciones de vida social de los participantes en su entorno. Este elemento solo se registró en la entrevista a directivos y docentes.

*Facultad:* se refiere a la pertenencia del participante a una de las tres carreras que ofrece la División de Ciencias Sociales, Comunicación Social, Diseño Gráfico y Sociología, de la Universidad Santo Tomás en Bogotá en su rol como estudiante, docente o directivo. Medido a partir del registro del estudiante sobre la carrera que cursa.

*Semestre:* periodo educativo en función del cual se distribuye el contenido programático. Valorado a través de la respuesta del estudiante acerca del semestre que cursa.

*Título de pregrado:* dato que ofrece la formación de tipo profesional obtenida por el participante y que determina los conocimientos, aptitudes, características correlacionales y de nivel vocacional en el engranaje social. Registro en el que los participantes docentes o administrativos señalan su título profesional.

*Título de posgrado:* refiere a la formación especializada y en profundidad en un área del conocimiento y que determina una alta cualificación de tipo profesional. Registro en el que los participantes docentes o administrativos señalan su título postgrado.

*Variables sobre la representación social*

En términos generales, las representaciones sociales configuran un cúmulo de elementos subjetivos, polifacéticos y multiformes en donde la cultura deja su huella al contemplar en su constitución factores de orden afectivo, cognitivo, simbólico, valorativo.

*Variables cognitivas:*

En esta variable se identifica la cantidad y calidad de la información que se posee y que obedece al sentido de pertenencia social, grupal e individual que los participantes en la investigación tienen al respecto de las personas LGBTI. Es importante destacar que el elemento cognitivo surge también a través de la mediación con el objeto, las prácticas y la relación del sujeto con estas.

Por ello, el conocimiento indagado en los participantes explorará aspectos relacionados con la personalidad, psicológicos, estilo de vida, relaciones sociales, capacidades profesionales de las personas de los sectores LGBTI, así como las nociones frente a la inclusión que se tienen y manejan en el contexto universitario de la USTA.

*Variables actitudinales:*

Esta variable se relaciona con la orientación favorable o desfavorable que tiene el participante frente al objeto de la representación (personas de los sectores LGBTI), así la dimensión afectiva impregna un carácter dinámico a la representación, pues la dota de reacciones emocionales de diversa índole y tendencia. Teniendo clara la perspectiva desde la cual se medirá la actitud, esta variable presenta categorías relacionadas con: los comportamientos, las percepciones, valores, imagen-construcción de estereotipos y opinión de los participantes.

*El comportamiento* constituye una manera de comunicar, una fuente directa que se repite, trasciende y aporta un mensaje claro que observan los demás actores.

*Las percepciones* se relacionan con los dispositivos de respuesta social y transformación de información y RS en las formas de conocer y como se instalan los elementos simbólicos en relación con los objetos y situaciones de la actuación humana.

*Los valores* se reconocen como cualidades inspiradoras del comportamiento humano, aspectos que satisfacen una aspiración o un deseo de los actores sociales y guían las acciones

*La imagen* hace referencia a figuraciones y contenidos mentales que se relacionan con objetos y situaciones reales. Es una reproducción mental o descripción de un objeto externo.

*Los estereotipos* son atributos específicos que categorizan, clasifican a los grupos humanos, personas u objetos con los cuales nos relacionamos. Desde una percepción selectiva los actores sociales le dan un valor de selección, por "economía psíquica" que recae en una atención particular que desemboca, generalmente, en una visión errónea del mundo.

Finalmente, *las opiniones* retratan un nivel de adherencia o toma de posición respecto a una situación de la realidad que encuentra en los demás actores un grado de interés. Vale decir que la opinión se vale de conceptos, significados, criterios, juicios y valoraciones que se forman en un contexto determinado, pero dados siempre desde afuera.

#### *Variables relacionales*

El estudio de las representaciones sociales y prácticas culturales en torno a las personas que pertenecen a los sectores LGBTI debe estudiarse desde elementos sociales, de integración, relación y comunicación en los cuales los sujetos sociales participan.

En ese orden de ideas, el aspecto relacional no tiene un componente unidireccional, pues los actores sociales se constituyen a sí mismos y su RS de forma simultánea al mundo social y a su realidad e identidad social.

Los aspectos correlacionales permiten el movimiento de la RS a través del intercambio de los grupos sociales en contextos sociales particulares, en procesos de producción de sentido a través de la comunicación entre los participantes, por esto resulta necesario indagar al respecto de las dinámicas y los roles de estudiantes, docentes y directivos de la USTA ante situaciones personales y colectivas frente a personas de los sectores LGBTI.

## **7.6. Procedimiento de análisis de datos**

Para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se partió del manejo y la relación que permitió cada programa, tanto el estadístico (SPSS) como el de análisis discursivo (Atlas ti). A continuación, se precisa la forma como se manejaron los datos de la investigación.

### *Análisis de datos cuantitativos*

Para el análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, se creó una base de datos para análisis cuantitativos con la herramienta SPSS, versión 23 en la que se ingresaron todos los ítems de los cuestionarios. Se hizo la revisión de posibles datos perdidos o errores en la digitación, se procedió al respectivo cotejo, corrección con los cuestionarios, previamente enumerados. Se realizaron algunas recodificaciones y agrupaciones, por ejemplo: en los títulos de pregrado y posgrado para los docentes y directivos, en los rangos de edades de los participantes que oscilaron entre los 15 hasta los 38 años, en el caso de los estudiantes y de los docentes entre los 26 a 57 años; de tal forma que se estableció la siguiente agrupación: 15 a 17, entre 18 a 23 y mayores de 24.

Se inició a determinar, mediante tablas de frecuencia, las características sociodemográficas de los participantes en torno al género, edad, orientación sexual, semestre y en el caso de los docentes y directivos, estado civil, formación en

pregrado y posgrado. Igualmente, algunas tablas cruzadas de los participantes en torno al género y orientación sexual, entre otras.

Se realizaron correlaciones entre variables independientes y dependientes con base en la correlación lineal de Pearson, pues nos permitió identificar relaciones sencillas entre -1 y +1 (perfecta negativa o perfecta positiva), de tal forma que, a partir del comportamiento creciente o decreciente entre las variables, se pudieron obtener significancias covarianzas. Por ejemplo, al buscar asociación lineal, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, entre las variables *género* y *orientación sexual* con las afirmaciones realizadas en el cuestionario se encontraron algunas relaciones significantes al 5% y otras altamente significantes al 1%. Las correlaciones se simbolizaron mediante tablas y gráficas de líneas.

Estas correlaciones permitieron identificar aspectos de índole cognitivo, actitudinal de los participantes frente a las personas LGBTI, desde la escala, reconociendo una actitud positiva (puntaje alto) o una actitud negativa (puntaje bajo) frente a cada uno de los ítems que integran la representación social. Por último, se utilizaron ANOVAS que relacionaron las medias para las categorías más importantes del estudio y agrupación por variables en comparación entre estudiantes y docentes.

#### *Análisis de datos cualitativos*

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se procedió a la transcripción y posterior ingreso de las 15 entrevistas en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas Ti, versión 7.5.4. Se codificaron y se registraron los memos (comentarios) del investigador. Así mismo, se ingresaron 55 observaciones hechas por los participantes en el apartado abierto del cuestionario y los dos grupos focales. Finalmente, se establecieron 23 códigos con categorías y subcategorías. Se establecieron familias de documentos, relación entre códigos, los mapas semánticos producto de estas relaciones.

### *Triangulación*

Para evitar que los datos lleguen a contradecirse entre sí, las formas de triangulación existentes (Denzin, 2006) ofrecen a los investigadores la comprobación de que los resultados son confiables, más aún cuando se han utilizado varios métodos. De acuerdo con lo anterior, la triangulación permitió, mediante el uso de distintas técnicas, el análisis de los datos obtenidos en virtud del cumplimiento de los objetivos propuestos. Para el presente estudio, se recurrió a la técnica de triangulación metodológica o de métodos simultánea, pues de acuerdo con Arias (2000) resulta ideal y complementarios en torno al uso de métodos cuantitativos y cualitativos, en este caso: cuestionario, entrevistas y focus group.

En ese sentido, las variables de tipo cualitativas que se utilizaron en el cuestionario como categorías nominales ofrecieron una triangulación de tipo inductiva y la posibilidad de un amplio análisis de la realidad, en este caso, de las representaciones sociales que tienen tanto estudiantes, docentes y directivos frente a las personas de los sectores LGBTI. Esta triangulación también se realizó entre los tres grupos de informantes (estudiantes, docentes y directivos). En cuanto a los instrumentos de recolección de información de tipo cualitativa, esta representó un necesario e importante contraste, además de una oportunidad de complementariedad, refutación, precisión y ampliación que ofrece el enriquecido y significativo entramado lingüístico, dado a través de las entrevistas y grupos de discusión.

Tabla N° 14. Categorías de análisis cuestionario

Participantes	Categorías	Subcategorías	Propósito	Ítem
Estudiantes Docentes Directivos	Datos Sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Edad</li> <li>• Orientación Sexual</li> <li>• Facultad</li> <li>• Estado civil</li> <li>• Título pregrado</li> <li>• Título posgrado</li> </ul>	Esta categoría permite identificar datos relacionados con los participantes, en este caso: conductas, atributos que socialmente desempeñan hombres y mujeres, su ubicación en escalas evolutivas (edad), dimensiones sexuadas de las personas, vínculos de unión entre las personas, ubicación en el nivel de formación en estudios de pregrado y posgrado que serán relevantes en la asociación con aspectos que constituyen la Representación social y que se plantean en los apartados II, III, IV y V del cuestionario.	I
	Variables cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información al respecto de:</li> <li>• Condición no heterosexual</li> <li>• Formas de relación</li> <li>• Comportamientos</li> <li>• Lenguaje</li> <li>• Capacidades</li> <li>• Aceptación</li> <li>• Enfermedades</li> <li>• Estilo de vida</li> </ul>	Los elementos de esta categoría se relacionan con la información y los datos que poseen los participantes sobre el grupo social. Permite determinar la riqueza de datos, explicaciones, evidencias, sentido común y sentido social.	II Preguntas 1 a 13
	Variables actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emociones</li> <li>• Experiencia</li> <li>• Comportamiento</li> <li>• Formas de relación</li> <li>• Lenguaje</li> </ul>	Los elementos de esta subcategoría se relacionan con una dimensión de orden afectiva que nos determinó la orientación favorable o desfavorable de los participantes frente a las personas de los sectores	III Preguntas



Participantes	Categorías	Subcategorías	Propósito	Ítem
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación</li> <li>• Felicidad</li> <li>• Aptitud laboral</li> <li>• Capacidades</li> <li>• Salud</li> <li>• Estilo de vida</li> </ul>	LGBTI, así como factores de índole comportamental y motivacional en situaciones concretas de relación e intercambio personal con miembros de este grupo social. La variable actitudinal de los participantes en el estudio nos permitió identificar un elemento clave de RS.	14 a 24
	Variable de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantías a la educación</li> <li>• Política pública LGBTI</li> <li>• Políticas del MEN</li> <li>• Políticas Universidad</li> <li>• Políticas USTA</li> <li>• Aceptación División</li> <li>• Cátedras LGBTI</li> <li>• Actividades académicas y culturales</li> <li>• Proyección social inclusión</li> <li>• Clima institucional</li> <li>• Bullying por homofobia</li> <li>• Comunidad académica e inclusión</li> <li>• Derecho matrimonio</li> <li>• Derecho adopción</li> <li>• Derecho expresión</li> </ul>	Esta categoría incluye elementos relacionados con las políticas y mecanismos de inclusión que emanan desde el derecho, pero que se sitúan en la práctica docente e institucional a través del conocimiento y reconocimiento de la inclusión de las personas de los sectores LGBTI y que se evidencian en la práctica pedagógica y discursiva de los participantes, estas se materializan y perciben en el clima institucional, particularmente, de la División de Ciencias Sociales y la USTA.	IV Preguntas 25 a 42
	Variable a situaciones de exclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordaje homofobia</li> <li>• Temáticas LGBTI</li> <li>• Conocimiento LGBTI</li> <li>• Información permanente</li> <li>• Interés temas LGBTI</li> <li>• Aceptación personas LGBTI</li> </ul>	Esta categoría del cuestionario permitió observar el movimiento de la RS a través del intercambio de los participantes en contextos sociales particulares, en procesos de producción de sentido a través de la comunicación entre los participantes, dentro y fuera del aula de clase;	V Preguntas

<b>Participantes</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Propósito</b>	<b>Ítem</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de pareja</li> <li>• Concepto de familia</li> <li>• Discriminación y exclusión</li> <li>• Conflictos por homofobia</li> <li>• Mediación ante homofobia</li> <li>• Reducción homofobia</li> <li>• Atención a la homofobia</li> <li>• Interacción comunidad académica</li> </ul>	<p>por esto, al indagar al respecto de las dinámicas y los roles de estudiantes, docentes y directivos de la USTA ante situaciones personales y colectivas de exclusión hacia personas de los sectores LGBTI, nos ofreció elementos de orden correlacional que se dan en la cotidianidad entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes, docentes-docentes, docentes-directivos.</p>	43 a 59

Tabla N° 15. Categorías de análisis entrevista

Participantes	Categorías	Subcategorías	Propósito
	Perfil profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación profesional</li> <li>• Experiencia docente</li> </ul>	Identificar la afinidad, cercanía y sensibilidad de los entrevistados frente a grupos objeto de exclusión, así como la experiencia o cercanía frente a este grupo social.
Docentes	Conocimiento y actitud frente a personas LGBTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información</li> <li>• Creencias-ideologías</li> <li>• Discurso</li> </ul>	Identificar el nivel de conocimiento e información que poseen los docentes y directivos sobre las personas LGBTI que desde las creencias y el repertorio lingüístico representa un instrumento valioso de análisis y ubicación de redes semánticas.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos</li> <li>• Percepciones</li> <li>• Valores</li> <li>• Imagen-construcción estereotipos</li> <li>• Opinión</li> </ul>	Determinar las percepciones, valoraciones y opiniones que se derivan de las experiencias de vida, construcción de imaginarios y realidades individuales al respecto de las personas de los sectores LGBTI.

Participantes	Categorías	Subcategorías	Propósito
	Conocimiento y actitud frente a los mecanismos de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información</li> <li>• Garantías</li> <li>• Inclusión</li> <li>• Aceptación</li> <li>• Clima institucional</li> </ul>	Establecer no solo el conocimiento que tienen los docentes y directivos frente a las políticas, sino además los derechos, garantías, situaciones de vulneración, información necesaria en un contexto de educación para la inclusión.
	Roles en la práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés</li> <li>• Preparación</li> <li>• Mediación</li> <li>• Atención</li> <li>• Interacción</li> </ul>	Esta subcategoría nos permitió precisar las capacidades de los docentes y directivos para abordar situaciones de exclusión en su labor. Estas situaciones de correlación señalan el movimiento de la RS a través de la relación, intercambio y procesos de producción de sentido en la práctica pedagógica.

Fuente: elaboración propia



## **8. RESULTADOS**



## **8.1. Introducción**

En este capítulo se presentan los resultados de investigación producto de la aplicación de cuestionarios, entrevistas a estudiantes, docentes y directivos de la USTA.

Inicialmente, se presentan los resultados cuantitativos con el análisis de la muestra, discriminada por 364 estudiantes y 39 docentes, respectivamente. Cabe anotar que se realiza esta división al integrar docentes y directivos.

Seguidamente, se realizó la asociación entre variables dependientes e independientes, primero en la población estudiantil y luego en la población docente, por cada una de las categorías del cuestionario: variables cognitivas, variables actitudinales, variables para mecanismos de inclusión y variables para roles frente a situaciones de exclusión. Finalmente, la comparación de las medias obtenidas en los dos grupos, así como el análisis de escalas aditivas para cada variable en los participantes.

Por otra parte, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes y 4 directivos de la División, la discusión en los grupos focales en los que participaron 66 estudiantes, así como 55 observaciones obtenidas en el cuestionario. De esta forma, se describen los resultados asociados a las RS presentes en 23 códigos derivados de las variables propuestas y analizadas a través del programa Atlas Ti. Finalmente, se registran los aportes realizados por el grupo de discusión de 5 expertos frente a los resultados de la investigación.

## **8.2. Análisis con relación a la muestra**

Se encuestaron 403 personas, distribuidas en 243 mujeres (60%) y 160 hombres (40%), con un promedio de edad de 21 años y edades comprendidas entre los 15 y 57 años. Del total de encuestados 364 (90%) son estudiantes y 39 (10%) son profesores.



Según la orientación sexual el 91% de los encuestados se declaran como heterosexuales, el 3.2% bisexuales, el 2.2% informaron ser gais, un 2% lesbianas, un 0.2% son de orientación intersexual y el 1.2% indicaron ser de otra orientación sexual.

**Tabla N° 16.** Frecuencias y porcentajes variables sociodemográficas

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	243	60,0%
	Masculino	160	40,0%
	Total	403	100%
Orientación Sexual	Lesbiana	8	2,0%
	Gay	9	2,2%
	Bisexual	13	3,2%
	Intersexual	1	0,2%
	Heterosexual	367	91,1%
	Otra	5	1,2%
	Total	403	100%
Edad	15 a 17 años	70	17%
	18 a 23 años	275	68%
	24 y más	58	14%
	Total	403	100%

Fuente: elaboración propia

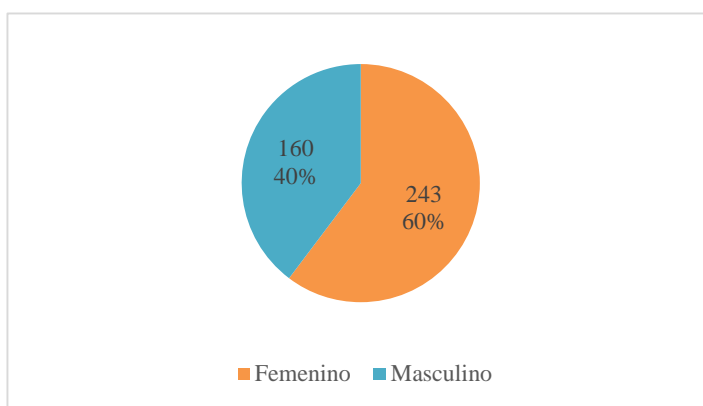
Debido a que la encuesta se aplicó a estudiantes y profesores, quienes constituyen dos grupos poblacionales diferentes, la descripción de las características sociodemográficas se realizará diferenciando entre estos dos grupos.

## 8.2.1. Análisis de variables estudiantes

### ***Género***

En la muestra de estudiantes (N=364) se encuentra predominancia del género femenino, quienes representan el 60% del total de encuestados.

Gráfico N° 7. Distribución de estudiantes por género

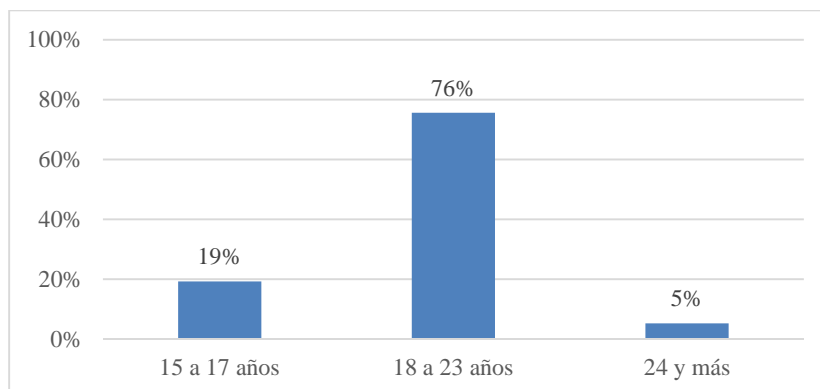


Fuente: elaboración propia

### ***Edad***

Los estudiantes encuestados poseen edades entre los 15 y 38 años. El promedio de edad es de 19 años. Al observar la distribución por edades, el 76% de los estudiantes presenta entre 18 y 23 años, el 19% se encuentra entre los 15 y 17 años y sólo el 5% tienen entre 24 y más años de edad.

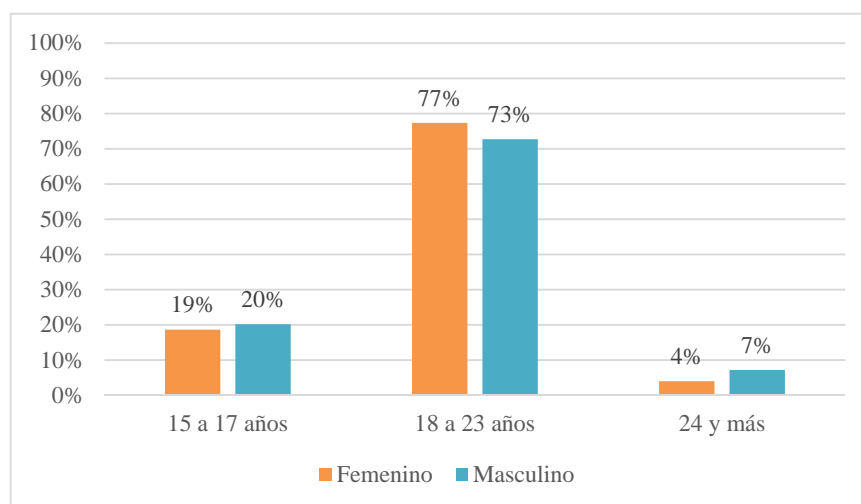
Gráfico N° 8. Porcentaje de estudiantes por rangos de edad



Fuente: elaboración propia

La distribución de edades por género (cfr. gráfico sgte.), descriptivamente no muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres; es decir, la población masculina y femenina es proporcionalmente similar en los diferentes rangos de edad:

**Gráfico N° 9.** Distribución de edades por género



Fuente: elaboración propia

### ***Orientación sexual***

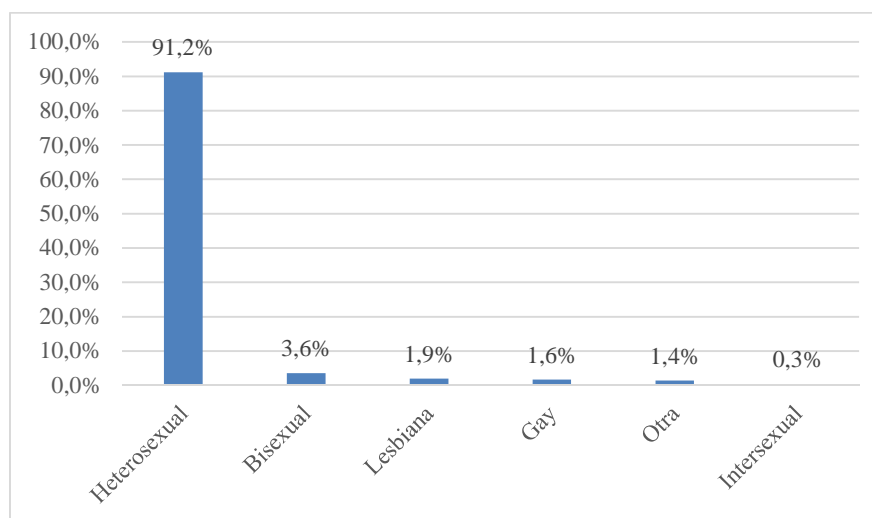
De los 364 estudiantes que participaron en el estudio, el 91.2% indicó ser heterosexual, el 3.6% bisexual, mientras que el 5% restante se define como lesbiana, gay, intersexual o poseen otro tipo de orientación sexual:

**Tabla N° 17.** Distribución de los estudiantes por orientación sexual

Orientación sexual	Frecuencia	Porcentaje
Heterosexual	332	91,2%
Bisexual	13	3,6%
Lesbiana	7	1,9%
Gay	6	1,6%
Otra	5	1,4%
Intersexual	1	0,3%
Total	364	100,0%

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 10.** Distribución de los estudiantes por orientación sexual



Fuente: elaboración propia

Relacionando la orientación sexual con el género, la mayoría de los estudiantes es heterosexual. En el género femenino, es mayor la proporción de mujeres que se reconocen como bisexuales en comparación con el género masculino. Ninguno de los participantes se identificó como transexual.

**Tabla N° 18.** Orientación sexual de los estudiantes por género

Orientación sexual	Femenino		Masculino		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Lesbiana	7	3%	0	0%	7	2%
Gay	0	0%	6	4%	6	2%
Bisexual	11	5%	2	1%	13	4%
Transexual	0	0%	0	0%	0	0%
Intersexual	1	0%	0	0%	1	0%
Heterosexual	202	90%	130	94%	332	91%
Otra	4	2%	1	1%	5	1%
Total	225	100%	139	100%	364	100%

Fuente: elaboración propia

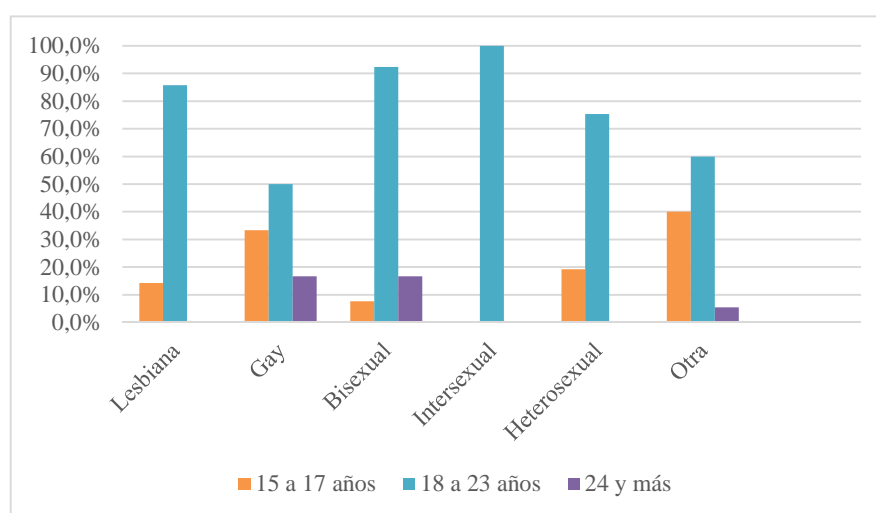
Como el 76% de los estudiantes tiene entre 18 y 23 años, la mayor parte de la población se concentra en este rango de edad independientemente de su orientación sexual. Sin embargo, se presentan algunas diferencias como la presencia de una mayor proporción de estudiantes gais entre los 15 y 17 años, en comparación con las estudiantes lesbianas.

**Tabla N° 19.** Rango de edad de los estudiantes según la orientación sexual

	Lesbiana		Gay		Bisexual		Intersexual		Heterosexual		Otra	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
15 a 17 años	1	14,3%	2	33,3%	1	7,7%	0	0,0%	64	19,3%	2	40,0%
18 a 23 años	6	85,7%	3	50,0%	12	92,3%	1	100,0%	250	75,3%	3	60,0%
24 y más	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	18	5,4%	0	0,0%
Total	7	100,0%	6	100,0%	13	100,0%	1	100,0%	332	100,0%	5	100,0%

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 11.** Rango de edad de los estudiantes según la orientación sexual



Fuente: elaboración propia

### **Estado Civil**

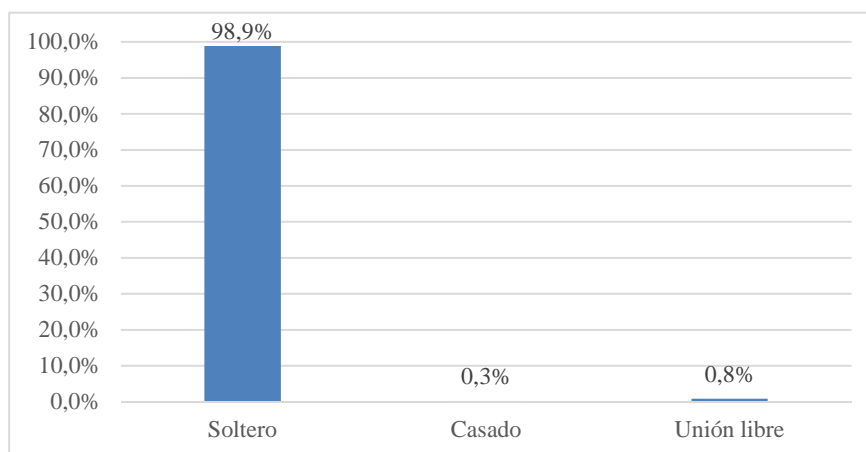
Al estar conformada la muestra principalmente por estudiantes jóvenes, cerca del 99% informó ser soltero, solo una persona está casada y 3 se encuentran en unión libre.

**Tabla N°20.** Distribución del estado civil de los estudiantes

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	360	98,9%
Casado	1	0,3%
Unión libre	3	0,8%
Total	364	100,0%

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 12.** Distribución del estado civil de los estudiantes

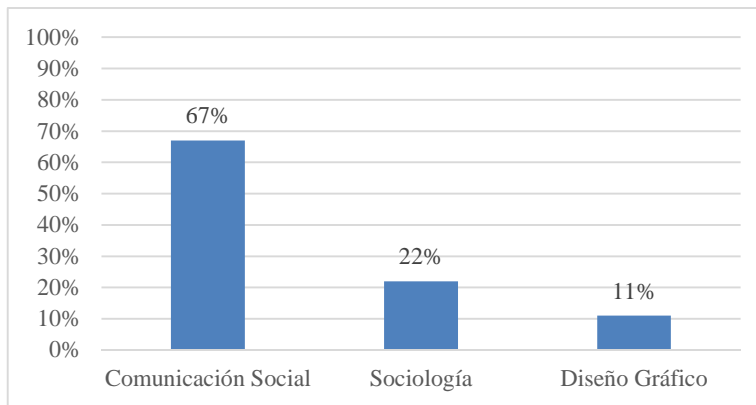


Fuente: elaboración propia

### **Facultad y semestre**

De los 364 estudiantes encuestados, el 67% pertenecen a la facultad de Comunicación Social, el 22% a la facultad de Sociología y el 11% a la facultad de Diseño Gráfico:

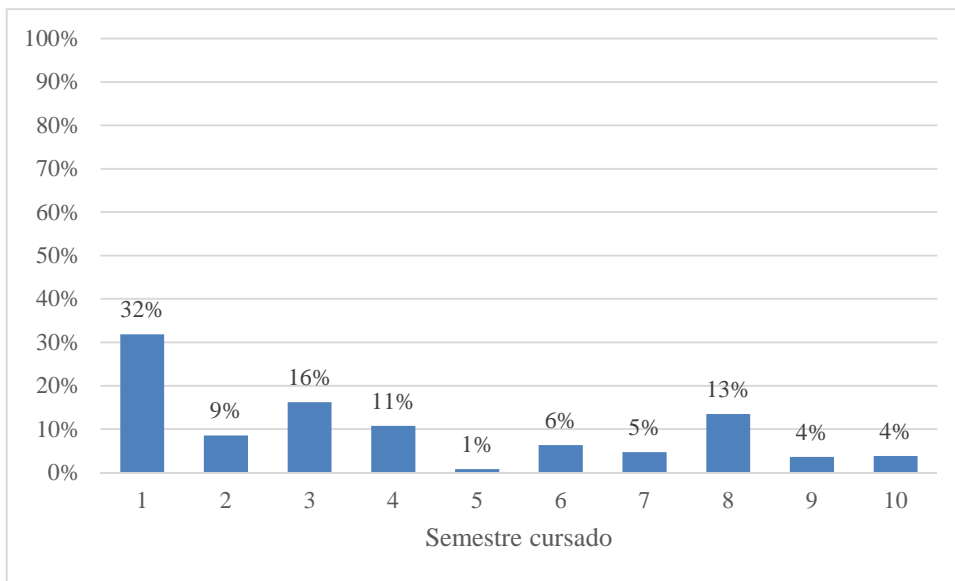
**Gráfico N°13. Proporción de estudiantes por facultades**



Fuente: elaboración propia

La muestra presenta una mayor proporción de estudiantes de primer semestre, en comparación con los estudiantes de quinto, séptimo, noveno y décimo semestre.

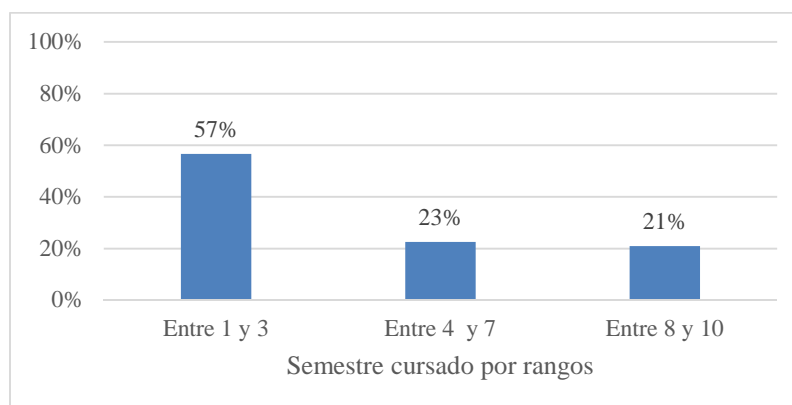
**Gráfico N° 14. Proporción de estudiantes por semestres**



Fuente: elaboración propia

Organizando la información por rangos, el 57% de los estudiantes se encontraban cursando entre primero y tercer semestre al momento de aplicar la encuesta; el 22% cursaba entre cuarto y séptimo semestre y el 21% cursaba entre octavo y décimo semestre.

Gráfico N°15. Proporción de estudiantes por rangos de semestre



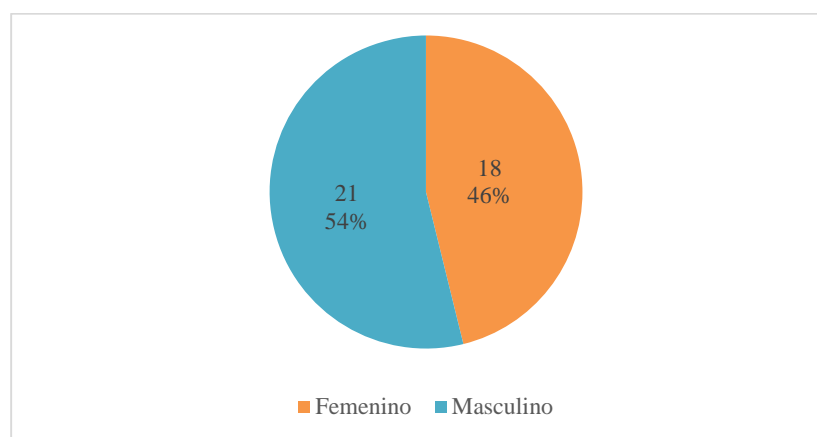
Fuente: elaboración propia

## 8.2.2. Análisis de variables docentes

### ***Género***

En total se encuestaron 39 docentes, de los cuales el 46% es de género femenino y el 54% de género masculino.

Gráfico N°16. Distribución de docentes por género



Fuente: elaboración propia

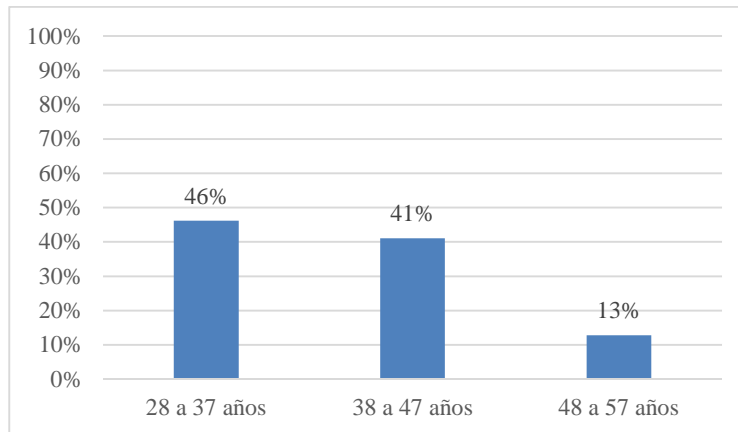
### ***Edad***

La edad de los docentes encuestados se encuentra entre los 28 y 57 años, con un promedio de edad de 39 años. Agrupando las edades de los docentes en rangos



iguales, se observa que el 46% tiene entre 28 y 47 años de edad, el 1% entre 38 y 47 años y el 13% tiene más de 47 años:

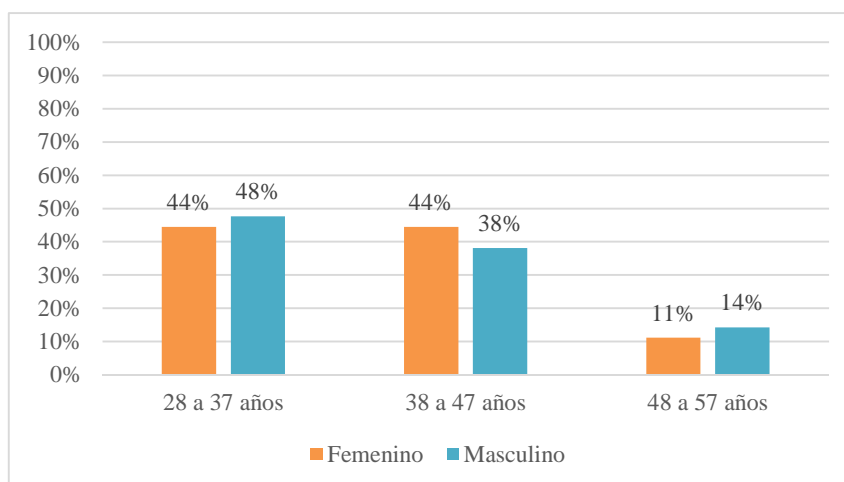
**Gráfico N°17.** Porcentaje de docentes por rangos de edad



Fuente: elaboración propia

Comparando la distribución de las edades por género, se observa que en los rangos de edad de 28 a 37 años y de 48 a 57 años, el género masculino es proporcionalmente mayor, con una diferencia porcentual de 4% y 3% respectivamente. Esta tendencia se invierte en el rango de edad de 38 a 47 años, en el que hay mayor presencia de mujeres, la diferencia porcentual entre los dos géneros también aumenta, siendo ésta de 6 puntos porcentuales.

**Gráfico N°18.** Distribución de edades de docentes por género



Fuente: elaboración propia

### **Orientación sexual**

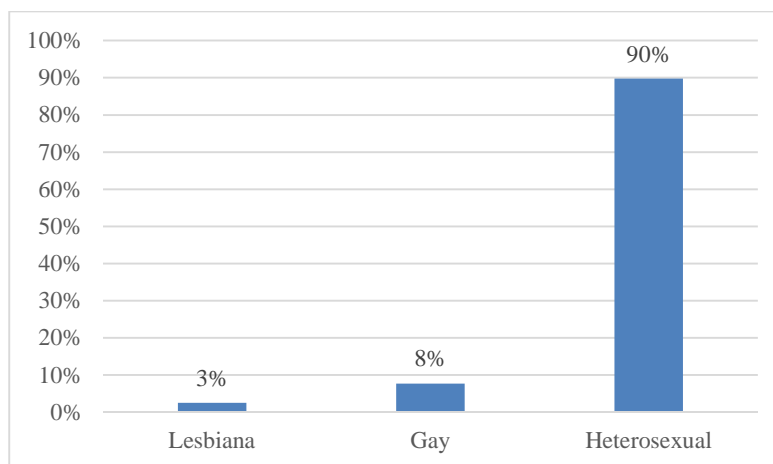
El 90% de los docentes encuestados indicaron ser heterosexuales, proporción similar a la encontrada en la muestra de estudiantes. No se identificaron personas bisexuales, transexuales o intersexuales.

**Tabla N° 21.** Distribución de los docentes por orientación sexual

Orientación sexual	Frecuencia	Porcentaje
Lesbiana	1	3%
Gay	3	8%
Heterosexual	35	90%
Total	39	100%

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°19.** Distribución de los docentes por orientación sexual



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la siguiente tabla, por género, la proporción de mujeres heterosexuales es mayor respecto a la de los hombres.

**Tabla N° 22.** Orientación sexual de los docentes por género

Orientación sexual	Femenino		Masculino		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Lesbiana	1	6%	0	0%	1	3%
Gay	0	0%	3	14%	3	8%
Heterosexual	17	94%	18	86%	35	90%
Total	18	100%	21	100%	39	100%

Fuente: elaboración propia

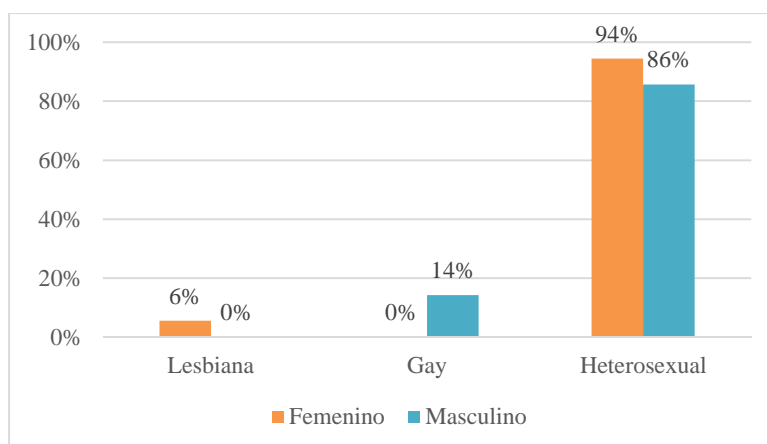
Debido a que el 90% de los encuestados docentes son heterosexuales, la mayoría de la población por edades se concentra en esta orientación sexual. Los docentes que indicaron ser gais se localizan entre los rangos de edad de 28 a 37 años y 48 a 57 años:

**Tabla N° 23.** Rango de edad de los docentes según la orientación sexual

Edades	Lesbiana		Gay		Heterosexual	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
28 a 37 años	1	100%	2	67%	15	43%
38 a 47 años	0	0%	0	0%	16	46%
48 a 57 años	0	0%	1	33%	4	11%
Total	1	100%	3	100%	35	100%

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 20. Rango de edad de los docentes según la orientación sexual

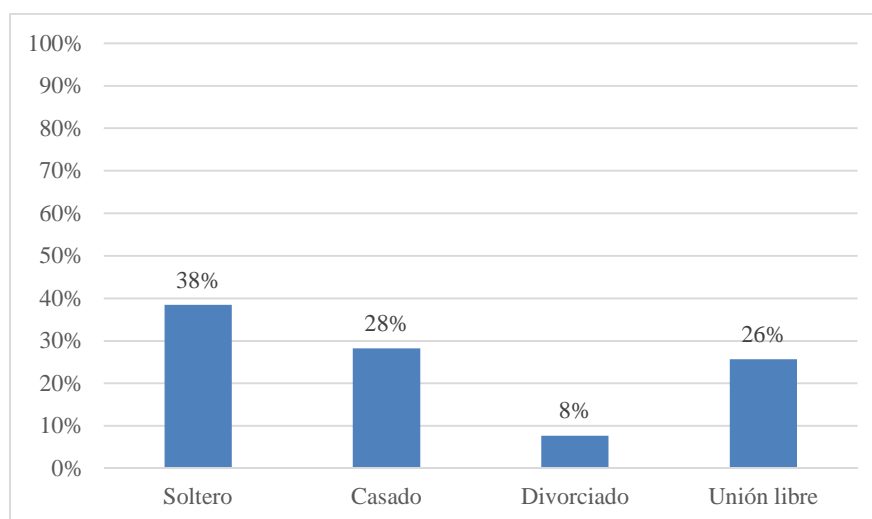


Fuente: elaboración propia

### **Estado Civil**

El 54% de los docentes encuestados se encuentran en una relación estable, bien sea porque están casados (28%) o conviven en unión libre con sus parejas (26%). Sólo 3 personas (8%) se han divorciado y 15 (38%) permanecen solteras.

Gráfico N° 21. Distribución del estado civil de los docentes



Fuente: elaboración propia

## **8.3. Análisis de datos cuantitativos**

### **8.3.1. Análisis de asociación entre variables**

En este apartado se determina la descripción de variables en función de cada grupo de análisis (estudiantes y profesorado). Por otra parte, posteriormente, en el análisis comparativo se empleó la prueba T-Student, la cual compara las medias y desviaciones estándar de un grupo de datos para determinar si las diferentes respuestas son estadísticamente significativas o si solo son variaciones atribuidas al azar.

El análisis se realizó de manera independiente primero en la población estudiantil y luego en la población docente encuestada, por cada una de las categorías del cuestionario: variables cognitivas, variables actitudinales, variables para mecanismos de inclusión y variables para roles frente a situaciones de exclusión.

#### ***Variables cognitivas en estudiantes***

En esta variable se identificó la cantidad y calidad de la información que poseen los estudiantes al respecto de las personas LGBTI. Es importante destacar que la variable cognitiva obedece al sentido de pertenencia social, grupal e individual que los participantes en la investigación tienen. Este elemento se registró en cuestionario de las preguntas 1 a 13; de esta manera se establecen las medias que contribuyeron a la identificación del conocimiento que se tiene del grupo social.

Al observar los resultados, existen cinco elementos cognitivos que están muy por encima de la media teórica (=3) en valores sobre 4. Así a la pregunta "Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás" (4, 12), "las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo", (4,06) Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás" (4,63), "las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás" (4,37) y "las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás" (4,03), los estudiantes mostraron estar de acuerdo.

Así mismo, los elementos cognitivos que se encontraron ligeramente por encima de la media, fueron: "las personas LGBTI son emocionalmente estables " (3,20), "la

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida" (3,16), "las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente" (3,59), "las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás" (3,77), "las personas LGBTI se aceptan a sí mismas" (3,76), "Las personas LGBTI son felices" (3,67) y "la homosexualidad es una orientación natural" (3,55).

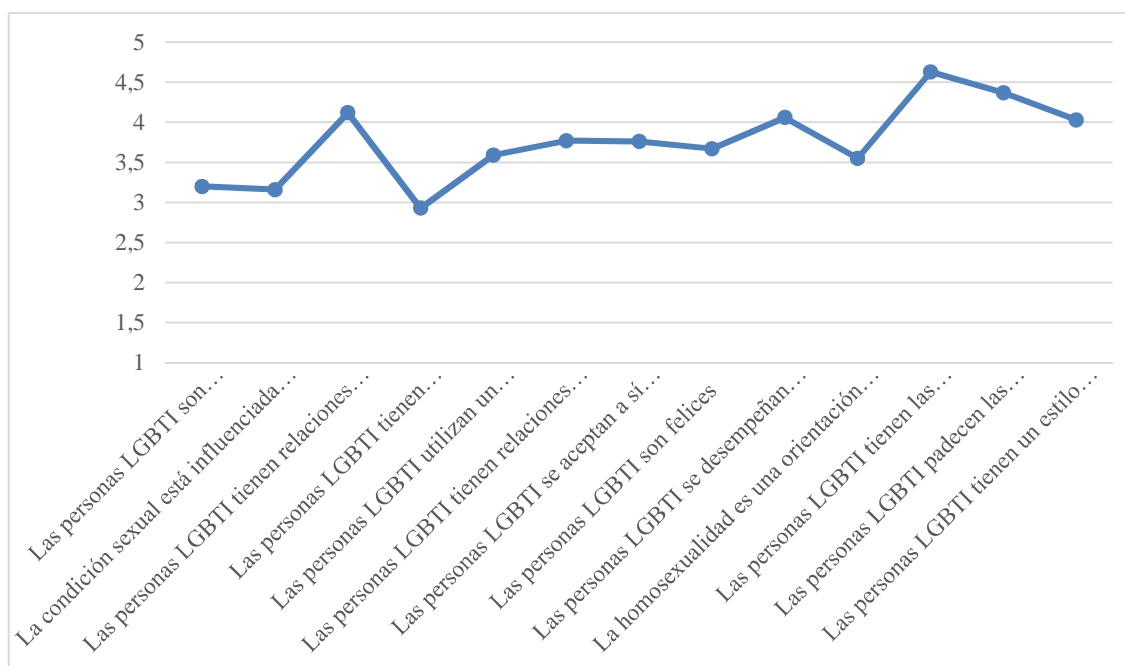
Sin embargo, el único elemento cognitivo que estuvo debajo de la media teórica fue "Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad" (2,93).

**Tabla N° 24.** Variables cognitivas en estudiantes

<b>Variables cognitivas estudiantes</b>	<b>Media</b>
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,20
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,16
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,12
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,93
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,59
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,77
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,76
Las personas LGBTI son felices	3,67
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,06
La homosexualidad es una orientación natural	3,55
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,63
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,37
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,03

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 22. Variables cognitivas en estudiantes



Fuente: elaboración propia

### ***Variables actitudes en estudiantes***

En esta variable se identificó la orientación favorable o desfavorable que tienen los estudiantes frente al objeto de la representación (personas de los sectores LGBTI), así como también las reacciones emocionales de diversa índole. La actitud es una variable de suma importancia en este estudio, refleja las predisposiciones a actuar a partir de la experiencia, de los estímulos socioculturales y de los valores que orientan el comportamiento y la motivación. Estos ítems se encuentran en las preguntas 14 a 24. De esta manera, se presentan las medias que contribuyeron a reconocer las actitudes de los estudiantes.

Como se observa en la tabla, se destacaron cuatro aspectos muy por encima de la media teórica. Así, las preguntas "me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI" (4,05), "tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen" (4,07), "manifiesto aceptación hacia personas LGBTI" (4,12) y "me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo" (4,13) evidenciaron un nivel de concordancia con las actitudes emocionales frente a compartir espacios, a la aceptación, a tener relaciones sociales de amistad y a participar en grupos de

trabajo con personas de este grupo social. De tal forma que los estudiantes se manifestaron dispuestos a establecer este tipo de relaciones con personas LGBTI.

Del mismo modo se distinguieron cinco ítems ligeramente por encima de la media. "las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables" (3,25), "me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI" (3,69), "me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI" (3, 84), "me relaciono fácilmente con personas LGBTI" (3,93), "me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana" (3,97) revelaron una actitud de aceptación de los estudiantes frente a expresiones de afecto, contacto físico y posibilidad de relación y amistad con personas de este grupo social. Igualmente, los estudiantes fueron más receptivos frente al ocultamiento de la condición sexual (1,72).

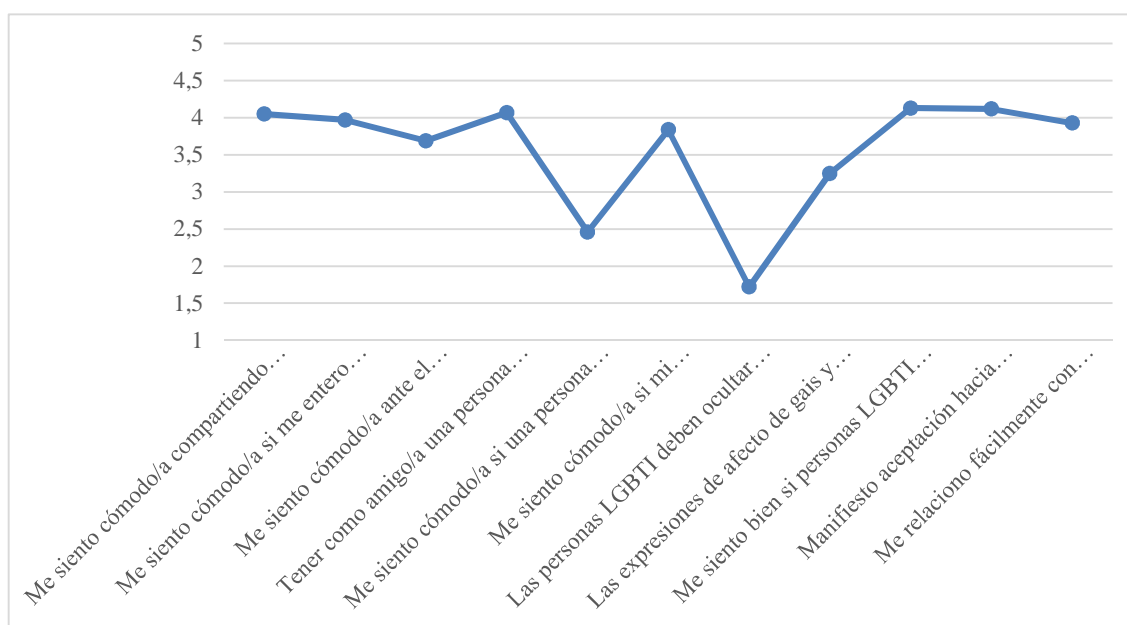
Sin embargo, manifestaron no sentirse tan cómodos ante el cortejo proveniente de una persona de este grupo social, pues el resultado se encuentra por debajo de la media con un valor de (2, 46).

**Tabla N°25.** Variables actitudinales en estudiantes

<b>Variables actitudinales estudiantes</b>	<b>Media</b>
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,05
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	3,97
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	3,69
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,07
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	2,46
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,84
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,72
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,25
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,13
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,12
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	3,93

Fuente: elaboración propia



**Gráfico N°23.** Variables actitudinales en estudiantes

Fuente: elaboración propia

### ***Variables para mecanismos de inclusión en estudiantes***

En esta variable se examinaron aspectos que emanan de las consideraciones legales en torno a las políticas del Ministerio de Educación Nacional, la Política Pública y la Política Institucional que reconocen la inclusión de las personas de este grupo social, así como la favorabilidad o no frente a sus derechos y al clima institucional. Los ítems de esta variable estuvieron en las preguntas 25 a 42 y permitieron identificar la sensibilidad de los estudiantes frente a categorías de tipo legal.

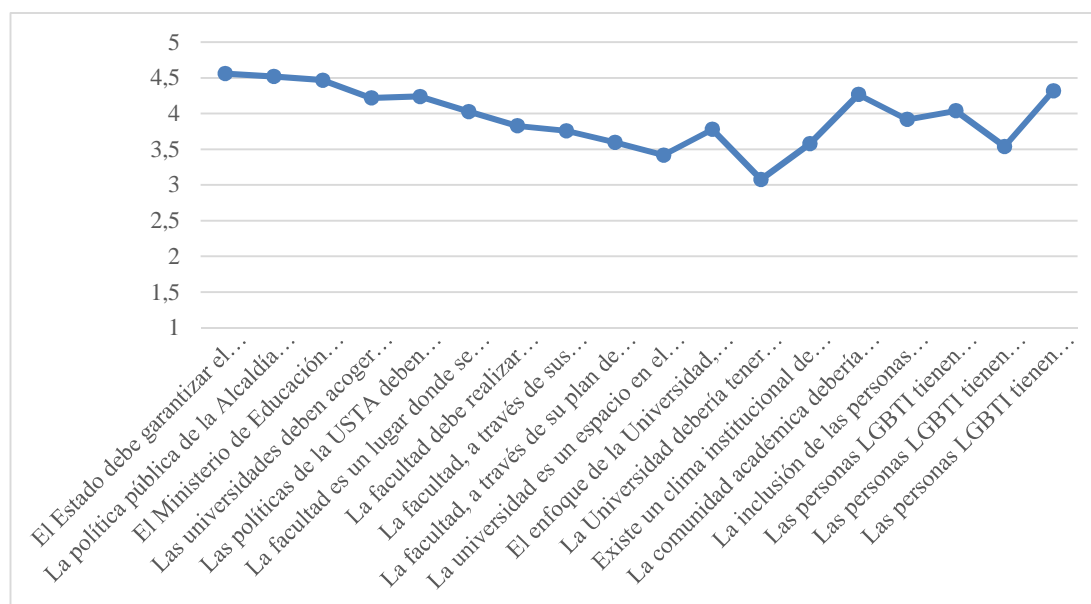
Al revisar los resultados, se encontró que todos los ítems tuvieron un nivel de respuesta muy por encima de la media teórica. Así todas las categorías coinciden en registrar que los estudiantes aprueban que las personas de este sector cuenten con derechos plenos, la completa garantía y cumplimiento de estos, los derechos en torno al matrimonio, adopción y libre expresión, así como la inclusión de cátedras, actividades culturales y académicas que permitan su inclusión en contexto educativo universitario. Así mismo, frente al ítem "la Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI" no se manifiesta una disposición favorable, ni desfavorable.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

**Tabla N°26.** Variables para mecanismos de inclusión en estudiantes

<b>Variable mecanismos de inclusión</b>	<b>Media</b>
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,56
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,52
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,47
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,22
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,24
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,03
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	3,83
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,76
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	3,60
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	3,42
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	3,78
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,08
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,58
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,27
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	3,92
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,04
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	3,54
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,32

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 24.** Variables para mecanismos de inclusión en estudiantes

Fuente: elaboración propia

### ***Variables roles frente a situaciones de exclusión en estudiantes***

En esta variable se indagaron elementos que permitieron observar el movimiento de la RS, en procesos de producción de sentido a través de la comunicación entre los participantes, dentro y fuera del aula de clase; por esto, el indagar las dinámicas y los roles de estudiantes ante situaciones personales y colectivas de exclusión hacia este grupo social, nos facultó elementos de orden correlacional que se dan en la cotidianidad del contexto universitario. Los ítems respectivos a los roles frente a situaciones de exclusión se presentaron en el cuestionario entre las preguntas 46 a 59.

Como se observa en la tabla, solo el ítem: "es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI", se puntuó muy por encima de la media teórica con un valor de 4,05, evidenciando la necesidad de que la comunidad académica de la USTA aprenda a convivir con este grupo social.

Por otro lado, los valores que estuvieron ligeramente por encima de media fueron: "hablo de la homofobia con normalidad", "hablo de temáticas LGBTI con normalidad", "tengo conocimiento de temáticas LGBTI", "mis compañeros aceptan las personas LGBTI", "el concepto de pareja que utilizo es heterosexual", "asumo

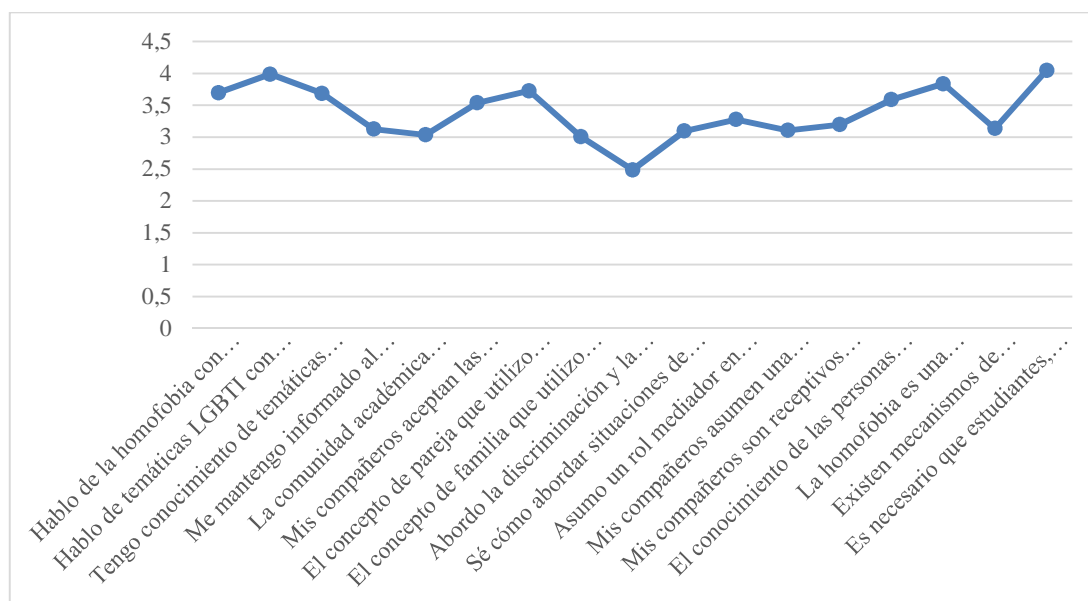
un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia", "mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia", "la homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica"; lo que refleja la importancia que se le otorga a la problemática de la homofobia y a temáticas LGBTI, también la actitud mediadora que asumen los estudiantes frente a la homofobia, así como la tendencia a utilizar el concepto de pareja únicamente heterosexual. Por su parte, el ítem que evidenció un valor por debajo de la media fue: "abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI" (2, 49).

**Tabla N°27.** Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes

<b>Variables roles situaciones de exclusión</b>	<b>Media</b>
Hablo de la homofobia con normalidad	3,70
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	3,99
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	3,69
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,13
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,04
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	3,54
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	3,73
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	3,01
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	2,49
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,10
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,28
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,11
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,20
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	3,59
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	3,84
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,14
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,05

Fuente: elaboración propia

Gráfico N°25. Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes



Fuente: elaboración propia

### **Análisis comparativo. Variables cognitivas en estudiantes relacionadas con el género**

Las siguientes comparaciones entre medias nos permitieron identificar el nivel de similitud o diferencia existente entre estudiantes hombres y mujeres en cada uno de los ítems de la variable cognitiva.

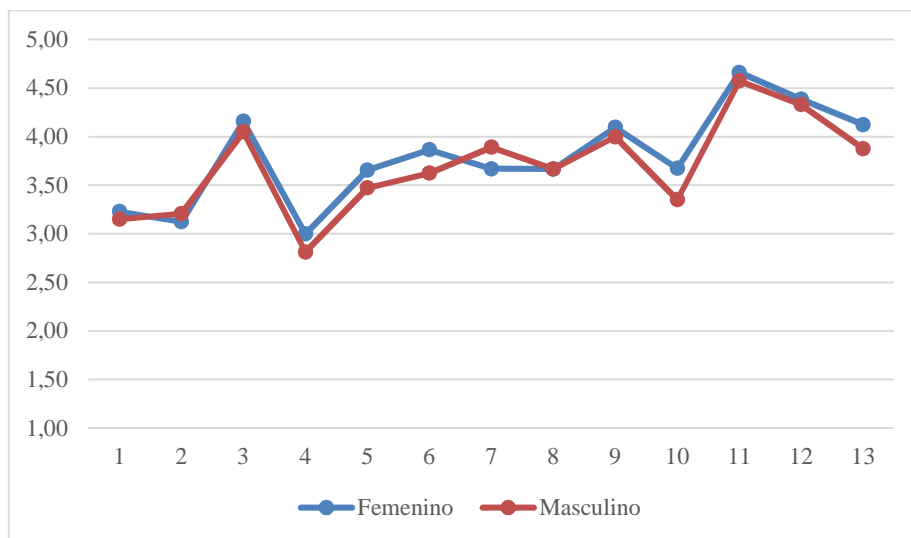
Como se puede observar en la siguiente tabla, tanto los estudiantes hombres como mujeres muestran diferencias estadísticamente significativas en "las personas LGBTI tienen relaciones como los demás", ( $p=0,03$ ) "la homosexualidad es una orientación natural" ( $p=0,018$ ), "las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar a los demás" ( $p=0,022$ ) entre hombres y mujeres.

Igualmente, los demás ítems relacionados con la variable cognitiva obtuvieron valores por encima de la media teórica tanto en hombres como en mujeres y no mostraron diferencias significativas.

**Tabla N° 28.** Variables cognitivas en estudiantes por género

<b>Variables cognitivas en estudiantes por género</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Sig.</b>
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,23	3,15	0,508
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,12	3,21	0,518
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,16	4,05	0,352
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	3,00	2,81	0,137
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,66	3,47	0,125
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,87	3,63	0,030
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,67	3,89	0,051
Las personas LGBTI son felices	3,67	3,67	0,983
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,10	4,00	0,349
La homosexualidad es una orientación natural	3,68	3,35	0,018
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,66	4,58	0,290
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,39	4,33	0,621
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,12	3,88	0,022

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 26.** Variables cognitivas en estudiantes por género

Fuente: elaboración propia

### Variables actitudinales en estudiantes por género

Como podemos observar en la tabla y gráfico, en las variables actitudinales se encuentran algunas diferencias en las respuestas dadas por mujeres y hombres. Al respecto, las mujeres aseguraron sentirse más cómodas compartiendo espacios con personas LGBTI (4,25) que los hombres (3,73), ( $p=0,000$ )

Además, las estudiantes expresaron sentirse cómodas si se enteraran que su mejor amigo (a) es gay o lesbiana (4,14) en comparación con los hombres (3,71), ( $p=0,000$ ). Por su parte, los hombres consideraron que el tener un amigo (a) LGBTI afectaría su imagen (3,90), frente a las mujeres (3,90), se estableció una diferencia significativa de ( $p=0,030$ ). Aunque tanto hombres (2,08) como mujeres (2,70) afirmaron sentirse poco cómodos frente a situaciones de cortejo por parte de estas personas, es más notoria la incomodidad en hombres ( $p=0,000$ ). Asimismo, tanto hombres y mujeres registraron una diferencia significativa ( $p=0,026$ ) si tienen como compañero a una persona LGBTI.

Igualmente, los hombres se manifestaron menos cómodos con compañeros de trabajo (3,96) frente a mujeres (4,23) con una significancia de ( $p=0,011$ ), así como una menor aceptación en hombres (3,93) que en mujeres (4,24), significancia de

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

( $p=0,004$ ), una menor facilidad de relación en hombres (3,57) que en mujeres (4,16), significancia de ( $p=0,000$ ).

**Tabla N° 29.** Variables actitudinales en estudiantes por género

<b>Variabales actitudinales en estudiantes por género</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Sig.</b>
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,25	3,73	0,000
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	4,14	3,71	0,000
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	3,95	3,27	0,000
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,18	3,90	0,030
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	2,70	2,08	0,000
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,95	3,65	0,026
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,66	1,82	0,201
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,29	3,18	0,388
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,23	3,96	0,011
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,24	3,93	0,004
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	4,16	3,57	0,000

Fuente: elaboración propia



**Gráfico N° 27. Variables actitudinales en estudiantes por género**

Fuente: elaboración propia

### **Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por género**

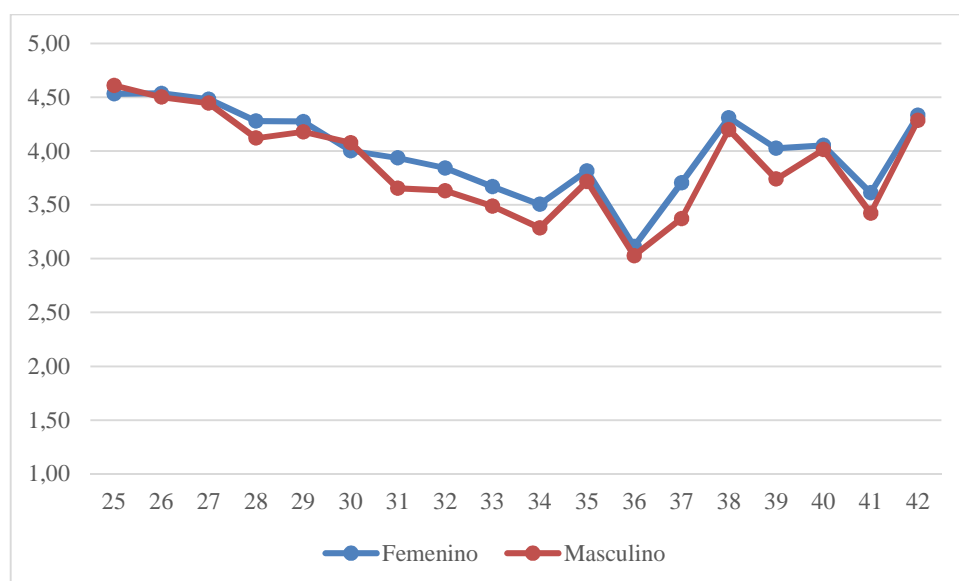
Como se puede observar en la siguiente tabla, las variables frente a los mecanismos de inclusión entre estudiantes hombres y mujeres registraron diferencias significativas entre las medias, al determinar que las facultades deben realizar actividades que propicien la inclusión de las personas de este sector ( $p=0,022$ ), además diferencias entre lo que consideran hombres (3,37) y mujeres (3,71) frente al clima institucional ( $p=0,002$ ). Se observa una diferencia de ( $p=0,011$ ) entre hombres (3,74) y mujeres (4,03) al señalar que la inclusión de estas personas debe interesarle a toda la comunidad académica.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

**Tabla N° 30.** Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por género

<b>Variables mecanismos de inclusión en estudiantes</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Sig.</b>
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,53	4,61	0,403
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,54	4,50	0,713
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,48	4,45	0,691
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,28	4,12	0,170
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,28	4,18	0,410
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,00	4,08	0,474
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	3,94	3,65	0,022
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,84	3,63	0,080
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	3,67	3,49	0,143
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	3,51	3,29	0,076
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	3,82	3,72	0,414
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,12	3,03	0,533
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,71	3,37	0,002
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,31	4,20	0,301
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	4,03	3,74	0,011
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,05	4,01	0,777
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	3,61	3,42	0,247
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,33	4,29	0,677

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 28.** Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por género

Fuente: elaboración propia

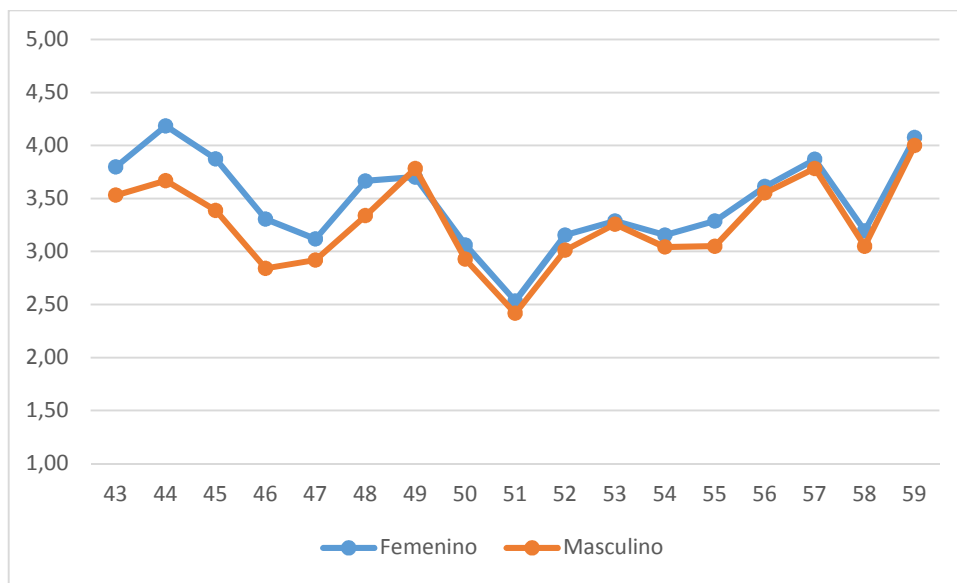
### **Variables roles frente a situaciones de exclusión en estudiantes por género**

Al comparar las medias de la variable roles frente a situaciones de exclusión, se observaron diferencias significativas de las medias entre hombres y mujeres en cinco ítems. Como se indica en la tabla, el ítem "hablo de la homofobia con normalidad" presenta una significancia de ( $p=0.43$ ), "hablo de temáticas LGBTI con normalidad" ( $p=0,000$ ), "tengo conocimiento de temáticas LGBTI" ( $p=0,000$ ), "me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI" ( $p=0,000$ ), "mis compañeros aceptan las personas LGBTI" ( $p=0,002$ ) y "mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia" ( $p=0,013$ ) reflejan una disposición mucho más favorable frente al conocimiento que tienen las mujeres que los hombres.

**Tabla N° 31.** Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por género

<b>Variables roles frente a situaciones de exclusión</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Sig.</b>
Hablo de la homofobia con normalidad	3,80	3,53	0,043
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	4,19	3,67	0,000
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	3,88	3,39	0,000
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,31	2,84	0,000
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,12	2,92	0,084
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	3,67	3,34	0,002
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	3,70	3,78	0,565
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	3,06	2,93	0,380
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	2,53	2,42	0,401
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,16	3,01	0,235
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,29	3,26	0,790
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,16	3,04	0,278
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,29	3,05	0,013
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	3,61	3,55	0,634
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	3,87	3,78	0,495
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,20	3,05	0,207
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,08	4,00	0,518

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°29.** Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por género

Fuente: elaboración propia

### **Variables cognitivas en estudiantes por orientación sexual**

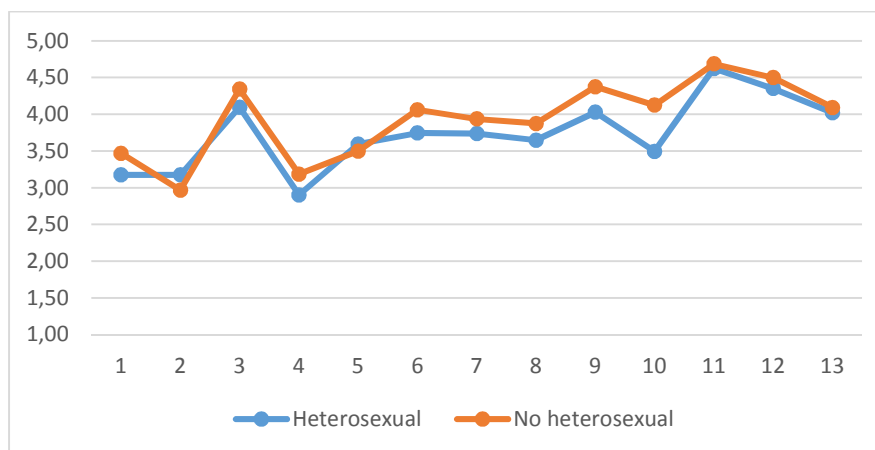
Al comparar las medias ofrecidas para la variable cognitiva en los estudiantes por orientación sexual, se encontraron diferencias significativas entre heterosexuales y no heterosexuales solo en el ítem "la homosexualidad es una condición natural" ( $p=0,007$ ). Como se refleja en la tabla, en las demás categorías relacionadas con los conocimientos de este grupo social no se encuentran diferencias significativas en función de la orientación sexual.

**Tabla N° 32.** Variables cognitivas en estudiantes por orientación sexual

Variables cognitivas estudiantes orientación sexual	Heterosexual	No heterosexual	Sig.
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,17	3,47	0,156
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,17	2,97	0,357
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,10	4,34	0,221
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,90	3,19	0,188
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,60	3,50	0,638
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,75	4,06	0,097
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,74	3,94	0,305
Las personas LGBTI son felices	3,65	3,88	0,227
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,03	4,38	0,054
La homosexualidad es una orientación natural	3,50	4,13	0,007
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,62	4,69	0,649
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,35	4,50	0,445
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,02	4,09	0,708

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 30.** Variables cognitivas en estudiantes por orientación sexual



Fuente: elaboración propia

## Variables actitud en estudiantes por orientación sexual

En esta variable, se encontraron diferencias significativas en cinco ítems entre las actitudes que asumen los heterosexuales frente a los no heterosexuales.

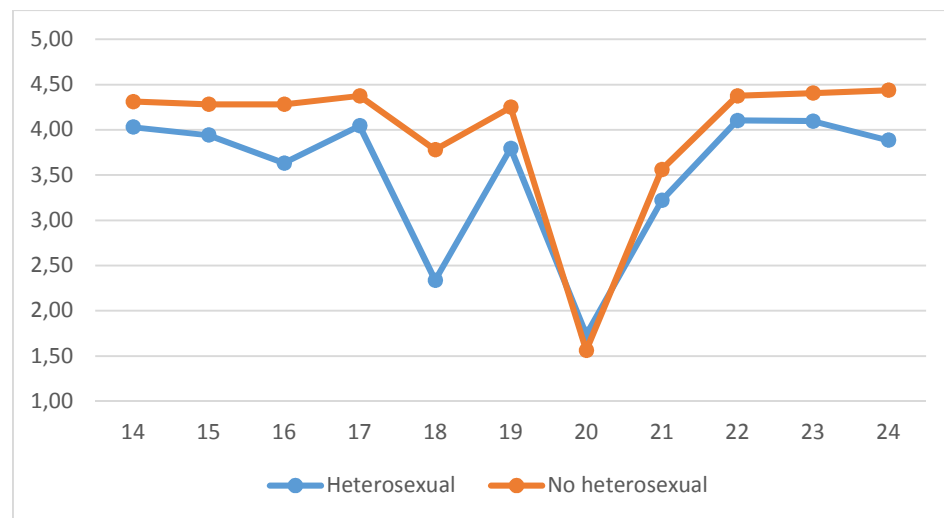
Así, se encontraron diferencias significativas en los heterosexuales quienes manifestaron sentirse menos cómodos al contacto físico que los no heterosexuales ( $p=0,003$ ). Igualmente, expresaron sentirse menos cómodos si una persona LGBTI los corteja en comparación con los no heterosexuales ( $p=0,000$ ), reconocieron tener menos comodidad si su compañero es LGBTI ( $p=0,043$ ), así como como tener menor facilidad para relacionarse con este grupo social ( $p=0,006$ ).

**Tabla N° 33.** Variables actitudinales en estudiantes por orientación Sexual

Variables actitudinales estudiantes orientación sexual	Heterosexual	No heterosexual	Sig.
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,03	4,31	0,145
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	3,94	4,28	0,111
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	3,63	4,28	0,003
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,05	4,38	0,141
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	2,34	3,78	0,000
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,80	4,25	0,043
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,74	1,56	0,408
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,22	3,56	0,129
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,10	4,38	0,126
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,10	4,41	0,102
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	3,89	4,44	0,006

Fuente: elaboración propia

Gráfico N°31. Variables actitudinales en estudiantes por orientación Sexual



Fuente: elaboración propia

### Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por orientación sexual

Al comparar las medias ofrecidas para la variable mecanismos de inclusión, se encontraron diferencias significativas entre heterosexuales y no heterosexuales. En el ítem "las parejas LGTI tienen derecho a adoptar hijos" se encuentran diferencias significativas, al observar que los heterosexuales no comparten esta idea frente a los no heterosexuales ( $p=0,004$ ); sin embargo, para los demás ítems, los estudiantes heterosexuales y no heterosexuales comparten sus pensamientos frente a los mecanismos de inclusión para este grupo social.

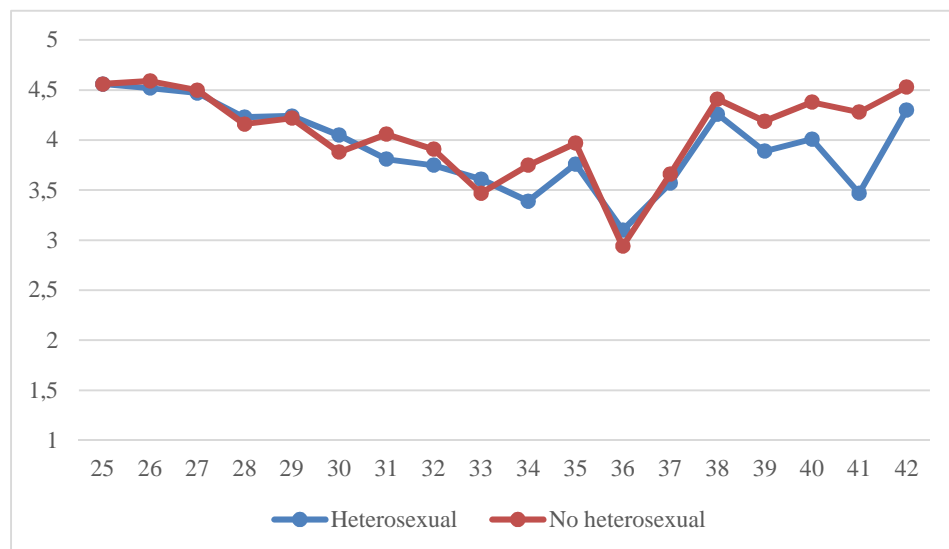


Tabla N°34. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por orientación sexual

<b>Variables mecanismos de Inclusión estudiantes orientación sexual</b>	<b>Heterosexual</b>	<b>No heterosexual</b>	<b>Sig.</b>
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,56	4,56	0,996
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,52	4,59	0,635
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,47	4,50	0,842
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,23	4,16	0,724
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,24	4,22	0,911
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,05	3,88	0,333
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	3,81	4,06	0,232
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,75	3,91	0,451
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	3,61	3,47	0,495
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	3,39	3,75	0,090
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	3,76	3,97	0,317
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,10	2,94	0,506
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,57	3,66	0,648
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,26	4,41	0,409
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	3,89	4,19	0,128
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,01	4,38	0,117
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	3,47	4,28	0,004
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,30	4,53	0,209

Fuente: elaboración propia

Gráfico N°32. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por orientación sexual



Fuente: elaboración propia

### Variables roles frente a situaciones de exclusión en estudiantes por orientación sexual

Al comparar las medias ofrecidas para las variables roles frente a situaciones de exclusión en estudiantes por orientación sexual, se encontraron diferencias significativas entre heterosexuales y no heterosexuales en cinco ítems.

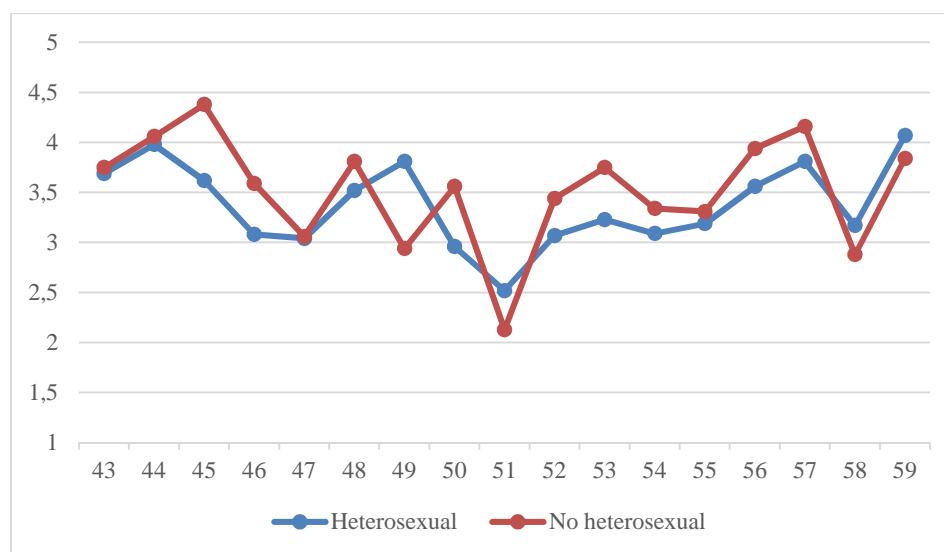
En la comparación de las medias, se observan diferencias significativas, entre el conocimiento que tienen los heterosexuales de este grupo social que los no heterosexuales ( $p=0,000$ ). Del mismo modo, los no heterosexuales mostraron mantenerse menos informados sobre temáticas LGBTI que los no heterosexuales ( $p=0,016$ ), así como manejar más el concepto de pareja heterosexual que los no heterosexuales ( $p=0,000$ ) y no incluir el concepto de pareja homoparental ( $p=0,021$ ). Además, los heterosexuales aseguraron asumir menos un rol mediador frente a situaciones de homofobia que los heterosexuales ( $p=0,007$ ).

**Tabla N°35.** Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por orientación sexual

<b>Variables roles frente a situaciones de exclusión</b>	<b>Heterosexual</b>	<b>No heterosexual</b>	<b>Sig.</b>
Hablo de la homofobia con normalidad	3,69	3,75	0,802
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	3,98	4,06	0,692
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	3,62	4,38	0,000
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,08	3,59	0,016
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,04	3,06	0,918
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	3,52	3,81	0,109
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	3,81	2,94	0,000
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	2,96	3,56	0,021
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	2,52	2,13	0,092
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,07	3,44	0,070
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,23	3,75	0,007
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,09	3,34	0,154
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,19	3,31	0,446
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	3,56	3,94	0,075
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	3,81	4,16	0,109
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,17	2,88	0,141
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,07	3,84	0,267

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°33.** Variables rol situaciones de exclusión estudiantes orientación sexual



Fuente: elaboración propia

### Variables cognitivas en estudiantes por edad

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias por edad no ofreció diferencias significativas entre los diferentes grupos de edades. Sin embargo, puede observarse que los estudiantes con más de 24 años perciben que "la condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida" por debajo de la media teórica en contraste con el resto de grupos de edad. (2,58), así como el ítem "las personas LGBTI son emocionalmente estables" (2,89).

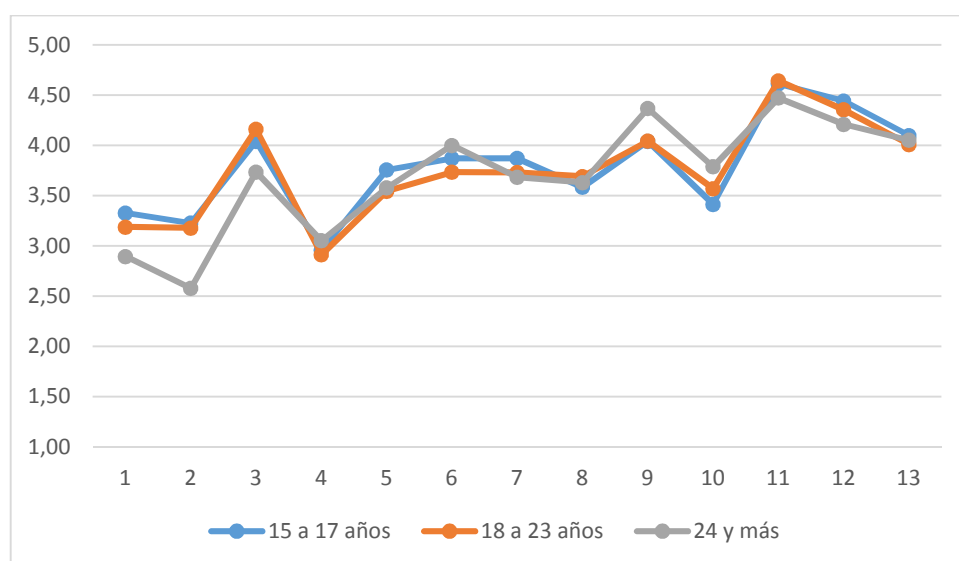
**Tabla N° 36.** Variables cognitivas en estudiantes por edad

Variables cognitivas estudiantes por edad	15 a 17 años	18 a 23 años	24 y más	Sig.
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,33	3,19	2,89	0,307
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,23	3,18	2,58	0,095
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,04	4,16	3,74	0,209
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,96	2,91	3,05	0,858
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,76	3,55	3,58	0,361

Variables cognitivas estudiantes por edad	15 a 17 años	18 a 23 años	24 y más	Sig.
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,87	3,73	4,00	0,378
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,87	3,73	3,68	0,580
Las personas LGBTI son felices	3,59	3,69	3,63	0,733
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,04	4,04	4,37	0,362
La homosexualidad es una orientación natural	3,41	3,57	3,79	0,461
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,61	4,64	4,47	0,631
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,44	4,36	4,21	0,663
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,10	4,01	4,05	0,799

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 34.** Variables cognitivas en estudiantes por edad



Fuente: elaboración propia

### Variables actitudinales en estudiantes por edad

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias por edad para los aspectos actitudinales, no ofreció diferencias significativas entre los diferentes grupos de edades, excepto en el ítem "las personas LGBTI deben ocultar

"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"

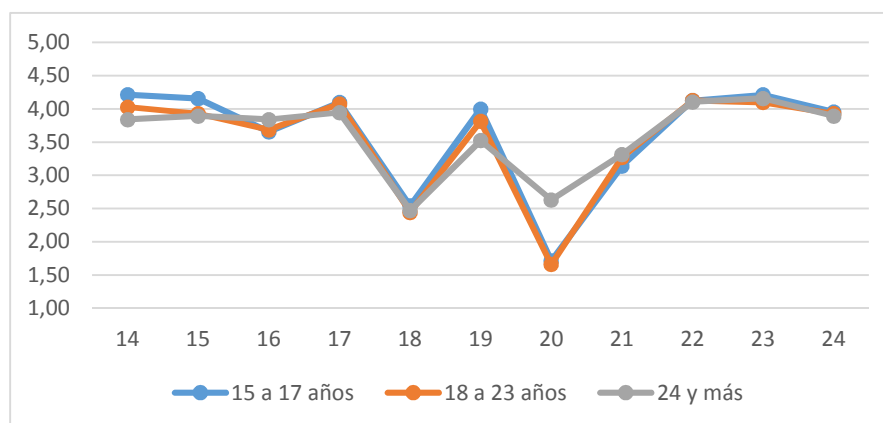
su condición sexual" ( $p=0.002$ ) en el que presenta una diferencia significativa entre los estudiantes de 24 años y las otras edades.

**Tabla N°37.** Variables actitudinales en estudiantes por edad

Variables actitudinales estudiantes por edad	15 a 17 años	18 a 23 años	24 y más	Sig.
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,21	4,03	3,84	0,276
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	4,16	3,93	3,89	0,324
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	3,66	3,69	3,84	0,833
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,10	4,08	3,95	0,887
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	2,54	2,44	2,47	0,844
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	4,00	3,81	3,53	0,274
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,71	1,66	2,63	0,002
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,14	3,27	3,32	0,708
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,13	4,13	4,11	0,995
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,21	4,10	4,16	0,691
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	3,96	3,93	3,89	0,971

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°35.** Variables actitudinales en estudiantes por edad



Fuente: elaboración propia

## Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por edad

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias por edad para los mecanismos de inclusión, no ofreció diferencias significativas entre los grupos de edades. Para este aspecto, todas las medias estuvieron por encima de la media teórica.

**Tabla N° 38.** Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por edad

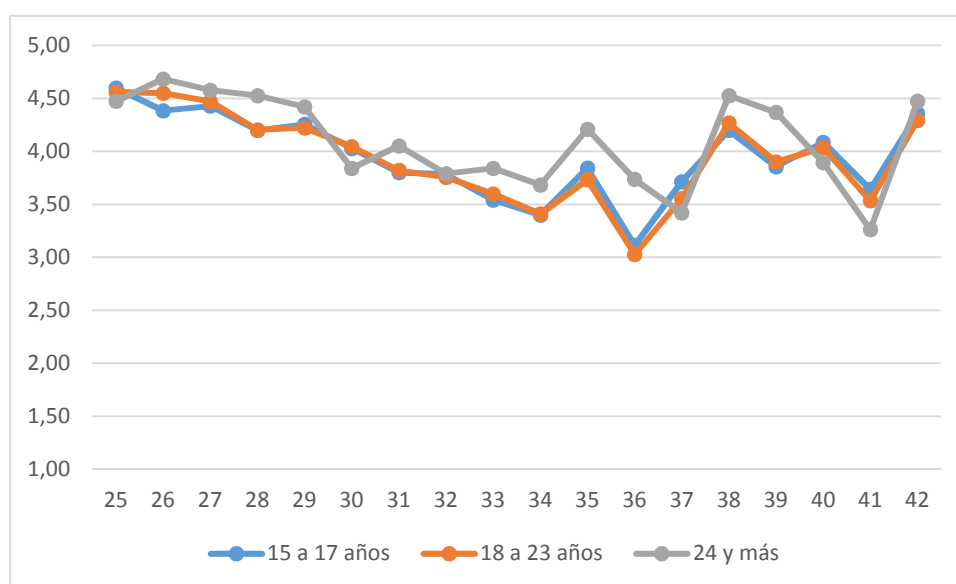
Variables mecanismos de inclusión estudiantes por edad	15 a 17 años	18 a 23 años	24 y más	Sig.
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,60	4,56	4,47	0,847
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,39	4,55	4,68	0,260
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,43	4,47	4,58	0,806
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,20	4,20	4,53	0,436
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,26	4,22	4,42	0,729
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,03	4,05	3,84	0,669
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	3,80	3,82	4,05	0,681
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,79	3,76	3,79	0,976
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	3,54	3,60	3,84	0,604
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	3,40	3,41	3,68	0,593
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	3,84	3,73	4,21	0,172
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,11	3,03	3,74	0,066
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,71	3,56	3,42	0,382
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,20	4,27	4,53	0,439

"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"

Variables mecanismos de inclusión estudiantes por edad	15 a 17 años	18 a 23 años	24 y más	Sig.
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	3,86	3,90	4,37	0,149
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,09	4,04	3,89	0,844
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	3,64	3,53	3,26	0,618
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,36	4,29	4,47	0,706

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 36. Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por edad



Fuente: elaboración propia

### Variables roles frente a situaciones de exclusión en estudiantes por edad

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias ofreció diferencias significativas entre los grupos de edades en cinco ítems. Los estudiantes entre 15 y 17 años manifestaron tener mayor conocimiento de temáticas LGBTI que el resto de edades ( $p=0,001$ ), así como mantenerse más informados ( $p=0,014$ ) y considerar que la comunidad académica demuestra interés por estas temáticas, a diferencia de los estudiantes entre 18 y 23 años ( $p=0,03$ ). También, los estudiantes entre 15 y 17 años establecen que sus compañeros aceptan más a las personas de este grupo social que los estudiantes de 24 años en



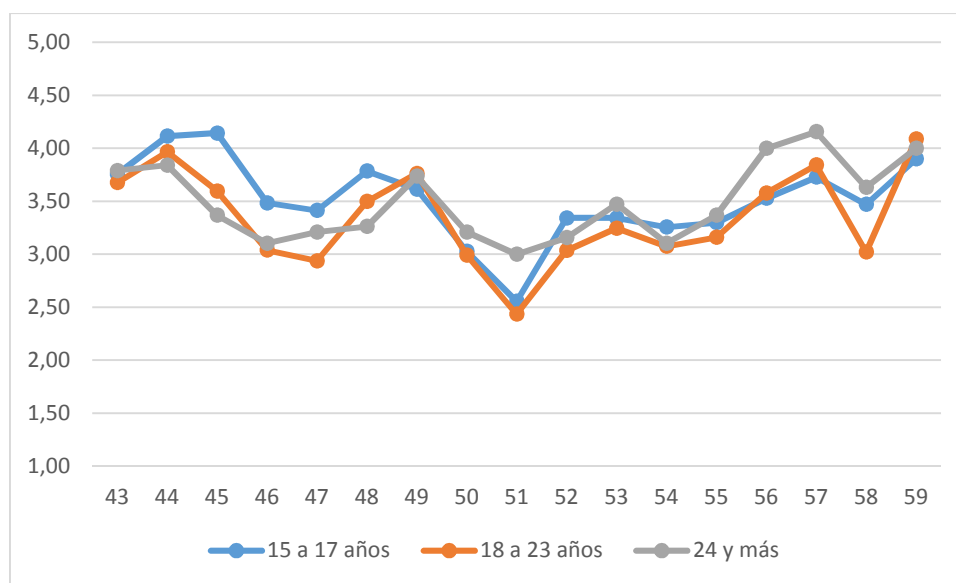
adelante ( $p=0,046$ ). Finalmente, los estudiantes de 24 años y más indican que existen mecanismos de seguimiento a conflictos por homofobia a diferencia de los otros grupos de edades ( $p=0,001$ )

**Tabla N° 39.** Variables role situaciones de exclusión en estudiantes por edad

<b>Variables roles frente a situaciones de exclusión estudiantes por edad</b>	<b>15 a 17 años</b>	<b>18 a 23 años</b>	<b>24 y más</b>	<b>Sig.</b>
Hablo de la homofobia con normalidad	3,76	3,68	3,79	0,839
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	4,11	3,97	3,84	0,507
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	4,14	3,60	3,37	0,001
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,49	3,04	3,11	0,014
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,41	2,94	3,21	0,003
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	3,79	3,50	3,26	0,046
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	3,61	3,76	3,74	0,700
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	3,03	2,99	3,21	0,805
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	2,56	2,44	3,00	0,157
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,34	3,04	3,16	0,112
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,34	3,25	3,47	0,555
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,26	3,08	3,11	0,372
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,30	3,16	3,37	0,348
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	3,53	3,58	4,00	0,270
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	3,73	3,84	4,16	0,367
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,47	3,02	3,63	0,001
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	3,90	4,09	4,00	0,426

Fuente: elaboración propia

**Gráfica N° 37.** Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por edad



Fuente: elaboración propia

### **Variables cognitivas en estudiantes por facultad**

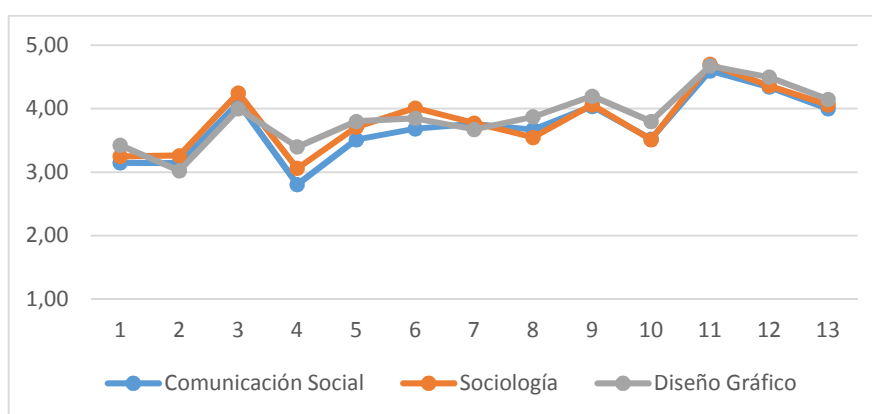
Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias por facultad no ofreció diferencias significativas entre los estudiantes de los tres programas, a excepción de los ítems "las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad" ( $p=0,006$ ) y "las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás" ( $p=0,041$ ), pues los estudiantes de Comunicación Social consideraron que las personas LGBTI no tienen comportamientos aceptados por la sociedad, ni relaciones estables en comparación con los estudiantes de Sociología y Diseño Gráfico.

Tabla N° 40. Variables cognitivas en estudiantes por facultad

Variables cognitivas estudiantes por facultad	Comunicación Social	Sociología	Diseño Gráfico	Sig.
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,15	3,25	3,43	0,315
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,14	3,26	3,03	0,572
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,09	4,25	4,00	0,417
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,81	3,06	3,40	0,006
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,51	3,71	3,80	0,163
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,68	4,01	3,85	0,041
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,76	3,78	3,68	0,873
Las personas LGBTI son felices	3,67	3,55	3,88	0,254
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,04	4,06	4,20	0,614
La homosexualidad es una orientación natural	3,52	3,51	3,80	0,424
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,60	4,70	4,68	0,538
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,34	4,36	4,50	0,682
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,00	4,06	4,15	0,647

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 38. Variables cognitivas en estudiantes por facultad



Fuente: elaboración propia

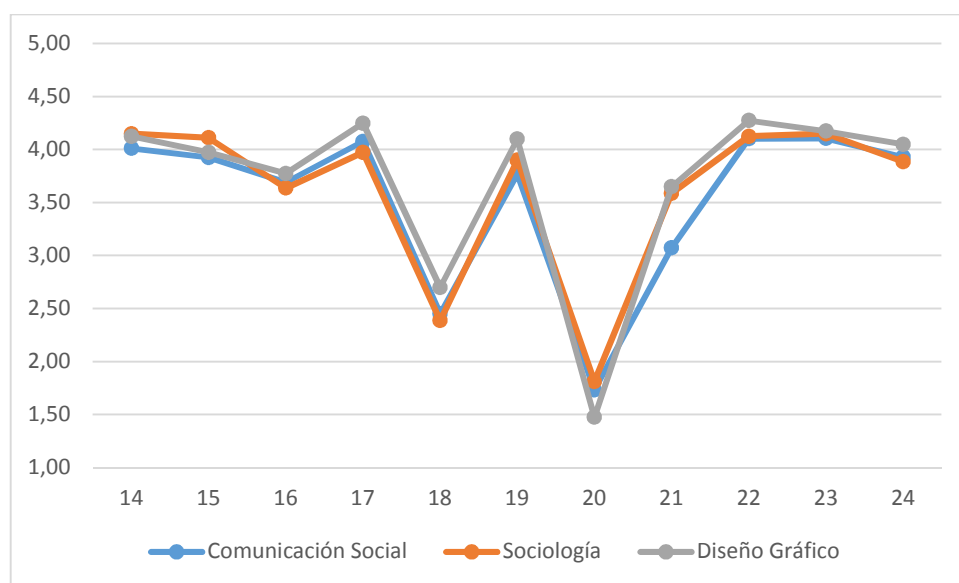
### **Variables actitudinales en estudiantes por facultad**

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias no ofreció diferencias significativas para los aspectos actitudinales entre los estudiantes de las tres facultades, sin embargo, en el ítem "las expresiones de afecto de gays, lesbianas en público son aceptadas" se presenta una diferencia significativa de ( $p=0,000$ ) entre los estudiantes de las tres facultades.

**Tabla N° 41.** Variables actitudinales en estudiantes por facultad

<b>Variables actitudinales estudiantes por facultad</b>	<b>Comunicación Social</b>	<b>Sociología</b>	<b>Diseño Gráfico</b>	<b>Sig.</b>
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,01	4,15	4,13	0,537
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	3,93	4,11	3,98	0,453
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	3,69	3,64	3,78	0,835
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,08	3,98	4,25	0,501
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	2,45	2,39	2,70	0,430
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,77	3,90	4,10	0,245
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,73	1,81	1,48	0,303
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,07	3,59	3,65	0,000
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,10	4,13	4,28	0,577
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,11	4,15	4,18	0,895
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	3,93	3,89	4,05	0,739

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 39.** Variables actitudinales en estudiantes por facultad

Fuente: elaboración propia

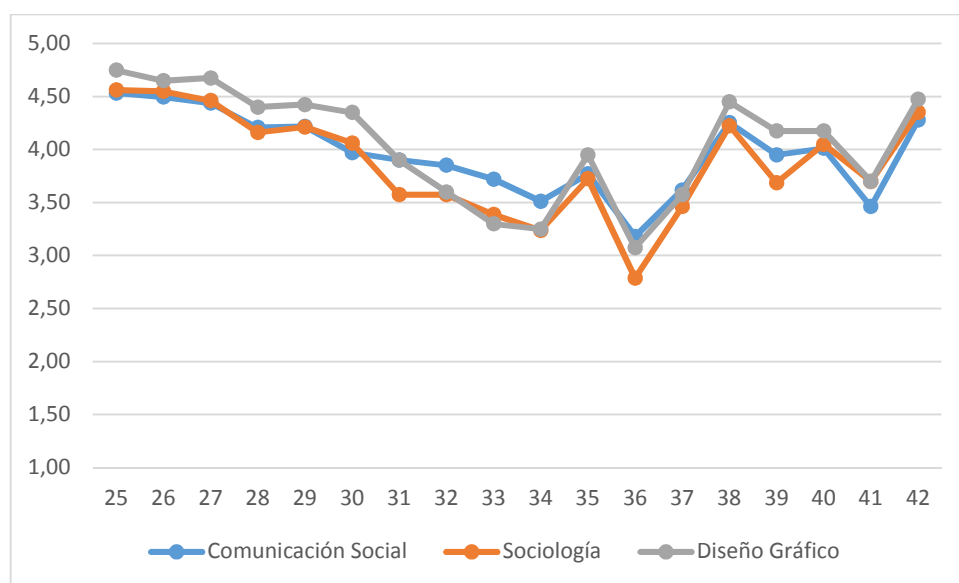
### **Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por facultad**

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias por facultad no ofreció diferencias significativas entre los estudiantes de los tres programas, no obstante, hay que evidenciar las diferencias significativas que se aprecian con relación a "la facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI" ( $p=0.017$ ) donde se identifica un mayor grado de sensibilidad en los estudiantes de Comunicación Social y en "la inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica" en la que los estudiantes de sociología muestran una menor sensibilidad con relación a los otros grupos de estudiantes ( $p=0.038$ ).

**Tabla N° 42.** Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por facultad

<b>Variables mecanismos de inclusión estudiantes por facultad</b>	<b>Comunicación Social</b>	<b>Sociología</b>	<b>Diseño Gráfico</b>	<b>Sig.</b>
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,53	4,56	4,75	0,339
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,50	4,55	4,65	0,553
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,44	4,46	4,68	0,301
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,21	4,16	4,40	0,496
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,22	4,21	4,43	0,512
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	3,97	4,06	4,35	0,067
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	3,90	3,58	3,90	0,081
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,85	3,58	3,60	0,096
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	3,72	3,39	3,30	0,017
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	3,51	3,24	3,25	0,105
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	3,77	3,73	3,95	0,566
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,18	2,79	3,08	0,060
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,62	3,46	3,58	0,474
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,25	4,23	4,45	0,456
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	3,95	3,69	4,18	0,038
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,01	4,05	4,18	0,752
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	3,46	3,70	3,70	0,373
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,28	4,35	4,48	0,496

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 40.** Variables mecanismos de inclusión en estudiantes por facultad

Fuente: elaboración propia

### **Variables roles frente a situaciones de exclusión en estudiantes por facultad**

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, la comparación entre las medias por Facultad ofreció diferencias significativas entre los programas en cinco ítems. Los estudiantes de comunicación social expresaron tener mayor conocimiento, así como mantenerse más informados que los estudiantes de sociología y diseño gráfico ( $p=0,016$ ). Asimismo, los estudiantes de sociología y diseño gráfico evidenciaron que la comunidad académica no manifiesta interés por las temáticas LGBTI en comparación con los estudiantes de comunicación ( $p=0,042$ ). Además, y pese a estar por debajo de la media teórica, los estudiantes de sociología demostraron mayor sensibilidad en abordar la discriminación y exclusión frente a personas LGBTI que los estudiantes de las otras facultades ( $p=0,036$ ), sin embargo, mostraron menor sensibilidad en torno al ítem "la homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica" frente a los estudiantes de las otras facultades con una significancia de ( $P=0,002$ ).

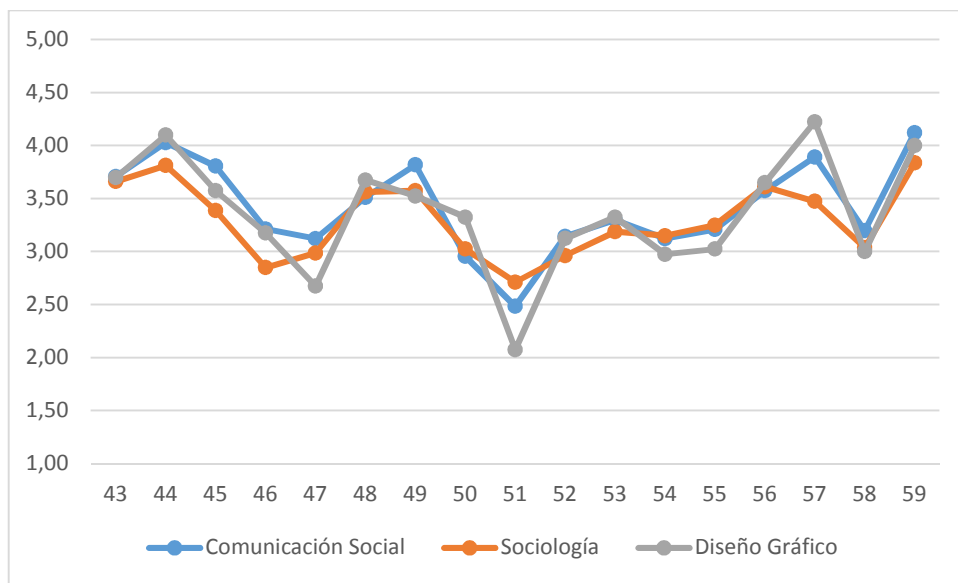
**Tabla N° 43.** Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por facultad

<b>Variables roles frente a situaciones de exclusión estudiantes por facultad</b>	<b>Comunicación Social</b>	<b>Sociología</b>	<b>Diseño Gráfico</b>	<b>Sig.</b>
Hablo de la homofobia con normalidad	3,71	3,66	3,70	0,958
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	4,03	3,81	4,10	0,246
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	3,81	3,39	3,58	0,016
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,21	2,85	3,18	0,046
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,12	2,99	2,68	0,042
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	3,51	3,56	3,68	0,622
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	3,82	3,58	3,53	0,202
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	2,95	3,03	3,33	0,308
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	2,48	2,71	2,08	0,036
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,14	2,96	3,13	0,439
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,30	3,19	3,33	0,676
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,12	3,15	2,98	0,616
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,21	3,25	3,03	0,404
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	3,57	3,61	3,65	0,911
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	3,89	3,48	4,23	0,002
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,20	3,04	3,00	0,347
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,12	3,84	4,00	0,117

Fuente: elaboración propia



**Gráfico N°41.** Variables roles situaciones de exclusión en estudiantes por facultad



Fuente: elaboración propia

### Variables cognitivas en docentes por género

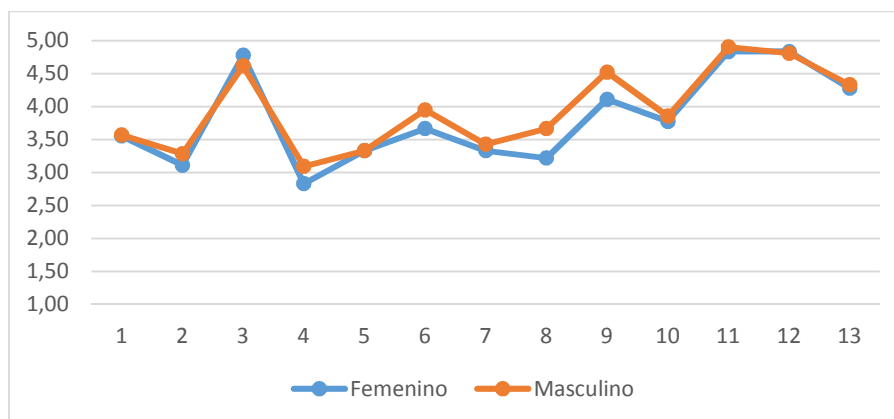
Como se aprecia en la siguiente tabla, la variable cognitiva en docentes no muestra diferencias significativas en los ítems entre el sexo femenino y masculino. Sin embargo, en la pregunta: "las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad", el valor obtenido en mujeres estuvo por debajo de la media teórica (2,83).

**Tabla N° 44.** Variables cognitivas en docentes por género

Variables cognitivas en docentes por género	Femenino	Masculino	Sig.
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,56	3,57	0,955
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,11	3,29	0,661
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,78	4,62	0,428
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,83	3,10	0,373
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,33	3,33	1,000
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,67	3,95	0,321
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,33	3,43	0,710
Las personas LGBTI son felices	3,22	3,67	0,093
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,11	4,52	0,081
La homosexualidad es una orientación natural	3,78	3,86	0,836
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,83	4,90	0,519
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,83	4,81	0,872
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,28	4,33	0,844

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 42.** Variable cognitiva en docentes por género



Fuente: elaboración propia

## Variables actitudinales en docentes por género

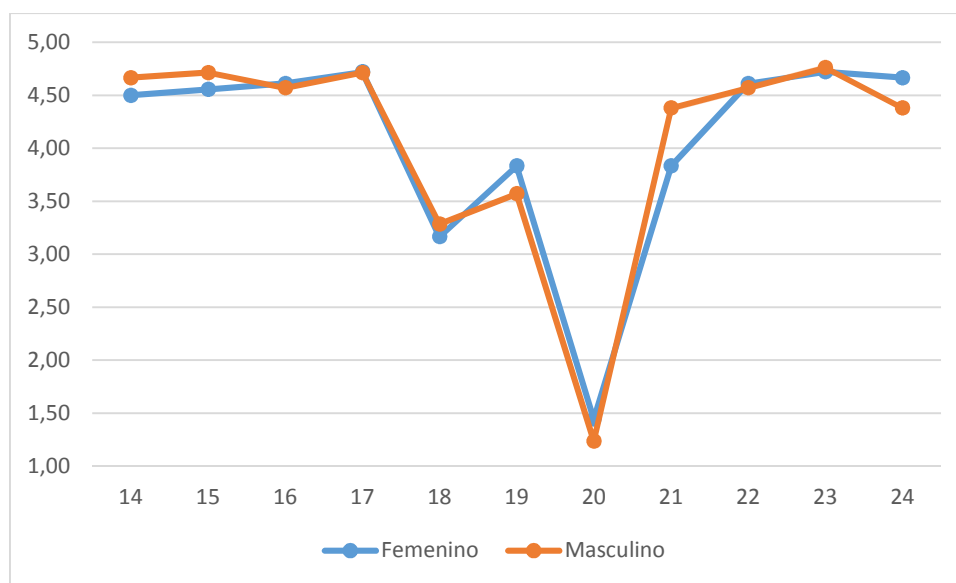
Como se observa en la siguiente tabla, la variable actitudinal en docentes comparados por género no ofrece diferencias significativas, pues tanto mujeres como hombres manifiestan su sensibilidad en todos los ítems, pues se identifican valores por encima de la media teórica, excepto en un ítem en el que los docentes consideran que las personas LGBTI no deben ocultar su condición sexual.

**Tabla N° 45.** Variables actitudinales en docentes por género

Variables actitudinales en docentes por género	Femenino	Masculino	Sig.
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,50	4,67	0,451
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	4,56	4,71	0,467
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	4,61	4,57	0,882
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,72	4,71	0,977
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	3,17	3,29	0,778
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,83	3,57	0,567
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,44	1,24	0,451
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,83	4,38	0,099
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,61	4,57	0,858
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,72	4,76	0,808
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	4,67	4,38	0,286

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 43. Variables actitudinales en docentes por género



Fuente: elaboración propia

### Variables mecanismos de inclusión en docentes por género

Como se observa en la siguiente tabla y gráfica, las variables para los mecanismos de inclusión en docentes comparados por género no ofrecen diferencias significativas, pues tanto mujeres como hombres manifiestan su sensibilidad frente a las acciones que permitan la inclusión de las personas LGBTI en la sociedad, la universidad y facultades.

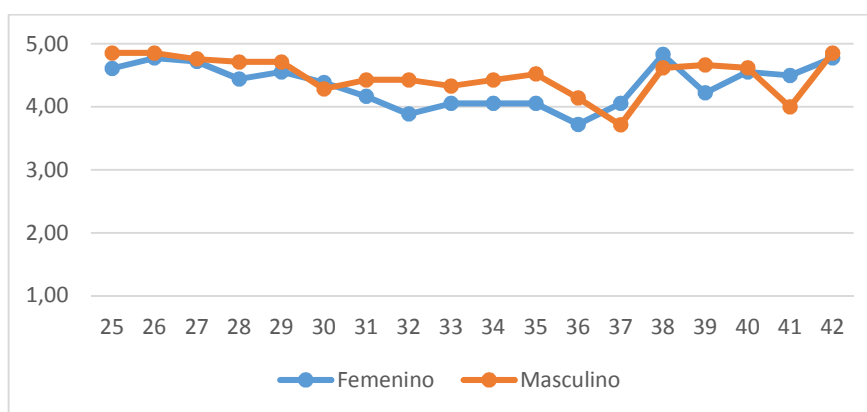
Tabla N° 46. Variables mecanismos de inclusión en docentes por género

Variables mecanismos de inclusión en docentes por género	Femenino	Masculino	Sig.
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,61	4,86	0,202
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,78	4,86	0,591
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,72	4,76	0,839
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,44	4,71	0,347
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,56	4,71	0,467

Variables mecanismos de inclusión en docentes por género	Femenino	Masculino	Sig.
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,39	4,29	0,734
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	4,17	4,43	0,314
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,89	4,43	0,074
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	4,06	4,33	0,356
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	4,06	4,43	0,158
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	4,06	4,52	0,080
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,72	4,14	0,238
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	4,06	3,71	0,296
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,83	4,62	0,146
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	4,22	4,67	0,079
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,56	4,62	0,786
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	4,50	4,00	0,182
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,78	4,86	0,591

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 44.** Variables mecanismos de inclusión en docentes por género



Fuente: elaboración propia

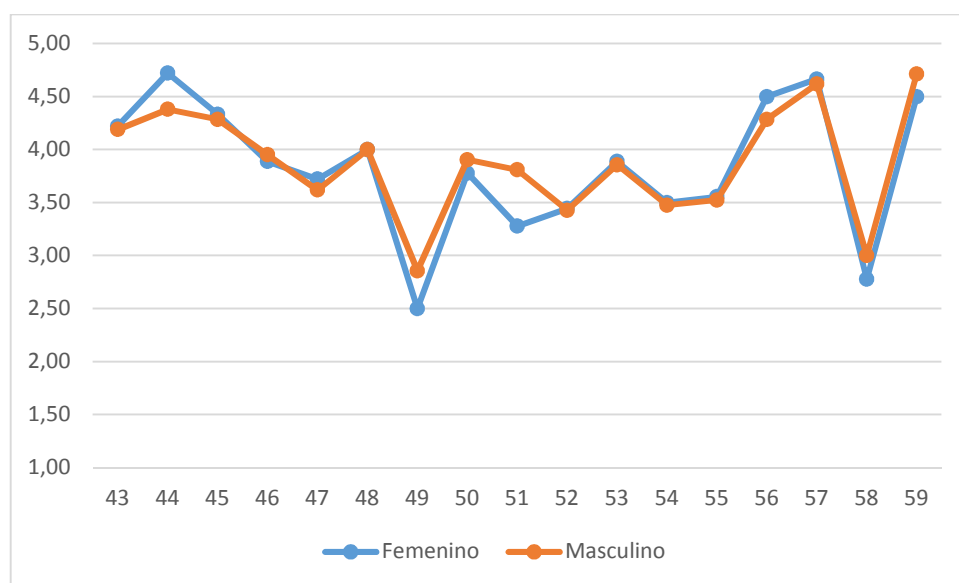
**Variables roles frente a situaciones de exclusión en docentes por género**

Como se observa en la siguiente tabla, la variable para los roles que asumen los docentes frente a situaciones de exclusión no presenta diferencias significativas en mujeres y hombres.

**Tabla N° 47.** Variables roles situaciones de exclusión en docentes por género

<b>Variables roles frente a situaciones de exclusión en docentes por género</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Sig.</b>
Hablo de la homofobia con normalidad	4,22	4,19	0,921
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	4,72	4,38	0,142
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	4,33	4,29	0,866
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,89	3,95	0,829
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,72	3,62	0,755
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	4,00	4,00	1,000
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	2,50	2,86	0,452
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	3,78	3,90	0,733
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	3,28	3,81	0,239
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,44	3,43	0,961
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,89	3,86	0,914
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,50	3,48	0,920
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,56	3,52	0,906
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	4,50	4,29	0,328
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	4,67	4,62	0,804
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	2,78	3,00	0,406
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,50	4,71	0,264

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 45.** Variables roles frente a situaciones de exclusión en docentes por género

Fuente: elaboración propia

### Variables cognitivas en docentes por orientación sexual

Como se observa en la siguiente tabla, los aspectos cognitivos en Docentes por orientación sexual no presentan diferencias significativas; es decir que tanto docentes heterosexuales y no heterosexuales presentan similares conocimientos frente a las personas LGBTI.

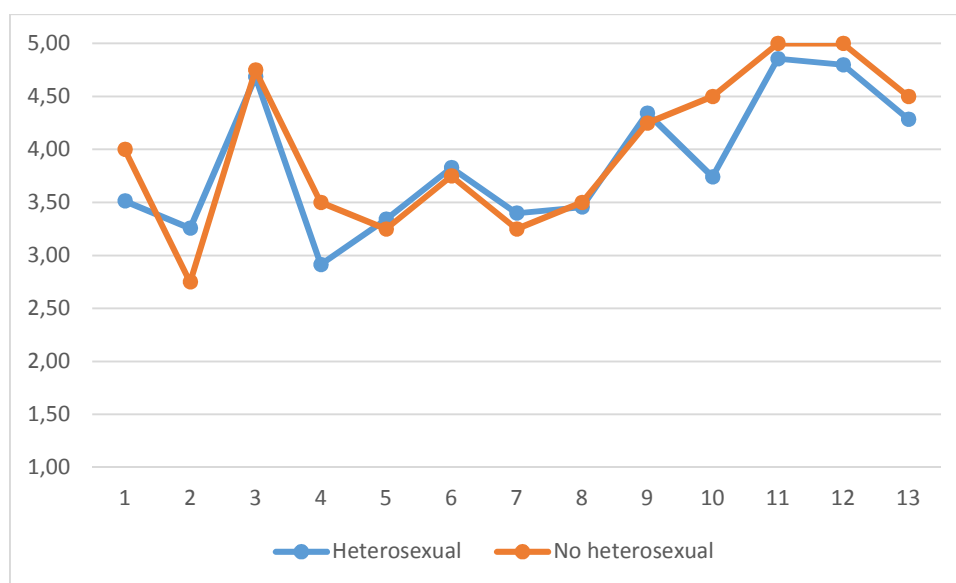
**Tabla N° 48.** Variables cognitivas en docentes por orientación sexual

Variables cognitivas en docentes por orientación sexual	Heterosexual	No heterosexual	Sig.
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,51	4,00	0,286
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,26	2,75	0,437
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,69	4,75	0,846
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,91	3,50	0,224
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,34	3,25	0,871
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,83	3,75	0,869
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,40	3,25	0,721

Variables cognitivas en docentes por orientación sexual	Heterosexual	No heterosexual	Sig.
Las personas LGBTI son felices	3,46	3,50	0,923
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,34	4,25	0,815
La homosexualidad es una orientación natural	3,74	4,50	0,224
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,86	5,00	0,432
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,80	5,00	0,408
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,29	4,50	0,644

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 46.** Variables cognitivas en docentes por orientación sexual



Fuente: elaboración propia

### **Variables actitudinales en docentes por orientación sexual**

Como se observa en la siguiente tabla, las variables actitudinales en docentes por orientación sexual no presentan diferencias significativas en la comparación de medias entre heterosexuales y no heterosexuales, excepto en los ítems "me siento cómodo (a) si mi compañero (a) es LGBTI" en el que los no heterosexuales manifestaron su total comodidad frente a los heterosexuales ( $p=0.047$ ). Además,



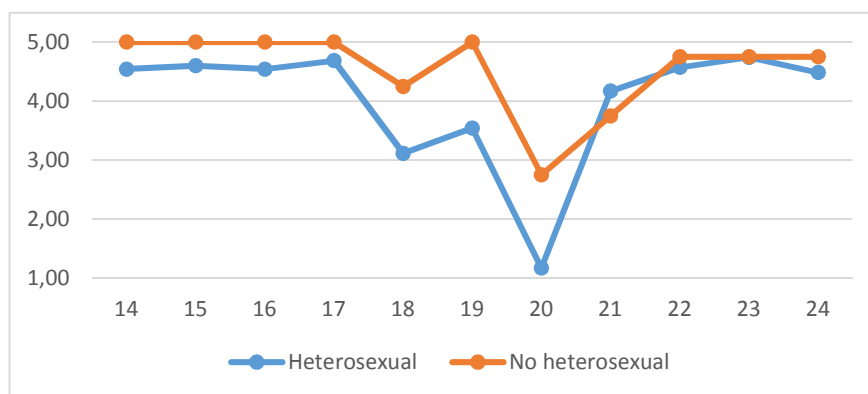
existe una diferencia significativa, pues los no heterosexuales son más sensibles a que las LGBTI deban ocultar su identidad sexual que los heterosexuales (0,000)

**Tabla N° 49.** Variables actitudinales en docentes por orientación sexual

Variables actitudinales en docentes por orientación sexual	Heterosexual	No heterosexual	Sig.
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,54	5,00	0,205
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	4,60	5,00	0,262
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	4,54	5,00	0,296
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,69	5,00	0,478
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	3,11	4,25	0,095
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,54	5,00	0,047
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,17	2,75	0,000
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	4,17	3,75	0,446
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,57	4,75	0,624
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,74	4,75	0,979
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	4,49	4,75	0,550

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 47.** Variables actitudinales en docentes por orientación sexual



Fuente: elaboración propia

### **Variables mecanismos de inclusión en docentes por orientación sexual**

Como se observa en la siguiente tabla, los mecanismos de inclusión en Docentes por orientación sexual, no presentaron diferencias significativas al comparar las medias entre heterosexuales y no heterosexual.

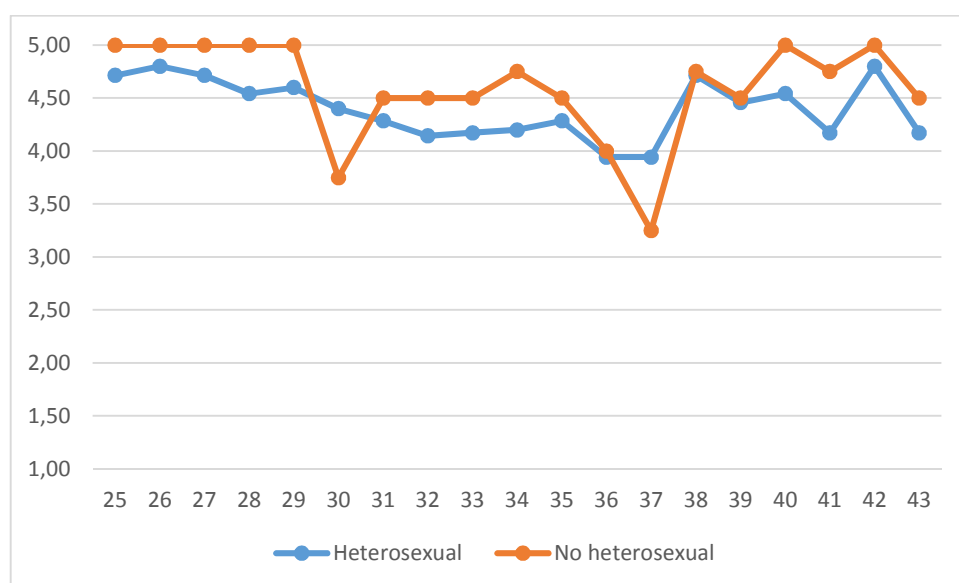
**Tabla N° 50.** *Variables mecanismos de inclusión en docentes por orientación sexual*

<b>Variables mecanismos de inclusión en docentes por orientación sexual</b>	<b>Heterosexual</b>	<b>No heterosexual</b>	<b>Sig.</b>
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,71	5,00	0,370
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,80	5,00	0,408
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,71	5,00	0,370
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,54	5,00	0,332
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,60	5,00	0,262
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,40	3,75	0,188
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	4,29	4,50	0,618
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	4,14	4,50	0,480
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	4,17	4,50	0,507
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	4,20	4,75	0,207
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	4,29	4,50	0,632
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,94	4,00	0,923
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,94	3,25	0,195
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,71	4,75	0,884
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	4,46	4,50	0,920

Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,54	5,00	0,231
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	4,17	4,75	0,350
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,80	5,00	0,408
Hablo de la homofobia con normalidad	4,17	4,50	0,532

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 48.** Variable mecanismos de inclusión en docentes por orientación sexual



Fuente: elaboración propia

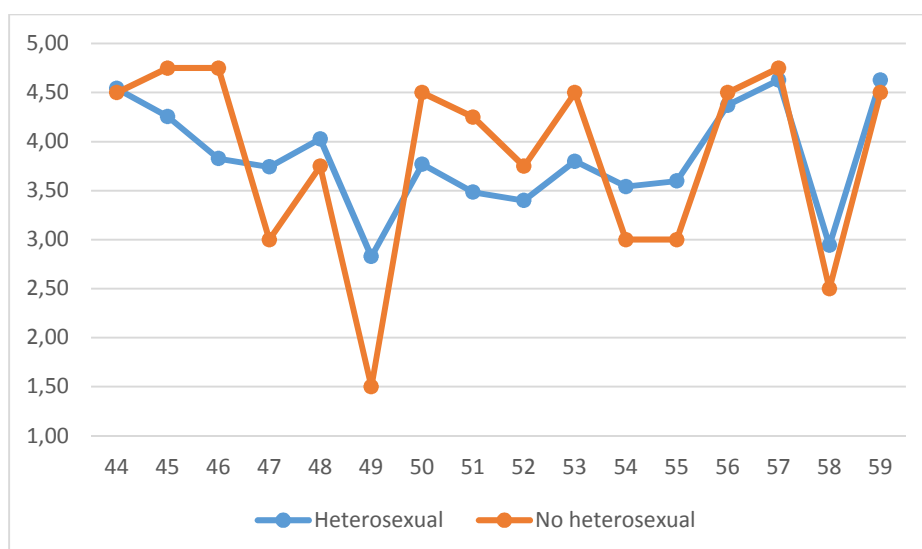
## **Variables roles frente a situaciones de exclusión en docentes por orientación sexual**

Como se muestra en el gráfico y la siguiente tabla, el rol frente a situaciones de exclusión en docentes no presenta diferencias significativas en los docentes de acuerdo con su orientación sexual. Hay que apuntar, no obstante, puntuaciones por debajo de la media teórica en la utilización del concepto de pareja heterosexual, de la que los no heterosexuales se alejan de la mencionada media teórica (1,50) y los heterosexuales se aproximan (2,83), así como la coincidencia en valores inferiores a la media teórica en la existencia de mecanismos de seguimiento de las situaciones de conflictos relacionados con la homofobia en ambas categorías.

**Tabla N° 51.** Variables roles situaciones de exclusión en docentes por orientación sexual

<b>Variables roles frente a situaciones de exclusión en docentes por orientación sexual</b>	<b>Heterosexual</b>	<b>No heterosexual</b>	<b>Sig.</b>
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	4,54	4,50	0,912
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	4,26	4,75	0,285
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,83	4,75	0,051
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,74	3,00	0,166
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	4,03	3,75	0,546
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	2,83	1,50	0,083
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	3,77	4,50	0,229
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	3,49	4,25	0,304
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,40	3,75	0,512
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,80	4,50	0,140
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,54	3,00	0,156
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,60	3,00	0,170
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	4,37	4,50	0,723
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	4,63	4,75	0,699
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	2,94	2,50	0,313
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,63	4,50	0,685

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 49.** Variables roles situaciones de exclusión en docentes por orientación sexual

Fuente: elaboración propia

### Variables cognitivas en docentes por edad

Como se aprecia en la siguiente tabla, no se presentaron diferencias significativas en los aspectos cognitivos en docentes por grupos de edades clasificados.

**Tabla N° 52.** Variables cognitivas en docentes por edad

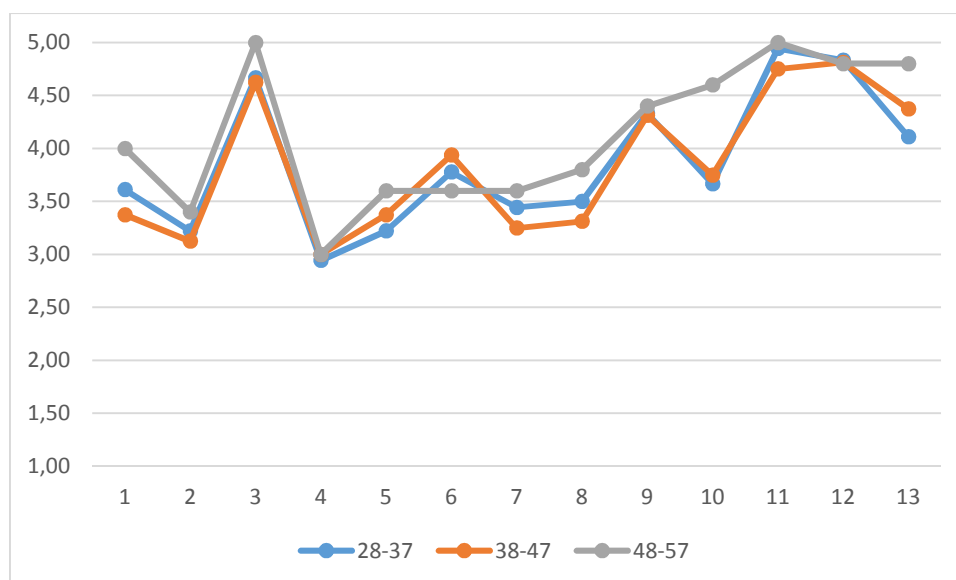
Variables cognitivas en docentes por edad	28-37	38-47	48-57	Sig.
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,61	3,38	4,00	0,350
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,22	3,13	3,40	0,909
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,67	4,63	5,00	0,489
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,94	3,00	3,00	0,983
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,22	3,38	3,60	0,773
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,78	3,94	3,60	0,739
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,44	3,25	3,60	0,631
Las personas LGBTI son felices	3,50	3,31	3,80	0,506
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,33	4,31	4,40	0,975

"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"

Variables cognitivas en docentes por edad	28-37	38-47	48-57	Sig.
La homosexualidad es una orientación natural	3,67	3,75	4,60	0,279
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,94	4,75	5,00	0,166
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,83	4,81	4,80	0,986
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,11	4,38	4,80	0,271

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 50. Variables cognitivas en docentes por edad



Fuente: elaboración propia

### Variables actitudinales en docentes por edad

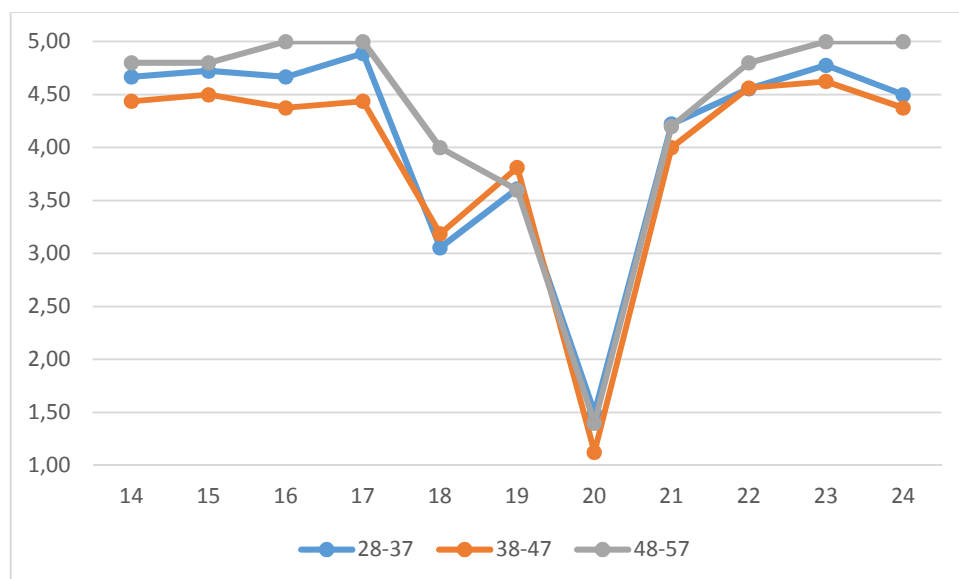
Como se aprecia en la siguiente tabla, la variable actitudinal en docentes por edades no reflejó diferencias significativas entre sus medias.

Tabla N° 53. Variables actitudinales en docentes por edad

Variables actitudinales en docentes por edad	28-37	38-47	48-57	Sig.
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,67	4,44	4,80	0,479
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	4,72	4,50	4,80	0,545
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	4,67	4,38	5,00	0,291
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,89	4,44	5,00	0,205
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	3,06	3,19	4,00	0,353
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,61	3,81	3,60	0,909
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,50	1,13	1,40	0,431
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	4,22	4,00	4,20	0,818
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,56	4,56	4,80	0,768
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,78	4,63	5,00	0,323
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	4,50	4,38	5,00	0,341

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 51. Variables actitudinales en docentes por edad



Fuente: elaboración propia

### **Variables mecanismos de inclusión en docentes por edad**

Como se observa en la siguiente tabla, frente a los mecanismos de inclusión en docentes por edades, no se registraron diferencias significativas entre medias.

**Tabla N° 54.** Variables mecanismos de inclusión en docentes por edad

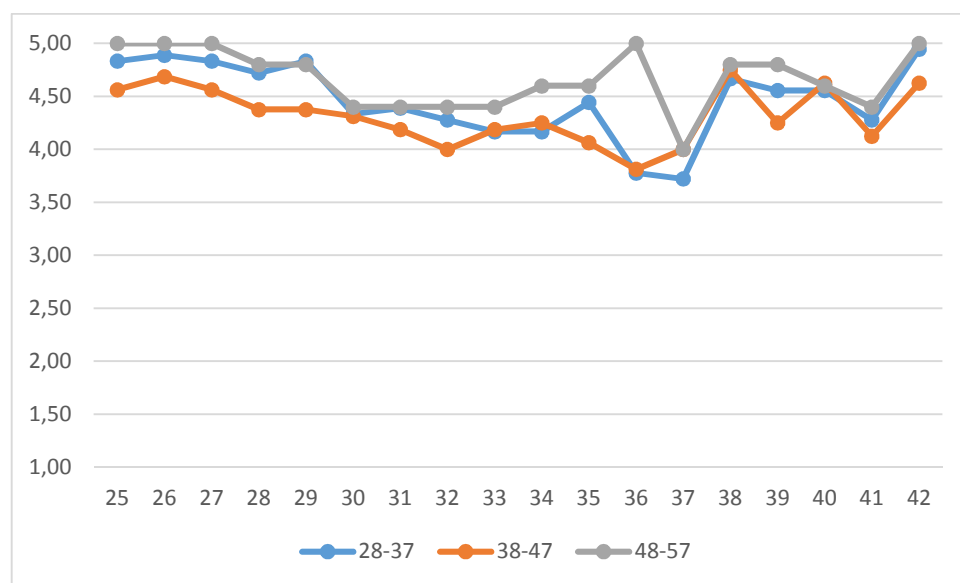
<b>Variables mecanismos de inclusión en docentes por edad</b>	<b>28-37</b>	<b>38-47</b>	<b>48-57</b>	<b>Sig.</b>
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,83	4,56	5,00	0,249
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,89	4,69	5,00	0,280
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,83	4,56	5,00	0,249
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,72	4,38	4,80	0,451
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,83	4,38	4,80	0,115
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,33	4,31	4,40	0,984
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	4,39	4,19	4,40	0,746
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	4,28	4,00	4,40	0,604
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	4,17	4,19	4,40	0,884
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	4,17	4,25	4,60	0,590
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	4,44	4,06	4,60	0,295
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,78	3,81	5,00	0,069
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,72	4,00	4,00	0,702
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,67	4,75	4,80	0,800
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	4,56	4,25	4,80	0,321
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,56	4,63	4,60	0,962
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	4,28	4,13	4,40	0,879



Variables mecanismos de inclusión en docentes por edad	28-37	38-47	48-57	Sig.
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,94	4,63	5,00	0,073

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 52.** Variables mecanismos de inclusión en docentes por edad



Fuente: elaboración propia

## Variables roles frente a situaciones de exclusión en docentes por edades

Como se aprecia en la siguiente tabla, los roles de los docentes frente a situaciones de exclusión no presentaron diferencias significativas entre medias.

**Tabla N° 55.** Variables roles situaciones de exclusión en docentes por edad

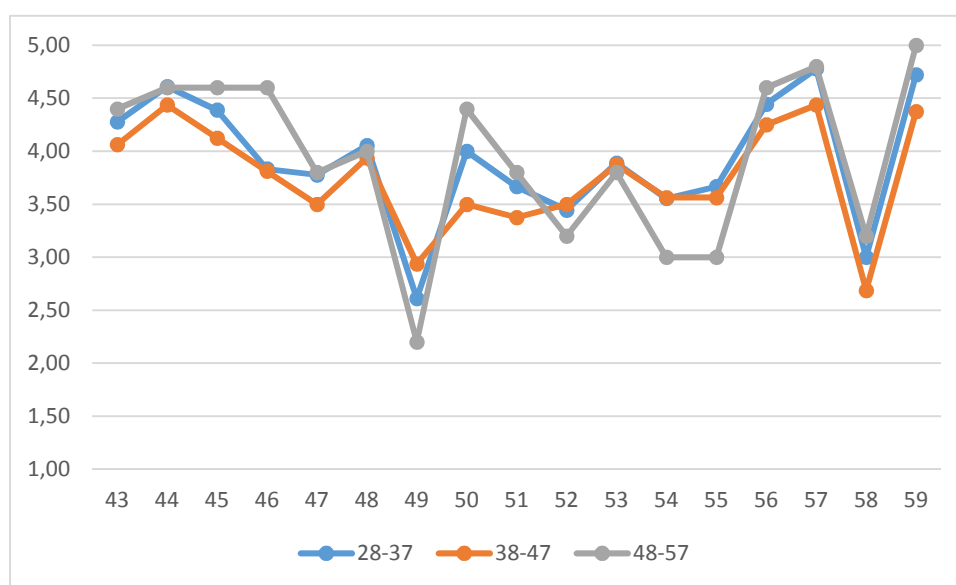
Roles frente a situaciones de exclusión	28-37	38-47	48-57	Sig.
Hablo de la homofobia con normalidad	4,28	4,06	4,40	0,737
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	4,61	4,44	4,60	0,775
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	4,39	4,13	4,60	0,497
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,83	3,81	4,60	0,200
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,78	3,50	3,80	0,701
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	4,06	3,94	4,00	0,927

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

<b>Roles frente a situaciones de exclusión</b>	<b>28-37</b>	<b>38-47</b>	<b>48-57</b>	<b>Sig.</b>
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	2,61	2,94	2,20	0,594
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	4,00	3,50	4,40	0,227
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	3,67	3,38	3,80	0,774
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,44	3,50	3,20	0,847
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,89	3,88	3,80	0,982
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,56	3,56	3,00	0,276
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,67	3,56	3,00	0,280
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	4,44	4,25	4,60	0,536
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	4,78	4,44	4,80	0,195
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,00	2,69	3,20	0,376
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,72	4,38	5,00	0,064

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 53.** Variables roles situaciones de exclusión en docentes por edad



Fuente: elaboración propia

## Comparación de variables cognitivas entre estudiantes y docentes

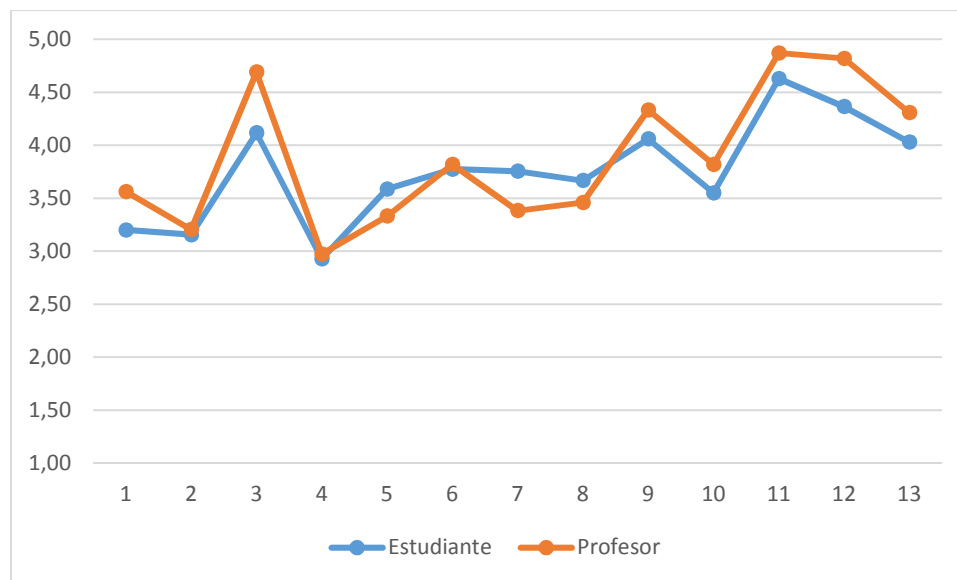
A continuación, se aprecian la comparación de medias entre grupos de estudiantes y docentes para cada uno de las variables cognitivas del cuestionario. Como se observa en la siguiente tabla, no se presentan diferencias significativas entre los estudiantes y docentes, excepto en los ítems "las personas LGBTI tienen relaciones como los demás" ( $p= 0,001$ ), "las personas LGBTI se aceptan a sí mismas", ( $P=0,033$ ) Y "las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás" ( $p=0,049$ ), pues los docentes manifestaron un pensamiento más favorable a estas afirmaciones que los estudiantes.

**Tabla N° 56.** Comparación de variables cognitivas entre estudiantes y docentes

<b>Variables cognitivas comparadas estudiantes-docentes</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Profesor</b>	<b>sig.</b>
Las personas LGBTI son emocionalmente estables	3,20	3,56	0,050
La condición sexual está influenciada por anteriores experiencias de vida	3,16	3,21	0,812
Las personas LGBTI tienen relaciones como los demás	4,12	4,69	0,001
Las personas LGBTI tienen comportamientos aceptados por la sociedad.	2,93	2,97	0,812
Las personas LGBTI utilizan un lenguaje aceptado socialmente.	3,59	3,33	0,171
Las personas LGBTI tienen relaciones estables con los demás.	3,77	3,82	0,789
Las personas LGBTI se aceptan a sí mismas.	3,76	3,38	0,033
Las personas LGBTI son felices	3,67	3,46	0,222
Las personas LGBTI se desempeñan bien en su trabajo	4,06	4,33	0,088
La homosexualidad es una orientación natural	3,55	3,82	0,207
Las personas LGBTI tienen las mismas capacidades que los demás	4,63	4,87	0,049
Las personas LGBTI padecen las mismas enfermedades que los demás	4,37	4,82	0,007
Las personas LGBTI tienen un estilo de vida similar al de los demás	4,03	4,31	0,097

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 54. Comparación de variables cognitivas entre estudiantes y docentes



Fuente: elaboración propia

### Comparación de variables actitudinales entre estudiantes y docentes

Como se muestra en la siguiente tabla, se evidencian diferencias significativas entre los estudiantes y docentes frente a diez de las once variables actitudinales. Así, los estudiantes se sienten menos cómodos si se enteran que su mejor amigo/a pertenece a este grupo social frente a los docentes ( $p=0,002$ ). Igualmente, los estudiantes mostraron menos comodidad si se enteran que su mejor amigo no es heterosexual ( $p=0,000$ ), además manifestaron menos comodidad ante el contacto físico con personas de este grupo social a diferencia de los docentes ( $p=0,000$ ).

De la misma forma, los docentes establecieron que tener como amigo a una persona de este grupo no afecta en su imagen a diferencia de los estudiantes ( $p=0,001$ ). Así mismo, los estudiantes evidenciaron no sentirse cómodos frente al cortejo de una persona de este grupo social en comparación con los docentes ( $p=0,000$ ).

Además, los estudiantes señalaron relacionarse con menor facilidad con personas de este grupo social en comparación con los docentes ( $p=0,040$ ). Los docentes mostraron menos favorabilidad en que las personas LGBTI oculten su condición sexual en comparación con los estudiantes ( $p=0,040$ ), así como una mayor aceptación por parte de docentes en que gays y lesbianas tengan expresiones de

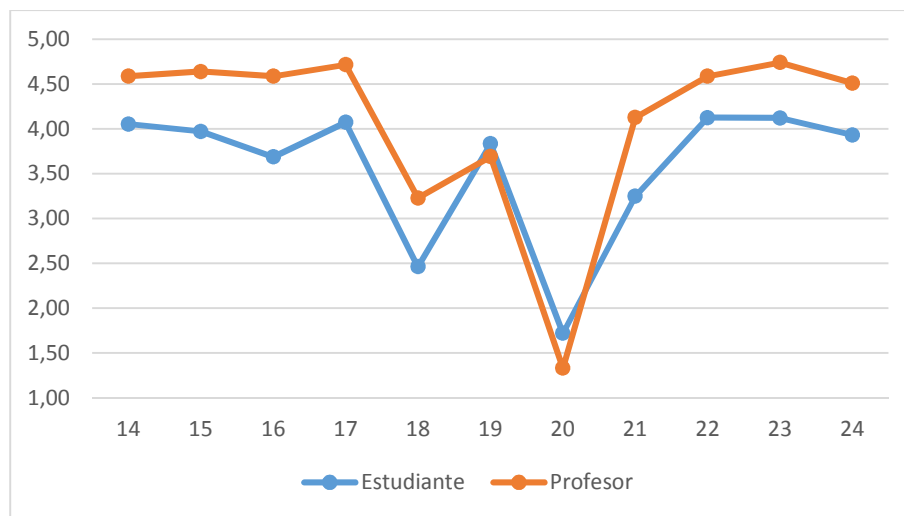
afecto en público a diferencia de los estudiantes ( $p=0,000$ ), también indicaron sentirse más cómodos que los estudiantes si una persona LGBTI integra su grupo de trabajo ( $p=0,004$ ). Finalmente, los docentes manifestaron mayor aceptación ( $p=0,000$ ) y facilidad de relación ( $p=0,001$ ) con personas LGBTI que los estudiantes.

**Tabla N° 57.** Comparación de variables actitudinales entre estudiantes y docentes

<b>Variables actitudinales entre estudiantes y docentes</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Profesor</b>	<b>sig.</b>
Me siento cómodo/a compartiendo espacios con personas LGBTI	4,05	4,59	0,002
Me siento cómodo/a si me entero que mi mejor amigo/a es gay o lesbiana	3,97	4,64	0,000
Me siento cómodo/a ante el contacto físico con personas LGBTI	3,69	4,59	0,000
Tener como amigo/a una persona LGBTI no afecta mi imagen	4,07	4,72	0,001
Me siento cómodo/a si una persona LGBTI me corteja	2,46	3,23	0,000
Me siento cómodo/a si mi compañero/a es LGBTI	3,84	3,69	0,492
Las personas LGBTI deben ocultar su condición sexual	1,72	1,33	0,040
Las expresiones de afecto de gays y lesbianas en público son aceptables	3,25	4,13	0,000
Me siento bien si personas LGBTI se integran a mi grupo de trabajo	4,13	4,59	0,004
Manifiesto aceptación hacia personas LGBTI	4,12	4,74	0,000
Me relaciono fácilmente con personas LGBTI	3,93	4,51	0,001

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 55. Comparación de variables actitudinales entre estudiantes y docentes



Fuente: elaboración propia

### Comparación de variables en mecanismos de inclusión entre estudiantes y docentes

Como se muestra en la siguiente tabla, se evidencian diferencias significativas entre los estudiantes y docentes frente a mecanismos de inclusión. De tal modo, los docentes comparten que "la política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI" en comparación con los estudiantes ( $P=0,035$ ), además, los estudiantes se muestran menos sensibles con el ítem "las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI" en contraste con los docentes ( $p=0,037$ ), tampoco comparten que la facultad deba realizar actividades que propicien la inclusión de las personas de este sector a diferencia de los docentes ( $p=0,012$ , ni que se implementen en las cátedras ( $p=0,026$ ), ni plan de estudios ( $p=0,002$ ) el abordaje de temáticas LGBTI frente a los docentes. Asimismo, los estudiantes mostraron menos sensibles en que la universidad desarrolle actividades académicas y culturales ( $p=0,000$ ), así como favorecer, desde la proyección social, a las personas de este grupo social ( $p=0,004$ ) en comparación con los docentes.

Frente al ítem "la Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI" los estudiantes se mostraron menos receptivos que los docentes ( $p=0,000$ ), así como frente a la pregunta "La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia" se evidenció una diferencia significativa entre lo que consideran los estudiantes y docentes ( $p=0,005$ ). Además, frente al ítem que indagaba si "la inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica", los estudiantes se mostraron menos sensibles que los docentes ( $p=0,002$ ). A su vez, frente a los derechos de las personas LGBTI en contraer matrimonio ( $p=0,008$ ), a la adopción ( $p=0,006$ ) y a la libre expresión ( $p=0,002$ ), los estudiantes se mostraron menos receptivos que los docentes. Finalmente, para los mecanismos de inclusión se develó una mayor comprensión en docentes que estudiantes.

**Tabla N° 58.** Comparación de variables en mecanismos de inclusión entre estudiantes y docentes

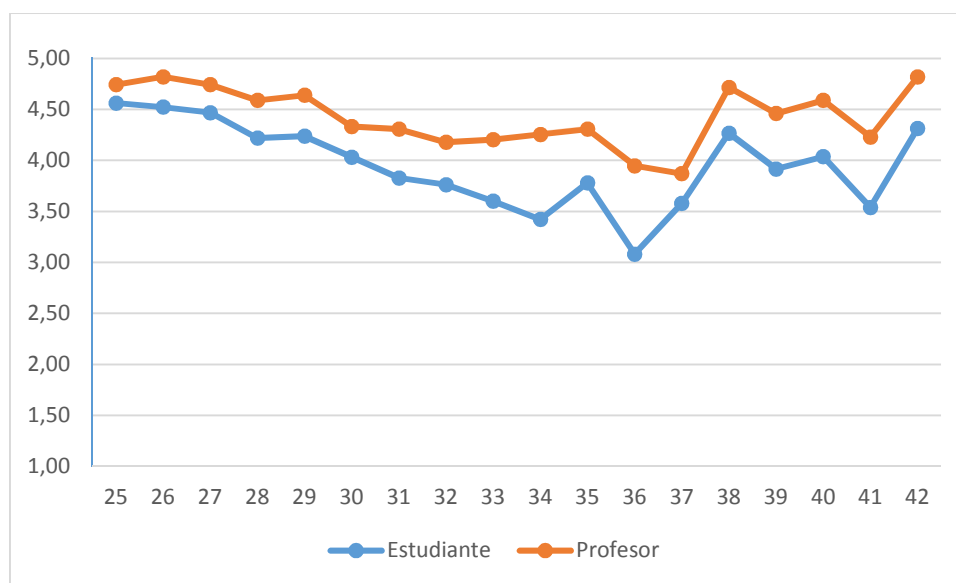
Comparación variables mecanismos de inclusión	Estudiante	Profesor	sig.
El Estado debe garantizar el acceso de las personas LGBTI a la educación	4,56	4,74	0,205
La política pública de la Alcaldía Mayor de Bogotá debe garantizar los derechos de las personas LGBTI	4,52	4,82	0,035
El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la existencia de políticas de inclusión y aceptación de personas LGBTI en la universidad	4,47	4,74	0,063
Las universidades deben acoger políticas de inclusión hacia personas LGBTI	4,22	4,59	0,037
Las políticas de la USTA deben garantizar la inclusión de las personas LGBTI	4,24	4,64	0,023
La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTI	4,03	4,33	0,064
La facultad debe realizar actividades que propician la inclusión de las personas LGBTI	3,83	4,31	0,012
La facultad, a través de sus cátedras, debe abordar temáticas LGBTI	3,76	4,18	0,026
La facultad, a través de su plan de estudios, debe permitir el abordaje de temáticas LGBTI	3,60	4,21	0,002
La universidad es un espacio en el que se deben desarrollar actividades académicas o culturales en torno a temáticas LGBTI	3,42	4,26	0,000

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

Comparación variables mecanismos de inclusión	Estudiante	Profesor	sig.
El enfoque de la Universidad, desde la proyección social, debe favorecer la inclusión de personas LGBTI	3,78	4,31	0,004
La Universidad debería tener políticas específicas frente a las personas LGBTI	3,08	3,95	0,000
Existe un clima institucional de respeto hacia las personas LGBTI	3,58	3,87	0,081
La comunidad académica debería estar preparada para afrontar situaciones de bullying por homofobia	4,27	4,72	0,005
La inclusión de las personas LGBTI debe interesar a toda la comunidad académica	3,92	4,46	0,002
Las personas LGBTI tienen derecho a contraer matrimonio	4,04	4,59	0,008
Las personas LGBTI tienen derecho a adoptar hijos	3,54	4,23	0,006
Las personas LGBTI tienen derecho a expresarse libremente	4,32	4,82	0,002

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N° 56** Comparación de variables en mecanismos de inclusión entre estudiantes y docentes



Fuente: elaboración propia



## **Comparación de variables en roles frente a situaciones de exclusión entre estudiantes y docentes**

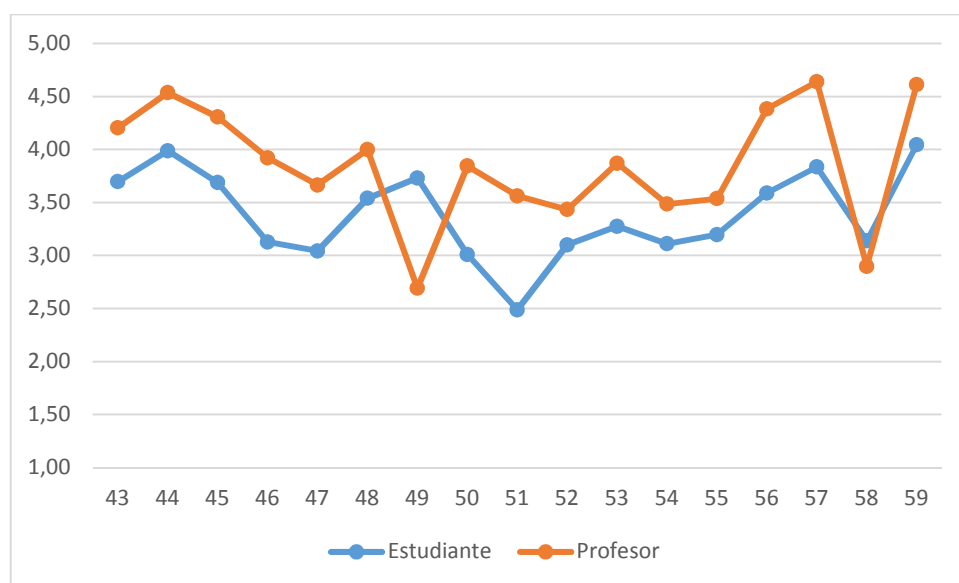
Como se muestra en la siguiente tabla, se evidencian diferencias significativas entre los estudiantes y docentes en los roles frente a situaciones de exclusión.

Los estudiantes manifestaron tener menor disposición a hablar de la homofobia con naturalidad ( $p=0,013$ ) y de temáticas LGBTI ( $p=0,002$ ) en comparación con los docentes. Además, los alumnos demostraron menor conocimiento ( $p=0,001$ ) y mantenerse menos informados ( $p=0,000$ ) a diferencia de los docentes. A su vez, los docentes consideran que la comunidad académica manifiesta interés en estas temáticas en relación con los estudiantes ( $p=0,001$ ), expresan que sus compañeros aceptan a estas personas, en correlación con los estudiantes ( $p=0,006$ ). Frente al concepto de pareja heterosexual, se evidenció un mayor manejo por parte de estudiantes que de docentes ( $p=0,000$ ) así como el concepto de familia homoparental es menor en estudiantes que docentes ( $p=0,000$ ). En cuanto al abordaje de la discriminación y exclusión ( $p=0,000$ ) y a la mediación frente a conflictos por homofobia ( $p=0,001$ ) se identificó una mayor disposición en docentes que estudiantes. Igualmente, los docentes consideran que sus compañeros son más receptivos ( $p=0,023$ ) y mediadores ( $p=0,016$ ) frente a situaciones de homofobia que la percepción que tienen los estudiantes de sus compañeros. Asimismo, los docentes piensan que el conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia en comparación con los estudiantes ( $p=0,000$ ), así como la homofobia es una problemática que merece la atención de la comunidad académica a diferencia de los estudiantes ( $p=0,000$ ). Finalmente, frente al ítem "es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI" se evidencian diferencias significativas entre lo que contemplan docentes y estudiantes ( $p=0,001$ )

**Tabla N° 59.** Comparación de variables en roles situaciones de exclusión entre estudiantes y docentes

<b>Rol frente a situaciones de exclusión</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Profesor</b>	<b>sig.</b>
Hablo de la homofobia con normalidad	3,70	4,21	0,013
Hablo de temáticas LGBTI con normalidad	3,99	4,54	0,002
Tengo conocimiento de temáticas LGBTI	3,69	4,31	0,001
Me mantengo informado al respecto de temáticas LGBTI	3,13	3,92	0,000
La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTI	3,04	3,67	0,001
Mis compañeros aceptan las personas LGBTI	3,54	4,00	0,006
El concepto de pareja que utilizo es heterosexual	3,73	2,69	0,000
El concepto de familia que utilizo incluye las homoparentales (mismo sexo)	3,01	3,85	0,000
Abordo la discriminación y la exclusión hacia personas LGBTI	2,49	3,56	0,000
Sé cómo abordar situaciones de conflicto por homofobia	3,10	3,44	0,070
Asumo un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia	3,28	3,87	0,001
Mis compañeros asumen una actitud mediadora frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,11	3,49	0,018
Mis compañeros son receptivos frente a situaciones de conflicto por homofobia	3,20	3,54	0,023
El conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia	3,59	4,38	0,000
La homofobia es una problemática que merece la atención de toda la comunidad académica	3,84	4,64	0,000
Existen mecanismos de seguimiento a situaciones de conflicto por homofobia	3,14	2,90	0,169
Es necesario que estudiantes, docentes y administrativos sepan interactuar con personas LGBTI	4,05	4,62	0,001

Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°57.** Comparación de variables en roles situaciones de exclusión entre estudiantes y docentes

Fuente: elaboración propia

### Comparación de variables agrupadas

La información que se aporta a continuación se extrae del proceso de transformación del conjunto de ítems de los factores que se han considerado objeto de análisis a partir del establecimiento de las medias globales, agrupando las muestras de profesorado y alumnado. Es decir, en función del conjunto de ítems que se encuentran asociados a cada factor se ha establecido el análisis descriptivo contemplando las medias y su comparación mediante ANOVA para determinar el nivel de significatividad. En la siguiente tabla puede observarse el planteamiento descrito.

**Tabla N° 60.** Comparación de variables por factores agrupados

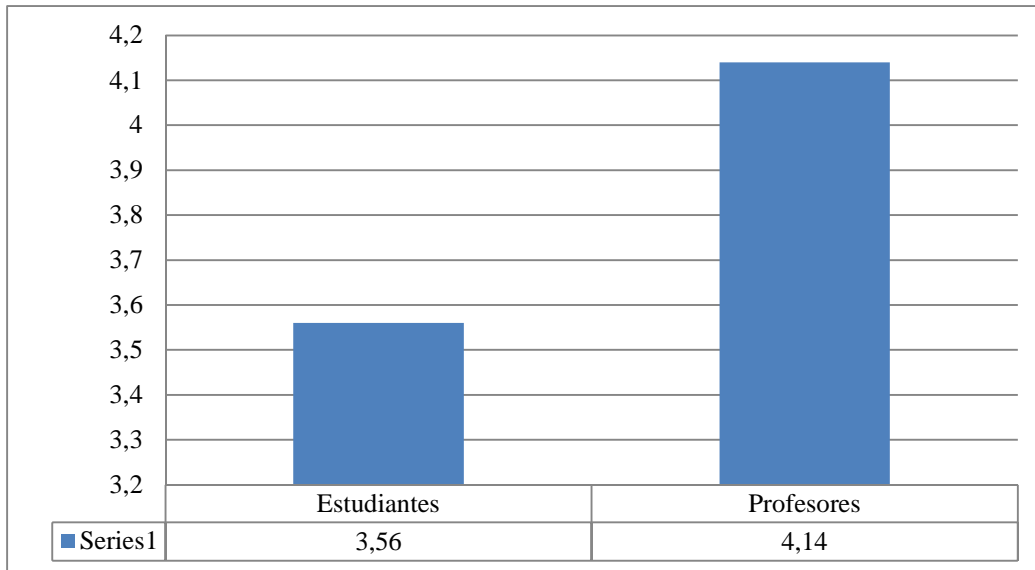
<b>Factor</b>	<b>Variable</b>	<b>Sig.</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Actitudinal</b>	Participante 1. Estudiante	.000	1<2
	2. Profesor		
	Facultad	NS	
	Género	NS	
	Orientación sexual	NS	
	Edad	NS	
<b>Mecanismos Inclusión</b>	Participante 1. Estudiante	.000	1<2
	2. Profesor		
	Facultad	NS	
	Género	NS	
	Orientación sexual	NS	
	Edad	NS	
<b>Cognitivo</b>	Participante	NS	
	Facultad	NS	
	Género	NS	
	Orientación sexual	NS	
	Edad	NS	
<b>Rol frente exclusión</b>	Participante 1. Estudiante	.000	1<2
	2. Profesor		
	Facultad	NS	
	Género 1. Femenino	.016	1>2
	2. Masculino		
	Orientación sexual	NS	
	Edad	NS	

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, en la variable actitudinal se encuentran diferencias significativas entre docentes y estudiantes ( $p=0,000$ ), así como diferencias en la

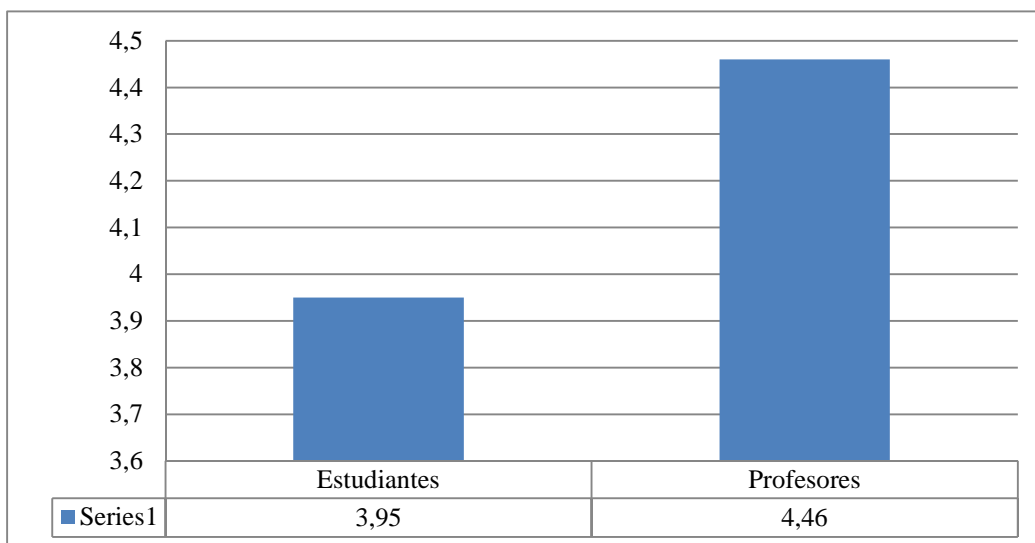
variable mecanismos de inclusión entre docentes y estudiantes ( $p=0,000$ ). Finalmente, en la variable roles frente a la exclusión se encontraron diferencias entre estudiantes y docentes ( $p=0,000$ ) entre grupo de mujeres y hombres ( $p=0,016$ ). Asimismo, en las demás variables que se han analizado no se muestran diferencias significativas frente a los factores de comparación.

**Gráfico N°58.** Variables actitudinales agrupadas estudiantes-docentes



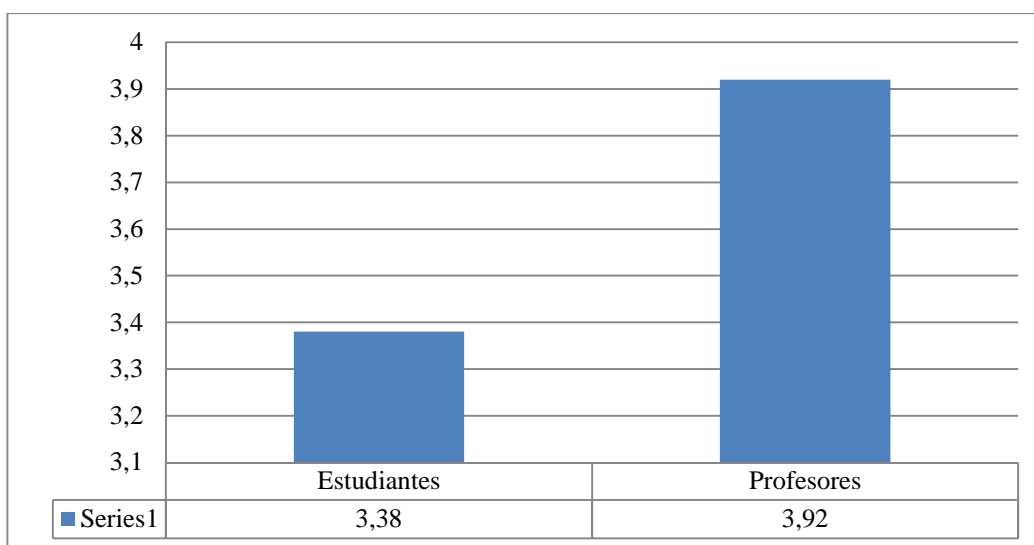
Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°59.** Variables mecanismos de inclusión agrupadas estudiantes-docentes



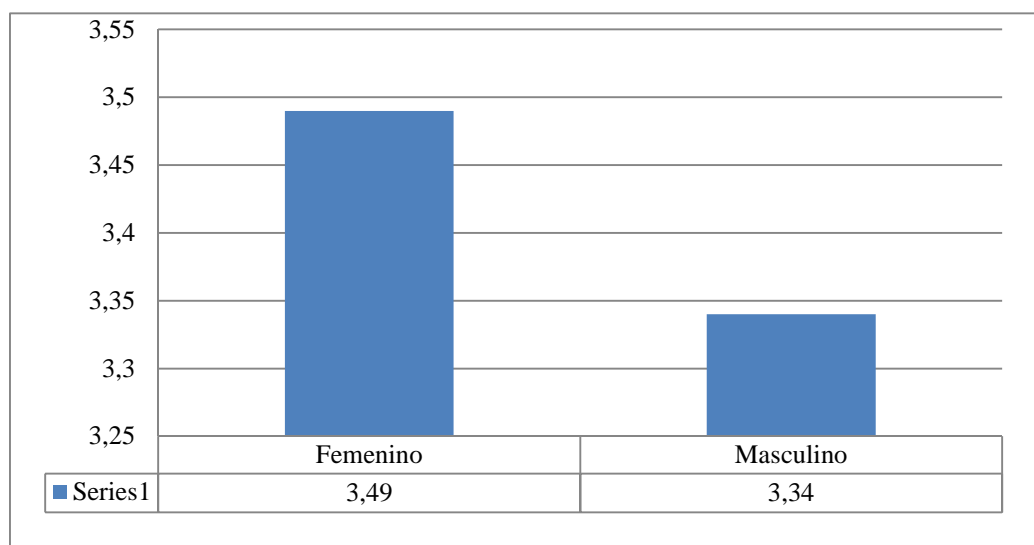
Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°60.** Variables roles situaciones de exclusión agrupadas estudiantes-docentes



Fuente: elaboración propia

**Gráfico N°61.** Variables roles situaciones de exclusión agrupadas por género estudiantes-docentes



Fuente: elaboración propia

## 8.4. Análisis de datos cualitativos

Los resultados que aquí se presentan forman parte de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes, directivos de la División de Ciencias Sociales, de las observaciones registradas en los cuestionarios, así como de los dos grupos focales en los que participaron 66 estudiantes y con los cuales se desarrolló una discusión con base en un caso de homofobia en el contexto educativo, estuvo orientado por 7 preguntas<sup>17</sup>. Con base en el programa de análisis cualitativo Atlas ti, se crearon 23 códigos que configuraron las representaciones sociales y las prácticas culturales en el contexto universitario frente a las personas de los sectores LGBTI. En ese sentido, a partir de las categorías previamente determinadas en el guion de entrevista, se establecieron relaciones existentes entre códigos, así como la identificación de códigos emergentes que ofrecieron aportes significativos al estudio. A continuación, se observa en la tabla N°61 la caracterización de cada código.

Tabla N°61 Caracterización de códigos

Código	Caracterización	N° Citas
Aceptación Social	Circunstancias y nivel de aprobación, adherencia, simpatía, capacidad de coexistencia que poseen los sujetos en su relación con los otros. La aceptación es la base de la conexión social. También Se refiere al reconocimiento de la existencia de este grupo social, pero no necesariamente a la vinculación e integración a actividades personales	46
Actitudes	Las actitudes reflejan reacciones emocionales, predisposiciones a actuar frente a estímulos socioculturales. Marcan la tendencia hacia la acción, valoración, agrado y desagrado, matices de sentimientos, pensamientos y predisposiciones. Orientan el comportamiento y la	44

<sup>17</sup> Se indagaron opiniones frente al caso de Sergio Urrego, estudiante que se suicidó en 2014 víctima de homofobia, la responsabilidad sobre las instituciones, sus actitudes y opiniones, conocimientos de las personas LGBTI, roles en el contexto universitario, situaciones de homofobia, la universidad y la diversidad.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

<b>Código</b>	<b>Caracterización</b>	<b>Nº Citas</b>
	motivación de los participantes cuando se encuentran frente a situaciones de exclusión de distinta índole, son decisivas para reconocer las predisposiciones que manifiestan heterosexuales y no heterosexuales.	
Comunidad académica	Refiere al grupo de personas integradas por docentes, estudiantes, directivos, administrativos, en este caso puntual, comunidad religiosa de la Orden de Predicadores Dominicos que integran la comunidad académica que representan la muestra.	23
Condicionamiento social	Está representado por las percepciones e interacciones que se tiene del mundo social y que determinan e influyen las relaciones de los seres sexuados que se limitan y condicionan por una serie de creencias, concepciones que enmarcan la sexualidad binaria y las posibilidades de sexualidad entre estas dos grandes categorías. El condicionamiento social establecerá las fronteras de acción y aceptación de las sexualidades diversas.	6
Conocimiento e información	Corresponde a al cúmulo de datos y evidencias de la realidad que dispone el sujeto. Se identifica cantidad y calidad de información que se tiene frente a este grupo social. Determina y sitúa el origen de las informaciones y conocimientos que se tienen de este grupo social, bien sea a través de la identificación de una institución, fuente social, relacional, individual, etc.	27
Derechos y deberes	Están vinculados con las libertades y obligaciones que cobijan a este grupo social, además de las percepciones que tienen los informantes frente a la exigibilidad, cumplimiento, trato, respeto, reconocimiento, equidad, igualdad ante la ley. También pueden aludir aspectos de convivencia y participación en esferas sociales.	38
Discriminación y prejuicio	Alude a tratos diferenciales, acciones u omisiones encaradas hacia un grupo social o personas. Los prejuicios están marcados por valoraciones anticipadas, preconcebidas que puede otorgárseles una carga negativa. Pueden obedecer a opiniones dogmáticas y desfavorables hacia individuos o grupos	24



<b>Código</b>	<b>Caracterización</b>	<b>N° Citas</b>
Educación para la diversidad	Comprende acciones que permiten la participación, vinculación e integración en el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los grupos sociales, culturas, comunidades que reduzcan la exclusión. Permite la aceptación, reconocimiento y coexistencia de la diferencia de pensamiento y desarrollo de la personalidad del sujeto.	39
Estilo de vida	El estilo de vida se asocia al hábitus; es decir la forma de obrar, pensar y sentir asociadas a las cosmovisiones particulares.	18
Expresiones de afecto en público	Responden a las manifestaciones de afecto, cariño, efusividad homoerótica entre parejas no heterosexuales en el contexto universitario, social o públicos que refieren los participantes.	7
Homofobia	Entendida como la aversión obsesiva, repulsión, rechazo, miedo, asco, odio hacia las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transexuales e intersexuales. También se entiende como la actitud negativa hacia este grupo social. Está determinada por su condición de arraigo, el origen de las creencias que condiciona esta actitud ante las personas con sexualidades diversas. En algunos casos deja al descubierto atributos específicos que categorizan, clasifican a este grupo social a través de etiquetas que categorizan a las personas diversas en virtud de semejanzas o diferencias que desembocan en clichés. Se incluyen formas de violencia simbólica que niegan la participación o la integración de las personas LGBTI en el contexto educativo	42
Homosexualidad orientación natural	Identificación de la relación homoerótica entre personas del mismo sexo o fuera de las construcciones simbólicas, normativas y sociales asociadas al género que se desvinculan a concepciones establecidas dentro de parámetros de normalidad o anormalidad social. Consideración o asignación de naturalidad o antinaturalidad que identifican los participantes frente a este grupo social.	13
Normativas	Determinadas por parámetros, reglamentos y normas que orientan una educación en y para la diversidad en el contexto universitario.	17

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

<b>Código</b>	<b>Caracterización</b>	<b>Nº Citas</b>
Opinión	Retratan el nivel de adherencia, toma de posición respecto a un tema de relevancia o disenso social. La opinión se vale de conceptos, significados, criterios, juicios y valoraciones.	41
Políticas de inclusión	Se refiere a iniciativas, directrices institucionales o dentro de la práctica educativa tendientes a la inclusión de grupos sociales.	26
Políticas públicas	Marco conceptual y normativo establecido para la protección de los derechos de las personas con orientaciones sexuales diversas. También es una apuesta pedagógica y operativa en torno a la protección de la sexualidad diversa y la construcción de la ciudadanía.	10
Relación sexualidad-cultura	Representa la construcción social de la sexualidad, su simbolización según la cultura, el significado que se le dé a la diferencia entre los cuerpos. La formación de la propia imagen, así como la forma como se asume al otro desde la diferencia. Esta concepción hombre – mujer se transmite con base en representaciones sociales, lenguaje simbólico, preconcepciones culturales, junto con el intercambio y la interrelación con el otro.	10
Relaciones sociales	Determinadas por las relaciones individuales, interindividuales e intergrupales que coexisten y se dinamizan en realidades vivas, cargadas de sentido. Las relaciones sociales tienen un componente multidireccional que se da de forma simultánea al mundo social y la realidad e identidad social.	40
Representaciones sociales	Configuran un cúmulo de elementos subjetivos, polifacéticos y multiformes en donde la cultura deja su huella. Son un producto intersubjetivo fruto de la comunicación e interpretación desde la cotidianidad, en estas se destacan aspectos cognitivos, actitudinales y relacionales a través de los cuales se hace inteligible la realidad física y social.	20

Código	Caracterización	N° Citas
Reserva de la condición sexual	La revelación de la condición sexual es un hecho que sitúa tanto a hombres y mujeres en su atracción sexual, afectiva, romántica frente a personas del mismo u otro género. Así la reserva o no de la condición sexual puede ser determinante sobre el papel, las conductas y atributos en función del cuerpo, pero además una postura política y social.	14
Rol docentes	Identifica aspectos de orden cognitivo, actitudinal y relacional frente a las prácticas educativas que tienen los docentes en conexión con personas LGBTI. Los roles docentes tienen lugar dentro y fuera de las aulas y se materializan a través de las prácticas discursivas y las acciones.	21
Rol estudiantes	Identifica aspectos de orden cognitivo, actitudinal y relacional que tienen los estudiantes en el contexto universitario en conexión con personas LGBTI. Los roles de los estudiantes tienen lugar dentro y fuera de las aulas y se materializan a través de las prácticas discursivas y las acciones.	7
Universidad y diversidad sexual	Remite al papel que cumple la universidad en torno al manejo y abordaje de la diversidad sexual como parte esencial de la construcción del universo simbólico en el que se configura y desarrolla parte importante de la identidad de los educandos.	33

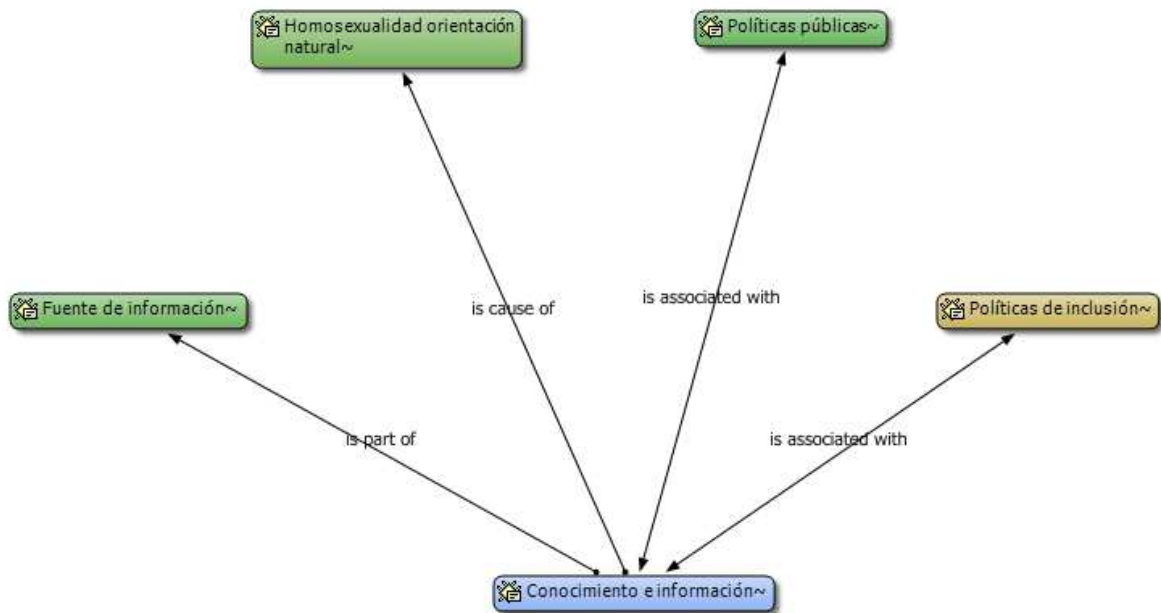
Fuente: elaboración propia

#### 8.4.1. Variables cognitivas

Los aspectos cognitivos determinaron las categorías relacionadas con: la información, creencias, el discurso y el contexto de los participantes en el estudio y constituyeron un factor relevante en la obtención de los datos. Estos conocimientos están dados por ideas naturales, ingenuas, desprevenidas o del sentido común. Los conocimientos son socialmente elaborados, compartidos a través de la cultura, educación y los medios de comunicación. A continuación, se registran los resultados obtenidos de la variable cognitiva, la cual fue codificada en la base de datos como

conocimientos e información. Como se observa en el gráfico N°62 se establece la relación entre variables de tipo cognitivo.

**Gráfico N°62. Relación variable cognitiva**



Fuente: elaboración propia

### ***Conocimientos e información de los docentes***

Para los docentes, la información que tienen de este grupo social proviene de los medios de comunicación, redes sociales, las relaciones sociales. La mayoría reconoció tener información puntual sobre este grupo social, en particular lo referido en los medios de comunicación en torno al matrimonio y adopción. Sin embargo, se identifica que la información en torno a este grupo social se configura desde la perspectiva de vida, experiencia y representación social.

Es una información adquirida por los medios de comunicación y otra información directa..., entonces yo tengo una información directa y adquirida, me voy más por la línea directa y es allí donde tengo los fundamentos más sólidos para conocerlos y tener una opinión de ellos. (Directivo 2 Usta, 2015)

De los medios de comunicación, y de las redes sociales en este caso son una fuente de información muy amplia que tienen una particularidad... si eres una persona tradicional, ortodoxa, heterocéntrica, homofóbica pues lo que vas a recibir son mensajes que marcan este desarrollo... (Docente 3 Sociología, Usta, 2015)

Al respecto, el conocimiento está dado o desde una perspectiva personal, ligada a la relación con amigos o desde una necesidad de conocer e informarse desde la labor docente

En buena medida, de pronto por internet cuando uno lee noticias, cuando uno ve artículos de casos de homofobia, en televisión hay noticias, pero también hay conversaciones con amigos, compañeros de trabajo... (Docente 4 Diseño Gráfico, Usta, 2015)

El conocimiento que tienen los docentes de este grupo social los identifica como personas ligadas a la rumba, la estética, la buena vida, a relaciones de pareja temporales e inestables. Así mismo, destacan que son personas que suelen llevar una doble vida, presionados por la exclusión y discriminación; por tal razón, son personas que tienen dificultades para expresar abiertamente su personalidad, motivo por el cual deben aparentar permanentemente.

Otros docentes consideran que tienen emociones, necesidades, que están sujetas a condicionamientos sociales sustancialmente distintos entre la capital y ciudades pequeñas o provincias.

También existe un conocimiento generalizado sobre su condición de normalidad, sus altas capacidades académicas e intelectuales, pues consideran que ofrecen un gran aporte desde sus prácticas, demandas y luchas.

Así mismo, los docentes expresan que las personas de este grupo social revelan una especial sensibilidad que a veces se manifiesta, en situaciones de conflicto, mediante roces, tensiones y, además, en ocasiones, resistencia al diálogo.

Entre ellos son sensibles, las personas LGBTI son sensibles y lo he visto, también hay que ser ahí muy cuidadosos porque yo he visto también otras situaciones de miradas, posturas, las formas de relacionarse, de hablar y sí son evidentemente sensibles. (Directivo 2 Usta, 2015)

Finalmente, los aspectos cognitivos frente al grupo social, refuerzan la construcción del sentido común proveniente del influjo de las instituciones sociales, los medios de comunicación que se reflejan en los lenguajes coincidentes de los grupos sociales. Así mucha de la información resulta parcializada desde la experiencia particular de vida, el grado de acercamiento o lejanía con esta población y reproducción de creencias, percepciones, valores, imágenes que se acercan o alejan a visiones estandarizadas. Por tal razón, para este aspecto cognitivo se tuvo en

cuenta lo identificado en la base de datos con la información y **la fuente de información**, pues ambos tienen una relación directa.

### **Conocimientos e información de los estudiantes**

Los estudiantes manifiestan interés por conocer más de este grupo social, reconocen no tener datos suficientes y necesarios al respecto de las sexualidades diversas y de sus prácticas. De hecho, confiesan no saber nada al respecto, circunstancia que les preocupa, pues identifican en éste una realidad permanente y cotidiana.

Yo pienso que no tenemos información al respecto, es más tuve la oportunidad de conocer varios compañeros que son gay y hasta ahora estaban explorando sus inclinaciones entonces ni siquiera conocemos las siglas de lo que se es, muchas veces se es indiferente... (Estudiante grupo focal, 2016)

yo tengo un amigo que es gay y cuando yo descubrí eso fui como: cuéntame más porque uno no sabe nada, entonces los coge a ellos de explorador como si cuéntame cómo es... (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Así mismo, afirman que algunos jóvenes tienen una despreocupación por informarse y que el interés está limitado por las circunstancias individuales que les rodea, ya que la necesidad de conocer e investigar surge de sus contextos, pero, ante todo, de la inquietud propia. Igualmente, los estudiantes expresan que, frente a esto, la responsabilidad de la desinformación reside en el sistema educativo y en las instituciones en general.

No, no he visto el primer comercial de televisión que nos muestre personas de esa comunidad, no he visto en las instituciones educativas cátedras impartidas para hablar de ese tema, en las casas tampoco, o sea la información es invisible y uno lo que aprende, lo aprende de su contexto cotidiano... (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Yo por lo menos de niño, nunca escuché ese término o nunca traté, no que yo haya sabido, con una persona así y pues igual creería que también va en la educación y la religión. (Estudiante grupo focal 2, 2016)

...no hay información para nada, simplemente se asume que uno ya sabe al respecto. (Estudiante Usta, 2016)

Se parte de la concepción de que ellos como jóvenes tienen acceso, a través de internet, redes sociales, portales noticiosos, etc, a un cúmulo de información que los dota de un amplio conocimiento frente al tema; razón por la cual a veces se

obvia el tratamiento de estos temas o se asume como adquirido entre ellos mismos y sus docentes.

Además, concuerdan con que la información que tienen ellos como jóvenes, y las personas en general, es errónea, pues estiman que no solo hay una gran desinformación frente al tema, sino también una tergiversación de las condiciones y el estilo de vida de estas personas.

La mayoría de información que tiene la gente del común es errónea, falsa... por lo tanto, tienden a discriminar. (Estudiante grupo focal 2, 2016)

Conocer sobre esta población es importante para muchas creencias equivocadas que la gente tiene al respecto. (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Reconocen que una fuente de información esencial sobre este tema está representada en la familia como institución que permite la construcción, consolidación, transformación de sus ideas, creencias, percepciones frente a este grupo social.

Desde mi punto de vista, creo que la primera fuente de educación que tenemos viene de la casa, la familia; los valores que nos inculquen en la casa es lo que nos va a dar pie para ir a un colegio, a una universidad y allá actuar de cierta manera... (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Es necesario tener en cuenta que el tema de aceptación LGBTI se incrementa o enseña por educación familiar u otro. (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Teniendo en cuenta lo anterior, su información de este grupo social, se limita a los gays y lesbianas, pues el conocimiento y relación con personas bisexuales, transexuales e intersexuales es limitada. Consideran que son personas escandalosas, excéntricas en su vestuario y apariencia física. Manifiestan que son más abiertas a todo, que llevan o tienen que llevar una doble vida y que les gusta llamar la atención o hacerse notar entre los demás.

Creo que hay gente que aprovecha esta condición para darse a notar y eso de pronto sí es molesto, sí me molesta eso... (Estudiante grupo focal 2, 2016)

Además, sostienen que son más promiscuos que los heterosexuales y que pueden contraer enfermedades con facilidad. Igualmente consideran que históricamente han sido discriminados y se sienten inferiores a los demás.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

Pero porque ellos tienen que verse a sí mismos como si fueran inferiores y ya son parte de la sociedad desde que nacieron y tienen derecho al estudio y todo lo demás, que no se puedan casar ya es diferente. (Estudiante grupo focal 2, 2016)

Por otro lado, aseveran que tienen un estilo de vida similar al heterosexual, que son personas muy valientes y arriesgadas, mucho más directas y sinceras que otras, pues son capaces de manifestar sus preferencias sexuales a riesgo de ser excluidos y rechazados.

...muchas personas piensan que porque es homosexual lleva una vida promiscua... (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Nosotros pensamos que tienen un estilo de vida igual de cotidiano al nuestro...tienden a ser un poco más expresivas y un poco valientes en ciertos sentidos porque son capaces de hacer ciertas cosas que uno tendría miedo que también lo clasifiquen de esa manera en términos de vestimenta, apariencia física... (Estudiante grupo focal 1, 2016)

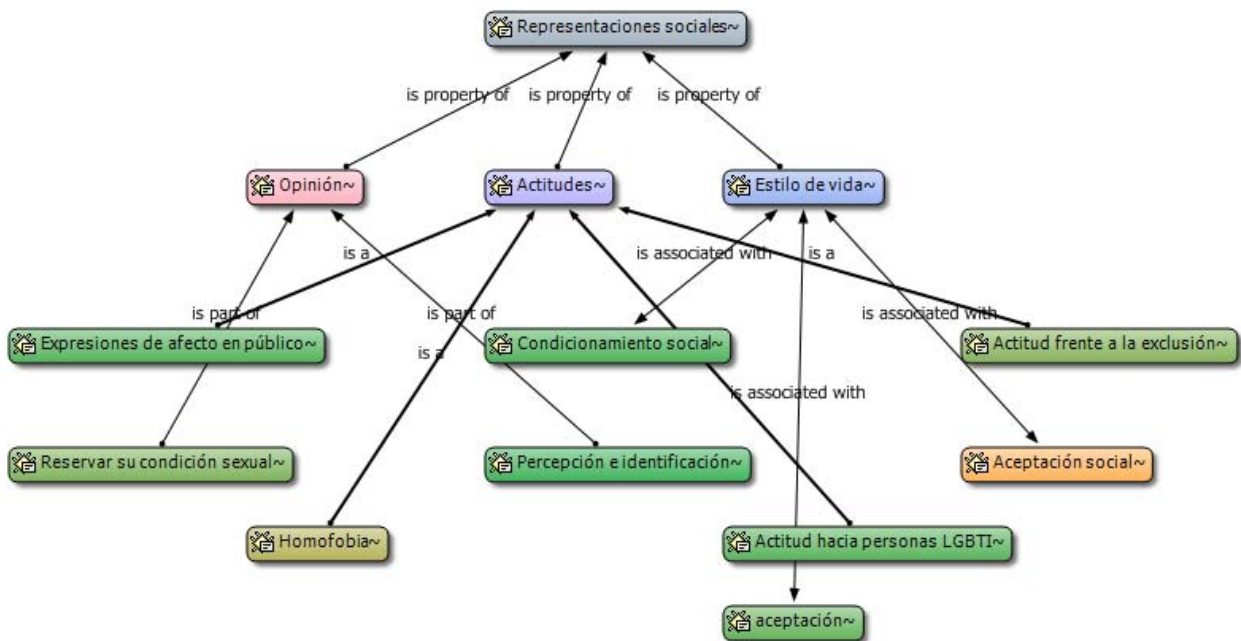
Finalmente, los estudiantes reconocen que las personas LG son como cualquier otro sujeto con necesidades y expectativas similares, pero que sus orientaciones sexuales los destaca y en consecuencia los separa del resto, razón por la cual reciben un trato diferencial.

### ***Representaciones sociales***

Configuran un cúmulo de elementos subjetivos, polifacéticos y multiformes en donde la cultura deja su huella. Son un producto intersubjetivo fruto de la comunicación e interpretación desde la cotidianidad, en estas se destacan aspectos cognitivos, actitudinales y relacionales a través de los cuales se hace inteligible la realidad física y social. Las representaciones sociales de los participantes estuvieron determinadas por la relación establecida entre actitudes, opiniones y concepciones frente al estilo de vida del grupo social que dieron lugar a otras relaciones entre subcategorías presentes en el gráfico N°63.



Gráfico N°63. Relación variables Representaciones sociales



Fuente: elaboración propia

Las representaciones sociales presentes en los discursos de los directivos, docentes y estudiantes varían entre las construcciones emanadas desde los medios de comunicación (televisión) que reiteran una figura no heterosexual regida por lo extraño, estrambótico, grotesco, burlesco, anormal, ridículo, entre otros. Además de esto, por una perspectiva de personas valientes, abiertas a los cambios, talentosas, disciplinadas y consagradas, más expresivas que los demás.

...pero de ocho años hacia atrás por el estigma construido por los grandes medios, las representaciones sociales de las familias y las comunidades de los entornos que eran muy nocivas para las garantías de todas las personas LGBTI. (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

donde el hombre tiene un rol, la mujer tiene otro rol y el marica tiene el rol de marica, en la televisión podemos ver como se educa. El marica es el personaje chistosito que es el amiguís de todos o es el personaje a ser objeto de burlas, en otra manera ya es mostrar lo afeminado... (Docente 4 Diseño Usta, 2015)

...exagerados en su manera de vestir, exagerados y amanerados, que es la palabrita esa que usan por ahí a veces, en su expresión corporal y en su expresión oral. (Docente 3 Diseño Usta, 2015)

Así mismo, los jóvenes universitarios los conciben como personas, en algunos casos exageradas, que buscan llamar la atención, bien sea a través de su vestuario, indumentaria o de sus comportamientos. Desde su visión se observa un conflicto que se genera entre un sistema, un imaginario y unas representaciones que se dan

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

---

por sentadas y que de alguna manera calman las ansiedades, las visiones del orden que se conciben desde lo social y la manera como debe relacionarse las personas.

...el reproducir ciertos imaginarios que se han establecido socialmente, eso impide que la gente tenga claridad frente a lo que es ese contexto o ese acercamiento con la comunidad LGBTI. (Docente 1 Sociología Usta, 2015)

yo creo que hay dos corrientes de las personas que se visten de una manera llamativa o con colores, con manillas que son muy representativas de la comunidad y otras que se visten solamente que su gusto sexual y afectivos son muy diferentes. (Estudiante grupo Focal 2, 2016)

...son personas más abiertas, que aceptan muchas más injusticias que algunas personas hetero... (Estudiante grupo Focal 1, 2016)

tal vez que esas personas tienden a ser un poco más expresivas y un poco valientes en ciertos sentidos... que también lo clasifiquen de esa manera en términos de vestimenta, apariencia física prácticamente. (Estudiante grupo Focal 1, 2016)

Por ello, si bien algunos estudiantes tienen una representación de los no heterosexuales anclada a figuraciones presentes en los productos culturales y prácticas discursivas generalizadas, también es un hecho que sus relaciones interpersonales ofrecen una perspectiva de dichas sexualidades enmarcadas en la normalidad, respeto y aceptación. Identifican que las preferencias sexuales no son significativas e interfieren en otras esferas del comportamiento y manifestación social. Incluso desaprueban esa figuración de las personas no heterosexuales como promiscuas, de hombres gais afeminados y mujeres lesbianas masculinizadas.

...muchas personas piensan que porque es homosexual llevan una vida promiscua... (Estudiante grupo Focal 2, 2016)

...la gente piensa eso que un hombre que es así es afeminado, se maquilla es súper mujer y no pues hay normal y lo mismo pasa con las mujeres, una mujer puede llegar a ser supermacha y es mega heterosexual. (Estudiante grupo Focal 2, 2016)

Al respecto, los jóvenes universitarios manifiestan su incomprensión e incomodidad frente al comportamiento homosexual, pues algunos se sienten ridiculizados en sus roles de género y reclaman una normalidad que se refleje en todas las prácticas propias de lo masculino. Aunque esa misma identificación la hacen de las conductas de algunas lesbianas, el rechazo no es tan explícito.

...hay personas que se pasan, exageran, se toman mucho el cuento de ser así. (Estudiante grupo Focal 2, 2016)

Igualmente, consideran que las personas de los sectores LGBTI manifiestan inferioridad por dos razones: una desde la endodiscriminación que ha ocasionado una automarginación y exclusión de la sociedad en lo referente a la exigibilidad de sus derechos y dos a la búsqueda de una identidad a través de la normalización.

Ellos mismos se discriminan porque se sienten inferiores, porque ellos quieren ser como los "normales". (Estudiante grupo Focal 2, 2016)

...pero porque ellos tienen que verse a sí mismos como si fueran inferiores y ya son parte de la sociedad desde que nacieron y tienen derecho al estudio y todo lo demás, que no se puedan casar ya es diferente. (Estudiante grupo focal 2, 2016)

### **8.4.2. Variables actitudinales**

Las actitudes estuvieron determinadas por las orientaciones favorables o desfavorables de las representaciones que tienen los participantes frente a este grupo social y constituyeron la reacción más emocional de los sujetos, así no contarán con información previa o suficiente. Por tal razón, a través de las actitudes se determinaron Comportamientos, percepciones, valores, imágenes y construcción de estereotipos, discriminación, prejuicios, aceptación, aceptación social, relaciones sociales, estilo de vida.

#### *Actitudes de los docentes*

Las actitudes de los docentes identifican una disposición a la acción frente a temas relacionados con las personas LGBTI, una apertura en términos académicos e investigativos, como parte del ejercicio docente, sin embargo, desde una perspectiva personal e individual, demuestran sorpresa y extrañeza frente a las sexualidades diversas y manifestaciones de la sexualidad de los estudiantes.

Cuando los maestros encuentran que sus estudiantes. Sobre todo el tema de las mujeres: son lesbianas, se aterrorizan, dicen que la juventud ha cambiado mucho... expresan también una inconformidad con ello. (Directivo 3 Usta, 2015)

En algunos casos, las cosmovisiones, perspectivas de vida y construcciones culturales frente al género y la sexualidad los sitúa en un nivel de afinidad que está mediada por relaciones interpersonales con sus colegas docentes o estudiantes.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

---

Pues, yo pensaría que no hay una diferencia. Cuando uno es amigo, es amigo y cuando no es amigo, no importa la condición sexual. Hay afinidades que hacen que las personas se acerquen o no a otra, pero no por la condición sexual... (Docente 3 Comunicación Social Usta, 2015)

Yo creo que algunas personas se sienten cohibidas y otras normal. Hay de todo. (Docente 3 Comunicación Social Usta, 2015)

Igualmente, se manifiesta una actitud de prevención de los docentes hombres en contextos laborales por relacionarse con hombres gays y de los docentes, en general, por considerar que las expresiones de afecto entre personas LGBTI transgreden los cánones sociales de relación catalogados como impropios.

A veces como temor. He visto que hay personas que consideran que porque alguien es homosexual va a tener actitudes impropias, vergüenza por demostraciones públicas de cariño, discriminación por la relación de pareja que pueda tener una persona de este colectivo. (Docente 2 Diseño Gráfico Usta, 2015)

Los docentes también consideran que existe un ambiente de tolerancia y aceptación que permiten la convivencia y las relaciones armónicas entre docentes, que desde otra perspectiva también está condicionada por el temor a convivir con la diversidad por creencias religiosas, pero ante todo por lo extraño, desconocido o poco habitual que resulten las formas de relación de las sexualidades diversas.

Creo que de prudencia y de tolerancia, de respeto y diría que, si de pronto en el ámbito de lo privado piensan otra cosa, al menos no lo han manifestado, no lo manifiestan agresivamente o conflictivamente en el ámbito de lo público. (Docente 4 Comunicación Social, 2015)

Obviamente hay un componente ahí religioso que entra en choque y frente a algunas personas que no quieren flexibilizarse, no quieren reflexionar y no quieren de alguna manera replantear. Entonces, es un choque entre esas profundas creencias y miedos acerca de los que es la diversidad, miedo a convivir con esa diversidad. (Docente 4 Comunicación Social, 2015)

Al menos lo que yo he visto hasta el momento, es una actitud completamente normal, como la pueden tener con otras personas. (Docente 2 Comunicación Social, 2015)

Así mismo, identifican cierto nivel de inestabilidad en las relaciones de pareja que tiene este grupo social, aunque no explican, ni amplían esta razón, consideran que es algo que observan permanentemente o que escuchan de los otros.

Yo diría que de pronto hay un poquito de... una pequeña inestabilidad en las parejas, (Directivo 3 Usta, 2015)

Finalmente, la actitud de los docentes está determinada por el lugar y rol que desempeñan en el ámbito académico y por el proyecto institucional en el que se

enmarca la División de Ciencias Sociales. Razón por la cual, desde una perspectiva amplia y de un trabajo constante con la diferencia en las aulas, esta los dota de una disposición y actitud de aceptación e inclusión que, en algunos casos, no necesariamente coincide con sus perspectivas personales e individuales.

### *Actitudes de los estudiantes*

Los estudiantes consideran que no es necesario visibilizar o destacar a este grupo social, pues los consideran personas como cualquier otra con comportamientos sociales estandarizados.

El tema de personas LGBTI ya es un poco abusado, ya que si ellos quieren ser aceptados deberán no hacer tanto show. Son personas y merecen el mismo respeto que todos y tienen ante la ley los mismos derechos y deberes, así que un trato especial, no se les debería dar, pues son iguales a todos. Creo que incluir charlas, o actividades es algo que puede generar más exclusión. (Estudiante Usta, 2015)

Sí, se puede decir que yo estoy agradecido, si a mí me ponen algún día a defenderlos, yo los defiendo porque son seres humanos, ellos tienen una mamá, un papá, tienen todo, diez dedos, dos brazos, son seres humanos tienen los mismos derechos que yo tengo como heterosexual, es eso que tampoco se les vulnere. (Estudiante grupo focal, 2016)

Así mismo dentro de las actitudes expresadas por los estudiantes se identifica el rechazo y la dificultad en compartir espacios con este grupo social. Muchas de las actitudes recaen en la exclusión y la burla.

Yo creería que el rechazo, la aceptación; es decir no estoy cerca de una persona que es homosexual porque me fastidia tener a alguien cerca con ese tipo de actitudes. (Estudiante Usta, 2015)

...él se llama Cristian y el otro chico me dijo que le dijera Cristina, que ellos le decían Cristina. (Estudiante grupo focal 2, 2016)

### *Actitudes de personas LGBTI*

En cuanto a las actitudes de las personas LGBTI varían entre normalidad y la prevención frente a situaciones que recaen en la exclusión y el rechazo.

...pues mi relación con ellas es como con cualquier otra persona y como todas las relaciones con las personas dependen de los gustos, las afinidades los objetivos, los intereses, son normales en la medida que desarrollo relaciones como con personas heterosexuales, pero sí creo que están marcadas por la existencia de un miedo a la expresión homofóbica de la orientación sexual y de la

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

identidad de género, en la universidad no conozco ninguna persona trans ni estudiante, ni docente, ni administrativo. (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

La condición sexual no es definitoria de la personalidad, es uno de los elementos que la integran, así como la sexualidad no es el único elemento destacable, en la condición de homosexualidad. (observaciones cuestionario, 2015)

*Actitudes frente a la exclusión*

Las actitudes frente a situaciones de exclusión presentan diferentes manifestaciones. Los directivos, por ejemplo, manifiestan una actitud solidaria, comprensiva y expresan que estas situaciones no favorecen el ambiente universitario para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aseguran tener una actitud mediadora que invita al diálogo, cuando estas, se manifiestan entre docentes, pero reconocen que el papel del docente es importante para orientar y manejar situaciones de este tipo en sus clases.

...me hace levantar la voz y tomar partido porque ese tipo de prácticas se transformen, se cambien, sean dejadas de lado como anticuadas, como cavernarias... (Directivo 1 Usta, 2015)

De solidaridad totalmente, eso no lo dudo, obviamente niveló cómo está la situación, pero yo solidarizo... (Directivo 2 Usta, 2015)

Las dos cosas, la primera públicamente una reflexión y la dos los invito a hablar, o sea ya un diálogo más cerrado, más íntimo, pero públicamente una reflexión general claro. (Directivo 2 Usta, 2015)

No. Ninguna. Yo simplemente me doy cuenta de que estos dos no pueden trabajar juntos... (Directivo 3 Usta, 2015)

A su vez, uno de los directivos indicó que frente a estas situaciones no ejerce acción alguna. Permite que sean los docentes quienes resuelvan sus diferencias y se agrupen.

Por su parte, los docentes expresan una actitud concertadora cuando las situaciones se presentan con los estudiantes, aunque afirman no saber cómo actuar en algunos momentos, razón por la cual consideran necesitan mayores herramientas para afrontar ambientes de conflicto en clase. Por otro lado, revelan ser complacientes e indiferentes, actitudes que los hace ignorar las circunstancias. Finalmente, también

existen los docentes que se muestran severos e intolerantes y toman una actitud defensiva y llaman la atención inmediatamente.

...me molestó mucho, pero no supe cómo manejar la situación y seguramente la ignoré y no hice nada al respecto. (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

Yo creo que inicialmente sería algo muy simbólico de protesta, pero creo que dependiendo del nivel de la acción podría ser también de agresividad... (Docente 1 Sociología Usta, 2015)

En cuanto a los estudiantes, estos no comparten las situaciones de homofobia, pero algunos entran en las lógicas de violencia simbólica y lingüística por aceptación de grupo, indiferencia o por evitar dificultades con sus compañeros. Algunos consideran que no se debe asumir una protección especial hacia este grupo, pues esto marcaría una mayor exclusión.

...es bueno no asumir de forma radical esa protección hacia la comunidad, hay que tomar una posición igualitaria. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

Se debe dar apoyo a estas personas desde el comienzo de su educación, la homofobia y los demás actos de discriminación se pueden detener. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

A su vez, los estudiantes manifiestan que las situaciones de exclusión residen en la falta de contacto e inexperiencia.

## ***Opiniones***

Las opiniones ofrecidas por los participantes reflejaron ese nivel de adherencia o toma de posición frente a las realidades que rodean a este grupo social. Por ello, en gran parte en las percepciones se aprecian: conceptos, significados, criterios, juicios y valoraciones.

### *Opiniones de los docentes*

Las opiniones de los docentes se centran en ubicar a las personas de este grupo social dentro de la categoría de *persona*, aspecto que debería determinar un lugar social igualitario; sin embargo, la condición sexual ha sido decisiva para que reciban un tratamiento diferencial. En ese sentido, Las personas LGBTI tienen una orientación sexual no convencional que los sitúa en una vida completamente común

y regular; no obstante, la transexualidad representa una orientación que socialmente no pasa inadvertida, pues controvierte sustancialmente los cánones generales.

...parto de la categoría persona, son personas que tienen unas condiciones particulares, que por la razón de ordenación del sistema social han sido excluidas específicamente por sus orientaciones sexuales o identidades de género... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Del mismo modo, consideran que son sujetos que tienen derecho a llevar una vida normal y que, en el sentido de las expectativas y proyectos de vida, las personas no heterosexuales deben tener las mismas posibilidades; es decir, ser todos absolutamente iguales. Aunque estiman que falta mucho para generar una verdadera equidad en todos estos aspectos sociales y de aceptación social.

La orientación sexual de una persona no deberá determinar cómo es tratado por la sociedad, sigue siendo un ser humano y por lo tanto a todos se les deberá garantizar los derechos. (Docente 4 Comunicación Social Usta, 2015)

A la par, algunos se negaron a plantear sus percepciones sobre estas personas, pues consideran que la condición sexual diversa no merecía una opinión particular al respecto.

La orientación sexual, ni hace especial, ni demeritable a nadie. Es un aspecto más de la forma de vida y debe tomarse como tal. (Docente 3 Comunicación Social Usta, 2015)

Ninguna opinión particular, creo que son personas tan normales como cualquier otra. No creo que uno tenga que tener una opinión particular sobre ellas. (Docente Comunicación Social Usta, 2015)

Cabe destacar que los docentes también consideran que las personas de este grupo social constituyen un gran potencial humano frente a las aportaciones que ofrecen a la sociedad, a las relaciones interpersonales, a la contribución a espacios de consenso y negociación, en general, desde su manera de ver el mundo.

...pertenecen al grupo social, a la comunidad y aportan muchísimo desde sus prácticas, de su manera de ver al mundo y también desde sus propias investigaciones van a proponer los movimientos. (Docente Sociología Usta, 2015)

Además, reflexionan que sigue siendo un tema muy complejo de abordar desde los espacios docentes y de discusión, pero que les parece interesante pensar la perspectiva del género desde la condición diversa, no desde la cosmovisión heterosexual y en esto, encuentran todo un reto y una oportunidad.



...me gustará enfocar más en el universo de ellos los mismos; es decir, no el mundo entorno a la comunidad LGTBI, sino ellos situados en torno al mundo. (Observaciones cuestionario, 2015)

### *Opiniones de los estudiantes*

Las opiniones que presentan los estudiantes son disímiles en torno a este grupo social, pues algunos reconocen que tienen poco en común con este grupo, que sus luchas no deberían legalizarse, particularmente, en lo relacionado con la adopción. Consideran que, al darles amplia importancia y visibilidad, los diferencia y los excluye; en ese sentido, no comparten que reciban un trato diferencial, pues todos en la sociedad tienen los mismos derechos y por ello deben recibir un trato igualitario.

De acuerdo con lo anterior, algunos estudiantes indican que la condición sexual diversa es aceptable, pero en ámbitos de educación y formación no deberían adoptar niños.

Es aceptable la condición sexual de estas personas, pero frente a la formación de vida y educación, no deberán adoptar niños. (Observaciones cuestionario Uta, 2015)

Algunos estudiantes aseguran no compartir nada con las personas LGBTI y que existen iniciativas que no deberían ser aceptadas por el Estado.

Respeto a la comunidad LGTBI, pero no comparto que legalicen sus ideales. (Observaciones cuestionario, 2015)

Además, consideran que son personas extravagantes que ocasionan problemas en torno con sus expresiones en los espacios públicos e identifican que ellos deben guardar respeto frente a los otros.

El grupo LGTBI es una comunidad que ha sido problemática, no solo por su orientación sexual, sino por su comportamiento extravagante en espacios públicos. (Observaciones cuestionario, 2015)

Lo que no apoyo es el exhibicionismo de algunas personas que solo lo hacen por moda. (Estudiante grupo focal 2, 2016)

También establecen que son personas que no tienen comportamientos normales, y que sus modos son exagerados, con mucha pose. Dichas conductas generan incomodidad, fastidio y hasta repudio en la sociedad.

Las personas LGBTI no tienen por qué ser discriminadas, ya que también tienen los mismos derechos y deberes en una sociedad. Lo que no apoyo es el exhibicionismo de algunas personas que solo lo

hacen por moda. (Estudiante grupo focal, 2016)

...creo que hay gente que aprovecha esta condición para darse a notar y eso de pronto sí es molesto, sí me molesta eso porque hay gente que es así y pasa desapercibido... (Estudiante grupo focal, 2015)

No comparten el exhibicionismo de las personas LGBTI y precisan que se valen de su condición para sobresalir entre los demás. Así mismo, reflexionan que no entienden a los bisexuales, pues es una postura indecisa y conveniente, falta de decisión y criterio frente a su orientación sexual.

...es lo único que no comparto es la bisexualidad, pienso que es una falta de decisión: me gustan los hombres o me gustan las mujeres, pero ambas cosas, no. (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Por otro lado, los estudiantes contemplan que la necesidad de inclusión y respeto, indistintamente a la orientación sexual son aspectos que deben garantizar un trato igualitario tanto hacia personas hetero, como a las no heterosexuales. De tal forma que analizan que se les ha dado mucha importancia, por esto no comparten que realicen actividades para este sector, ni para los hétero.

Las personas de los sectores LGBTI son personas como cualquier otra persona con cualquier otra orientación sexual, no hay ninguna diferencia al respecto, pienso que todos somos iguales y todos tenemos los mismos derechos. (Estudiante grupo focal 1, 2016)

No me considero homofóbica, pero también creo que le dan mucha relevancia al tema. Cada quien que sea como quiere ser, y ya. Sí debe haber un respeto frente a la comunidad, pero como no se hacen actividades para la heterosexualidad, tampoco para los LGTBI. Debe ser igualitario. (Observaciones cuestionario, 2015)

Opinan que en América Latina hay mucho atraso frente a la inclusión de personas LGBTI y que hay que aprender de otros países.

La comunidad latina tiene mucho que aprender y respetar a las comunidades LGBTI. (Observaciones cuestionario, 2015)

Además, creen que no se deben separar a las personas por sus orientaciones sexuales, consideran que esto agranda la diferencia, pues la condición sexual es algo que no hace especial, ni demeritable a las personas.

No considero que se deba separar a las personas con diferentes inclinaciones sexuales del resto de la comunidad, todos por igual. (Observaciones cuestionario, 2015)

La orientación sexual, ni hace especial, ni demeritable a nadie. Es un aspecto más de la forma de vida y debe tomarse como tal. (Observaciones cuestionario, 2015)

Consideran que existe un tabú hacia este grupo social y se requiere generar conciencia en torno a condiciones igualitarias de vida e identifican que la alcaldía de Bogotá ha trabajado en este propósito.

Me parece importante romper este tabú hacia las personas LGBTI, crear conciencia de igualdad y me parece que esta alcaldía se ha enfocado mucho en romper esto, es muy bueno. (Observaciones cuestionario, 2015)

Observan, a su vez, que reconocerlos como prioridad en la sociedad hace verlos como objeto de problema o conflicto y en realidad no lo son.

No estoy de acuerdo que los LGBTI como una problemática social. Eso me parece, que los hacen ver como un problema. (Observaciones cuestionario, 2015)

Advierten que algunas instituciones, en la actualidad, se han quedado atrás en torno a los cambios sociales. En ese sentido califican a la iglesia católica como obsoleta en virtud que no responde a las necesidades, transformaciones ideológicas que traen los nuevos tiempos. Consideran que las sociedades están cargadas de prejuicios, de pensamientos tradicionales y conservadores que establecen pensamientos errados.

La Religión Católica cristiana etc., obsoleta, ya no responde a las necesidades, ideología de la actualidad. (Observaciones cuestionario, 2015)

Que llevan una vida normal, solo que las sociedades y la idiosincrasia son muy conservadoras y los cargan de prejuicios, muchas personas piensan que porque es homosexual llevan una vida promiscua, entonces yo creo que en eso se basan las sociedades, en pensar sin conocer, entonces está llena de prejuicios. (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Los estudiantes distinguen que este grupo ha estado silenciado y que darles la palabra es una manera de reconocerlos debido a la discriminación que han recibido de los heterosexuales.

Son personas más abiertas, que aceptan muchas más injusticias que algunas personas hetero todavía discriminan, pienso que darles la palabra a ellos también es válido, porque ellos también han vivido esa discriminación eso les lleva a tener una óptica diferente de las cosas. (Estudiante grupo focal 1, 2016)

Según los estudiantes, simpatizan con las personas LGBTI y los clasifican en dos grupos: uno de los que se muestran y son valientes y por otro, los que se inhiben y tienen miedo frente a la aceptación.

en lo personal, me caen muy bien porque tienen las agallas que nosotros no tenemos para mostrar lo que realmente somos y por otro lado se encuentran aquellos que se inhiben: yo sé que no me

### *Percepción e identificación*

La percepción e identificación estableció el nivel de conocimiento, conciencia del mundo exterior que tienen los participantes y que les hace comprender y actuar en su entorno a través de los sentidos. Igualmente, el nivel de identificación remite a un conjunto de gustos, necesidades, prioridades, cosmovisiones que se comparten entre individuos y que los hace acercarse o alejarse de algunos pensamientos que se comparten o no con este grupo social.

En ese sentido, la percepción y noción de identificación que mostraron directivos, docentes y estudiantes los señala como un grupo social, históricamente invisibilizado, negado, estigmatizado y excluido de varios escenarios de la vida social.

comprendo que son una comunidad que sufre muchos procesos de exclusión, pero también muchos elementos de estigmatización. (Directivo 1 Usta, 2015)

Sin embargo, algunos docentes y estudiantes consideran que las luchas en materia legal son mutuamente excluyentes, pues establecen privilegios para este grupo social y margina a otros en similares condiciones de exclusión. No obstante, algunos participantes comparten las políticas de inclusión y las consideran indispensables para el goce pleno de los derechos ciudadanos.

Así mismo, las percepciones y sentidos en torno a la identidad responden a concepciones hegemónicas de género, masculinidad, domesticación cultural de los cuerpos que determinan los códigos, comportamientos y parámetros de relación social.

### *Aceptación Social*

Frente a la aceptación social los docentes aseguran que existe una aparente tranquilidad y normalidad en el trato profesional, excepto en situaciones particulares o puntuales de conflicto en los que, la aceptación social, está mediada por la preferencia sexual. De tal forma que la orientación sexual diversa constituye un factor que deslegitima profesionalmente al docente en su práctica y decisiones y

descalifica en sus cualidades personales a los estudiantes en sus relaciones interpersonales.

Lo que he observado es que hay una relación de mucha tranquilidad entre los maestros y los estudiantes en torno a esos temas, me parece que en el buen sentido observo una cotidianidad en que ese complemento es muy normal, excepto porque se exprese como algo extraordinario en una situación de un conflicto que las partes suelen argumentar haciendo acopio de esa realidad haciendo una especie de elemento que deslegitima al otro en una discusión. (Directivo 1, Usta, 2015)

Desde la perspectiva de los directivos, la orientación sexual de miembros de la institución resulta mucho más aceptable y llevadera cuando los miembros de la institución mantienen en su intimidad y sigilo sus preferencias sexuales, así como las manifestaciones públicas de su orientación.

...lo he encontrado candidatos a decanos, candidato a directivos que los directivos de la universidad los han desclasificado por su orientación sexual, particularmente si es una situación evidente o si es una situación pública, una persona que lo mantiene más en su intimidad y un directivo lo ve como algo discreto no le da prelación... (Directivo 1 Usta, 2015)

En los límites de la aceptación social se encuentra la restricción a la expresión libre de la sexualidad. Pero, ante todo, esta aceptación social está determinada por parámetros y condicionamientos sociales en los que prevalece la apariencia, la visión y el reconocimiento que los otros hacen de las personas. Por tal razón, los condicionamientos que establecen las directivas a su cuerpo docente y administrativo no son directas y manifiestan límites en la expresión de las sexualidades diversas.

Son personas que tienen que aparentar, por decirlo de alguna manera, heterosexualidad o son personas que no pueden hablar o expresarse libremente y tranquilamente... (Docente 2 Comunicación Social, USTA, 2015)

La aceptación social es distinta para las personas de los sectores LGBTI en los que se encuentran los transexuales, bisexuales e intersexuales que socialmente no son tan visibles y transgreden los parámetros estéticos, visuales en la sociedad. Por otro lado, la invisibilidad de las personas LGBTI en espacios de participación y relación social es determinante para entender el nivel de aceptación que tiene este grupo.

Lo que pasa es que, el sector LGBTI, es un sector que en su interior también tiene una gran diversidad, entonces me parece difícil la pregunta. Digamos que para hablar de la comunidad de homosexuales y de lesbianas, hay una relación mucho más común... pero cuando ya hablamos de

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

transexuales o de personas que han hecho cambios en su corporalidad, sí se genera una mayor incomodidad por parte de otras personas. (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

Si tú ves parejas heterosexuales de estudiantes y no ves parejas homosexuales y no es que no existan, es que implícita hay una idea de una sanción frente a la expresión, ese solo hecho evidencia que no hay una garantía frente a la expresión al interior de la universidad. (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Igualmente, para los docentes la aceptación social implica asumir que no existe una única manera de ser mujer y hombre, de ahí que tampoco existe una única forma de amar, relacionarse y construir proyectos de vida. En ese sentido, la aceptación social de las personas LGBTI estaría determinada por desmarcar las implicaciones y concepciones de las lógicas heterosexuales.

Además, la aceptación social hacia personas de este grupo social ha sido paulatina y progresiva en el país desde hace unos 10 años, pero sobre todo en los últimos años en los que se han planteado debates a nivel constitucional en el Congreso de la República, esto ha logrado una gran visibilidad de este sector

...en los últimos años ha habido mayor reconocimiento como sector poblacional y digamos que también en el marco de garantizar ciertos derechos políticos y sociales que antes habían sido negados y eso ha permitido que haya una mayor diversidad en diferentes espacios y en diferentes contextos frente a la población LGBTI, además del reconocimiento mismo del término que muchos en algún momento desconocíamos. (Docente 1 Sociología, USTA, 2015)

De igual manera, hay una relación entre aceptación y nivel de formación de las personas, de tal forma que el desconocimiento de este grupo social y sus condiciones limita y restringe la aceptación que se tenga o no.

Eso también está muy ligado al tema de la formación intelectual, pienso que cuando uno intelectualmente esta mejor, tiene un bagaje más profundo, como que, sencillamente no lo afecta tan negativamente como podría ser otra clase de persona. (Docente 3 Diseño Usta, 2015)

Para los docentes, la aceptación social implica una ganancia en torno a las libertades sexuales que tiene lugar en un contexto cultural determinado y que implica el reconocimiento y la posibilidad de igualdad de condiciones.

...es una ganancia a las libertades individuales, pero también colectivas en tanto permite que haya un libre desarrollo de la personalidad, un libre reconocimiento que la condición sexual trasciende lo meramente biológico y que llega a un escenario mucho más, si se quiere, cultural... con el

reconocimiento de una personalidad definida y con la posibilidad de encontrarse en igualdad de condiciones con otros sectores sociales o con otro tipo de personas. (Docente 1 Sociología Usta, 2015)

### *Aceptación social en estudiantes*

En el caso de los estudiantes la aceptación social hacia personas LGBTI es un proceso de construcción que se da a través del intercambio y la cotidianidad. Así mismo entienden que la aceptación de este grupo social no significa necesariamente el respeto hacia ellos.

...veo que hay chicos que sí les cuesta, sobre todo el masculino, pero terminan siendo personas que comparten todo el semestre, terminan siendo amigos de una u otra manera, aunque no falta el chiste sobre la *loca*... (Docente 4 Diseño Usta, 2015)

Y ese respeto debe partir del respeto de las mismas personas LGBTI en espacios públicos y sociales en los que no podrían ser aceptados. Sienten que la aceptación social de estas personas es más fácil en el círculo de amigos que en las familias y en contextos educativos.

Lo que se puede ver es que nosotros los jóvenes hemos encontrado más apoyo en los amigos porque las familias son tan convencionales y tan tradicionales que por eso es que buscamos el apoyo en nuestros amigos. (Estudiante grupo focal 1 Usta, 2016)

Así mismo consideran que la aceptación está relacionada con los cambios y transformaciones sociales que tiene la cultura y esta aceptación es similar a otras luchas que se han tenido, por ejemplo: la inclusión de la mujer en espacios de participación y exigibilidad de derechos.

...estamos en un momento en el que debemos abrir la mente para podernos comprender como sociedad, como cultura dentro de la diversidad, la aceptación, la tolerancia. (Estudiante grupo focal 1 Usta, 2016)

...creo que eso va a cambiar, yo pongo el ejemplo cuando la mujer no podía trabajar ni votar y solo se dedicaba a la casa y hoy en día ya están acá trabajando, ya pueden estudiar y votar. (Estudiante grupo focal 2 Usta, 2016)

Para algunos directivos la falta de aceptación social reside en la imposibilidad de aceptación del otro en todas sus dimensiones.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

Las dificultades están en aceptarse el uno al otro, en aceptar sus emociones, sus necesidades, sus condiciones; yo creo que ahí están las grandes dificultades. (Directivo 2 Usta, 2015)

*Relación sexualidad-cultura*

Este vínculo sigue siendo un elemento determinante en las relaciones interpersonales e intergrupales que se tejen en el contexto universitario. Para el análisis de este elemento, se tuvo en cuenta lo identificado en aspectos como: la homosexualidad como condición natural, las expresiones de afecto en público y la reserva de la condición sexual. De acuerdo con los docentes y directivos, el abordaje de la sexualidad es connatural a los jóvenes y desde la perspectiva de los estudiantes está determinada por unas relaciones que fluctúan entre la normalidad y los tabúes en torno a la alteridad sexual.

...en nuestra comunidad educativa tenemos una especie de reduccionismo antropológico en el que damos una prelación al tema de la sexualidad, entendería que tiene que ver en general con la edad de las personas que conviven en esta institución, de jóvenes que están en una búsqueda o una exploración de su sexualidad que viene de "la primera liberación del hogar" ... (Directivo 1 Usta, 2015)

Desde la visión de los docentes, los patrones de relacionamiento social entre heterosexuales y no heterosexuales están demarcadas desde configuraciones culturales que determinan el orden social en el que la otredad se somete al extrañamiento y condicionamiento. Así, por ejemplo, uno de los factores que sigue siendo polémico de aceptación social está definido por los comportamientos sociales que, además, se someten a un doble condicionamiento por darse en el contexto educativo.

hay unos patrones de relacionamiento que comparten heterosexuales y homosexuales que son los que se otorgan en razón del género de las personas y de una cosa que nos ordena como personas diferentes que nos habla de la otredad, (Docente Sociología Usta, 2015)

...producto del sistema heterocéntrico que ha generado o ha construido históricamente una idea de que las personas solo pueden agruparse en diferentes: hombres y mujeres; y que a lo largo de la historia ha hecho que se crea que eso es lo natural o legítimo... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Desde el análisis antropológico que aportan los docentes de sociología, la visión de la sexualidad, en sus esferas, se concibe desde la confrontación de los géneros, la diferencia cultural que se cristalizan en un enfoque heterocéntrico que se legitima y constata en la cotidianidad, pero que se comprende como la única forma de convivencia autorizada.



Por ejemplo, hasta qué punto podría respetarse una manifestación de afectividad entre dos personas homosexuales: cómo reaccionaría la gente a algo que normalmente no estamos acostumbrados a ver dentro de los espacios universitarios. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Con base en lo anterior, las manifestaciones de la afectividad de las personas homosexuales se perciben como transgresoras no solamente de la expresión de la sexualidad, sino de los cánones de convivencia universitaria, así entonces, tanto docentes como estudiantes coinciden en la persistencia de los tabúes y en la normalización que van en contravía con los principios y valores de participación que gobiernan la universidad.

...estamos hablando de un tabú, ni siquiera que lo tomamos como un tabú porque nuestra cultura nos lo ha enseñado, ... (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2015)

vivimos en una sociedad tan "normal" que el cambio nos da miedo, que saber que una persona es diferente nos da miedo, sabiendo que ellos son más normales que uno que piensa que vive en una sociedad normal. (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2015)

Finalmente, los estudiantes establecen que la aceptación, inclusión y normalización de las expresiones de la sexualidad diversa responden se someten a un tabú cultural y que la razón esencial responde al temor, miedo a las transformaciones y las concepciones de normalidad que ante todo los jóvenes acogen y aprueban.

### *Homosexualidad como condición natural*

La homosexualidad es entendida por directivos, docentes y estudiantes como una condición natural. Consideran que la orientación sexual no es determinante para concebirlos como diferentes.

La tendencia y preferencia sexual de las personas es un asunto propio de cada individuo y como tal, no debe interferir en la apreciación que tenemos de ellos en cualquier otro ámbito de la vida. (Observación Cuestionario Usta, 2015)

Una persona homosexual es exactamente igual a los demás, y no por su orientación sexual debe ser tratada mejor o peor que al resto de su comunidad, (Observación Cuestionario Usta, 2015)

Así mismo, las preferencias sexuales no deben determinar las apreciaciones frente a este grupo social, así como el trato que reciban. Sin embargo, los directivos indican que la homosexualidad puede considerarse como un gran problema en algunas regiones del país, pues la cultura, educación y percepciones frente a la homosexualidad, por ejemplo, es vista como una desviación y motivo de vergüenza.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

entonces yo observo que ser homosexual en Boyacá sigue siendo una tragedia, sigue siendo un problema y sigue siendo una realidad para esconder (Directivo 1 Usta, 2015)

*Expresiones afecto en público*

Las expresiones de afecto representan uno de los aspectos más problemáticos para la comunidad académica, pues si bien existe una conciencia tanto en docentes y directivos en frente a la libertad, al desarrollo y expresión de la afectividad de las parejas, las expresiones de afecto homosexual y lésbicas siguen siendo repudiadas, en mayor medida las homosexuales. Establecen que estas no son legítimas y se requiere de una verdadera aceptación.

por ejemplo, la expresión afectiva de estudiantes, parejas de chicos es legítima, pero seguramente la expresión afectiva de parejas del mismo sexo no es legítima... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

si para mí visualmente ver una pareja o ver una relación del mismo sexo me cuesta aceptarlo y quizá ahí debe haber toda una preparación. (Directivo 2 Usta, 2015)

Además, indican su escepticismo frente a que las normativas de la institución protejan estos comportamientos, pues estos no son habituales en los espacios universitarios.

...un beso, una cogida de manos... no sé hasta qué punto la normatividad protegería eso. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

...cómo reaccionaría la gente a algo que normalmente no estamos acostumbrados a ver dentro de los espacios universitarios... creo que hay situaciones claves en las cuales habría que entrar puntualmente, hasta qué punto hay respeto o no. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Por su parte, los estudiantes manifiestan su inconformidad por manifestaciones de afecto, pues consideran que la universidad no es el espacio para dichos comportamientos y que requiere de respeto.

Yo no critico que lo manifiesten, o sea cada quien es libre de manifestar lo que quiera, es su libertad de expresión, pero hay ciertos momentos para hacer ciertas cosas... (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2016)

...teniendo en cuenta el respeto a los demás, no digo que no, que se expresen pero que tengan también respeto. (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2015)

A su vez, otro grupo de estudiantes establece que son personas normales y tienen derecho a manifestaciones de afecto, sin embargo, se incomodan y asombran si las presencian.

### *Reservar condición sexual*

La condición sexual es una decisión personal, sin embargo, directivos, docentes y estudiantes consideran que la condición sexual es una característica que las personas no deben esconder y debe ser manifestada como cualquier otra, sin reparo y naturalidad.

Yo creo que la decisión de revelar o no la condición sexual es particular... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

por qué la van a esconder si es su pareja, obviamente no tiene por qué esconderlo. (Docente 4 Diseño Gráfico Usta, 2015)

...yo digo que las personas deben mostrarse como son. (Directivo 2 Usta, 2015)

...tienen derecho a ser como han decidido o como la naturaleza... (Directivo 3 Usta, 2015)

Los docentes dudan la conveniencia de divulgar la condición sexual en una universidad de corte católica.

por temas de la sociedad y por ser una universidad católica, consideramos algunos es mejor no decir cuál es nuestra condición sexual... (Docente 1 Diseño Gráfico Usta, 2015)

Finalmente, la condición sexual representa una característica que las personas pueden reservarse o no, pero en el contexto universitario recae sobre una decisión individual que la comunidad respeta, pero establece los límites a la manifestación social de la diversidad.

### *Relaciones sociales*

La interacción y conexión entre los miembros de la comunidad académica de la división de ciencias sociales y las personas no heterosexuales está determinada únicamente desde la perspectiva profesional y es desde allí donde se identifican las relaciones sociales.

#### *Relaciones sociales en docentes*

Las relaciones sociales manifestadas por los docentes frente a este grupo social están determinadas por dos características: una dada desde una condición de normalización enmarcadas en prácticas de cordialidad, armonía y respeto, y otra

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

identificada como una relación de lejanía, reserva en la que no existe mayor interacción.

Yo diría de dos cosas: uno de prevención y dos de distanciamiento... (Directivo 3 Usta, 2015)

Lo que he observado es que hay una relación de mucha tranquilidad entre los maestros y los estudiantes...excepto porque se exprese como algo extraordinario en una situación de un conflicto que las partes suelen argumentar haciendo acopio de esa realidad haciendo una especie de elemento que deslegitima al otro en una discusión... (Directivo 1 Usta, 2015)

Yo afortunadamente por vivir en Bogotá que es una ciudad cosmopolita, con gran diversidad cultural, veo que mis compañeros tienen una relación completamente normal con estas personas como lo tendrían con cualquier otra persona... (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

¡Cordial absolutamente! De igualdad, en términos de igualdad, de amistad, de respeto, así es. (Docente 4 Diseño Usta, 2015)

Yo creo que algunas personas se sienten cohibidas y otras normal. Hay de todo. (Docente 3 Comunicación Usta, 2015)

Las relaciones de cordialidad están asociadas con las capacidades que cada docente manifiesta en torno a la comprensión y conocimiento de este grupo social, que, en casos particulares, se vinculan al dominio, alcance y posibilidades de interacción dadas desde sus entornos académicos, de experticia docente o desde su trabajo con miembros de la comunidad.

Por otro lado, las relaciones sociales caracterizadas por la reserva y distanciamiento son argumentadas por los docentes como relaciones que están condicionadas socialmente a la imagen, al reconocimiento, al temor y a la descalificación asociada a la sexualidad diversa. Es decir que las relaciones interpersonales se condicionan estrictamente a la funcionalidad de la construcción social de género y los parámetros que rigen estas construcciones en las cuales los docentes se inscriben.

...en mi entorno en general está mal visto tener una relación permanente con miembros de esa comunidad porque comprendes que socialmente van a hacer una relación que no te conviene... (Directivo 1 Usta, 2015)

Muy marginal, porque en las prácticas de las decanaturas, nuestras prácticas son un poco más próximas a los maestros y menos a los estudiantes. (Directivo 1 Usta, 2015)

"con ese colectivo, lo importante es mantenerse lejos" hay una relación funcional en términos de una posición un poco hegemónica de: yo debo decir cómo debe vivir, cómo debe llevar su vida y en esa otra perspectiva manifestarle, indicarle las condiciones en las cuales usted debe comportarse aquí, en esos entornos y demás. (Directivo 1 Usta, 2015)

Así entonces, algunos reconocen que las relaciones sociales resultan a veces marginales, sobre todo para algunos hombres que se sienten incómodos y prevenidos en la relación constante con personas de este grupo social; de tal forma que en determinados casos optan por no integrarse a grupos de trabajo o prefieren trabajar individualmente. También existen dificultades en torno a la aceptación social, pues no se comprenden las necesidades y condiciones de vida de las personas LGBTI, por ende, al identificarlos como personas extremadamente sensibles y delicadas en el trato interpersonal hace que se determine y estipulen situaciones de condicionamiento social.

Las dificultades están en aceptarse el uno al otro, en aceptar sus emociones, sus necesidades, sus condiciones; yo creo que ahí están las grandes dificultades. (Directivo 2 Usta, 2015)

Yo cuestiono mucho la actitud de los maestros y directivos, incluso por parte de las directivas... a mí me han pedido algunas directivas que ojo con estas personas, que yo los veo como muy sensibles, muy delicados, etc. (Directivo 2 Usta, 2015)

Encuentro que algunos son abiertos y tranquilos en la relación con este tipo de personas, pero encuentro, por ejemplo, en algunos hombres, cierta lejanía o reserva. (Directivo 2 Usta, 2015)

Finalmente, las relaciones sociales se encuentran supeditadas a las construcciones hegemónicas de género, pero además desde las prácticas discursivas docentes se manifiestan conocimientos esquemáticos de nominalización cultural, así como relaciones flexibles y cambiantes que admiten la diversidad.

### *Relaciones sociales en estudiantes*

Las relaciones sociales en los estudiantes están determinadas por dos características: una de aceptación y naturalización de las orientaciones sociales diversas, mediadas por la actitud y relación constante que tienen los jóvenes frente a las sexualidades diversas y dos, una de rechazo, exclusión generalizada determinada por sus procesos de enculturación, socialización, adaptación y educación particulares. Así, dentro de este grupo se encuentran los jóvenes, quienes manifiestan su desacuerdo y escasa disposición establecer relaciones permanentes y estrechas con hombres gay.

veo que hay chicos que sí les cuesta, sobre todo el masculino, pero terminan siendo personas que comparten todo el semestre, terminan siendo amigos de una u otra manera (Docente Sociología Usta, 2015)

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

No quiero criticar, ni nada de eso, pero yo considero que son los hombres los que más tienen ese conflicto homofóbico contra los hombres gays, sobre todo, porque dejan de crear lazos de amistad por lo que van a decir los demás, dejan de ser amigos de un gay porque de pronto a ellos también los pueden considerar como gay y eso les parece la cosa más terrible del mundo que los relacionen con personas con una inclinación sexual diferente. (Grupo focal 2 Usta, 2016)

...está un círculo de amigos y uno de ellos tiene una orientación sexual diferente... y todos le han hecho burla a otra persona que es homosexual, entonces con qué confianza... voy a contarles que tengo esta orientación... (Grupo Focal 2 Usta, 2016)

...en mi opinión a diferencia de mi compañera yo no cambiaría el trato, de hecho, he tenido bastantes amigas lesbianas y yo les hablo igual, el trato igual... (Grupo Focal 2 Usta, 2016)

Igualmente, existe una dificultad permanente de las personas LGBTI con sus grupos de amigos a develar su condición sexual por el temor a ser excluidos y perder esa aceptación e integración. Frente a este hecho, las jóvenes se muestran mucho más receptivas y comprensivas. Reconocen, además, que frente a las relaciones sociales existe personas que radicalizan sus principios y que deshumanizan las formas de relación social, mientras que los no heterosexuales tienden a humanizarse, pues son receptivos frente a las diferencias.

mientras ellos humanizan, nosotros vamos deshumanizando porque no somos capaces de tolerar que un ser es igual a otro. (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2016)

### *Condicionamientos sociales*

Este aspecto de la Representación Social se encuentra muy relacionado con las relaciones sociales y aceptación social, sin embargo, puntualiza en las circunstancias, que se establecen en las relaciones sociales con este grupo y que, a su vez, determinan las dinámicas y prácticas cotidianas de docentes y estudiantes frente a la condición sexual diversa. En torno a estas disposiciones sociales, se integrarán las obtenidas tanto en docentes como estudiantes.

Los docentes consideran que existen comportamientos que deben limitarse a los contextos sociales, en este caso profesionales y académicos que establecen lo que debe ser visible, exhibible respecto a la sexualidad diversa y sus manifestaciones. Para los docentes y directivos, estos condicionamientos restringen, limitan y cohiben

las libertades de expresión que tienen los no heterosexuales. Así, entonces, la adaptabilidad es un aspecto que sobresale permanentemente en este grupo social.

las condiciones socio-culturales incluso políticas que son muy fuertes pues hace que ellos tengan o adquieran unos comportamientos que también son limitados o condicionados, etc. (Directivo 2 Usta, 2015)

Son personas que tienen que aparentar, por decirlo de alguna manera, heterosexualidad o son personas que no pueden hablar o expresarse libremente y tranquilamente sobre lo que puedan estar pensando acerca de otras personas que les puedan gustar, o no quieren que salga su sexualidad. (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

En virtud de lo anterior, los docentes establecen que existen rasgos adaptativos frente a un tipo de homofobia (rechazo) de orden conductual que estará fuertemente estipulado en el contexto académico de la Universidad.

Por su parte, los estudiantes varones evidencian unos condicionamientos relacionados con homofobias de tipo afectivo y conductual, pues consideran que existen espacios para la expresión de la sexualidad diversa y que este no es la universidad. Al respecto indican:

Ellos deben respetar el espacio donde se encuentran porque no todas las personas estarán de acuerdo con su comportamiento. (Observaciones cuestionario Usta, 2015)

Yo no critico que lo manifiesten, o sea cada quien es libre de manifestar lo que quiera, es su libertad de expresión, pero hay ciertos momentos para hacer ciertas cosas... (Grupo Focal 3 Usta, 2016)

pero en la universidad uno debe tener un aspecto más calmado, entonces creería que deberían tener un poco de conciencia respecto a eso e igual teniendo en cuenta el respeto a los demás, no digo que no, que se expresen pero que tengan también respeto. (Grupo Focal 3 Usta, 2016)

En ese sentido reconocen que deben existir unas libertades, pero también unas formas de expresión que se relacionan con el respeto, en particular, las expresiones afectivas entre parejas del mismo sexo. Las jóvenes consideran que no tienen condicionamientos para relacionarse con personas no heterosexuales y que su imagen no se ve afectada por una relación de amistad. Aseguran, también, que se sienten muy atraídas en establecer relación interpersonal con personas no heterosexuales por el interés en conocer el tema.

### **Estilo de vida**

Al referir aspectos relacionados al estilo de vida, asociadas al hábitus; es decir, la forma de obrar, pensar y sentir ligadas a las cosmovisiones particulares. Los docentes señalan tres estilos de vida claramente definidos. Primero, indican que son personas relacionadas a la estética del cuerpo, la buena vida, los gustos, la rumba, las relaciones de pareja inestables, enfermedades (VIH), el desenfreno. Segundo, son personas con necesidades estandarizadas al resto de la sociedad y que se acogen a sus posibilidades económicas, sociales y culturales. Tercero, son personas que llevan una vida doble que por razones de discriminación y exclusión deben ocultar actividades que develen su sexualidad diversa.

...como unas personas muy ligadas a la rumba, muy ligadas a la estética del cuerpo y muy ligados a una especie de "buena vida" en términos de que sus preocupaciones parecieran estar más ligados un poco al campo de la estética. (Directivo 1 Usta, 2015)

...también con relaciones muy inestables, con pocos elementos de monogamia, más ligados a la facilidad de romper y establecer relaciones, pero muy pasajeras, muy triviales. (Directivo 1 Usta, 2015)

...personas que llevan un estilo de vida completamente común, como cualquier persona heterosexual, y otras personas que por cuestiones de represión o...de exclusión, llevan una vida o a escondidas sin mostrar mucho lo que realmente son. (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

Son personas que tienen que aparentar, por decirlo de alguna manera, heterosexualidad o son personas que no pueden hablar o expresarse libremente y tranquilamente... (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

...la Procuraduría ha construido y patrocinado un estilo de vida nocivo en las personas no heterosexuales, es decir que está lleno de alcohol, drogas, sexo... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Para este docente de sociología, el estilo de vida de las personas no heterosexuales ha sido producto de una construcción social e histórica que se ha reforzado con momentos, como, por ejemplo, la aparición del VIH como enfermedad exclusiva del círculo homosexual, así como una relación del círculo gay con el consumo y capitalismo. Destaca, a su vez, la importancia de pensar el estilo de vida de las mujeres Trans como una problemática de segregación cultural que, en la mayoría de los casos, las ubica en oficios como la peluquería y la prostitución. Sin embargo, destaca que el estilo de vida, en general, de las personas no heterosexuales se acoge a los proyectos y posibilidades de vida que no se relacionan con la orientación sexual, sino con los propósitos y perspectivas de vida individual.



sé que muchas veces el círculo gay en cuanto a hombres es bastante promiscuo... se da de hecho actualmente en todos los demás círculos también sociales de las preferencias sexuales humanas... (Docente 4 Diseño Usta, 2015)

Yo pienso que son las mismas emociones, las mismas necesidades, lo que pasa es que si nos vamos al espacio socio-culturales pues esas necesidades y esas emociones se condicionan... (Directivo 2 Usta, 2015)

El estilo de vida de estas personas no se diferencia en nada con el estilo de vida del resto de personas que no sean LGBTI...son personas que desean llenar todos los aspectos de su vida emocional profesional, familiar, como cualquier otra persona. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

De todos modos, las concepciones del estilo de vida están construidos desde el sentido común, el lenguaje cotidiano de los grupos sociales que refuerzan o no las visiones anteriormente presentadas.

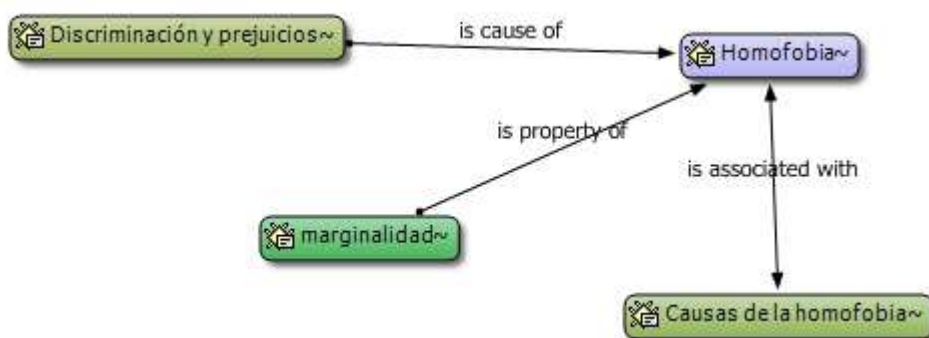
Por su parte, para los estudiantes el estilo de vida está relacionado con una doble vida o una vida sujeta a los condicionamientos sociales.

## Homofobia

Entendida como la aversión obsesiva, repulsión, rechazo, miedo, asco, odio hacia las personas homosexuales y a personas lesbianas, bisexuales, transexuales e intersexuales. También se entiende como la actitud negativa hacia este grupo social.

Como se observa en el gráfico, la relación entre aspectos en torno a la homofobia.

Gráfico N°64. Relación variables homofobia



Fuente: elaboración propia

### **Homofobia en docentes**

La homofobia es considerada por algunos docentes como un rasgo que no se presenta entre la misma comunidad de maestros, pero sí entre sus estudiantes.

Al respecto algunos directivos consideran que hace falta honestidad y transparencia en los procesos administrativos que se libran en la universidad, pues estiman que existen niveles de homofobia a la hora de vincular o postularse a un cargo de dirección y coordinación a una persona no heterosexual; en ese sentido, los directivos cuestionan esa apariencia y falta de claridad frente a este grupo social.

Sí, yo he encontrado elementos de homofobia y tengo entonces aquí que comprender que soy un ser integral, que soy el decano, pero también que soy sacerdote... es muy frecuente que escuchemos en algunos decanos o en algunos directivos de la universidad la idea de que los padres no te permiten ingresar a esa actividad o postularte a tal cargo porque eres homosexual o eres lesbiana... (Directivo 1 Usta, 2015)

Eso tiene una respuesta bastante compleja, porque estamos también en una sociedad que no es honesta ni sensata, estamos en medio de un ambiente o un ámbito de apariencia y por esas mismas apariencias se dan unas relaciones de hipocresía, de no sinceridad, entonces yo eso lo cuestiono bastante. (Directivo 2 Usta, 2015)

un nivel de homofobia se puede dar en solo creer que todo el mundo es heterosexual, un 30% están súper cerrado al tema... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

También observan que la homofobia parte desde la misma perspectiva de la concepción del mundo y las relaciones interpersonales, al creer, por ejemplo, que todas las personas docentes, directivos, estudiantes son heterosexuales y sus dinámicas circulan en torno a esa condición sexual; así es que existe una idea generalizada de las lógicas heterosexuales y además un temor por parte de los docentes, a la expresión homofóbica, pues esto desentona con su formación y capacidad como docente.

Para otros docentes, la homofobia es un rasgo que se destaca en ambientes de socialización y de comunicación espontánea entre docentes y estudiantes, pues pese a que algunos expresen una actitud abierta e incluyente, sobresalen, en ocasiones, manifestaciones homofobas, mediante la burla y el lenguaje figurado.

Siempre hay diálogos especialmente, siempre hay alguna palabra despectiva, siempre hay una burla, siempre hay algún comentario a la espalda del otro. (Docente 1 Comunicación Usta, 2015)

Considero que el lenguaje que se maneja es supremamente sexista y heterocéntrico, eso es homofobia... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Desde el lenguaje cotidiano, se pueden descubrir cargas valorativas que se plasman en la expresión oral y kinésica de los docentes y estudiantes. Es así como los docentes consideran que existe todo un sentido que exhibe un lenguaje homofóbico en la comunidad académica y que además de ser sexista, es heterocéntrico y que esto refleja la cosmovisión de todo actor social.

### ***Homofobia en estudiantes***

Desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes presentan rasgos de homofobia, desde las formas de violencia simbólica y lingüística, a través de los comentarios, burlas, apodos y actitudes. Identifican niveles de homofobia más altos en hombres que en mujeres, como parte de la construcción y reiteración hegemónica de la masculinidad, desde una validación del varón macho. Igualmente, advierten que estas formas de violencia simbólica se presentan más en estudiantes de los primeros semestres y que responden un poco a la ignorancia, desconocimiento, temor y validación de grupo.

Algunos estudiantes, de pronto sus actitudes, es una de las luchas constantes de violencia simbólica, la violencia lingüística, cómo cambiar ese lenguaje por el que se llega por ignorancia, por falta de conocimiento, por intolerancia hay una violencia simbólica entre los estudiantes; (Docente 2 Sociología Usta, 2015)

...creo que los chicos sobre todo tienen unos rasgos de homofobia muy altos entre ellos, incluso los de mi facultad, es producto de la construcción hegemónica de la masculinidad hacen que los chicos sean más machos si son más homofóbicos que otros, yo creo que todo esto es sutil, sobre los chistes... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Por su parte los estudiantes consideran que los rasgos homofóbicos se presentan por prejuicios en torno a la sexualidad, el desconocimiento que tiene sus prácticas desde la homosexualidad, por tal razón, la aversión, rechazo y burla son expresiones y actitudes manifiestas de la homofobia.

Nosotros nos enfatizamos en la convivencia, el rechazo, la indiferencia. Verbalmente algunos sobrenombres que ya mi compañera dio unos ejemplos, la repulsión e incluso la exclusión de los grupos hacia estas personas. (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2016)

soy representante del grupo LGBTI de la universidad por lo tanto he sufrido la discriminación. El lenguaje no verbal en este caso son miradas, algún tipo de seña, de mueca y ese tipo de cosas. (Estudiante grupo Focal 3 Usta, 2016)

Los estudiantes reiteran que sigue siendo más difícil para sus compañeros varones demostrar actitudes comprensivas e incluyentes frente a la homosexualidad, travestismo e intersexualidad, pues surge inmediatamente un cuestionamiento, desaprobación o burla. Consideran que las dinámicas con hombres gay deben estar limitadas por el respeto, que va desde evitar el tuteo a cualquier forma de expresión o contacto físico.

### ***Causas de la homofobia***

Para los directivos y docentes las causas de la homofobia residen en factores de orden cultural, religioso y social. Desde lo cultural, las instituciones del Estado han reforzado ideas ancladas en una formación sexista que no admite ninguna otra forma de relación entre géneros. Desde lo religioso, se refuerza una relación connatural de los géneros desde una visión biológica.

Todo lo voy anclando a lo cultural, en lo religioso y en lo social; yo diría que somos una sociedad que ha heredado y ha replicado prácticas de exclusión en toda su historia, dos somos una sociedad marcadamente determinada por lo religioso, (Directivo 2 Usta, 2015)

Para mí, muchos factores, la formación, las instituciones, la iglesia, por ejemplo, que no los acepta y sigue con esas ideas tan retrógradas, la familia y algunas instituciones del estado, los colegios, algunas universidades, etc. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Tiene que ver con esta educación sexista, que nos dice qué deben ser los hombres y las mujeres y qué roles, que papeles desempeñar en la sociedad; (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Se reafirma como una de las causas de la homofobia el desconocimiento y la falta de reconocimiento social, las metodologías educativas, que desconocen las sexualidades emergentes.

yo creo que proviene de las crianzas, de las metodologías educativas, de las generaciones anteriores, incluso, de la misma historia de la sociedad. (Directivo 2 Usta, 2015)

Falta de conocimiento, pienso yo. (Directivo 3 Usta, 2015)

Por otro lado, establecen que la homofobia se debe a un choque entre creencias, fuertemente, instaladas y un miedo a la diversidad. A su vez, sentimientos de superioridad o pensamientos que hegemonizan las prácticas cotidianas, así como deseos reprimidos.

Que es pensar que hay unos seres que son superiores a otros, que tienen la verdad, que tienen la razón... (Docente 1 Comunicación Usta, 2015)

Yo creo que son deseos reprimidos realmente. (Docente 1 Diseño Usta, 2015)

Creo que ignorancia, tener poco contacto con personas LGBTI... (Docente 2 Diseño Usta, 2015)

...es un choque entre esas profundas creencias y miedos acerca de los que es la diversidad, miedo a convivir con esa diversidad. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Además, indican que la homofobia es producto de un conflicto entre el sistema, los imaginarios y las representaciones que encarnan visiones de orden establecidas en las que se determinan formas de relación social que calman las ansiedades y mantienen el statu quo.

Es un conflicto que se genera entre un sistema y un imaginario y unas representaciones que se dan por sentadas y que de alguna manera calman las ansiedades, las visiones del orden que se concibe social, la manera como debe relacionarse las personas... (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Las situaciones de marginalidad están demarcadas por una visión hegemónica heteronormativa que ofrece circunstancias de relación de tipo funcional en el contexto universitario.

"con ese colectivo lo importante es mantenerse lejos" hay una relación funcional en términos de una posición un poco hegemónica... (Directivo 1 Usta, 2015)

También establecen que las situaciones de marginalidad se propician por tanta exclusividad con este grupo social, por tal razón, es importante repensar acciones positivas que terminen marcando una mayor diferencia.

A veces es excluyente con el mismo grupo hablar de tanta exclusividad, se debe observar para hacerlo más normal. (Observación Cuestionario Usta, 2015)

### ***Discriminación y prejuicios***

La discriminación y los prejuicios representan aspectos que los directivos, docentes y estudiantes reconocieron se reflejan en las relaciones interpersonales dentro y fuera de la comunidad académica de la Usta.

Discriminación y prejuicio se conciben simultáneos y paralelos, pues discriminación significa algo más que diferencia y distinción sobre los otros, pues se entiende como una diferenciación injusta e ilegítima que implica un trato desigual con base en esos parámetros y marcos legales universales que no prevalecen para todos y se evidencia en la desigualdad. Desde dichas consideraciones legales, los participantes reconocen la discriminación: lingüística y respecto al sexo.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

---

Se reconocen, entonces, en los discursos de los participantes una discriminación de tipo jurídica al indicar que los no heterosexuales ha sido excluidos del goce de sus derechos, en el caso particular del matrimonio, pero frente a la adopción, tanto docentes como directivos la comparten, pero los estudiantes manifiestan su desaprobación frente a este hecho. También se refiere la marginación social que somete a grupos sociales técnicamente a procesos de exclusión desde la institucionalización, pues es una forma de conciencia del prejuicio que está influenciada por la iglesia católica.

Toda la cuestión del problema del matrimonio igualitario que se ha dado en estos últimos tiempos y ...no solamente a nivel de política pública, sino de una cuestión cultural y moral por parte de los prejuicios de las comunidades, sobre todo las más tradicionales, teniendo en cuenta que nuestro país tiene una fuerte tradición católica que hasta el día de hoy se pronuncian contra de estas tendencias sexuales. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Las personas LGBTI no tienen por qué ser discriminadas, ya que también tienen los mismos derechos y deberes en una sociedad. (Observaciones cuestionario Usta, 2015)

En ese sentido las manifestaciones de afecto en público representan uno de los hechos que más generan discriminación y rechazo por parte de la comunidad académica, pues una manera de sancionarla es a través de la desaprobación social que se traduce en invisibilidad. Por tanto, las expresiones de afecto se catalogan como inmorales, impropias y transgresoras de los principios y normas sociales.

...la expresión afectiva de estudiantes, parejas de chicos es legítima, pero seguramente la expresión afectiva de parejas del mismo sexo no es legítima, estoy segura que será sancionada, de hecho, una forma de sanción es que no se vea. (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

el hombre tiene un rol, la mujer tiene otro rol y el marica tiene el rol de marica, en la televisión podemos ver como se educa...es lo que veo frente a eso que origina rasgos puntuales de homofobia, ese tipo de visiones que los medios nos dan de los gays o de la comunidad LGBTI... (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

En esa misma línea, así como las expresiones de afecto son desnaturalizadas, las expresiones de la personalidad gay asociadas al: escándalo, la burla y el exhibicionismo se validan desde la concepción y representación figurativa del rol homosexual materializado por los medios de comunicación.

pero a mí se me hace que todo muchas veces es prejuicio porque digamos un hombre que sea homosexual no tiene que ser una mujer que le guste maquillarse y ser femenino, y la gente piensa eso que un hombre que es así es afeminado, se maquilla es súper mujer y no pues hay normal y lo mismo pasa con las mujeres, una mujer puede llegar a ser supermacho y es mega heterosexual. (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2015)

Ahora bien, esa asociación de lo homosexual con posesiones y expresiones satánicas, históricamente ha sido re direccionada a trastornos o enfermedades de orden psicológico o afectivo. Pese a la consideración de la OMS (Organización Mundial de la Salud), las formas de discriminación reconocidas por la comunidad académica coinciden en que las personas no heterosexuales pueden considerarse emocionalmente inestables, no por su condición diversa, sino por una consecuencia de la presión social.

...sí, he visto algunas personas que discriminan o tienen problemas para relacionarse con personas de esta condición. (Docente 2 Diseño Usta, 2015)

Originan por supuesto, mayores estigmatizaciones y un clima de rechazo no solamente a los homosexuales, sino de rechazo a cualquier diversidad lo que me parece muy grave en una sociedad como la colombiana, que es por esencia diversa. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

desafortunadamente tuvimos un periodo tan oscuro como lo fue la Edad Media, donde se sentaron unas reglas morales bastante equivocadas, y ellos fueron unos de los grandes afectados de eso... casi relacionar al homosexual con posesiones y con cosas del diablo, fue satanizarlos. (Docente 3 Diseño Usta, 2015)

Ese ambiente de rechazo para algunos docentes no se vive en el contexto de la Usta, pues consideran que existe un respeto, una apertura e inclusión, pues constituye una de las apuestas de la proyección social que adelanta la Universidad a través de trabajos académicos e investigativos con grupos vulnerados y en situación de marginación; de tal forma que ese ejercicio genera una familiaridad con este grupo social. Indican, por su relación con otros docentes de la Usta, que existen prejuicios en facultades de Ingenierías.

...en la práctica yo no he visto un alto grado de homofobia, incluso aquí se han realizado campañas a raíz de proyectos de investigación, trabajos modulares de investigación, eso también permite que la comunidad...se familiaricen con todo esto... (Directivo 2 Usta, 2015)

Tengo entendido, he escuchado casos de homofobia en la facultad de ingeniería por profesores amigos que tengo, sé que ha habido casos allí de matoneo y de homofobia... (Docente Comunicación 4 Usta, 2015)

Así mismo, los estudiantes reflexionan en que una de las manifestaciones de la discriminación y prejuicio (homofobia) se da a través de formas de violencia: verbal, psicológica y física.

...nosotras creemos que hay diferentes tipos de violencia: la verbal, la psicológica y la física; en la verbal cuando uno se refiere a términos hacia otra persona diciéndole como: marica, la loca... son términos muy despectivos a la persona dependiendo de su condición sexual; psicológica pues la exclusión y el matoneo muchas veces en el grupo social que se encuentra por esto que no los

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

aceptan y la violencia física el acoso que tienen estas personas. (Estudiante grupo Focal 1 Usta, 2015)

Por su parte, los docentes indican que, aunque en la universidad no existen personas Trans, en nuestra sociedad materializa uno de los grupos más vulnerados y excluidos. Son objeto de segregación territorial que se refleja en la habitabilidad y la ocupación de un espacio físico en el que ejercen a la prostitución.

uno ve que muchos transexuales no les queda de otra que la prostitución, entonces esa política puntualmente con este público me parece importantísima, inclusión a la educación y al sector laboral. (Docente 4 Diseño Usta, 2015)

...las personas trans creo que son producto de la discriminación y la exclusión histórica...yo...hablaría de una segregación territorial con lo que implica no solo al espacio físico, sino a la habitabilidad, en el caso de sus actividades que se les considera exclusivamente a la prostitución y la peluquería... (Docente 4 Diseño Usta, 2015)

### ***Estereotipos***

Los directivos, docentes y estudiantes consideran que los estereotipos siguen siendo un factor determinante para la aceptación social y la inclusión de las personas de los sectores LGBTI. Insisten en que la reproducción de los roles sigue marcada por el aprendizaje cultural y el pensamiento tradicional.

en qué mundo normal dicen que un hombre no puede llorar, que un hombre no puede usar el color rosa, ese tipo de estereotipos que se han dado a través de pensamiento tradicionales... (Estudiante grupo Focal 2 Usta, 2016)

Para algunos estudiantes, el estereotipo se ha perdido por el contacto permanente e insisten en que el verdadero aprendizaje consiste en la convivencia y la práctica cotidiana.

En esta época ese estereotipo ya se perdió y un homosexual lo dice abiertamente y nosotros en su gran mayoría tenemos aceptación hacia ellos porque somos contemporáneos con ellos, la educación sería compartir con ellos. (Estudiante grupo Focal 1 Usta, 2016)

Los docentes destacan que es necesario vencer los estereotipos que han sido marcados desde la antigüedad y que han estigmatizado las sexualidades diversas y emergentes.

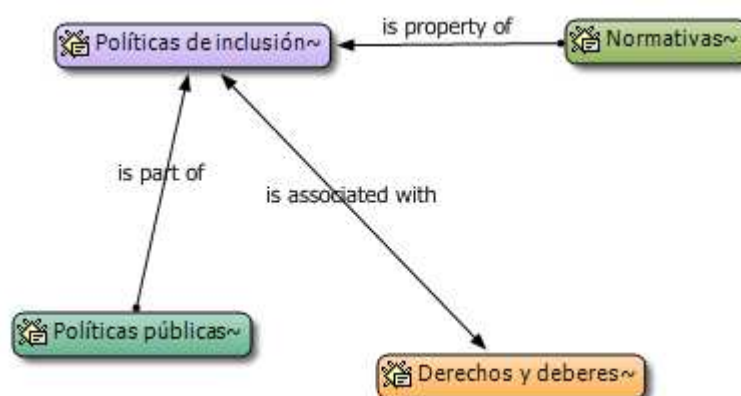
...es decir que está lleno de alcohol, drogas, sexo desenfrenado que son estereotipos que vienen desde la antigüedad y se han reproducido... (Docente Sociología 3 Usta, 2015)



### 8.4.3. Políticas de inclusión

Las políticas de inclusión se refieren a iniciativas, directrices institucionales o dentro de la práctica educativa tendientes a la inclusión de grupos sociales. Como se observa en el gráfico 65, las políticas de inclusión se relacionan con la política pública, derechos y deberes y normativas.

Gráfico N°65. Relación variables políticas de inclusión



Fuente: elaboración propia

Frente a las políticas de inclusión, en general, tanto los docentes como los estudiantes desconocen cuáles son estas políticas y lo que estas contienen; no obstante, existen dos perspectivas frente estas. La primera reconocen que en la universidad no existen políticas claras en torno a la inclusión, que hay un atraso significativo al respecto, no solo referente a la inserción de este grupo social, sino de otros objeto de exclusión y que en consonancia, identifican la urgencia de una sensibilización, transformación de lo administrativo, de los currículos, creación de políticas especiales y particulares, no solo desde las directrices, sino desde las dinámicas, prácticas y la generación de un ambiente de aceptación y participación.

#### ***Políticas de inclusión en docentes***

creo que en esa perspectiva al interior de la universidad aparentamos crear proyectos de mucha universalidad pretendiendo un sentido de igualdad o de mostrar que no los tomamos en cuenta para bien, en el sentido que hablamos de una comunidad educativa para bien sin distinciones de sexos ni razas, pero en la práctica, sí siento que no tenemos proyectos concretos o experiencias concretas dirigidas hacia ellos... (Directivo 1 Usta, 2015)

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

Creo que la universidad tiene un atraso en términos de la normativa porque lo que está contemplado es comprender al estudiante o comprender al docente en su generalidad... (Docente Diseño Usta, 2015)

Los docentes establecen la necesidad de generar políticas para forjar conciencia en los estudiantes frente a la diferencia, la diversidad, el respeto y aceptación que responde al concepto de universidad.

Si desde la academia no existen políticas que regulen a la comunidad LGTBI, es muy poco probable que el estudiante tomasino tome conciencia con respecto a respetar la diferencia. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

La universidad, para mí no es un espacio en el que se respete la diversidad sexual. Tenemos mucho qué cambiar y transformar.

(Directivo Usta, 2015)

Igualmente, consideran que al hablar de políticas públicas se debe contemplar lo que establece el Ministerio de Educación Nacional y la Política Pública para la garantía de los derechos y deberes de las personas de los sectores LGBTI, pero que estas deben generarse desde las consideraciones de la comunidad académica en pleno en un trabajo participativo. Así mismo, insisten en que dichas estrategias en torno a la inclusión deben reflejarse en las prácticas cotidianas.

La política nacional de inclusión para las escuelas de educación superior toca como uno de los aspectos fundamentales a desarrollar y toca la transformación de lo administrativo, de transformación de los currículos, de creación de políticas especiales y particulares...pienso que debería ser una política participativa. (Docente Sociología Usta, 2015)

La segunda perspectiva plantea una controversia, pues una política de inclusión marcaría la diferencia y mayor segregación de este grupo social, pues no los reconocen como personas diferentes a los cuales haya acoger, en términos de derechos, de manera diferencial. Observan la necesidad de cambios, que vayan en consonancia con las transformaciones actuales de la sociedad, sobre todo en los contextos educativos.

En el tema de derechos yo me muevo en dos cosas: creo que la necesidad de hablar de derechos para ellos ya está mal porque parecieran no humanos que están intentando acceder a los derechos (Directivo 1 Usta, 2015)

### ***Políticas de inclusión en estudiantes***

Desde la perspectiva de los estudiantes, no reconocen los aspectos de la política pública y, como tal, la necesidad de que generen normativas particulares para las personas de los sectores LGBTI, insisten en la naturalización e integración de estas personas a la sociedad de manera libre y espontánea.

...no veo la necesidad que toda la comunidad académica se centre en temas como estos, con respecto a investigarnos (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

No estoy de acuerdo con políticas especiales para personas LGBTI porque no son diferentes al resto de comunidad (Observaciones cuestionario Usta, 2015)

Así mismo, los estudiantes no se manifestaron frente a temas contemplados en las políticas de inclusión, bien sea los considerados en la política pública o la Constitución Política de Colombia. Su visión frente a este aspecto está dotada desde un enfoque centrado en las individuales, en la formación desde los entornos cercanos, las relaciones interpersonales y el respeto al desarrollo y manifestación de la personalidad.

### **Políticas Públicas**

Las políticas públicas constituyen un tema recurrente en el discurso de los docentes y directivos quienes consideran que en nuestro país se han ejecutado iniciativas que tienen su impacto en esferas de la sociedad, pero consideran que en los contextos educativos requieren de mayor presencia e impacto.

Al respecto los directivos cuestionan la falta de proyectos de impacto en toda la comunidad académica, pero ante todo identifican un tema que genera tensiones y conflictos, pues atañe a principios estructurales de la comunidad religiosa. En ese sentido identifican vacíos en la concepción teórica y práctica en torno a la orientación sexual e identidad de género en contextos laborales y educativos.

...no sé si soy iluso o tal vez optimista pero sí veo que en la práctica por lo menos en mi entorno y mi cotidianidad veo que el tema de las políticas públicas en torno a esta comunidad es un tema tensionante, debatido, conflictivo, pero eso significa que está en el centro de la reflexión de todos. (Directivo 1 Usta, 2015)

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

Además, los docentes indican que existe un largo camino para generar equidad en la sociedad en torno a grupos sociales excluidos y que esto involucra a todos los ciudadanos.

...pero en términos de política pública todavía falta mucho por construir para generar equidad en estos grupos. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

...pienso que debería ser una política participativa, que la gente debería entrar a decir cómo le gustaría que fuese esto. (Docente 2 Sociología Usta, 2015)

...se están adoptando hasta ahora y ahí están nivelando los mismos gobiernos de las comunidades que regenta la universidad. (Directivo 2 Usta, 2015)

Igualmente, el trabajo en la construcción de la política pública para el derecho y los deberes de las personas de los sectores LGBTI representa un aspecto importante, pero que no ofrece completas garantías, pues existe un vacío en su cumplimiento. Reconocen el papel liderado por el Distrito, pero la Política tiene mayor impacto en Bogotá que en los departamentos.

...Pues existe una normativa del distrito sobre protección para personas que pertenezcan a la población LGBTI, pero, lo mismo sucede. Una cosa es la política y otra cosa es el cumplimiento de la política. Sabemos que en el distrito es difícil el ejercicio de cualquier normatividad y esta también. (Docente 1 Comunicación Usta, 2015)

### ***Políticas públicas estudiantes***

Las políticas públicas no representan un tema de interés para los estudiantes, pues consideran que no deben existir consideraciones especiales ante la ley para este grupo social, pues la distinción ahonda la discriminación y el trato diferencial en la sociedad.

### ***Normativas***

Respecto a las normativas que tiene la Universidad Santo Tomás en torno a la inclusión y participación de personas de sectores LGBTI, los docentes y directivos presentan distintas perspectivas:

#### ***Normativas en docentes***

- a. Normatividad y exigibilidad de los derechos. Algunos docentes consideran que el debate no está en las normativas que tenga la universidad, sino en la exigibilidad de los derechos para evitar vulneraciones.

creo que hay normativas que permiten la exigibilidad de los derechos, pero no hay un cumplimiento, las situaciones generan mucho empoderamiento para que la gente sepa que puede exigir estos derechos y no ser vulnerados. (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Al respecto consideran que Colombia cuenta con número considerable de normas y artículos que protegen los derechos de este grupo social, sin embargo, se requieren herramientas para exigirlos.

- b. Inclusión sin normativa. Los docentes consideran que no se trata de normativas, se requiere del cumplimiento de los derechos y deberes que se establecen en el reglamento universitario. Además, se trata de equidad para todos los grupos sociales sin distinción.

Pues yo no conozco en la universidad una normativa específica sobre población LGBTI. Creo que la normativa es que todos tengamos los mismos derechos dentro de la universidad, y cumplamos con los mismos deberes y en ese sentido hay una normativa existente... ahora el cumplimiento... (Docente 1 Comunicación Usta, 2015)

- c. Normatividad y paradigma tomista. Los docentes establecen que la filosofía institucional apoyada en el paradigma de Santo Tomás de Aquino permite que se contemplen fundamentos y principios rectores que reconozcan la diversidad de manera amplia e integral.

que esté claro en el reglamento y yo creo que hay muchos espacios a nivel de filosofía institucional que se pueden articular, el paradigma tomista, aunque se sabe que es humanista-cristiano y que tiene una posición muy radical frente a las personas no heterosexuales, pero si la filosofía tomista es mucho más amplia y tiene entradas por donde la diversidad no solo a la orientación sexual y la diversidad de género deben trabajarse, (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Además, los docentes reconocen que existe un atraso frente a normativas necesarias en el contexto universitario. Establecen que las sexualidades diversas son objeto de situaciones que afectan la práctica pedagógica y esto merece atención.

- d. Universidad e inclusión a la diversidad. Los docentes develan que la universidad realiza esfuerzos para trabajar la diversidad, existe un 100% de tolerancia y destacan que no hay ninguna dificultad de aceptación y respeto hacia las sexualidades diversas. Reconocen que el debate y las transformaciones se deben ejecutar a nivel general en la sociedad y en espacios de acción e interrelación social.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

Normativas en la universidad pues realmente no he reconocido ningún tipo de problema al respecto, ahora, a nivel social sí. Creo que no... estamos luchando porque esas normativas se desarrollen... (Docente 1 Diseño Usta, 2015)

*Derechos y deberes*

Están vinculados con las libertades y obligaciones que cobijan a este grupo social, además de las percepciones que tienen los informantes frente a la exigibilidad, cumplimiento, trato, respeto, reconocimiento, equidad, igualdad ante la ley. También pueden aludir aspectos de convivencia y participación en esferas sociales.

***Derechos y deberes en docentes***

Frente al tema de derechos y deberes, los docentes señalan que estos deben ser los mismos emanados por la Constitución Política de Colombia para todos los ciudadanos, pero lo conflictivo ha sido la exigibilidad dentro del ejercicio de las garantías en torno al matrimonio, conformación de familia y adopción. Por lo anterior, contemplan que las luchas de este grupo social en torno a estos derechos, deben considerarlos como ciudadanos de primera categoría. En ese sentido, reparan que la sexualidad y sus manifestaciones no deberían ser el centro del debate para considerar o no el goce pleno de los derechos.

...la única idea de derechos que tenemos que discutir con ellos son los derechos normales de un ciudadano de hoy: el derecho a la educación, el derecho al agua y que el tema de la sexualidad no debería ser relevante preguntándonos si tienen un derecho a eso... (Directivo 1 Usta, 2015)

veo que el tema de las políticas públicas entorno a esta comunidad es un tema tensionante, debatido, conflictivo, pero eso significa que está en el centro de la reflexión de todos. (Directivo 1 Usta, 2015)

Creo que deben tener los mismos derechos, deben tener la garantía que tienen las personas heterosexuales, no es un tema de tener más derechos, sino que como se ha dicho en los diferentes discursos que sean ciudadanos y ciudadanas de primera categoría... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Del mismo modo, analizan que en el centro del debate no se encuentra la elección de la sexualidad, sino el matrimonio igualitario y la conformación de familia. En últimas, la transformación del núcleo familiar. A su vez, contemplan que la necesidad no reside en legislar derechos especiales, sino en transformaciones de orden cultural y moral y en la garantía al completo goce de todos los derechos establecidos para los heterosexuales.

Los mismos derechos que emana la constitución política de Colombia, son los mismos derechos...

(Directivo 2 Usta, 2015)

Todos los que nos cubren a los que somos heterosexuales, creo que ahora la polémica está centrada sobre matrimonio y la adopción y yo estoy a favor de las dos. (Docente 2 Diseño Usta, 2015)

### *Derechos y deberes en estudiantes*

Por su parte, los estudiantes coinciden con los docentes respecto a los que estos deben ser los mismos derechos que cobijan a los heterosexuales, empero no comparten la adopción o la crianza homoparental.

Es aceptable la condición sexual de estas personas, pero frente a la formación de vida y educación, no deberán a adoptar niños. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

Además, consideran que no se deben establecer cánones especiales, pues esto sería inequitativo, desigual y mutuamente excluyente.

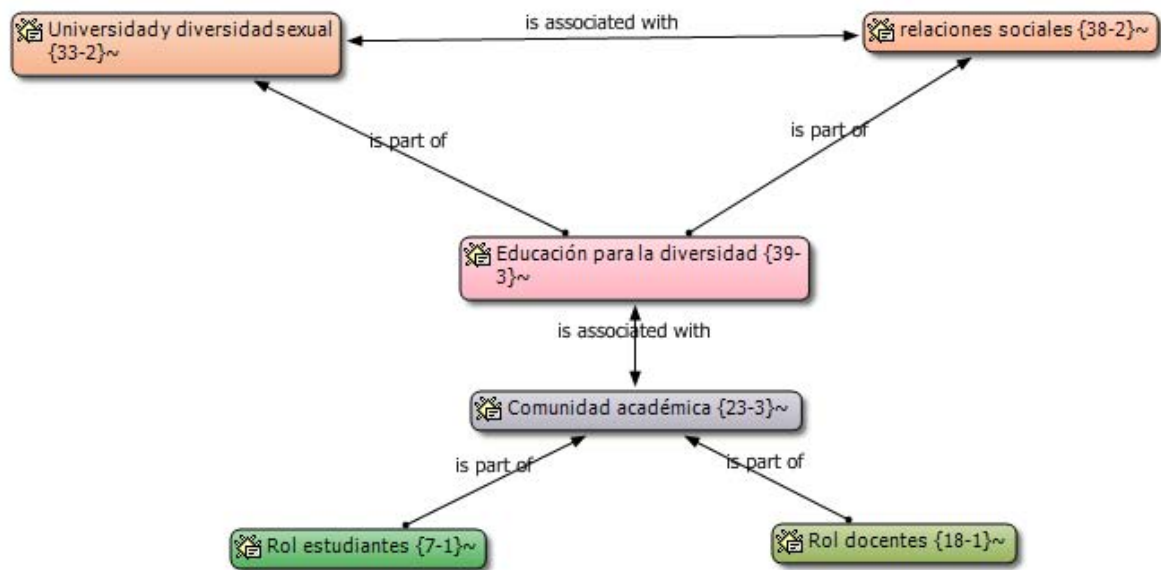
Me parece que no se debería hacer como una diferencia porque yo tengo una orientación o no. ¡Igual! Tenemos los mismos derechos, los mismos deberes, la misma posibilidad de expresarnos, pero también los mismos deberes frente al comportamiento social. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

### **Universidad y diversidad sexual**

Remite al papel que cumple la universidad en torno al manejo y abordaje de la diversidad sexual como parte esencial de la construcción del universo simbólico en el que se configura y desarrolla parte importante de la identidad de los educandos.

Como se observa en el gráfico, la universidad y diversidad sexual guarda relación con las relaciones interpersonales que constituyen la comunidad académica en la que los roles de directivos, docentes y estudiantes contribuyen a la configuración del clima institucional frente a este grupo social.

Gráfico N°66. Relación variables Universidad y diversidad sexual



Fuente: elaboración propia

### ***Universidad y diversidad sexual docentes***

El papel de la universidad frente a la diversidad es decisivo para general ambientes amables y participativos de aprendizaje. Los docentes aseguran que hace falta mucho para pensar la universidad, en particular la Santo Tomás, como un lugar en donde haya una educación para la diversidad sexual, destacan la importancia de concebir la diversidad para todos los grupos sociales fruto de exclusión.

Me parece que falta mucho en términos de educación en la diversidad sexual. (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

Una universidad que le apueste a la diversidad sexual debe relacionarse con el mejoramiento social e individual, la existencia real de escenarios educativos concebidos para la diversidad, pues es claro que la educación, en general, ha limitado el tema de la educación inclusiva y ha olvidado otras exclusiones y discriminaciones, igualmente importantes, que requieren de la misma atención. Consideran que este no es un papel exclusivo de la universidad, sino de la sociedad de manera integral.

creo no es un ambiente fácil de la universidad con las personas no heterosexuales, ni la universidad ni la sociedad es un ambiente sencillo donde puedas desarrollarte integralmente... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)



Parece que más que una educación, es una cuestión completamente cultural... una manera de pensar sobre la libertad, sobre el espíritu humano, sobre la igualdad, se asuma tanto para las comunidades LGBTI, como para otro tipo de minorías... (Directivo 2 Usta, 2015)

Además, establecen que la universidad no cuenta con protocolos o normativas que orienten el tratamiento, por ejemplo, del bullying por homofobia. Por tal razón consideran esencial la transversalización de los programas y de las acciones a nivel administrativo para que la diversidad deje de ser un tabú y se convierta en un escenario de diálogo y abordaje natural en todos los contextos del clima institucional de la USTA.

la universidad no tiene protocolos o la sanción asociada al bullying, ni por orientación sexual, ni por otras razones, hay comportamientos inadecuados y demás, pero no dice qué es y qué no es, pero no hay un protocolo que evidencie explícitamente acciones contra la discriminación por orientación, por etnia, por lo que sea... no existe, básicamente es pedagógico lo que hago en estas situaciones. (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

...creo que debe haber transversalización en los programas de las cuestiones, debe haber acción de visibilización que hagan que el tema deje de ser tabú y se pueda hablar y desarrollar en la universidad, (Sociología 3 Usta, 2015)

Por otro lado, los docentes señalan que en la División de Ciencias Sociales existe una apertura a la diversidad y la Usta respeta la diversidad de las sexualidades no heterosexuales. Así entonces, en las respuestas de los docentes, indican que existe un ambiente amigable, pero que existen situaciones puntuales que habría que valorar; por tal razón, establecen que hay una buena convivencia, pero cuestionan que haya un respeto generalizado hacia la diversidad.

Sí. Al menos desde donde yo trabajo, desde la División de Ciencias Sociales, sí se respeta la diversidad sexual. (Docente 1 Diseño Usta, 2015)

De tal manera que eso es un poco relativo, no. En principio habría un clima más o menos amigable, pero creo que hay situaciones claves en las cuales habría que entrar puntualmente, hasta qué punto hay respeto o no. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

En general yo he visto que hay un cierto clima de buena convivencia, pero no podría decir que es un espacio donde se respeta en general la diversidad... (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Finalmente, una educación para la diversidad en la Usta debe caracterizarse por:

- Una amplia participación de los estudiantes en la cultura y comunidad educativa.
- Una serie de transformaciones de la cultura, políticas y prácticas institucionales enfocadas hacia la diversidad.

- Mayor participación de estudiantes en riesgo de exclusión.
- Protocolos de atención y seguimiento a situaciones de exclusión.

### ***Comunidad académica***

La comunidad académica, en este caso, representada por directivos, docentes y estudiantes de la Usta identifican un clima de buena convivencia y que tanto directivos y docentes examinan mucho más amable y plural en la facultad de sociología, luego comunicación y por último diseño gráfico. Al respecto pensar en la comunidad académica y sus actitudes frente a personas de los sectores LGBTI plantea aspectos en torno a la multidiversidad que supera una visión de la universidad como institución para la formación e investigación. (Bok, 1982). De tal forma, las apreciaciones establecidas en torno a la construcción de una comunidad académica que contemple la diversidad sexual se centraron en tres aspectos:

- a. Clima institucional-buena convivencia. De acuerdo con la perspectiva de clima social de Ramsden (1979), asociado a las variables del medio, del medio social y de cultura establecidas por Tagiuri (1969), el clima institucional<sup>18</sup> está marcado por un interés y cercanía con los temas de índole social, por el trabajo con grupos sociales y poblaciones marginadas y por la presencia de docentes y estudiantes no heterosexuales; razón por la cual en las facultades que integran la División de Ciencias Sociales, la diversidad hace parte de la cotidianidad de la comunidad académica.

En general, yo he visto que hay un cierto clima de buena convivencia, pero no podría decir que es un espacio donde se respeta en general la diversidad. (Docente 4 Comunicación Usta, 2015)

Algunos docentes consideran que existe un clima institucional cordial y receptivo a la diversidad sexual en términos de convivencia que se expresa más en docentes

---

<sup>18</sup> De acuerdo con Fernández Díaz y Asensio (1989) el clima institucional refiere al estilo y tono institucional conferido por factores de tipo estructural, personal y funcional que reflejan las dinámicas particulares del contexto universitario.

que en estudiantes, pero que no se puede afirmar que existe libertad y respeto general.

- b. Comunidad prudente y tolerante. En torno a la aceptación, la comunidad académica se muestra prudente y tolerante, reflejando así un clima práctico en donde el control y el estatus se encuentran definidos y determinan las dinámicas. En primer lugar, se observa un clima correcto de conveniencia en el que se destacan: los estándares, lo apropiado, el decoro y la prudencia que permiten un ambiente tolerante hacia estas personas.

Creo que de prudencia y de tolerancia, de respeto y diría que, si de pronto en el ámbito de lo privado piensan otra cosa, al menos...no lo manifiestan agresivamente o conflictivamente en el ámbito de lo público. (Docente 4 comunicación Usta, 2015)

En segundo lugar, se observa un clima comunitario marcado por las relaciones de amistad, de bienestar de grupo:

La Universidad es un espacio de diversidad donde directivos, trabajadores y estudiantes, deben compartir de manera pacífica sin escandalizar y generalizar estos hechos para generar pelea. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

En tercer lugar, un clima vigilante caracterizado por una consciencia, reflexión y preocupación por el otro.

Yo creo que en la facultad de Sociología hay una pluralidad que permite que esa concepción frente a la homosexualidad sea mucho más abierta que de pronto en otras facultades (Docente 1 Sociología Usta, 2015)

Lo que yo he observado es que es incluyente, que hay respeto, realmente no he visto un caso en que yo diga: venga hay cierta discriminación, (Docente 4 Diseño Usta, 2015)

- c. Comunidad excluyente. Se identifica además una comunidad académica excluyente que no refleja una comprensión de lo cultural y que sigue viendo en este grupo social cierto nivel de anormalidad. Esta comunidad excluyente se reconoce en las prácticas cotidianas, en las formas de violencia simbólica y lingüística que, si bien no denotan un clima completamente hostil, tampoco representan uno enmarcado en el respeto y dignidad hacia estas personas.

en la práctica tácitamente aceptamos que hay una comunidad educativa que es excluyente, que los marginaliza y que tiene lenguajes que indican una comprensión cultural en el que se siguen viendo como enfermos, como distintos, como raros... (Directivo 1 Usta, 2015)

La universidad, para mí no es un espacio en el que se respete la diversidad sexual. Tenemos mucho que cambiar y transformar (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

Finalmente, la comunidad académica de la División está regida por principios y valores que reconocen la presencia de las sexualidades diversas y emergentes que cada vez más tienen lugar en la cotidianidad del medio universitario; por tal razón se requiere de cambios y transformaciones culturales que vayan de la mano de los institucionales y organizativos para que se armonicen las relaciones sociales de sus miembros.

#### **8.4.4. Roles frente a situaciones de exclusión**

Identifica aspectos de orden cognitivo, actitudinal y relacional frente a las prácticas educativas que tienen los docentes y estudiantes en conexión con personas LGBTI. Los roles docentes tienen lugar dentro y fuera de las aulas y se materializan a través de las prácticas discursivas y las acciones.

##### *Rol docente*

Los docentes limitan sus apreciaciones en relación con su rol, en ejercicio de sus Representaciones sociales, cátedras y contenidos temáticos. Sostienen que el abordaje de la sexualidad diversa, conflictos por homofobia o discriminación son tópicos que no hacen parte de sus cátedras, pero reconocen que se debe trabajar con sus estudiantes desde la violencia simbólica y lingüística; pues son las formas de discriminación más frecuentes en la cotidianidad.

En torno a sus acciones frente a situaciones de exclusión en el aula los docentes aseguran que:

- No tienen herramientas pedagógicas para enfrentar situaciones de este tipo.
- Re direccionan la atención hacia otro tema.
- Evaden la situación y manifiestan que es preferible abordar otros temas.
- Se molestan y llaman la atención.
- Ignoran el hecho y lo dejan pasar.
- Invitan a la reflexión y al diálogo en torno a la situación.
- Realizan una actividad y ejercicio de cambio de rol.

La verdad, esa es la única vez que me ha ocurrido, y por falta de experiencia yo lo que hice fue ignorar la situación... (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

lo primero que hago es la invitación... por qué estás diciendo eso, cuál es el lugar, desde donde lo dices, por qué lo dices y también juego con la idea de botar esa información... (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

La verdad, mi postura es de evitar el conflicto. Tal vez no estoy muy preparada para asumir una situación en donde vea homofobia entonces evito. (Docente 2 Diseño Usta, 2015)

Lo que solía hacer es direccionar la atención a otro tema. (Docente 2 Diseño Usta, 2015)

Así mismo, aseguran los directivos que el rol de los docentes es imprescindible para manejar, orientar, propiciar situaciones de inclusión y aceptación dentro y fuera de las aulas; no obstante, contemplan que algunos docentes se sorprenden y revelan su desacuerdo frente a las manifestaciones de afecto de las parejas no heterosexuales.

Cuando los maestros encuentran que sus estudiantes. Sobretudo el tema de las mujeres: son lesbianas, se aterran, dicen que la juventud ha cambiado mucho... expresan, también, una inconformidad con ello. (Directivo3 Usta, 2015)

Considero que la comunidad docente debe reflexionar el tema, porque el tema tiene un silencio pasivo. (Observaciones Cuestionario Usta, 2015)

Los estudiantes exponen que no existe confianza con sus docentes, pues no sienten la libertad para hablar de temas de diversidad sexual o inquietudes frente a lo diverso. También, indican que existe un silencio pasivo que le resta importancia e invisibiliza las discusiones en el Congreso de la República y la Corte Constitucional frente a las demandas de las personas de los sectores LGBTI.

creo yo que debe haber una apuesta que es lo que en la clase se hace desde el lenguaje: enseñar a integrar a todas las comunidades, a todos los colectivos, (Docente 2 Sociología Usta, 2015)

Finalmente, los docentes reconocen que su papel debe ser de mediador, garante de una información objetiva, sin matices, y propiciador de un ambiente propicio para el aprendizaje. Además, que a veces no cuentan con los recursos pedagógicos que les ayude a enfrentar conflictos por homofobia en las aulas.

### ***Rol estudiantes***

El rol de los estudiantes frente a las personas de los sectores LGBTI está determinada por su desconocimiento y apertura a las transformaciones. Muchos de

ellos asumen un rol mediador y solidario, pero la mayoría espera que sea el docente quien dirija y oriente una temática o domine la situación.

Algunos estudiantes, de pronto sus actitudes, es una de las luchas constantes de violencia simbólica, la violencia lingüística, cómo cambiar ese lenguaje por el que se llega por ignorancia, por falta de conocimiento, por intolerancia hay una violencia simbólica entre los estudiantes... (Docente 2 Sociología Usta, 2015)

Los rasgos de violencia simbólica y lingüística representan un reto para los miembros de la comunidad académica. La falta de información, la desinformación que reflejan es un factor decisivo a la hora de relacionarse y fijar una posición frente a problemáticas no heterosexuales. Las relaciones que establecen con miembros de este grupo social están mediadas por el interés en explorar aspectos relacionados con las sexualidades diversas.

donde uno puede encontrar una figura de apoyo, pero cuando uno conoce la parte más humana de la persona, cuando uno crea una relación o una conexión no profesor-alumno sino amigo-apoyo que son cosas distintas. (Estudiante grupo Focal 1 Usta, 2015)

toman distancia algunas personas y lo veo más en los hombres. Es decir, si un hombre sabe que su compañero es gay, simplemente toma distancia. (Directivo 3 Usta, 2015)

Así mismo, el rol de los estudiantes está marcado por una reproducción mecánica de la heteronormatividad que desde los roles de la masculinidad y feminidad rechazan otras identidades que no se encuentren dentro del binarismo heterosexual. Indican que ellos mismos reproducen en sus discursos esas lógicas y las ven reflejadas en los discursos de los docentes; razón por la cual, a veces se establece una distancia y mantienen un silencio. Algunos asumen una censura y autocensura frente a las temáticas y las relaciones con estas personas por temor al rechazo, al encasillamiento y estigma.

He identificado varios estudiantes también del sector LGBTI y veo que muchos de ellos son muy abiertos en el tema, entonces me agrada ver que la universidad siendo católica, haya cierta tolerancia al respecto. (Docente 1 Diseño Usta, 2015)

Por otro lado, hay estudiantes muy dispuestos a conocer y explorar el tema y manifiestan una actitud receptiva. Señalan que la diversidad es un escenario cotidiano para el que desean prepararse

### ***Educación para la diversidad***

Los participantes coinciden que una educación para la diversidad involucra otras instituciones fuera de la universidad e integra otras formas frente a la diversidad, fuera de la sexual que fortalecen valores filosóficos, éticos y morales indispensables en la universidad. En ese sentido se destaca que una enseñanza para la diversidad implica una pedagogía desde lo cultural.

### ***Educación para la diversidad docentes***

Los docentes establecen que la educación para la diversidad involucra principios éticos, morales y además abarca un tema cultural.

...no hacerlo explícito para las comunidades LGBTI, sino un tema filosófico y de ética y de moral, que permita aplicarse también para otro tipo de minorías, (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

Parece que más que una educación, es una cuestión completamente cultural. (Docente 2 Comunicación Usta, 2015)

Desde una perspectiva propia de los directivos, esa educación para la diversidad debe ofrecer una mirada amplia en torno al: abordaje, debate y reflexión desde ámbitos formativos e investigativos, también una apuesta en torno a cátedras que fomenten una cultura de paz, particularmente a través de la Cátedra de la Paz aprobada por el Estado colombiano en todos los colegios y universidades.

Creo que debe ser una educación que permita sin ningún tipo de restricción el abordaje, debate, reflexión que nos conduzca a la práctica en torno a la convivencia y armonía con todo tipo de grupos sociales, culturales, étnicos, religiosos...evitemos todo tipo de radicalismos que lleguen a ser nocivos, excluyentes, discriminatorios dentro de ese mismo principio de universalidad. (Directivo 1 Usta, 2015)

Debe ser como lo que se está haciendo ahora con la cátedra de la paz, yo pensaría que esto es unir varias cátedras porque es generar o formar una cultura abierta a eso, abierta a la paz y es que justamente la diversidad sexual es uno de los temas que están incluidos en una cátedra de cultura de paz, (Directivo 2 Usta, 2015)

Basados en mucha información. Pienso que la información abre los caminos para entender a los otros... (Directivo 3 Usta, 2015)

Con base en los principios establecidos en la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) uno de los directivos establece que se debe trabajar en la configuración de un ambiente educativo abierto al diálogo, la resolución de los conflictos, el respeto de valores y derechos humanos, además basados en la información, pues esta abre caminos para el entendimiento y la comprensión del otro.

*"Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad"*

A su vez los docentes reiteran esta postura y destacan la importancia de una pedagogía en dos frentes: uno respecto a las transformaciones de la estructura administrativa y otro soportado en cambios curriculares. Desde lo administrativo, transformaciones que involucren la gestión y conciliación con la perspectiva religiosa dominica y desde lo curricular, una pedagogía que impacte la formación, investigación, gestión y extensión con una visión incluyente

Creo que hay que trabajar en muchos ámbitos, creo que hay que hacer sensibilización y administración con la estructura administrativa de la universidad. (Docente 3 Sociología Usta, 2015)

Pienso que desde el currículo se debe establecer un contenido que incluya todo el tema de diversidad y de respeto. (Docente 1 Diseño Gráfico Usta, 2015)

eso se hace desde la particularidad de cada uno, sea hetero o sea homosexual, y luego del reconocimiento del otro que considera distinto. (Docente 1 Comunicación Usta, 2015)

### *Educación para la diversidad en estudiantes*

Por su parte, los estudiantes consideran que existe el riesgo de mayor exclusión al contemplar cátedras que ahonden las diferencias, e igualmente establecen que se requiere de una educación para todas las generaciones que impacte a los colegios públicos, privados, religiosos, laicos. Insisten en las generaciones tradicionales y conservadoras que con sus posturas están impactando la toma de decisiones y la formación en los hogares.

la educación debería ser laica, es decir inclusiva; nosotros somos una sociedad conservadora que ha estado mucho tiempo gobernada por ideologías conservadoras... (Estudiante grupo Focal 1 Usta, 2016)

Es contradictorio porque al hacer una cátedra que hable de diversidad los estamos excluyendo, los estamos categorizando, yo creo que la educación debería ser igual, una educación donde no se hagan diferencias... (Estudiante grupo Focal Usta, 2016)

Lo único que quería decir es que la educación para la diversidad no debe ser para las últimas generaciones, sino para las más antiguas porque estas tienen una gran autoridad sobre el conocimiento (Estudiante grupo focal 1 Usta, 2016)

Finalmente, una concepción de la educación para la diversidad debe superar una perspectiva negativa y diferencial para entenderse dese un espíritu propositivo que invite a reflexionar, afrontar y generar cambios en el sistema educativo. (Andújar y Rosoli, 2014)



## 8.5. Discusión grupo de expertos

Aunque pareciera desvinculado del apartado cualitativo, se expone a continuación el análisis obtenido a partir de la participación de un grupo de expertos, con el objetivo de recabar información útil sobre los objetivos del estudio, así como información prospectiva que pueda ser susceptible de tener presente a la hora de elaborar orientaciones.

En el grupo de discusión de expertos participaron 5 docentes con formación en y experiencia investigativa en los siguientes temas:

Experta #1: Magíster en Literatura, PhD en Ciencias Humanas y Sociales, áreas de especialidad investigativa en Filosofía de la Educación, Movimientos Sociales y Discurso, Subjetividades, Tecnologías de la Información.

Experta #2: Comunicadora Social, Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos, investigadora en temas relacionados con el decolonialismo, Dispositivos de poder y espacios de resistencia.

Experto #3: Magíster en Ciencias Sociales, Literatura Hispanoamericana, con especialidad investigativa en Análisis Crítico del Discurso, Estudios de género, Ciudadanía e identidad.

Experto # 4: PhD en Psicología Social, con especialidad investigativa en Género y ciudadanía, Justicia Transicional, Paz y conflicto.

Experto #4: Psicólogo, Magíster en Comunicación, desarrollo y cambio Social, PhD en lenguaje y cultura, con especialidad investigativa en Movimientos y actores sociales, Estudios del cuerpo y relaciones de poder.

El objetivo de la discusión fue: *Conocer las perspectivas, observaciones y sugerencias de los expertos en torno a los resultados de la investigación.*

La experta # 1 establece:

- La Investigación desarrollada es pertinente, ya que, dentro de los espacios académicos, la presencia de población LGBTI es evidente, lastimosamente

no se tienen las herramientas adecuadas para abordar esta realidad abiertamente, lo que limita la construcción de políticas o perspectivas de inclusión. Se percibe que entre los estudiantes hay una mención de bullying que los docentes no conocen. Por ello, es necesario replantear cómo se establecen ciertos parámetros de educación. No debe haber una política diferenciada, porque sería ésta otra manera de excluir y demarcar una postura patriarcal y protectora de un grupo de personas que necesitan protección frente a una mayoría.

Es allí, donde entender los roles entre docentes y estudiantes es necesario, ya que muchos alumnos consideran que la posición de autoridad impuesta por los docentes crea barreras de transmisión de información y limita la comunicación; por ello se debe manejar el tema de normativas y conductas, implementar políticas de inclusión y desarrollar procedimientos que lleven a tener mayor control, herramientas desde la docencia para esta clase de situaciones.

La experta # 2 establece:

- Hace unos años en sus clases observó situaciones de risa, burla, desprecio, discriminación, en ese entonces, trabajó actividades de cambio de roles, en donde los heterosexuales desarrollaban investigaciones acerca de la población LGBTI, con el fin de implementar estrategias innovadoras en el tema, cuyas repercusiones deben ser para reflexionar sobre la importancia de dicho grupo en las transformaciones sociales. Por otra parte, destaco que el proyecto modular es una herramienta pedagógica de reflexión y análisis desde los estudiantes para entender la lógica de la aceptación de la población LGBTI.

El experto # 3 señaló:

- El estudio revela los altos porcentajes de desconocimiento por parte de los estudiantes en los temas, es un conocimiento apenas incipiente que obliga a la universidad a desarrollar pedagogías que no demarquen la diversidad, no solo sexual, sino racial o religiosa, para que así los futuros profesionales sean integrales en todos los sentidos.

Sin embargo, en la actitud de algunos docentes, se perciben aún normativas heterosexuales que permean los discursos y dificulta la creación de lazos de comunicación horizontal entre ellos y sus estudiantes. Tal actitud es mayormente percibida en docentes hombres, quienes muestran rechazo ante las expresiones de afecto en público, ya que la universidad no es un espacio apto para las muestras de cariño entre personas del mismo sexo.

El experto # 4 destacó:

- La investigación resultó un muy buen avance en el tema de inclusión y conocimiento de la población LGBTI, pues aún los jóvenes y los docentes no entienden la clara distinción existente entre los pertenecientes a la población, muy poca gente reconoce la clasificación, y es por ello que existe una incomprensión frente a quienes son bisexuales o transexuales, ya que no se reconoce el distanciamiento conceptual del término.
- Señala que muchos de los términos dentro de la población LGBTI son novedosos, lo que dificulta su comprensión entre los demás, todo como consecuencia de un campo aun inexplorado, y esta falta de conocimiento conlleva a la homofobia, lo que posibilita un tipo de violencia simbólica y lingüística que trasciende del salón de clase, y es allí precisamente donde se deberían dar las oportunidades de conocer al otro y aceptar sus diferencias.

El experto # 4 considera:

- Pese al arraigado desconocimiento dentro de la población universitaria, reconoce que Colombia es uno de los países con mayores avances en el tema de inclusión LGBTI (adopción igualitaria, uniones matrimoniales, etc); sin embargo, la aceptación es solamente a nivel jurídico, ya que, en la práctica cultural, la homofobia es una problemática social. Para alcanzar este cambio de mentalidad, se requiere tiempo y entendimiento del nuevo lenguaje, pues una actitud superficial de aceptación, no es suficiente, es necesario una postura positiva en todo sentido.

El experto # 5 considera:

- Las representaciones sociales que se entretajan reproducen dinámicas hegemónicas en las que se dinamizan relaciones de poder, poder económico y estratificación que se verifican en discriminaciones abiertas y directas, así como en otras sutiles y disfrazadas. Considera que la universidad, pese a su proyecto institucional enfocado a la paz, no es ajena a estas dinámicas y que simplemente se convive en un micro mundo que devela estas concepciones y reproducciones hegemónicas en las que lo diverso es limitado y relegado.

## **8.6. Triangulación datos cuantitativos-cualitativos**

### *Variable cognitiva*

- Los docentes y directivos manifiestan una mayor favorabilidad y conocimientos del grupo social, sin embargo, se percibe en las entrevistas cogniciones situadas desde su rol docente, desde una perspectiva propia de su ocupación, aspecto que evidencia un distanciamiento conceptual, teórico y práctico frente a las sexualidades diversas, relaciones afectivas, identidades sexuales, configuración de la personalidad e intereses de las personas de este grupo social.
- Los docentes reconocen la normalidad de las sexualidades diversas, pero cuando se aborda el tema de las personas Trans, bisexuales, e intersexuales, los conocimientos son limitados, así como las percepciones y valoraciones.
- La normalidad de las personas LGBTI está condicionada por los comportamientos, conductas socialmente aceptadas y guardan una sintonía con el espacio académico universitario.
- Los discursos reiteran una visión hegemónica de la sexualidad heteronormativa, una reiteración de visiones estereotipadas en torno al estilo de vida, características emocionales y relacionales de estas personas.
- Los estudiantes manifiestan un aparente conocimiento de las personas LGBTI, pero limitan sus concepciones a gays y lesbianas.

- En los grupos de discusión se exteriorizó un gran interés por estas temáticas. Sus cogniciones son producto de un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad que ha sido integrada y luego compartida colectivamente.
- Se reitera la importancia de aprobación social que tienen los jóvenes en sus relaciones interpersonales, pero además se manifiesta una actitud receptiva frente a las manifestaciones de las sexualidades diversas, esencialmente, en mujeres.
- Los estudiantes varones revelan una mayor distancia, indiferencia, extrañeza y rechazo frente a las sexualidades diversas, sus cogniciones se someten a una fuerte herencia cultural por lo que exhiben comportamientos homofóbicos, de violencia simbólica y lingüística.
- Los estudiantes reconocen el trato diferencial que brindan a estas personas y que reciben de la sociedad, aspecto que no comparten, pues recalcan la importancia de la normalización de las prácticas sociales.

#### *Variable actitudinal*

En esta variable se reconocieron grandes diferencias entre el grupo de docentes-directivos y el de estudiantes.

- Los docentes presentan una actitud más favorable frente a este grupo social, pues manifiestan mayor comodidad en situaciones como: el contacto físico, la relación social, el cortejo, el trabajo en equipo, e incluso, indican su favorabilidad a que las personas diversas no reserven su condición sexual y puedan exteriorizar sus identidades sin el temor al rechazo o la estigmatización por parte de los miembros de la comunidad académica.
- Los docentes y directivos muestran una actitud y disposición abierta en ámbitos investigativos y académicos como parte de sus ejercicio o rol administrativo. Sin embargo, desde una perspectiva individual demuestran extrañeza, sorpresa e inquietud frente a las sexualidades diversas de sus estudiantes, compañeros o amigos, incluso, de los mismos docentes que hacen parte de este grupo social.

- Los docentes manifiestan una mayor afinidad y cercanía con las sexualidades diversas influenciadas por sus experiencias de vida, relaciones interpersonales con sus pares y estudiantes, develan unas cosmovisiones, construcciones culturales frente al género y la sexualidad marcadas por sus ejercicios como docentes y por las construcciones sociales.
- Los docentes y directivos varones manifiestan una actitud preventiva y de reserva ante el contacto, la relación cercana con gays que responde a una validación social de su masculinidad y sexualidad.
- Los docentes heterosexuales reconocen en este grupo social cualidades destacables en contextos laborales que los identifica como personas sobresalientes, disciplinadas, talentosas y extremadamente sensibles en el trato interpersonal.

Si bien existe una mayor capacidad de socialización e integración por parte de docentes que estudiantes, la dificultad de interrelación que muestran los alumnos puede estar asociada a la desinformación y la inexperiencia concomitante con la edad.

- Los estudiantes manifiestan condicionamientos asociados a los comportamientos y conductas en público de este sector. Las actitudes vinculadas a violencia simbólica y lingüística se manifiestan más en estudiantes varones de los primeros semestres.
- Desde el discurso, los estudiantes, manifiestan una disposición a interactuar y reconocer las sexualidades diversas, pero en las prácticas cotidianas reconocen su dificultad y rechazo. Refieren, ante todo, incomodidad frente a los comportamientos y conductas que identifican como exageradas o que sobrepasan los cánones sociales.
- Identifican comportamientos en sus compañeros que recaen en la discriminación, exclusión y ante todo burla, también reconocen la indiferencia hacia personas que catalogan como raras o fuera de lo común.
- Los alumnos presentan rasgos de homofobia, (afectiva y conductual) mediante violencia simbólica y lingüística, que se exterioriza a través de: gestos, expresiones, comentarios, burlas, apodos, críticas que exteriorizan

niveles de rechazo más elevados en hombres que en mujeres, como parte de la validación hegemónica de la masculinidad. Este comportamiento puede responder al desconocimiento, temor o necesidad de validación de grupo.

#### *Variable mecanismos de inclusión*

En esta variable se demostró una mayor afinidad entre docentes-directivos que, en estudiantes, pues se evidenció una mayor conciencia y se concedió relevancia a las iniciativas y dispositivos, en el contexto universitario, que permitan la equidad, el reconocimiento y el respeto hacia este grupo social.

- Los docentes consideraron que existe una necesidad en torno al abordaje de estos temas, pues establecen un atraso en contexto universitario de normativas encaminadas a la inclusión y participación de este grupo social y muchos otros excluidos y discriminados.
- Reconocen la importancia de una sensibilización y transformación cultural que impacte lo administrativo, curricular, desde las directrices, dinámicas y prácticas en torno a la generación de ambientes de aceptación y participación.
- Los docentes y directivos contemplan que existe una complejidad en la exigibilidad de todos los derechos que se advierten en la Constitución Política y en la Política Pública frente a este grupo social y que en ese sentido deben considerarse ciudadanos de primera categoría para que estos derechos no sean materia de discusión. Así mismo, reparan que la sexualidad y sus manifestaciones no deberían ser el centro del debate para garantizar el goce pleno de los derechos.
- Los maestros establecen que debe existir una mayor apertura a cátedras, actividades académicas, investigativas, culturales y de proyección social, así como a mecanismos de seguimiento, acompañamiento a situaciones de conflicto por homofobia.

Aunque los estudiantes no advierten conocimientos frente a los mecanismos de inclusión, establecen como factor de inclusión la normalización y naturalización.

- Los estudiantes se mostraron menos sensibles que los docentes frente a los derechos de las personas LGBTI en contraer matrimonio, la adopción, libre expresión.
- Los alumnos no se muestran partidarios de las normativas y políticas particulares frente a este grupo social, insisten en la naturalización e integración de estas personas a la sociedad de manera libre y espontánea.
- Consideran inequitativo, desigual y mutuamente excluyente las normativas o consideraciones legales.
- Expresan que se debe trabajar en el clima institucional, estudiantes de sociología no comparten la exclusividad de actividades encaminadas a destacar este grupo social.

#### *Variables roles frente a situaciones de exclusión*

Frente a esta variable tanto docentes como directivos reconocen la relevancia que tienen las prácticas cotidianas para abordar situaciones que generan exclusión.

- Los directivos manifiestan, desde su rol, una disposición en la generación de ambientes incluyentes, resaltan el papel del docente en sus prácticas pedagógicas para manejar situaciones de conflicto, exclusión y disminución de la homofobia.
- Los docentes expresan limitación en sus competencias para abordar temas y situaciones de conflicto, manifiestan una necesidad desde sus actividades.
- Aunque los docentes reconocen la importancia de estas temáticas, reconocen que se debe trabajar con sus estudiantes para disminuir la violencia simbólica y lingüística, por ser comunes en la cotidianidad. Aseguran no contar con herramientas pedagógicas. Por otro lado, se encuentran algunos docentes propositivos en sus prácticas, reflexionan, dialogan, ejercitan actividades en sus aulas.
- Los docentes identifican que su papel debe ser de mediador, garante de una información objetiva, sin matices, y propiciador de un ambiente adecuado para el aprendizaje. Además, que a veces no cuentan con los recursos pedagógicos que les ayude a enfrentar conflictos por homofobia.



- Los estudiantes presentan roles determinados por una reproducción mecánica de la heteronormatividad que desde los roles de género rechazan otras identidades que no se encuentren dentro del binarismo heterosexual. Indican que ellos mismos reproducen en sus discursos esas lógicas y las ven reflejadas en los discursos de los docentes; razón por la cual, a veces se establece una distancia y mantienen un silencio. Algunos asumen una censura y autocensura frente a las temáticas y las relaciones con estas personas por temor al rechazo, al encasillamiento y estigma.
- El rol de los estudiantes está definido por el desconocimiento, por una visión hegemónica de género, pero a la vez, por su apertura a las transformaciones. Algunos asumen un rol mediador, solidario, sin embargo, confían sea el docente quien les oriente y sugiera sus actuaciones
- Los roles de los estudiantes están mediados por una actitud pasiva que invisibiliza y le resta importancia a las actuales discusiones y debates en torno a la exigibilidad y la vulneración de los derechos de esta población.

Tabla N°62. Triangulación datos estudiantes-docentes-directivos

Relación Estudiantes-Docentes-Directivos		
Datos cuantitativos	Datos cualitativos	Observaciones
<b>Síntesis variable Cognitiva</b>		
<p>Los ítems relacionados con los aspectos cognitivos obtienen puntuación por encima de la media teórica (<math>\bar{\chi}=3</math>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tanto docentes como estudiantes coinciden en que las personas LGBTI tienen capacidades, enfermedades y estilos de vida similares a los demás, son emocionalmente estables y felices, tienen lenguaje aceptado, y autoaceptación.</li> <li>Sin embargo, los docentes se muestran mucho más receptivos que los estudiantes en considerar que este grupo social tiene comportamientos aceptados socialmente, relaciones estables y las mismas capacidades.</li> </ul>	<p>A partir del análisis de las entrevistas de los directivos, docentes y estudiantes, podemos indicar lo siguiente:</p> <p><b>Directivos y Docentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las personas LGBTI tienen relaciones, estilos de vida similares a los demás.</li> <li>Los comportamientos, actitudes y capacidades no se relacionan con su condición sexual.</li> <li>Manifiestan capacidades personales e intelectuales destacables, son disciplinados, comprometidos, responsables y aportan desde sus prácticas, demandas y luchas.</li> </ul>	<p>Cabe anotar que:</p> <p>Pese a que en el cuestionario tanto estudiantes, docentes y directivos manifiestan características generales relacionadas con la "normalidad" social de este grupo, en las entrevistas se evidencian concepciones que oscilan entre la configuración performativa del sexo-género y visiones hegemónicas heteronormativas.</p>

<b>Relación Estudiantes-Docentes-Directivos</b>		
<b>Datos cuantitativos</b>	<b>Datos cualitativos</b>	<b>Observaciones</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aportan a la sociedad, a las relaciones interpersonales, a la contribución a espacios de consenso y negociación, desde su cosmovisión.</li> <li>• Los estilos de vida dependen de los contextos sociales y culturales particulares, pero además se les asocia con la estética, el goce y los viajes.</li> <li>• Algunos deben llevar una doble vida o reservan su condición sexual para ser aceptados.</li> <li>• Las personas LGBTI no tienen estabilidad en las relaciones de pareja.</li> <li>• Frente a sus relaciones cotidianas manifiestan especial sensibilidad, particularmente, frente a situaciones de conflicto.</li> </ul> <p><b>Estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento que tienen los estudiantes de este grupo social es escasa, tergiversada y equivocada, se limita solo a gays y lesbianas; sin embargo, indican:</li> <li>• Son personas normales, con las mismas necesidades y características de vida que los demás.</li> <li>• Las personas LGBTI han sido muy discriminadas y excluidas de la sociedad; razón por la cual manifiestan inferioridad.</li> </ul>	<p>Estudiantes, docentes y directivos coinciden en que los comportamientos y conductas no son socialmente aceptadas. Se manifiestan rasgos de homofobia internalizada.</p> <p>Se identifica desconocimiento generalizado de los estudiantes. Sus cogniciones son producto de un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad que ha sido integrada y luego compartida colectivamente.</p>

<b>Relación Estudiantes-Docentes-Directivos</b>		
<b>Datos cuantitativos</b>	<b>Datos cualitativos</b>	<b>Observaciones</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son personas escandalosas en sus comportamientos y vestuario, que buscan</li> <li>• llamar la atención y sobresalir.</li> <li>• Los caracteriza su valentía y sinceridad. Son muy abiertos, promiscuos y pueden contraer enfermedades con facilidad.</li> <li>• Los clasifican en dos grupos: uno de los que se muestran y son valientes y por otro, los que se inhiben y tienen miedo frente a la aceptación.</li> </ul>	<p>Vale identificar que las cogniciones que incidirían con los otros elementos de la RS, se conectan con la aceptación social desde lo comportamental y tendrían relación con aspectos de tipo actitudinal y relacional en el contexto universitario.</p>
<b>Síntesis variable actitudinal</b>		
<p>Los ítems relacionados con la variable actitudinal obtuvieron puntuación por encima de la media teórica (<math>\bar{x}=3</math>).</p> <p>Existen diferencias significativas entre estudiantes y docentes en los siguientes aspectos:</p> <p>Los estudiantes se sienten menos cómodos si se enteran que su mejor amigo (a) es de este grupo social, así como al contacto físico, a la proyección de su imagen, al cortejo y a la relación</p>	<p>A partir del análisis de las entrevistas de los directivos, docentes y estudiantes, podemos indicar lo siguiente:</p>	<p>Cabe anotar que:</p>

Relación Estudiantes-Docentes-Directivos		
Datos cuantitativos	Datos cualitativos	Observaciones
<p>social, a integrar un grupo de trabajo a diferencia de los docentes, quienes manifestaron una actitud favorable frente a estas situaciones.</p> <p>Por otro lado, tanto estudiantes, docentes y directivos se muestran más receptivos en que las personas de este grupo social no deben ocultar su condición sexual.</p>	<p><b>Directivos y Docentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las actitudes de docentes y directivos muestran una apertura ante temáticas LGBTI. Evidencian una disposición en términos académicos e investigativos, como parte del ejercicio docente.</li> <li>Las cosmovisiones, perspectivas de vida y construcciones culturales frente al género y la sexualidad develan una gran afinidad influida por relaciones interpersonales con sus pares o estudiantes.</li> <li>Los docentes y directivos varones muestran una actitud preventiva y de reserva ante el contacto y la relación cercana por personas gais, pues afecta su imagen.</li> <li>Desde una perspectiva personal e individual, demuestran sorpresa y extrañeza frente a las sexualidades diversas y manifestaciones de la sexualidad de los estudiantes.</li> <li>La aceptación social está asociada con las capacidades de cada docente, la comprensión y conocimiento de este grupo social. El dominio, alcance y posibilidades de interacción mediadas por sus entornos académicos, de experticia docente o desde su trabajo con miembros de la comunidad.</li> <li>Los docentes establecen que existen rasgos adaptativos frente a un tipo de homofobia (rechazo) de orden conductual que estará fuertemente estipulado en el contexto académico de la Universidad.</li> <li>Las representaciones sociales presentes en los discursos de los directivos, docentes varían entre las construcciones emanadas desde los medios de comunicación (televisión)</li> </ul>	<p>Existe una mayor capacidad de relación interpersonal en docentes que estudiantes.</p> <p>Las actitudes de los estudiantes muestran dificultad de relación y aceptación con personas LGBTI, que pueden asociarse a la desinformación.</p> <p>Las manifestaciones de homofobia en estudiantes varones son de tipo afectivo y conductual.</p> <p>Existe una mayor coincidencia entre la actitud receptiva de los docentes y su percepción del grupo social encontradas en las dos bases datos. Sin embargo, la actitud preventiva de los docentes varones responde a la validación social, propias de la masculinidad.</p>

<b>Relación Estudiantes-Docentes-Directivos</b>		
<b>Datos cuantitativos</b>	<b>Datos cualitativos</b>	<b>Observaciones</b>
	<p>que reiteran una figura no heterosexual regida por lo extraño, estrambótico, grotesco, burlesco, anormal, ridículo, entre otros. Además de esto, por una perspectiva de personas valientes, abiertas a los cambios, talentosas, disciplinadas y consagradas, más expresivas que los demás.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes manifiestan una disposición y simpatía general frente al grupo social, pero en las prácticas cotidianas se identifica rechazo y dificultad.</li> <li>• Algunos estudiantes demuestran actitudes que recaen en la exclusión y la burla.</li> <li>• Existen incomodidad, fastidio y repudio frente a comportamientos y conductas que consideran exageradas y que sobrepasan los cánones sociales.</li> <li>• Algunos estudiantes denotan indiferencia frente a las sexualidades diversas.</li> <li>• Los estudiantes establecen condicionamientos a la aceptación que reside en conductas propias del contexto universitario.</li> <li>• Las relaciones sociales en los estudiantes están determinadas por dos características: una de aceptación</li> </ul>	<p>Existe un reconocimiento de los docentes hacia este grupo social, a quienes identifica como personas talentosas, disciplinadas y más sensibles que los demás.</p>

Relación Estudiantes-Docentes-Directivos		
Datos cuantitativos	Datos cualitativos	Observaciones
	<p>y naturalización de las sexualidades diversas, mediadas por la actitud y relación constante que tienen algunos jóvenes y dos, rechazo, exclusión generalizada determinada por sus procesos de enculturación, socialización, adaptación. Así, dentro de este grupo se encuentran los jóvenes, quienes manifiestan su desacuerdo y escasa disposición a establecer relaciones permanentes y estrechas con hombres gay.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La actitud de los estudiantes frente a las personas de los sectores LGBTI está determinado por su desconocimiento y apertura a las transformaciones. Muchos de ellos asumen una actitud mediadora y solidaria frente a temas y situaciones en clase, pero la mayoría espera que sea el docente quien dirija y oriente una temática o domine la situación.</li><li>• Los estudiantes presentan rasgos de homofobia, a través de la violencia simbólica y lingüística, que se exterioriza mediante: gestos, expresiones, comentarios, burlas, apodos, críticas y advierten niveles de rechazo más altos en hombres que en mujeres, como parte de la validación hegemónica de la masculinidad. Estos rasgos se presentan más en estudiantes de los primeros semestres y responden al desconocimiento, (Lamas, 2003) temor y validación de grupo.</li><li>• Los estudiantes varones evidencian condicionamientos relacionados con homofobias de tipo afectivo y conductual, pues consideran que la universidad no es ese lugar en el que se deba expresar la sexualidad diversa.</li><li>• Los estudiantes varones reiteran dificultad para demostrar actitudes comprensivas e incluyentes frente a la homosexualidad, travestismo e intersexualidad, pues emerge un cuestionamiento, desaprobación o burla. Consideran que las dinámicas con hombres gays deben</li></ul>	<p>Los estudiantes manifiestan condicionamientos asociados a los comportamientos y conductas en público de este sector. Las actitudes vinculadas a violencia simbólica y lingüística se manifiestan más en estudiantes varones de los primeros semestres.</p>

Relación Estudiantes-Docentes-Directivos		
Datos cuantitativos	Datos cualitativos	Observaciones
	enmarcarse en el respeto, que va desde evitar el tuteo a cualquier forma de expresión o contacto físico.	
Relación Estudiantes-Docentes-Directivos		
Datos cuantitativos	Datos cualitativos	Observaciones
<i>Síntesis variable mecanismos de inclusión</i>		
<p>Los ítems relacionados en la variable mecanismos de inclusión obtuvieron puntuación por encima de la media teórica (<math>\bar{x}=3</math>).</p> <p>Existen diferencias significativas entre estudiantes, docentes y directivos en los siguientes aspectos:</p> <p>Los estudiantes manifestaron tener menos conocimiento de este grupo social que los docentes. La noción de pareja heterosexual es más habitual en estudiantes que docentes, al contrario del concepto de familia homoparental que es más usual en docentes que estudiantes.</p> <p>Por su parte, los estudiantes develaron hacer un menor abordaje frente a temas de exclusión y discriminación, menos sensibles que</p>	<p>A partir del análisis de las entrevistas de los directivos, docentes y estudiantes, podemos indicar lo siguiente:</p> <p><b>Directivos y Docentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los directivos y docentes cuestionan que en la universidad existan políticas o normativas encaminadas a la inclusión de este sector, consideran que existe un atraso al respecto, no solo referente a la inserción de este grupo social, sino de otros objeto de exclusión y que en consonancia, identifican la urgencia de una sensibilización, transformación de lo administrativo, de los currículos, creación de políticas especiales y particulares, no solo desde las directrices, sino desde las dinámicas,</li> </ul>	<p>Cabe anotar que:</p> <p>Son los directivos y docentes quienes insisten en la reflexión, análisis frente a los mecanismos de inclusión que contempla la institución. Manifiestan una visión crítica frente a la realidad en torno a las transformaciones institucionales respecto a la gestión, formación, investigación y extensión en relación con el enfoque dominico.</p>



Relación Estudiantes-Docentes-Directivos		
Datos cuantitativos	Datos cualitativos	Observaciones
<p>en la universidad se realicen actividades, cátedras, proyección social a diferencia de los docentes.</p> <p>Para los docentes es claro que el conocimiento de este grupo social reduce la homofobia en comparación con los estudiantes.</p> <p>Asimismo, para los docentes la homofobia es un tema de gran importancia en el contexto académico, mientras para los estudiantes, no.</p> <p>Para los estudiantes existen mecanismos de seguimiento a conflictos por homofobia en comparación con los docentes, quienes no lo consideran.</p> <p>Los estudiantes se mostraron menos sensibles que los docentes frente a los derechos de las personas LGBTI en contraer matrimonio, la adopción, libre expresión.</p> <p>Finalmente, para los mecanismos de inclusión se develó una mayor comprensión en docentes que estudiantes.</p>	<p>prácticas y la generación de un ambiente de aceptación y participación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Igualmente, consideran que al hablar de políticas públicas se debe contemplar lo que establece el Ministerio de Educación Nacional y la Política Pública para la garantía de los derechos de las personas de los sectores LGBTI; es decir que estas deben generarse desde las consideraciones de la comunidad académica en un trabajo participativo. Así mismo, insisten en que dichas estrategias en torno a la inclusión deben reflejarse en las prácticas cotidianas.</li> <li>Frente al tema de derechos y deberes, los docentes y directivos señalan que estos deben ser los mismos emanados por la Constitución Política de Colombia para todos los ciudadanos, pero lo conflictivo ha sido la exigibilidad dentro del ejercicio de las garantías en torno al matrimonio, conformación de familia y adopción. Por lo anterior, contemplan que las luchas de este grupo social en torno a estos derechos, deben concebirlos como ciudadanos de primera categoría. En ese sentido, reparan que la sexualidad y sus manifestaciones no deberían ser el centro del debate para garantizar el goce pleno de los derechos.</li> <li>Finalmente, reflexionan que una universidad que le apueste a la diversidad sexual debe relacionarse con el mejoramiento social e individual, la existencia real de escenarios educativos pensados para la diversidad, pues es claro que la educación, en general, ha restringido el tema de la educación inclusiva y ha olvidado otras exclusiones y discriminaciones, igualmente importantes, que requieren de la misma atención. Consideran que este no es un papel exclusivo de la universidad, sino de la sociedad de manera integral.</li> </ul>	<p>Sin embargo, el conocimiento que manifiestan los docentes es limitado, solo reproducen los temas que son objeto de debate en las altas cortes del Estado.</p> <p>Los docentes y directivos comparten la sensibilización.</p>

<b>Relación Estudiantes-Docentes-Directivos</b>		
<b>Datos cuantitativos</b>	<b>Datos cualitativos</b>	<b>Observaciones</b>
	<p><b>Estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desde la perspectiva de los estudiantes, no reconocen los aspectos de la política pública y tampoco la necesidad de que se generen normativas particulares para las personas de los sectores LGBTI, insisten en la naturalización e integración de estas personas a la sociedad de manera libre y espontánea.</li><li>• Así mismo, los estudiantes no se manifestaron frente a temas contemplados en las políticas de inclusión, bien sea los considerados en la política pública o la Constitución Política de Colombia. Su visión frente a la inclusión está centrada en las individuales, en la formación desde los entornos cercanos, las relaciones interpersonales y el respeto al desarrollo y manifestación de la personalidad.</li><li>• Además, consideran que no se deben establecer cánones especiales, pues esto sería inequitativo, desigual y mutuamente excluyente.</li></ul>	<p>Pese a que los estudiantes no manifiestan conocimientos claros frente a los mecanismos de inclusión, su perspectiva se relaciona con la normalización, naturalización de las prácticas cotidianas como factor que genera inclusión, más que las normativas, políticas o mecanismos de participación.</p> <p>Aunque los estudiantes expresan que se debe trabajar en el clima institucional, estudiantes de sociología no comparten la exclusividad de actividades encaminadas a destacar este grupo social.</p>

<b>Relación Estudiantes-Docentes-Directivos</b>		
<b>Datos cuantitativos</b>	<b>Datos cualitativos</b>	<b>Observaciones</b>
<b><i>Síntesis variable roles frente a situaciones de exclusión</i></b>		
<p>Los ítems relacionados en la variable roles frente a situaciones de exclusión obtuvieron puntuación por encima de la media teórica (<math>\bar{x}=3</math>), excepto el ítem frente al abordaje de la discriminación por parte de estudiantes.</p> <p>Los estudiantes manifestaron tener menor disposición a hablar de la homofobia, temáticas LGBTI, conocimientos, mantenerse informados en comparación con los docentes.</p> <p>A su vez, los docentes consideran que la comunidad académica manifiesta interés, sus compañeros aceptan a estas personas, en correlación con los estudiantes.</p> <p>Frente al concepto de pareja heterosexual, se evidenció un mayor manejo por parte de estudiantes que de docentes, así como el concepto de familia homoparental es menor en estudiantes que docentes.</p>	<p>A partir del análisis de las entrevistas de los directivos, docentes y estudiantes, podemos indicar lo siguiente:</p> <p><b>Directivos y Docentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes limitan sus apreciaciones en relación con su rol, en ejercicio de sus cátedras y contenidos temáticos. Sostienen que el abordaje de la sexualidad diversa, conflictos por homofobia o discriminación son tópicos que no hacen parte de sus cátedras, pero reconocen que se debe trabajar con sus estudiantes desde la violencia simbólica y lingüística; pues son las formas de discriminación más frecuentes en la cotidianidad.</li> <li>• Frente a situaciones de exclusión en el aula los docentes aseguran que no tienen herramientas pedagógicas; por tal razón re direccionan la atención hacia otro tema, evaden la situación, la ignoran, se molestan o llaman la atención.</li> </ul>	<p>Cabe anotar que:</p> <p>Pese a que los resultados cuantitativos, en los aspectos cognitivos no reflejan diferencias significativas entre docentes y estudiantes, en esta categoría los docentes manifiestan una mayor propiedad frente al tema a diferencia de los estudiantes.</p> <p>Los directivos reconocen el papel que desempeña el docente para disminuir los niveles de homofobia y manejar situaciones de conflicto y exclusión.</p>

<b>Relación Estudiantes-Docentes-Directivos</b>		
<b>Datos cuantitativos</b>	<b>Datos cualitativos</b>	<b>Observaciones</b>
<p>El abordaje de la discriminación y exclusión, mediación, receptividad, actitud mediadora es más sensible en docentes que estudiantes.</p> <p>Los docentes piensan que el conocimiento de las personas LGBTI reduce la homofobia, el abordaje de conflictos por homofobia, así como la interacción con este grupo social son necesarios en la comunidad académica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por otro lado, se encuentran los docentes que invitan a la reflexión, al diálogo en torno a la situación, realizan una actividad o ejercicio de cambio de rol.</li> <li>• Por su parte, los directivos establecen que el rol de los docentes es imprescindible para manejar, orientar, propiciar situaciones de inclusión y aceptación dentro y fuera de las aulas; no obstante, contemplan que algunos docentes se sorprenden y revelan su desacuerdo frente a las manifestaciones de afecto de las parejas no heterosexuales.</li> <li>• Los docentes identifican que su papel debe ser de mediador, garante de una información objetiva, sin matices, y propiciador de un ambiente adecuado para el aprendizaje. Además, que a veces no cuentan con los recursos pedagógicos que les ayude a enfrentar conflictos por homofobia.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El rol de los estudiantes frente a las personas de los sectores LGBTI está determinado por su desconocimiento y apertura a las transformaciones. Muchos de ellos asumen un rol mediador y solidario, pero</li> </ul>	<p>Aunque los docentes manifiestan, en general, falta de herramientas para abordar temas en torno a la diversidad sexual, los estudiantes reiteran una barrera con los docentes al respecto y esperan que sea el docente quien direcciona, oriente y plantee estas temáticas.</p> <p>Tanto directivos, docentes y estudiantes reconocen que existe violencia simbólica y lingüística, pero los docentes no</p>

Relación Estudiantes-Docentes-Directivos		
Datos cuantitativos	Datos cualitativos	Observaciones
	<p>la mayoría espera que sea el docente quien dirija o oriente una temática o domine la situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los rasgos de violencia simbólica y lingüística representan un reto para los miembros de la comunidad académica. La falta de información, la desinformación que reflejan es un factor decisivo a la hora de relacionarse y fijar una posición frente a problemáticas no heterosexuales. Las relaciones que establecen con miembros de este grupo social están mediadas por el interés en explorar aspectos relacionados con las sexualidades diversas.</li> <li>El rol de los estudiantes está marcado por una reproducción mecánica de la heteronormatividad que desde los roles de género rechazan otras identidades que no se encuentren dentro del binarismo heterosexual. Indican que ellos mismos reproducen en sus discursos esas lógicas y las ven reflejadas en los discursos de los docentes; razón por la cual, a veces se establece una distancia y mantienen un silencio. Algunos asumen una censura y autocensura frente a las temáticas y las relaciones con estas personas por temor al rechazo, al encasillamiento y estigma.</li> <li>Los estudiantes reflejan disposición a conocer y explorar el tema, manifiestan una actitud receptiva. Señalan que la diversidad es un escenario cotidiano para el que desean prepararse.</li> </ul>	<p>reconocen este hecho en sus relaciones cotidianas con colegas no heterosexuales o actitudes en planos personales.</p> <p>Los directivos expresan una disposición frente a la inclusión generalizada. Los docentes manifiestan facultades limitadas en su rol, experticia y necesidad dentro de sus prácticas.</p> <p>Pese a que los estudiantes registran un gran desconocimiento, manifiestan una actitud receptiva y dispuesta. Sus roles retratan una visión hegemónica de género que reconsideran a través de las prácticas cotidianas y el enfoque en torno a la formación e investigación con grupos sociales marginados.</p>

<b>Relación Estudiantes-Docentes-Directivos</b>		
<b>Datos cuantitativos</b>	<b>Datos cualitativos</b>	<b>Observaciones</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>Los estudiantes exponen que no existe confianza con sus docentes para abordar temas de sexualidad. También, indican que existe un silencio pasivo que le resta importancia e invisibiliza las discusiones en el Congreso de la República y la Corte Constitucional frente a las demandas de las personas de los sectores LGBTI.</li></ul>	Cobra interés revisar las sensibilizaciones que genera el trabajo académico de los estudiantes con las actitudes que expresan en la realidad.

Fuente: elaboración propia



## **9. CONCLUSIONES**





## **9.1. Introducción**

Con base en los resultados presentados en el capítulo 8, se muestran a continuación las conclusiones más relevantes del estudio. Las conclusiones están orientadas por la secuencia presentada en los resultados a partir de la valoración y análisis de las representaciones sociales de estudiantes y docentes (directivos) de la División de Ciencias Sociales (Usta) frente a las personas de los sectores LGBTI:

VARIABLES COGNITIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

VARIABLES ACTITUDINALES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

VARIABLES MECANISMOS DE INCLUSIÓN

VARIABLES ROLES FRENTE A SITUACIONES DE EXCLUSIÓN

Así mismo, se presentan las conclusiones relacionadas con los objetivos específicos de investigación y que se derivan del análisis y estudio de la exploración teórica y documental:

PROPUESTAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS LGBTI

APORTES DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Se presentan los resultados del grupo de discusión de expertos con base en los resultados obtenidos, quienes analizaron e hicieron observaciones, aportes y sugerencias frente al estudio.

Finalmente, se plantean las limitaciones de la investigación y futuras líneas investigativas.

## 9.2. Variables cognitivas de estudiantes y docentes

El objetivo general de investigación plantea: *valorar las representaciones sociales y prácticas culturales en torno al sector LGBTI en la universidad*. En ese sentido se puede observar lo siguiente:

El elemento cognitivo constituye un atributo esencial en la representación social y determina la cantidad, calidad de los datos presentados por estudiantes y docentes.

Tanto docentes como estudiantes coinciden, desde el análisis estadístico, en que las personas LGBTI tienen capacidades, enfermedades, estilos de vida, emociones, lenguaje aceptado, autoaceptación similares a los demás. Sin embargo, indican que los comportamientos de este grupo no son socialmente aceptados, tienen relaciones menos estables, así como capacidades. Este resultado reconoce la relevancia de los cánones y condicionamientos para estas personas, vínculos inestables, así como una conexión entre condición sexual y aptitudes.

Se observa, desde los resultados cualitativos, que los conocimientos de los maestros y directivos sobre esta población están determinados por los siguientes aspectos:

- Las personas de los sectores LGBTI presentan actitudes y capacidades que son indistintas a su condición sexual, con una cosmovisión muy amplia que les ha permitido hacer grandes aportes a la sociedad, a las relaciones interpersonales, a la construcción de espacios de consenso y negociación. Se les asocia con la estética, el goce y los viajes, también con un estilo de vida limitado por la reserva de su condición sexual en espacios laborales y sociales, en los cuales no cuentan con aceptación. Es decir que, en este sentido, pese a reconocimiento que hacen los docentes de este grupo social, siguen contando con poca aceptación en ámbitos de interacción social.
- Las personas de este sector no tienen estabilidad en las relaciones de pareja, son, particularmente, sensibles frente a situaciones de conflicto, son disciplinados, comprometidos, responsables, aportan desde sus prácticas, demandas y luchas. Reconocen que han sido objeto de discriminación, estigmatización y segregación por parte de la sociedad.

Los aspectos cognitivos, frente al grupo social, refuerzan la construcción del sentido común procedente del influjo de las instituciones sociales, de los medios de comunicación (Banchs, 1982) reflejados en los lenguajes coincidentes (Marková, 1996). Así, de acuerdo con lo establecido por Jodelet (1984), la construcción del conocimiento que tienen los docentes y directivos es socialmente compartida, pues la información resulta parcializada desde la experiencia particular de vida, el grado de acercamiento o lejanía con esta población y la reproducción de creencias, percepciones, valores, imágenes que se acercan o alejan a visiones estandarizadas. Por tal razón, el aspecto cognitivo en directivos y docentes no está enmarcado, únicamente, por el sentido común y la construcción de imaginarios, sino por el acercamiento, experiencia y cotidianidad. De tal manera que los conocimientos fundados desde el sentido común, se desapartan del ofrecido por la experiencia y cotidianidad.

En cuanto al conocimiento que tienen los estudiantes, es limitada y se concreta en los siguientes aspectos:

- Los estudiantes reconocen, inicialmente, que los datos que poseen son escasos y tergiversados, además que se circunscribe a gais y lesbianas. Consideran que son personas normales, con las mismas necesidades y características de vida que los demás, que han sido discriminadas y excluidas de la sociedad; razón por la cual, manifiestan inferioridad. Las caracteriza su valentía y sinceridad. Son muy abiertas, promiscuas y pueden contraer enfermedades con facilidad. Como se evidencia, estas cogniciones de los estudiantes oscilan entre una fuerte herencia cultural, marcada por estereotipos, y un reconocimiento de las identidades individuales separadas de la orientación sexual.
- Contemplan que las personas LG son escandalosas en su comportamiento, vestuario, buscan llamar la atención y sobresalir. Los clasifican en dos grupos: uno de los que se muestran y enfrentan la sociedad con valentía y otro, los que se inhiben y tienen miedo a la aceptación.

Los estudiantes reconocen que las personas LG son como cualquier otro sujeto con necesidades y expectativas similares, pero que sus orientaciones sexuales los destaca y, en consecuencia, los separa del resto; por ende, reciben un trato diferencial. Igualmente, la información reproduce conocimientos que son socialmente elaborados y compartidos a través de: la cultura, educación, medios de comunicación y se acogen a una reproducción hegemónica de género desde una perspectiva heteronormativa. De tal forma que, de acuerdo con Jodelet (1984) tanto la cantidad como la calidad de información que poseen los estudiantes presenta un carácter estereotipado o prejuiciado de este sector, situación que determina sus actitudes.

### **9.3. Aspectos Actitudinales de estudiantes y docentes**

Los aspectos actitudinales enmarcan la orientación positiva o negativa frente a una situación y evidencia el componente emocional y psicológico de los docentes y estudiantes frente a las personas LGBTI.

Desde los datos cuantitativos, se puede observar que los estudiantes se sienten menos cómodos frente a situaciones que implican una relación más cercana o estrecha con personas LGBTI, pues manifestaron su desaprobación al saber que su mejor amigo (a) es de este grupo social, así como al contacto físico, a la proyección de su imagen, al cortejo y a la relación social. Estas actitudes de los estudiantes a formas de relación social evidencian el rechazo y la falta de aceptación de otras formas de vivir y expresar la sexualidad.

Los docentes, sin embargo, se mostraron más receptivos y revelaron actitudes favorables frente a situaciones de relación y socialización.

Se observa, además, que tanto para estudiantes, docentes y directivos las personas de este grupo social no deben ocultar su condición sexual.

A partir del análisis de los datos cualitativos, se observa que maestros y directivos muestran las siguientes actitudes:

- Los docentes y directivos evidencian una apertura e interés ante temáticas LGBTI. Reconocen una disposición en términos académicos e investigativos, como parte del ejercicio docente que está mediada por las cosmovisiones, perspectivas de vida y construcciones culturales frente al género y la sexualidad y que develan una gran empatía con personas LGBTI influida por relaciones interpersonales con sus pares o estudiantes.
- Los docentes y directivos varones muestran una actitud preventiva y de reserva ante el contacto, la relación cercana con gais, pues afecta su imagen y la aprobación social de su masculinidad.
- Desde una perspectiva personal e individual, demuestran sorpresa y extrañeza frente a las sexualidades diversas y manifestaciones de la sexualidad de los estudiantes; es decir que existe una sanción de tipo moral que está mediada por el afecto y la cercanía.
- La aceptación social está asociada con las capacidades de cada docente, la comprensión y conocimiento de este grupo social. El dominio, alcance y posibilidades de interacción está influida por sus entornos académicos, de experticia docente o desde su trabajo con miembros de la comunidad.
- Los docentes establecen que existen rasgos adaptativos frente a un tipo de homofobia (rechazo) de orden conductual que está fuertemente dinamizado en el contexto académico de la Universidad.
- Las representaciones sociales presentes en los discursos de los directivos, docentes varían entre las construcciones emanadas desde los medios de comunicación (televisión) que reiteran una figura no heterosexual regida por lo extraño, estrambótico, grotesco, burlesco, anormal, ridículo, entre otros. Además de esto, por una perspectiva de personas valientes, abiertas a los cambios, talentosas, disciplinadas y consagradas, más expresivas que los demás.

En cuanto a la actitud que presentan los estudiantes, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Una disposición y simpatía general frente al grupo social, pero en las prácticas cotidianas se identifica rechazo y dificultad.

- Una actitud que está determinada por el desconocimiento y apertura a las transformaciones. Muchos de ellos asumen una conducta conciliadora y solidaria frente a temas y situaciones en clase, pero la mayoría espera que sea el docente quien dirija y oriente.
- Existe incomodidad, fastidio y repudio frente a comportamientos y conductas que consideran exageradas y que sobrepasan los cánones sociales.
- Algunos estudiantes denotan indiferencia frente a las sexualidades diversas o manifiestan exclusión y burla.
- Los estudiantes establecen condicionamientos a la aceptación que reside en conductas propias del contexto universitario.
- Las relaciones sociales en los estudiantes están determinadas por dos características: una de aceptación y naturalización de las sexualidades diversas, mediadas por la actitud y relación constante que tienen algunos jóvenes y dos, rechazo, exclusión generalizada determinada por sus procesos de enculturación, socialización, adaptación. Así, dentro de este grupo se encuentran los jóvenes, quienes manifiestan su desacuerdo y escasa disposición a establecer relaciones permanentes y estrechas con hombres gay.
- Los estudiantes presentan rasgos de homofobia, a través de la violencia simbólica y lingüística, que se exterioriza mediante: gestos, expresiones, comentarios, burlas, apodos, críticas y advierten niveles de rechazo más altos en hombres que en mujeres, como parte de la validación hegemónica de la masculinidad. Estos rasgos se presentan más en estudiantes de los primeros semestres y responden al desconocimiento, (Lamas, 2003) temor y validación de grupo.
- Los estudiantes varones evidencian condicionamientos relacionados con homofobias de tipo afectivo y conductual, pues consideran que la universidad no es ese lugar en el que se deba expresar la sexualidad diversa.
- Los estudiantes varones reiteran dificultad para demostrar actitudes comprensivas e incluyentes frente a la homosexualidad, travestismo e intersexualidad, pues emerge un cuestionamiento, desaprobación o burla.

Consideran que las dinámicas con hombres gay deben enmarcarse por el respeto, que va desde evitar el tuteo a cualquier forma de expresión o contacto físico.

## **9.4. Variable mecanismos de inclusión**

Los mecanismos de inclusión se refieren a iniciativas, directrices o normativas propias del gobierno institucional universitario tendientes a la inclusión de grupos sociales o individualidades marginadas y excluidas.

Tendremos presente el análisis de los objetivos específicos dos y seis:

*Examinar los aportes de las políticas públicas en torno a la inclusión del sector LGBTI para instituciones educativas de educación superior en Colombia.*

*Determinar mecanismos para la mejora de las prácticas pedagógicas en la Universidad orientadas a la inclusión de personas pertenecientes a los sectores LGBTI.*

El análisis estadístico, en función de los mecanismos de inclusión, ofrece las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes se muestran menos de acuerdo con que las facultades implementen en sus planes de estudios el abordaje de temáticas LGBTI, desarrollen actividades culturales y adelanten políticas de inclusión, en contraste con los docentes y directivos, quienes registraron favorabilidad.

A partir del análisis de los datos cualitativos, se observa que maestros y directivos, frente a los mecanismos de inclusión, manifiestan los siguientes aspectos:

- Los directivos y docentes cuestionan que en la universidad existan políticas o normativas encaminadas a la inclusión de este sector, consideran que existe un atraso al respecto, no solo referente a la aceptación de estas personas, sino de otros objeto de exclusión y que, en consonancia, identifican la urgencia de una sensibilización, transformación de lo administrativo, de los currículos, creación de políticas especiales y



particulares, no solo desde las directrices, sino desde las dinámicas, prácticas y la generación de un ambiente de aceptación y participación.

- Igualmente, consideran que al hablar de políticas públicas se debe contemplar lo que establece el Ministerio de Educación Nacional y la Política Pública para la garantía de los derechos de las personas de los sectores LGBTI; es decir que estas deben generarse desde las consideraciones de la comunidad académica en un trabajo participativo. Así mismo, insisten en que dichas estrategias en torno a la inclusión deben reflejarse en las prácticas cotidianas.
- Frente al tema de derechos y deberes, los docentes y directivos señalan que estos deben ser los mismos emanados por la Constitución Política de Colombia para todos los ciudadanos, pero lo conflictivo ha sido la exigibilidad dentro del ejercicio de las garantías en torno al matrimonio, conformación de familia y adopción. Por lo anterior, contemplan que las luchas de este grupo social en torno a estos derechos, deben concebirlos como ciudadanos de primera categoría. En ese sentido, reparan que la sexualidad y sus manifestaciones no deberían ser el centro del debate para garantizar el goce pleno de los derechos.
- Reflexionan que una universidad que le apueste a la diversidad sexual debe relacionarse con el mejoramiento social e individual, la existencia real de escenarios educativos pensados para la diversidad, pues es claro que la educación, en general, ha restringido el tema de la educación inclusiva y ha olvidado otras exclusiones y discriminaciones, igualmente importantes, que requieren de la misma atención. Consideran que este no es un papel exclusivo de la universidad, sino de la sociedad de manera integral.

En cuanto a los mecanismos de inclusión, los estudiantes identifican los siguientes aspectos:

- No reconocen los aspectos de la política pública y tampoco la necesidad de que se generen normativas particulares para las personas de los sectores LGBTI. Insisten en la naturalización e integración de estas personas a la sociedad de manera natural y espontánea.

- No plantearon temáticas contempladas en las políticas de inclusión, excepto matrimonio y adopción, bien sea los considerados en la política pública o la Constitución Política de Colombia. Su visión frente a la inclusión está centrada en las individuales, en la formación desde los entornos cercanos, las relaciones interpersonales, el respeto al desarrollo y la manifestación de la personalidad.
- Consideran que no se deben establecer cánones especiales, pues esto sería inequitativo, desigual y mutuamente excluyente

## **9.5. Variable roles frente a situaciones de exclusión**

Reflejan las reacciones emocionales, predisposiciones a actuar que orientan el comportamiento y la motivación de los participantes cuando se encuentran frente a situaciones de exclusión de distinta índole. Las acciones, valoraciones que muestran los participantes es determinante para reconocer las predisposiciones ante este grupo social. Los roles de docentes y estudiantes que tienen lugar dentro y fuera de las aulas se materializa a través de los discursos y las prácticas cotidianas.

A partir de los objetivos específicos cuatro y cinco respectivamente:

*Evaluar las dinámicas de grupo frente al colectivo LGBTI en un contexto universitario específico.*

*Establecer el rol que representa el estudiante y el docente en la práctica universitaria frente a las dinámicas de relación e intercambio dentro y fuera del aula.*

El análisis estadístico, en función de los roles frente a situaciones de exclusión, ofrece las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes manifestaron tener menos conocimiento de este grupo social que los docentes. La noción de pareja heterosexual es más habitual en estudiantes que docentes, al contrario del concepto de familia homoparental que es más usual en docentes que estudiantes.
- Los estudiantes develaron hacer un menor abordaje frente a temas de exclusión y discriminación a diferencia de los docentes.

- Para los docentes es claro que el conocimiento de este grupo social reduce la homofobia a diferencia de los estudiantes. Así mismo, los docentes para los docentes la homofobia es un tema de gran importancia en el contexto académico, mientras para los estudiantes, no.
- Para los estudiantes existen mecanismos de seguimiento a conflictos por homofobia a diferencia de los docentes.

A partir del análisis de los datos cualitativos, se observa que maestros y directivos, al respecto de los roles frente a situaciones de exclusión, manifiestan los siguientes aspectos:

- Los docentes limitan sus apreciaciones en relación con su rol, en ejercicio de sus cátedras y contenidos temáticos. Sostienen que el abordaje de la sexualidad diversa, conflictos por homofobia o discriminación son tópicos que no hacen parte de sus cátedras, pero reconocen que se debe trabajar con sus estudiantes desde la violencia simbólica y lingüística; pues son las formas de discriminación más frecuentes en la cotidianidad.
- Frente a situaciones de exclusión en el aula, los docentes, aseguran que no tienen herramientas pedagógicas; por tal razón re direccionan la atención hacia otro tema, evaden la situación, la ignoran, se molestan o llaman la atención. Lo que Martín Díaz, Gutiérrez y Gómez (2013) sitúan como "buenas prácticas" del docente que lo involucran en su rol como sujeto individual y colectivo.
- Por otro lado, se encuentran los docentes que invitan a la reflexión, al diálogo en torno a la situación, realizan una actividad o ejercicio de cambio de rol.
- Por su parte, los directivos establecen que el rol de los docentes es imprescindible para manejar, orientar, propiciar situaciones de inclusión y aceptación dentro y fuera de las aulas; no obstante, contemplan que algunos docentes se sorprenden y revelan su desacuerdo frente a las manifestaciones de afecto de las parejas no heterosexuales. En ese sentido, el docente deberá mediar entre la cultura y los individuos en un contexto situado para poner en funcionamiento mecanismos pedagógicos (Navío, 2005); es decir el trabajo del docente y su entorno.

- Los docentes identifican que su papel debe ser de mediador, garante de una información objetiva, sin matices, y propiciador de un ambiente adecuado para el aprendizaje. Además, que a veces no cuentan con los recursos pedagógicos que les ayude a enfrentar conflictos por homofobia.
- La comunidad académica, en este caso, plantea aspectos en torno a la multidiversidad que supera una visión de la universidad como institución para la formación e investigación (Bok, 1982) y contempla tres aspectos:
  - a. Clima institucional-buena convivencia:** que de acuerdo a lo establecido por Rasden (1979), asociado a las variables del medio, del medio social y de cultura establecidas por Tagiuri (1969), el clima institucional<sup>19</sup> está marcado por un interés y cercanía con los temas de índole social, por el trabajo con grupos sociales y poblaciones marginadas y por la presencia de docentes y estudiantes no heterosexuales; razón por la cual en las facultades que integran la División de Ciencias Sociales, la diversidad hace parte de la cotidianidad de la comunidad académica.
  - b. Comunidad prudente y tolerante:** la comunidad académica se muestra prudente y tolerante, reflejando así un clima práctico en donde el control y el estatus se encuentran definidos y determinan las dinámicas. En primer lugar, se observa un clima correcto de conveniencia en el que se destacan: los estándares, lo apropiado, el decoro y la prudencia que permiten un ambiente tolerante hacia estas personas. En segundo lugar, se observa un clima comunitario marcado por las relaciones de amistad, de bienestar de grupo. En tercer lugar, se percibe un clima vigilante caracterizado por una consciencia, reflexión y preocupación por el otro.
  - c. Comunidad excluyente:** se identifica una comunidad académica excluyente que no refleja una comprensión de lo cultural y que sigue viendo en este grupo social cierto nivel de anormalidad. Esta comunidad excluyente

---

<sup>19</sup> De acuerdo con Fernández Díaz y Asensio (1989) el clima institucional refiere al estilo y tono institucional conferido por factores de tipo estructural, personal y funcional que reflejan las dinámicas particulares del contexto universitario.

- se reconoce en las prácticas cotidianas, en las formas de violencia simbólica y lingüística que, si bien no denotan un clima completamente hostil, tampoco representan uno enmarcado en el respeto y dignidad hacia estas personas.
- La homofobia es considerada por algunos docentes como un rasgo que no se presenta entre la misma comunidad de maestros, pero sí entre sus estudiantes.
  - Algunos directivos consideran que hace falta honestidad y transparencia en los procesos administrativos que se lideran en la universidad, pues estiman que existen niveles de homofobia a la hora de vincular o postularse a un cargo de dirección y coordinación a una persona no heterosexual.
  - La homofobia parte de la concepción del mundo y las relaciones interpersonales, al creer, por ejemplo, que todos los docentes, directivos, estudiantes son heterosexuales, se reducen las dinámicas a esa condición sexual. Existe un temor por parte de los docentes, a la expresión homofóbica, pues esto desentona con su formación y capacidad como docente.
  - Para otros docentes, la homofobia es un rasgo que se destaca en ambientes de socialización y de comunicación espontánea, en los que sobresalen manifestaciones discriminatorias, tales como la burla y el lenguaje figurado.
  - Las causas de la homofobia radican en factores de orden cultural, religioso y social. Desde lo cultural, las instituciones del Estado han reforzado ideas ancladas en una formación sexista que no admite ninguna otra forma de relación entre géneros. Desde lo religioso, se refuerza una relación connatural de los géneros desde una visión biológica.
  - Se reafirma como causas de la homofobia: el desconocimiento, la falta de reconocimiento social, las metodologías educativas, que desconocen las sexualidades emergentes, un choque entre creencias, fuertemente instaladas, miedo a la diversidad, sentimientos de superioridad o pensamientos que hegemonizan las prácticas cotidianas, así como deseos reprimidos.
  - La homofobia es producto de un conflicto entre el sistema, los imaginarios y las representaciones que encarnan visiones de orden establecidas en las

que se determinan formas de relación social que calman las ansiedades y mantienen el statu quo.

En cuanto a los roles frente a situaciones de exclusión, los estudiantes identifican los siguientes aspectos:

- Está determinado por su desconocimiento y apertura a las transformaciones. Muchos de ellos asumen un rol mediador y solidario, pero la mayoría espera que sea el docente quien dirija y oriente una temática o domine la situación.
- Los rasgos de violencia simbólica y lingüística representan un reto para los miembros de la comunidad académica. La falta de información, la desinformación que reflejan es un factor decisivo a la hora de relacionarse y fijar una posición frente a problemáticas no heterosexuales. Las relaciones que establecen con miembros de este grupo social están mediadas por el interés en explorar aspectos relacionados con las sexualidades diversas.
- Está definido por una reproducción mecánica de la heteronormatividad que desde los roles de género rechazan otras identidades que no se encuentren dentro del binarismo heterosexual. Indican que ellos mismos reproducen en sus discursos esas lógicas y las ven reflejadas en los discursos de los docentes; razón por la cual, a veces se establece una distancia y mantienen un silencio. Algunos asumen una censura y autocensura frente a las temáticas y las relaciones con estas personas por temor al rechazo, al encasillamiento y estigma.
- Los estudiantes reflejan disposición a conocer y explorar el tema, manifiestan una actitud receptiva. Señalan que la diversidad es un escenario cotidiano para el que desean prepararse.
- Los estudiantes exponen que no existe confianza con sus docentes para abordar temas de sexualidad. También, indican que existe un silencio pasivo que le resta importancia e invisibiliza las discusiones en el Congreso de la República y la Corte Constitucional frente a las demandas de las personas de los sectores LGBTI.

- Se identifican niveles de homofobia más altos en hombres que en mujeres, como parte de la construcción y reiteración hegemónica de la masculinidad, desde una validación del varón macho. Se advierten formas de violencia simbólica en estudiantes de los primeros semestres, pues responden a la ignorancia, desconocimiento, temor y validación de grupo.

## **9.6. Aportes para la inclusión de las personas LGBTI y de la Política Pública en la Educación Superior**

Los aportes en torno a la inclusión de personas de los sectores LGBTI están relacionados en la Política Pública, que contiene los lineamientos normativos y operativos para la garantía y restitución de los derechos de las personas de este sector y buscan "...promover una cultura ciudadana libre de violencias y discriminación por identidad de género y orientación sexual" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p.8)

El primer y segundo objetivo específico plantean:

*Analizar las propuestas existentes en el contexto de la Educación Superior tendientes a propiciar la inclusión de personas pertenecientes a los sectores LGBTI.*

*Examinar los aportes de las políticas públicas en torno a la inclusión del sector LGBTI para instituciones educativas de educación superior en Colombia.*

Para responder a los objetivos, se partirá, inicialmente, del análisis de los datos cualitativos y posteriormente al estudio realizado en el marco teórico.

### **Con relación a la política Pública**

A partir del análisis de los datos cualitativos, se observa que maestros y directivos, frente a los aportes de la Política Pública y propuestas en la ES, manifiestan los siguientes aspectos:

- Aseguran que una política de inclusión marcaría una mayor diferencia y segregación de este grupo social, pues la sociedad no los reconoce como

sujetos de derechos diferenciales. Observan la necesidad de cambios, que vayan en consonancia con las transformaciones actuales de la sociedad, sobre todo en contextos educativos.

- Las políticas públicas constituyen un tema recurrente en el discurso de los docentes y directivos, quienes consideran que en nuestro país se han ejecutado iniciativas que tienen su impacto en esferas de la sociedad, pero que en contextos educativos requieren de mayor presencia e impacto.
- Los directivos cuestionan la falta de proyectos de impacto en toda la comunidad académica, señalan que este es un tema que genera tensiones y conflictos, pues atañe a principios estructurales de la comunidad religiosa. En ese sentido, destacan vacíos en la concepción teórica y práctica en torno a la orientación sexual e identidad de género en contextos laborales y educativos.
- Los docentes reconocen que existe un atraso frente a normativas en el entorno universitario. Establecen que las sexualidades diversas son objeto de situaciones que afectan la práctica pedagógica y esto merece atención.

A partir del estudio realizado en el marco teórico podemos concluir lo siguiente:

- Se reconoce el papel organizador, integrador y gestor de la Política Pública (PPLGBTI)<sup>20</sup>, a partir del año 2000, con una serie de iniciativas de tipo legal que han impactado sectores particulares de la participación ciudadana tales como: salud, trabajo, seguridad y educación. De tal forma que las acciones pasaron de ser investigativas (Muñoz, 2006, Céspedes, 2011, Guerrero y Sutachan, 2012), a enriquecer un camino fecundo en materia legal.
- El papel de la academia en torno a la investigación de asuntos LGBTI ha permitido instalar un campo discursivo y conceptual que se ha venido enriqueciendo con los años, pero que además también es materia de análisis frente al efecto de las acciones positivas, en materia jurídica, así como

---

<sup>20</sup> Política Pública para Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intergeneristas.



controversias respecto a la configuración, uso y manejo de los cuerpos en espacios públicos. (Gómez, 2012)

- El impacto de la Política Pública ha permitido una reconfiguración y formas de vivir y habitar la ciudad de Bogotá; es decir una territorialización de las acciones, en donde se reconoce mayor presencia LGBT en la UPZ<sup>21</sup> Chapinero Central, Chicó Lago y El Refugio (Avendaño, 2014) donde se han concentrado actividades de orden social resultado de una realidad social, más que de una planeación zonal.
- El mayor reto de la Política Pública está representado en tres aspectos: instauración de las condiciones institucionales, articulación con lo público, legalización de lineamientos, decretos y planes de acción (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008), tanto a nivel central, como regional.
- Pese a que las acciones positivas son entendidas como medidas destinadas a disminuir o eliminar las desigualdades y dignificar grupos discriminados (Sentencia C-371, 2000), se le imputan una mayor segregación en términos sociales, una rotulación, una reactiva discriminación positiva y una endodiscriminación del sector. (Restrepo y Lizcano, 2013)
- Se le reconoce un impacto en materia de inserción laboral tanto en el sector público, (periodo 2004-2008) como en el privado, la alta vulneración y riesgo del sector T en Bogotá y algunas capitales como: Cali, Medellín, Barranquilla. (Pérez, Correa y Castañeda, 2013)
- La Política Pública ha visibilizado la polarización política en torno a la aceptación, inclusión, reconocimiento y participación de estos sectores en contraste con agrupaciones sociales, partidos políticos e instituciones del Estado que se declaran abiertamente en contra de las iniciativas de este sector.
- Los efectos de la Política Pública implican la transformación de categorías como: usuario, beneficiario, etc a la de sujeto de derechos (Castañeda, 2015)

---

<sup>21</sup> Llamadas Unidades de Planeamiento Zonal que agrupan barrios de una localidad y permiten la organización y planeación urbanística.

que prioricen una función garante del Estado y limite el papel, meramente, asistencial.

## **Normativas en la universidad**

Respecto a las normativas que tiene la Universidad Santo Tomás en torno a la inclusión y participación de personas de sectores LGBTI, los docentes y directivos presentan distintas perspectivas:

- Normatividad y exigibilidad de los derechos: algunos docentes consideran que el debate no está en las normativas que tenga la universidad, sino en la exigibilidad de los derechos para evitar vulneraciones. Al respecto consideran que Colombia cuenta con número considerable de normas y artículos que protegen los derechos de este grupo social, sin embargo, se requieren herramientas para exigirla.
- Inclusión sin normativa: los docentes consideran que no se trata de normativas, se requiere del cumplimiento de los derechos y deberes que se establecen en el reglamento universitario. Además, se trata de equidad para todos los grupos sociales sin distinción.
- Normatividad y paradigma tomista: los docentes establecen que la filosofía institucional apoyada en el paradigma de Santo Tomás de Aquino permite que se contemplen fundamentos y principios rectores que reconozcan la diversidad de manera amplia e integral. Además, los docentes reconocen que existe un atraso frente a normativas necesarias en el contexto universitario. Establecen que las sexualidades diversas son objeto de situaciones que afectan la práctica pedagógica y esto merece atención.
- Universidad e inclusión a la diversidad: los docentes develan que la universidad realiza esfuerzos para trabajar la diversidad, existe un 100% de tolerancia y destacan que no hay ninguna dificultad de aceptación y respeto hacia las sexualidades diversas. Reconocen que el debate y las transformaciones se deben ejecutar a nivel general en la sociedad y en espacios de acción e interrelación social.

## **Educación para la diversidad**

El papel que cumple la Universidad en torno al manejo y abordaje de la diversidad sexual como parte esencial de la construcción del universo simbólico en el que se consolida y desarrolla la identidad y vocación profesional de los jóvenes es parte importante en el proceso integral del estudiante.

El papel de la universidad frente a la diversidad es decisivo para general ambientes amables y participativos de aprendizaje. Los docentes aseguran que hace falta mucho para pensar la universidad, en particular la Santo Tomás, como un lugar en donde haya una educación para la diversidad sexual, destacan la importancia de concebir la diversidad para todos los grupos sociales fruto de exclusión.

Una universidad que le apueste a la diversidad sexual debe relacionarse con el mejoramiento social e individual, la existencia real de escenarios educativos concebidos para la diversidad, pues es claro que la educación, en general, ha limitado el tema de la educación inclusiva y ha olvidado otras exclusiones y discriminaciones, igualmente importantes, que requieren de la misma atención. Consideran que este no es un papel exclusivo de la universidad, sino de la sociedad de manera integral.

Además, establecen que la universidad no cuenta con protocolos o normativas que orienten el tratamiento, por ejemplo, del bullying por homofobia. Por tal razón consideran esencial la transversalización de los programas y de las acciones a nivel administrativo para que la diversidad deje de ser un tabú y se convierta en un escenario de diálogo y abordaje natural en todos los contextos del clima institucional de la USTA.

Por otro lado, los docentes señalan que en la División de Ciencias Sociales existe una apertura a la diversidad y la USTA respeta la diversidad de las sexualidades no heterosexuales. Así entonces, en las respuestas de los docentes, indican que existe un ambiente amigable, pero que existen situaciones puntuales que habría que valorar; por tal razón, establecen que hay una buena convivencia, pero cuestionan que haya un respeto generalizado hacia la diversidad.

Finalmente, una educación para la diversidad en la USTA debe caracterizarse por:

- Una amplia participación de los estudiantes en la cultura y comunidad educativa.
- Una serie de transformaciones de la cultura, políticas y prácticas institucionales enfocadas hacia la diversidad.
- Mayor participación de estudiantes en riesgo de exclusión.
- Protocolos de atención y seguimiento a situaciones de exclusión.

## **9.7. Conclusiones generales**

Con base en la pregunta general de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales y prácticas culturales en torno a la población LGBTI que se evidencian en el ámbito universitario?

Podemos concluir que, desde la perspectiva de los docentes, las representaciones sociales de las personas LGBTI en la universidad, están mediadas por un ambiente de tolerancia y aceptación que permiten la convivencia y las relaciones armónicas, que desde otro matiz también están condicionadas por el temor a convivir con la diversidad, por creencias religiosas, pero ante todo por lo ajeno, desconocido e impropio que resultan las sexualidades diversas. La actitud está enmarcada por el ámbito y rol que desempeñan los maestros. A diferencia de los estudiantes quienes demuestran dificultad para relacionarse; razón por la cual manifiestan rechazo, violencia simbólica e indiferencia.

Los estudiantes presentan rasgos de homofobia, a través de la violencia simbólica y lingüística, que se exterioriza mediante: gestos, expresiones, comentarios, burlas, apodos, críticas y advierten niveles de rechazo más altos en hombres que en mujeres, como parte de la validación hegemónica de la masculinidad. Estos rasgos se presentan más en estudiantes de los primeros semestres y responden al desconocimiento, (Lamas, 2003) temor y validación de grupo.

Es claro que, para algunos profesores, la naturaleza y operatividad de la sexualidad no se circunscribe únicamente a las lógicas binarias de género, ni justifican comportamientos enmarcados en la masculinidad y en la feminidad. Sin embargo, en situaciones de conflicto, la diversidad constituye un factor que deslegitima profesionalmente al docente en su práctica, en sus decisiones y lo descalifica en sus cualidades personales e interpersonales.

Desde la perspectiva de los directivos, las concepciones de aceptabilidad, desde el ambiente universitario, están marcadas por patrones socioculturales que prohíben (forma implícita) la expresión pública y la visibilidad de los afectos. De esta forma, los espacios reales e imaginarios de la identidad diversa están relegados al sigilo e

intimidad. No obstante, la aceptación es distinta para los transexuales, bisexuales e intersexuales, quienes, socialmente, están invisibilizados y transgreden los parámetros estéticos, naturalizados en la sociedad. En ese sentido, la aceptación social de las personas LGBTI estaría determinada por desmarcar las implicaciones y concepciones de las lógicas heterosexuales.

Las relaciones sociales, en estudiantes, están determinadas por dos características: una de aceptación y naturalización de las sexualidades diversas, dadas por sus relaciones interpersonales y dos, de marginación definida por procesos de enculturación, socialización y adaptación. Así, dentro de este grupo se encuentran los jóvenes, quienes manifiestan su desacuerdo y escasa disposición a establecer relaciones permanentes y estrechas con hombres gay.

Las RS de las personas LGBTI, desde el punto vista de los estudiantes, son producto de un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad que ha sido integrada y luego compartida colectivamente (Abric, 1996). Al respecto, develan no tener conocimiento suficiente, recibir información tergiversada respecto a las condiciones y estilo de vida de estas personas. Conciben las identidades y sexualidades diversas como una realidad irreversible (Flament 1989), no amenazante de sus relaciones interpersonales, pero sí de la configuración de un nuevo concepto de familia, frente a la adopción de menores.

Asimismo, reconocen cierto nivel de esquematización de estas personas, al concebirlas como escandalosas, excéntricas en su vestuario, apariencia física, más promiscuas que los heterosexuales; por ende, propensas a contraer enfermedades. (objetivación) Existe un deseo de naturalización de las personas no heterosexuales en torno al goce pleno de sus derechos (Constitución Política y Políticas Públicas), pero persiste un rechazo a las transgresiones de los comportamientos sociales heteronormativos.

El núcleo central de la RS está mediado por una concepción más cultural, (Jodelet, 1984) que ética y religiosa, mientras el núcleo periférico de la Representación reside en la naturalización, flexibilidad frente a las prácticas cotidianas con este grupo social, (Bravo, 2001) y refleja un conocimiento práctico (Berger y Luchkman, 1991)

que, particularmente, exterioriza mayor adaptabilidad en mujeres que en hombres. Así, se invisibilizan las prácticas homoeróticas, lesbieróticas y se manifiesta una exaltación de la masculinidad homofóbica.

En cuanto a los roles que desempeñan estudiantes, docentes y directivos, los primeros muestran un deseo de reconocer las sexualidades diversas, pero están determinados por la reproducción mecánica de la heteronormatividad, a través de la construcción del universo simbólico e identitario (Peixoto, Fonseca, Almeida & Almeida, 2012). A diferencia de los docentes, quienes reconocen la importancia de trabajar, desde sus prácticas, la aceptación a la diferencia, conflictos por homofobia y discriminación, aunque señalan incompetencia para afrontarlos. Por su parte, los directivos reconocen que, pese a que existe una inclusión de grupos sociales como el LGBTI, indican la necesidad de una transformación desde las directrices y prácticas en la generación de un ambiente de aceptación y participación.

El papel de la política pública ha impactado sectores como: salud, trabajo, seguridad y educación, pero afronta retos en torno a la instauración de las condiciones institucionales, articulación con lo público, la legalización de lineamientos, decretos y planes de acción tanto a nivel central, como regional.

A su vez, la Política Pública ha permitido, por un lado, reconocer y monitorear los altos niveles de vulneración que presentan miembros de este sector, particularmente, los Transexuales, en ciudades capitales, y por otro, visibilizar una polarización política y social entre diferentes sectores y partidos políticos en torno a las luchas legales de esta población.

El papel de la universidad frente a la diversidad es decisivo para general ambientes amables y participativos de aprendizaje. La comunidad académica coincide en que hace falta mucho para pensar la universidad, en particular la Universidad Santo Tomás, como un lugar en donde haya una auténtica inclusión; por tal razón, surge la necesidad de concebir la diversidad para todos los grupos sociales e individualidades fruto de exclusión.

En cuanto a las situaciones de exclusión, la universidad no cuenta con protocolos o normativas que orienten el tratamiento, por ejemplo, del bullying por homofobia; por tal razón es esencial la transversalización de programas y acciones a nivel administrativo para que la diversidad deje de ser un tabú y se convierta en un escenario natural en todos los contextos del clima institucional de la USTA.

Finalmente, los expertos coinciden que la universidad es uno de los espacios adecuados y necesarios para una educación para la diversidad, en el que cada uno de sus miembros sea tolerante y acepte la condición del otro, mediante la implementación de normativas para el respeto de las diferencias, que trabaje espacios reales de inclusión a través de una educación para la ciudadanía que admita la nueva terminología y así transformar identidades, re direccionando los pensamientos homofóbicos, trascendiendo hacia una sociedad equitativa y participativa.



## **9.8. Limitaciones del estudio y líneas de investigación**

Esta investigación, desde su formulación, planteó un reto en torno a un tema sensible, pertinente y coyuntural en el contexto educativo observado, pues los debates que en materia legal se han desarrollado en Colombia, en los últimos cinco años, tales como: el matrimonio igualitario y la adopción homoparental, han generado todo un clima controversial desde distintos sectores sociales e, indiscutiblemente, la academia es uno de estos. Adicionalmente, las expectativas en torno a la aplicación del estudio en la Universidad Santo Tomás, perteneciente a la Comunidad Dominicana en Colombia, constituye una mirada relevante, no solo respecto a los temas anteriormente mencionados, sino, ante todo, al análisis de las Representaciones Sociales de personas LGBTI, que se enmarcan en este contexto universitario.

Así, entonces, este estudio recoge la realidad que se vive en el contexto universitario de la División de Ciencias Sociales de la Usta, sede Bogotá, frente a esas configuraciones, actitudes, estereotipos, relaciones y roles particulares que desempeñan directivos, docentes y estudiantes de esta división. Si bien, no se puede hacer una generalización con lo que sucede en las otras Divisiones, esta mirada permitirá reconocer algunas limitaciones del estudio.

A continuación, se presentan algunas limitaciones de la investigación:

- Limitaciones frente a la muestra de las facultades de Sociología y Diseño Gráfico, pues el criterio de proporción por cada programa estuvo determinado por la población general de las tres facultades, entendiendo que la Facultad de Comunicación cuenta con mayor número de estudiantes y docentes, luego la facultad de Sociología y por último Diseño Gráfico. En ese sentido, se pudo ampliar un poco más la muestra en estas dos facultades.
- Otra limitación del estudio, constituye el hecho de que el 91% de los encuestados fueran heterosexuales, así entonces, el análisis desde las personas no heterosexuales resultó poco representativa.
- El aporte hecho, por estudiantes, en los cuestionarios y grupos focales, se dio desde la representación de Lesbianas y Gais, pues su contacto y

conocimiento frente a personas Bisexuales, Transgeneristas, es mínima. A esto se le puede sumar como otra limitante que no identifican, ni reconocen a los Intersexuales.

- Se identifica como limitación del estudio, el lugar de enunciación que asumieron algunos docentes en las entrevistas, pues se percibió un cuidado riguroso en el uso de palabras, conceptos y formas discursivas, así como del rol que desempeñan, la proyección social de la institución, que los asume como personas con actitudes amplias hacia la diversidad, que relegaban las posturas personales e individuales.

Con base en las conclusiones, discusión con los expertos y las limitaciones del estudio se plantean las siguientes líneas de investigación:

- Realizar un estudio que analice las Representaciones Sociales que presentan las divisiones de: Ciencias Económicas y Administrativas, la División de Ingenierías para identificar posibles propuestas de mejora en torno a la inclusión y aceptación de las diversidades sexuales.
- Estudiar las Representaciones Sociales que tienen las personas LGBTI frente al clima institucional universitario desde una perspectiva no heteronormativa.
- Investigar las lógicas psicosociales frente la deslegitimidad profesional que encaran las personas LGBTI frente al desempeño de ciertos oficios, en este caso particular el ejercicio docente, en torno a las dinámicas, relaciones interpersonales que se entretajan entre docentes homosexuales y estudiantes varones en la cotidianidad y en situaciones de conflicto.
- Examinar las pedagogías y competencias docentes desde nociones de lo diverso, concepciones de sexualidad diversa y emergente, nuevas sexualidades, pedagogías frente al conflicto, ejercicios de ciudadanía, producción de espacios de conciliación y aceptación, construcción de una cultura de paz.
- Analizar las barreras en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediadas por relaciones de poder y autoridad que interfieren, limitan la comunicación y los espacios de diálogo entre estudiantes y docentes en las prácticas

pedagógicas en torno a las identidades y manifestaciones de sexualidad diversa.

---

## **C. Referencias bibliográficas**

---



- Abric, J.C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell.
- AERC. (2008). *Transcending the Rhetoric of "Family Values": Celebrating Families of Choice and Families of Value*. St. Louis, Missouri: University of Missouri-St. Louis.
- Adorno, T. (Ed.) (1950). *The authoritarian Personality*. Studies in Prejudice series, 1. American Jewish Committee.
- Ainscow, M, et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto. La mejora de la escuela inclusiva. Presentación apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona, España.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive. Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación* (327), 69-82.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas – LGBT – y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital Recuperado de: [file:///C:/Users/toshiba/Downloads/lineamientos%20pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica%20LGBT%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/toshiba/Downloads/lineamientos%20pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica%20LGBT%20(1).pdf)

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). Informe de avance sobre la ejecución del plan indicativo de gestión. Secretaría de Integración Social. Recuperado de: <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Contratacion2013/informe%20de%20gestion%20sdis%202012.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). Plan de acción 2013-2016. Observatorio de la Política Pública LGBT de la Dirección de la Diversidad Sexual. Secretaría Distrital de Planeación.
- Allan, J., y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense
- Allen. J. (1992). Acreditación de Instituciones de Educación Superior. Sistema de Acreditación Institucional en Estados Unidos de América. En: Evaluación promoción de la calidad y financiamiento de la Educación Superior. Experiencias en distintos Países. México. 101-109.
- Allport, G. (1954). The Nature of Prejudice. Addison-Wesley, Reading, MA American Psychiatric Association (J 980) *Diagnostic and Statistical Manual* (if Mental Disorders, 3rd ed). APA, Washington.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22,53-75.
- Amelang, J. Y Nash, M. (Eds.) (1990). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Institución Valenciana de Estudios e Investigación: Edicions Alfons el Magnanim.
- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). *Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Arana, M y Batista, N. (2002). La educación en valores una propuesta pedagógica para la formación profesional. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/>
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*. Costa Rica: FLACSO.

Ardila, R. (1998). *Homosexualidad y Psicología*. Bogotá: El manual moderno.

Arévalo, L., Gacharná, A. y Hernández, L. (2015). Concepciones sobre la diversidad sexual de estudiantes de licenciatura de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/5078/1/30676A683.pdf>

Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Avendaño, M. (2014). Territorialización de la Política Pública LGBT distrital en la localidad de chapinero entre los años 2006 – 2013. Tesis de maestría en Planeación para el Desarrollo. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <http://porticus.usantotomas.edu.co/bitstream/11634/726/1/Territorializacion%20de%20la%20politica%20publica.pdf>

Ballard, S, Bartle, E. Y Masesquemay, G. (2008). Finding Queer Allies: The Impact of Ally Training and Safe Zone Stickers on Campus Climate.

Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89). 27-40.

Banchs, M.A. (1982). "Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano". *Interamerican Journal of Psychology*. Vol. 2, pp. 111-120.

Banco Mundial. (2012). La Educación Superior en Colombia 2012. Serie Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-317375\\_recurso\\_1.pdf](http://mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf)

Bandura, A. y Walters, R.H. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.



- Barbero, J. M. (2000). Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. *Revista Latina de Comunicación Social*, 26. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>
- Bataille, G. (2007). *El erotismo*. Madrid: Tusquest.
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Behar, J. (1993). Aproximación al análisis textual informático. *Anuario de Psicología*, 59, 71-78.
- Bécue, M. (1991). *Análisis de datos textuales. Métodos estadísticos y algoritmos*. París: CISIA.
- Belmonte, M. (1998). *Atención a la diversidad I Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, H. Russell (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (4ª Ed.) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Biddle, B. & Anderson, D. (1986). *Theory, methods, knowledge, and research on teaching*. Nueva York: McMillan Pub.
- Billig, M. (2013). Racismo, prejuicio y discriminación. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. 575-595.
- Bizquera, R. (coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. (3ª Ed.). Madrid: Muralla.
- Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En: *Desde la educación como justicia social hasta la renovación de las prácticas docentes*. Santiago de Chile: OEI, 13-53.

- Blanco, R. (2010). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (coords). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Santillana, OEI, 87-99.
- Blanco, R. (2011). Todos Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista participación educativa: todos iguales diferentes*, (18), 46-59.
- Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda*. Madrid: Taurus.
- Bobbio, N. (1997). *Elogio de la templanza y otros escritos morales*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- Bohan, J. S. (1993). Regarding gender: Essentialism, constructionism and feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 5-22.
- Bok, D. (1982). *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Booth, T. Y Ainscow, M. (2004). *Índice de exclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, p. 117
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI
- Boyd, C. O. (1993). Phenomenology: The Method. In: P. L. Munhall and C. O. Boyd (eds.). *Nursing Research: A Qualitative Perspective*. New York: *National League for Nursing*, 99-132.
- Bravo, C. (2002). Hacia una comprensión del construccionismo Social de Kenneth Gergen. Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?st=home&id=home>

- Brical, J. (2000). Calidad y acreditación. Universidad 2 Mil. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid.
- Bruel dos Santos. T.C. (2008). Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2008). Madrid. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/3965/27615\\_bruel\\_dos\\_santos\\_teresa\\_cristina.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/3965/27615_bruel_dos_santos_teresa_cristina.pdf?sequence=1)
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en sicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Butler J. (2004b). *Políticas del performativo*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2004a). *Lenguaje poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. Madrid: Paidós.
- Buxarrais, R.M. (2008). La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación. En Aznar, P. y Cánovas, P. *Educación, Género y Políticas de igualdad*, Universidad de Valencia, 95-122.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. no 34, pp. 31-47. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie34a02.htm>
- Cantor, E. (2009). Homofobia y convivencia en la escuela. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Cárdenas, M. y Blanco, A. (2004). Las representaciones sociales del movimiento antiglobalización. *Revista de Psicología Política*, 28, 27-54.

Careaga, G. (2004). *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Casas Anguita J., J.R. Repullo Labrador y J. Donado Campos. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) *Atención Primaria*; 31(8):527-38.

Castañeda Castro, W. (2010). Acción colectiva LGBT: Por el reconocimiento de la diversidad sexual y las identidades de género en el Caribe Colombiano. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*. (11), 231-251.

Castañeda, W. (2015). Trabajo decente para personas LGBTI en la Región Caribe colombiana. Corporación Caribe Afirmativo. Recuperado de: [www.iadb.org/document.cfm?id=38777887](http://www.iadb.org/document.cfm?id=38777887)

Castell, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En Karsz, Saúl (Eds.): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*. pp. 55-86. España: Editorial Gedisa.

Castellano, C., Piroto, G., Machado, G. Y Curbelo, T. (2014). El aula hospitalaria en su proyección a la comunidad. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OIE. 141-146

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, Vol. 34, No. 3, 164-167.

Céspedes, L. (2011). ¿Cómo mira el Estado? Constitución de 1991 y compromisos de género del Estado colombiano, *Estudios Socio-Jurídicos*, 13, (1). 389-417, Universidad del Rosario. Recuperado de: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/1515>.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre prácticas y representación*. Barcelona: Gedisa.

- Chein, I. (1948). Behavioral theory and the behavior of attitude: some critical comments. *Psychology Revue*, 55, 175-188.
- Chetcuti (2009). Identifying a gender – inclusive pedagogy from Maltese science teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education* 31 (1), 81-99.
- Chiroleud, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições, Campinas*, 20, 2(59), 141-166. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10>
- Código de Policía. (2003). Acuerdo 79 "Por el cual se expide el Código de Policía de Bogotá". Recuperado de: [http://accolombianlawyers.com/ac/archivos/minutas\\_modelos/091005150520CODIGO%20DE%20POLICIA.pdf](http://accolombianlawyers.com/ac/archivos/minutas_modelos/091005150520CODIGO%20DE%20POLICIA.pdf)
- Cochran, W. (2000). *Técnicas de muestreo*, (Ed.15), México: Compañía Editorial Continental.
- COGAN. (2005). Homofobia en el sistema educativo. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [http://www.cogam.es/cogam/archivos/1437\\_es\\_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf](http://www.cogam.es/cogam/archivos/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf)
- Coleman, E. (1987). Assessment of sexual orientation. *Journal of Homosexuality*, 14, 9-24.
- Colombia Aprende. (2006). Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf)
- Colombia Diversa. (2006). Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales. Recuperado de:

[http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticasyPoliticasyLGBTI/Observatorio/Inclusion\\_Exclusion\\_en\\_Escuela\\_2006.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticasyPoliticasyLGBTI/Observatorio/Inclusion_Exclusion_en_Escuela_2006.pdf)Informe.

Colombia Diversa. (2011). Carta de Colombia Diversa a La Cariñosa. Extraído de: <http://www.colombiadiversa-blog.org/2011/06/carta-de-colombia-diversa-la-carinosa.html>.

Concejo de Bogotá. (2003). "Por el cual se expide el código de policía de Bogotá D.C.". Acuerdo 79 de 2003. Recuperado de: [http://oasportal.policia.gov.co/imagenes\\_ponal/dijin/observatorio/cicri/pdf/A CUERDO%2079%20DE%202003.pdf](http://oasportal.policia.gov.co/imagenes_ponal/dijin/observatorio/cicri/pdf/A CUERDO%2079%20DE%202003.pdf)

Consejo Nacional de Acreditación. (2001). Criterios y Procedimientos para el Registro Calificado de Programas Académicos de Pregrado en Ciencias de la Salud. Bogotá: 2001.

Cook T.D. y Reichardt Ch. S. (1986). *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata S.A.

Corte Constitucional de Colombia. (1994), Sentencia T- 097/94. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/t-097-94.htm>

Cortes Constitucional de Colombia. (1994). Sentencia T-098/94. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/1994/T-098-94.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (1994), Sentencia T-539/94. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/t-539-94.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (1996). Sentencia C- 098/96. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/c-098-96.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (1996). Sentencia C- 098/96. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/c-098-96.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia C- 481/98. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/c-481-98.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia C-101/98. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-101-98.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2000). Sentencia C-371/00. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2000/C-371-00.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2000). Sentencia C-371/00. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2000/C-371-00.htm>

[Corte Constitucional de Colombia. \(2005\). Sentencia 1090/05. Recuperado de: http://corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/T-1090-05.htm](http://corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/T-1090-05.htm)

[Corte Constitucional del Colombia. \(2009\). Sentencia C-029/09. Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-029-09.htm](http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-029-09.htm)

[Corte Constitucional de Colombia. \(2011\). Sentencia C-577/11. Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/C-577-11.htm](http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/C-577-11.htm)

Corte Constitucional de Colombia. (2013). Sentencia T-450A/13. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-450a-13.htm>

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Daniels, J. y Geiger, T. (2010). Universal Design and LGBTQ (Lesbian, Gay, Transgender, Bisexual, and Queer) Issues: Creating Equal Access and Opportunities for Success. Paper presented at the annual meeting of The Association for the Study of Higher Education. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED530463>

Davies, D. (1996) Homophobia and heterosexism. In Davies, D. and Neal, C. (eds), *Pink Therapy: Open University Press*, Buckingham, pp. 41-65.

Davis Zemon, N. (1975). Womens History in Transition: The European Case. En *Feminist Studies*, 3, p.90

Deconchy, J.P. (2013). Sistemas de creencias y representaciones ideológicas. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. 439-458.

- De Lauretis, T. (1989). Tecnología del género. Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press, 1989, 1-30.
- De Lauretis, T. (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities: An Introduction, Differences: *A Journal of Feminist Cultural Studies* 3(2): IIIX–VIII.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (1998). Participant observation. In H. Russell Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). Participant observation: a guide for fieldworkers. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Di Giacomo, J.P. (1980). "Intergroup Alliances and Rejections within a Protest Movement (Analysis of the Social Representations)". *European Journal of Social Psychology*, 1980, 10, p. 329-344.
- Di Giacomo, J.P. (1989). Teoría y método de análisis de las representaciones sociales En : Darío Páez et al. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos, 1989. pp. 278-295
- Dio Bleichmar, E. (1991). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Siglo XXI.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Durán, D. Y Giné, C. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.



- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2), 9-11.
- Echols, A. (1989). *Daring to Be Bad: Radical Feminism in America 1967-1975*, University Minnesota Press.
- Erickson. F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en M.C. Wittock (Ed). *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós.
- Erlanson, David A.; Harris, Edward L.; Skipper, Barbara L. & Allen, Steve D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2014). Examen Periódico Universal, EPU. Sesión 20. Recuperado de: <https://uprdoc.ohchr.org/uprweb/downloadfile.aspx?filename=1078>
- Fante. C. (2012). *Cómo entender y detener el bullying y cyberbullying en la escuela*. Bogotá: Actualización Pedagógica Magisterio.
- Farr, R. (1983). Escuelas Europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. XLV. México: UNAM. 641-657.
- Fazio, R.H. (1989). *On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility*. RCE: Pratkanis, Anthony R. (Ed);
- Fernández Díaz, M. J. y Asensio, I. (1989). Concepto de clima institucional. *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 32, 2-4.
- Fernández Díaz, M.J. (1985). *Paradigmas de la investigación pedagógica. Investigación educativa*. Madrid: Anaya.

Fernández, J. Quiroga, M. A. y Rodríguez, A. (2006). Dimensionalidad de la atracción sexual. *Psicothema*, 8, (3), 392-399. Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718310>

Fernández, J.M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 43-58. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/>

Fine, Gary A. (2003). Towards a peopled ethnography developing theory from group life. *Ethnography*, 4(1), 41-60.

Fisher; E., et al. (2008). Promoting School Success for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered, and Questioning Students: Primary, Secondary, and Tertiary Prevention and Intervention Strategies. *The California School Psychologist*, 13, 79-91.

Flament, C. (1989). *Estructura et dynamique des Représentations sociales*. En Jodelet D.(ed.), *Les representaciones sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Florian, L. Y Hawkins, K. (2010). Explorando la pedagogía inclusiva. *Británica, Educational Research Journal*.

Fortes, Meyer. (1970). Social and Psychological Aspects of Education in Taleland. En *Time and Social Structure*, ed. Meyer Fortes, 201-239. Nueva York: Humanities Press.

Foucault, M. (1990). Technologies of the Self », editado en, Foucault, M., *Dits et écrits*, Edic. Cit., Vol. IV, pp. 782-812. Vers. Cast., Foucault, M., *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 45

Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Tomo I: *La voluntad del saber*, 25ª ed., México, Siglo XXI, p. 29

Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. México: Siglo XXI*
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N. y Honneth, A., *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freud, S. (1905). " *Tres Ensayos de Teoría sexual. III: Metamorfosis de la Pubertad*". Obras Completas, Amorrortu, VII, 2000
- Freud, S. (1940). " *Esquema del psicoanálisis*". OC, AE, XXIII. Buenos Aires,
- Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fronzizi, R. (1997). Qué son los valores. México: Fondo de Cultura Económica. [ Links ]
- Gadamer, H. (2010). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García, C. (2007). Diversidad sexual en la escuela. Colombia: Colombia Diversa, p. 72.
- García, I, Romero, S, Aguilar, C, Lomeli, C, Y Rodríguez, D. (2013). Terminología Internacional sobre Educación Inclusiva. Actualidades Investigativas en Educación, 13, (1), 1-29. Recuperado de:
- García, Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- Garvin, D. (1988). *Managing quality*. New York: The Free Press
- Gilly, M. (2013). Psicología de la educación. En Moscovici, S. Psicología social II. Barcelona: Paidós. 601-618.

Gimeno, J. (2001). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Fundamentos en Humanidades*. (2), 7-43.

Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo, En Bonals, J. y Sánchez Cano, M. *Manual de asesoramiento Psicopedagógico*, 879-914.

Giraldo, G, Abad, D. y Díaz, E. (2005). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá: CNA.

Glenn, S. (2004). Individual Behavior, Culture, and Social Change. *The Behavior Analyst*, 27(2), 133-151.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed Morata

Goldthorpe, J. (1980). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.

Gómez Hernández, M. (2012). Violencias transfóbicas en Bogotá: ciudadanías, cuerpo y derechos. En: *Víctimas: miradas para la construcción de paz*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 89-113. Recuperado de: [http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field\\_attached\\_file/serie2\\_1.pdf](http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/serie2_1.pdf)

González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 60-78.

Guasch, O. (1991). *La sociedad rosa*. Barcelona: Anagrama

Guerrero, O.E. y Sutachan, H.A. (2012). "En Colombia se puede ser...": Indagaciones sobre la producción de lo LGBT desde la academia. *Nómadas*, Universidad Central, (37). 219-229. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502012000200016](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502012000200016)

- Guerrero, L. y León, A. (2010). Estilo de vida y salud. *Edugere*. 14,(48), 13-19.  
Recuperado de:  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32226/1/articulo1.pdf>
- Guido, S.P. (2007). Equidad y diversidad en las universidades públicas de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:  
[http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132506\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132506_archivo.pdf)
- Grimberg, M. (2002). Iniciación sexual, prácticas sexuales y prevención al VIH/SIDA en jóvenes de sectores populares: un análisis antropológico de género. *Horizontes Antropológicos*, 8(17), 47-75. Recuperado de:  
<http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n17/19075.pdf>
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality: assessment and evaluation in higher education, 18, (1). 9-34
- Hawkesworth, M. (1997). Confounding Gender, en *SIGNS* 22 (3), 649-85. Hay traducción al español: "Confundir el género" 1999, en debate feminista núm. 20, octubre 1999, pp. 3-48.
- Hernández García, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas*. 13. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). Metodología de la Investigación. Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Herrera, C. & Infante, R. (2001). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*. Recuperado de:  
[http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_20\\_7\\_las\\_politicas.PDF](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_20_7_las_politicas.PDF)
- Hill, R. Et al. (2002). In the shadow of the arch: safety and acceptance of lesbian, Gay, bisexual, transgender and queer students at the university of Georgia.

Georgia: The University the Georgia. Recuperado de:  
<http://eric.ed.gov/?id=ED517219>

Hogg, M. y Vaughan. G. (2010). *Psicología Social*. (6 Ed). Madrid: Panamericana.

Holstein, J. A. and Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretative Practice. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 262-272.

Hudson, W. and Ricketts, W. (1980). A strategy for the measure of homophobia. *Journal Homosexuality*, 5, 357-372.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en la escuela*. Barcelona: Graó

Human Rights Watch. (2001). Harassment of gay, lesbian, bisexual and transgender youth. Easy targets: violence against children worldwide.

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Isay. R. (1989). *Being Homosexual: Gay Men and Their Development*. Farrar, Straus and Giroux, Lollon.

Jodelet. D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Jodelet. D. (2013). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. 469-494.

Jordan, A., Glenn, C., y Mc. Ghie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.005

Jurado de los Santos, P. y Olmos Rueda, P. (2010). Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva. En S. Rojas, M. García

Lastra, A. Calvo, S. Lázaro, I. Haya, J. Ruiz y N. Ceballos (Coords.), Actas del Congreso Internacional "La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas de Universidades y Educación Especial, 227-241. Santander: Universidad de Cantabria.

Jurado de los Santos, P., Castelló, A. y Cladellas, R. (2015). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación. Doc. Interno. Universidad Autónoma de Barcelona.

Kaufman, M. (1989). *Hombres placer, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF

Keddie, A. (2011). Much more than a basic education: supporting self-determination and cultural integrity in a non-traditional school for Indigenous girls. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1001-1016. doi: 10.1080/13603110903490713

Kells, H. (1997). Procesos de Autoevaluación: Una guía para la autoevaluación en la educación superior. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Kish, L. (1995). *Diseño Estadístico para la Investigación*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Klein, F. (1990). The need to view sexual orientation as a multivariable dynamic process: a theoretical perspective. En D.P. McWhirter, S.A. Sanders y J.M. Reinsch (eds.): *Homosexuality/heterosexuality: concepts of sexual orientation* (pp. 277-282). New York: Oxford University Press.

Klineberg, D. (1980). *Psicología social* (Victorino Pérez, trad). México (Obra originalmente publicada en 1940)

Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lacan, J., (1984). El Seminario, libro 5, Las formaciones del inconsciente (1957-

Lamas, M. (comp.) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.*, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de población*, (021), 147-178.

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

Lamas, M. (2007). Complejidad y claridad en torno al concepto de género. En Giglia, G, Garma, C. y De Teresa, A.P. (comps). *¿Adónde va la antropología?* México: División de Ciencias Sociales de UAM.

Latorre, A., Del Ricón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lebart, L. y Salem, A. (1989). *Analyse statistique des données textuelles*. París: Dunod.

Ley 115 de 1994. "Por la cual se expide la Ley General de Educación". Bogotá: República de Colombia. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Ley 1620 de 2013. "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: República de Colombia, marzo. Recuperado de: [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1620\\_2013.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm)

Ley 1732 de 2014. "Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país". Bogotá: República de Colombia. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Lipsky, D. y Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.



- Lizana, V. A. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *Estudios pedagógicos*. 35 (1) 117-135. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100007)
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236. doi: 10.1080/13603110600871413
- López, N. (2008). Equidad educativa y desigualdad social. *Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO.
- López, N. (coord.) (2011). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de: [www.siteal.iipe-oei.org/informe\\_2011](http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011)
- Lott, B. (1990). Naturalezas duales o conducta aprendida: El desafío de la psicología feminista. En R. T. Hare-Mustin, y J. Marecek (Eds.), *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. (pp. 87- 128). Barcelona: Herder. 1994.
- Macey, D. (1995). *Las vidas de Michel Foucault*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Maffia, D. (2012). Lo que no tiene nombre. Disidencia sexual e identidades sexuales y genéricas. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Lo-que-no-tiene-nombre.pdf>
- Mann, L. (1983). *Elementos de sicología social*. México: Limusa.
- Marchesi, A. (2010). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano*. (7), 253-268.

- Marchesi, A. (2014). Retos y desafíos de la educación inclusiva. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización*, Madrid: Sarpe.
- Marina, J. A. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Anagrama. Barcelona: 31.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D., Blanco A. La teoría sociocultural y la psicología social actual. Madrid, España: Aprendizaje.
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (2010). *Designing qualitative research*. (5º Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Martín Díaz, M.J., Gutiérrez, M. S. Y Gómez, M.A. (2013) ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente? *Revista CTS*, 8 (22), 11-31.
- Martín, A. (1995). *Introducción a la ética y a la crítica de la moral*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Martín, E. y Solari, M. (2001) ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y ciudadanía? *Revista Iberoamericana de Educación*. (19), 9-25.
- Martín, J. (2013). Diversidad sexual, discriminación y pobreza frente al acceso a la salud pública: demandas de la comunidad TLGBI en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Buenos Aires: Clacso.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva sociedad*, 169, 33-43.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 165-183.

- Martínez Casero, A. (2011). Introducción a la Metodología de Investigación. Recuperado de: [http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181117\\_act\\_45\\_intro.pdf](http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181117_act_45_intro.pdf)
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Matud, P. et al. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mays, V. y Cochran, S. (2001). Mental health correlates of perceived discrimination among over gay, lesbian and bisexual adults in the United State. *American Journal of public health*, 91.
- McNeill, P. Y Chapman, S. (2005). *Research Methods*. (3ª Ed.). Londres: Tavistok.
- Meccia, E. (2006). *La cuestión gay. Un enfoque sociológico*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 de 2002. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Proyecto piloto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: hacia la formación de una política pública, Bogotá, autor.
- Mondimore, F. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*. 96: 253–264.

Money, J. y Eherhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana*. (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género). Madrid: Morata.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. En *psicoperspectivas*, II, 105-108. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales. *Athenea Digital*, 2, Universidad Autónoma de Guadalajara. México: Otoño.

Morawski, J. G. (1990). Hacia lo no imaginado: feminismo y epistemología en psicología. En R. T. Hare- Mustin, & J. Marececk. (Eds.), *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. (pp. 181- 218). Barcelona: Herder. 1994.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1988). *Psicología Social*. España: Paidós.

Moscovici, S. (2013). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Mugny, G. Y Papastamou, S. (2013). Los estilos de comportamiento y su representación social. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. 507-532.

Muñoz, D. (2006). Sexualidades ilegítimas': biopolíticaheterosexista y política de reconocimiento, *Nómadas*, (24),106-107. Recuperado de: [https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_24\\_9\\_sexualidad\\_dario.pdf](https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_24_9_sexualidad_dario.pdf)

Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro.

- Newcomb, T. (1959). Individual Systems of Orientations. In S. Koch, *Psychology: A Study of Science* (pp.384-422). New York: McGraw-Hill.
- Noguera, M. & Guzmán, D.E. (2012). Familias LGBT: iguales derechos, igual protección. De Justicia. Recuperado de: [www.dejusticia.org/admin/file.php?table=documentos\\_publicacion&field=archivo&id=250](http://www.dejusticia.org/admin/file.php?table=documentos_publicacion&field=archivo&id=250) marco legal derechos lgbt, perfetti
- Opazo, C. (2012). Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socioeducativa. Recuperado: [http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C\\_Opazo.pdf.pdf](http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C_Opazo.pdf.pdf)
- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En: Páez, et al. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos. 297-317.
- Palomares Ruíz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Papalia, D. y Wendkos. S. (1997). *Desarrollo Humano*. Colombia: Mac Graw Hill.
- Parra, Z. (2001). El homosexual y su familia: un estudio de casos. Trabajo de grado de licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- Parrilla, Á. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, (121), 43-48.
- Peixoto, M., Fonseca, L., Almeida, S. & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual ¿Qué realidad? *Educação em Revista*, 28( 3), 143-158.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CIPS - Centro de Investigaciones

- Psicológicas y Sociológicas. CLACSO. Recuperado de:  
[http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_sociales.pdf](http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf)
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de cultural. Investigación en la escuela, (26), 7-23. Recuperado de:  
[http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf)
- Pérez, A., Correa, G. y Castañeda, W. (2013). Raros y oficios. Diversidad sexual y mundo laboral: discriminación y exclusión. Escuela Nacional Sindical & Corporación Caribe Afirmativo: Colombia.
- Perea Quesada, R. (2004). *Educación para la Salud, reto de nuestro tiempo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela. (2ª Ed.) Santiago de Chile: Dolmen.
- Placeres, M. y López, P. (2011). Violencia masculina. Una mirada desde una perspectiva de género, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Recuperado de: [www.eumed.net/rev/cccss/12/](http://www.eumed.net/rev/cccss/12/)
- Potter, J. (2012). Re-reading discourse and social Psychology: Transforming social psychology. *British Journal of social psychology*, 51, 436-455.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Ópera Prima.
- Preciado, B. (2011). *Biopolítica del género*. Universidad de Princeton.
- Puig, M., y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12332>
- Quevedo, E.T.(1999). Construcción de la identidad homosexual en un ethos social hegemónico. Tesis Universidad de los Andes. Bogotá.

- Ramos, M.D. (1996). Nosotras fuimos "esas desconocidas": la irrupción política de las mujeres en los espacios públicos y privados. En *Curso de formación en educación no sexista*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 39-51.
- Ramsden, P. (1979). Student Learning and Perceptions of the Academic Environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(I), 1-21.
- Raths, H. (1976). *El sentido de los valores y la enseñanza*. Cómo emplear los valores en el Salón de Clase. México: Unión Tipográfica Editorial. [ [Links](#) ]
- Reich, W. (1993). *La revolución sexual*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23). Recuperado de: [www.rieoei.org/rie23a01.htm](http://www.rieoei.org/rie23a01.htm)
- Restrepo, J.J. & Lizcano, C. (2013). Los invisibles: población LGBTI y su acceso al ámbito laboral en Colombia. *Formación para el trabajo en tiempo de crisis*. Universidad Rovira Virgil, memorias.1-12
- Rodríguez Salazar, T. (2013). Convergencias conceptuales entre las representaciones sociales y los modelos culturales. *Revista CES Psicología*, 6 (I), 77-103.
- Rokeach, M. (1968). A theory of Organization and Change within Value-Attitudes systems. *Journal Sociology Issues*, 24, 13-33.
- Rokeach, M. (1973): The nature of human values. New York: Free Press.
- Romero, D. (2011). Homosexualidad y familia: ¿Integración o rechazo? Tesis de grado. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

- Romero, M, Martín, N. y Castañón, S. (2005). Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas. En: COGAN, Homofobia en el sistema educativo. Madrid.
- Rosoli, A. (2011). Educación inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela. República Dominicana: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa/OIE.
- Rubin, G. (1986). The traffic in women: Notes on the "Political Economy" of sex. En R. Reiter. (Ed.), *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press.
- Rubio, E. (1994). *Antología de la sexualidad humana*. Conapo. México. Tomo 1: 21.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación*, 14(20), 177-198. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.010>
- Sadker, M. y D. Sadker. (1994). *Failing at Fairness: How American Schools Cheat Girls*. Nueva York: Scribner.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E.; Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*. 117-137. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662858/analisis\\_sandoval\\_RE\\_2012.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662858/analisis_sandoval_RE_2012.pdf?sequence=1)
- Santoro, P., Gabriel, C. y Conde, F. (2009). El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes adolescentes. Una aproximación cualitativa. Madrid: CIMOP.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel S.A.



- Schneider, Margaret S., and Anne Dimito. (2008). Educators' Beliefs about Raising Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Issues in the Schools: The Experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth* 5.4, 49-71.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.
- Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos.
- Scott, J. W. (1996). *A Feminist and History*. Oxford: Oxford University Press. Reading in Feminism.
- Secord, P. Y Backman, C. (1964). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. Barcelona.
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior. (2010). Bogotá ciudad de estadísticas. Informe. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2010/DICE104-CartillaEducacionSuperior-2010.pdf>
- Smith, J.K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Research*, 12, 6-13.
- Solari, M. Y Martín, E. (2012). Atención la diversidad. Cambios de las prácticas discursivas de una orientadora novel. 1-39. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025719.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025719.pdf)
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. (4.ed.) Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.

Stoller, R. (1964). A Contribution to the Study of Gender Identity. *International Journal of Psychoanalysis*. (45): 220–226.

Tagiuri, R. (1968): The concept of Organizational climate, en R. Tagiuri y O. H. Litwin (Eds.): *Organizational Climate: Exploitations of a Concept*. Harvard University Division of Research, Graduate School of Business Administration, Boston, 11-35.

Taylor, L. K. (2008). Of Mother Tongues and Other Tongues: The Stakes of Linguistically Inclusive Pedagogy in Minority Contexts. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 65(1), 89-123. doi: 10.3138/cmlr.65.1.89

Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de pesquisa*, 34 (123), 555-572.

Tejada, J. y Giménez, V. (coord.) (2007). *Formación de formadores*. Madrid: Thomson.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante, 99-110.

Thomas, K. y Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: Universidad de Chicago Press.

Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

Toro-Alfonso, J., Borrero, N. y Nieves, K. (2012). De la exclusión al estilo universitario: homofobia en la Universidad de Puerto Rico. *Análisis*, IX (1), 269-295. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Toro-Alfonso2/publication/257139289\\_De\\_la\\_exclusin\\_al\\_estilo\\_universitario\\_La\\_homofobia\\_en\\_la\\_Universidad\\_de\\_Puerto\\_Rico/links/0046352477492235ab000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Toro-Alfonso2/publication/257139289_De_la_exclusin_al_estilo_universitario_La_homofobia_en_la_Universidad_de_Puerto_Rico/links/0046352477492235ab000000.pdf)

- Touraine, A. (1993) *¿Qué es la democracia? Crítica de la Modernidad*. Temas de Hoy. Madrid.
- Tünnermann, C. (2011). La educación Superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección inaugural. Nicaragua: Universidad Centroamericana Managua. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7457/1/carlostunnermannbernheim.20111.pdf>
- Unesco. (2001). Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Unesco: Mundi Prensa.
- Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación. París: ONU. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Unger, R. K. & Crawford, M. (1996). *Women and gender: a feminist psychology*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Universidad Santo Tomás. (2004a). Política Curricular para Programas académicos. Recuperado de: <http://www.usta.edu.co/index.php/component/content/article/97-informacion-institucional/164-normatividad>
- Universidad Santo Tomás. (2004b). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: <http://www.usta.edu.co/index.php/component/content/article/97-informacion-institucional/164-normatividad>
- Universidad Santo Tomás. (2010). Estatuto Orgánico. Recuperado de: <http://www.usta.edu.co/index.php/component/content/article/97-informacion-institucional/164-normatividad>
- Universidad Santo Tomás. (2012). Misión y visión. Recuperado de: <http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/mision-vision>

Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019. Universidad EAFIT. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>

Vasco, C. (s.f.). Estándares básicos de calidad para la educación. Documento de trabajo. Ministerio de Educación Nacional.

Vega, V., Maza, J., Roitman, D. y Sánchez, M. (2015). Identidad de Género construcción subjetiva de la adolescencia. Psicología evolutiva adolescencia. Universidad de Buenos Aires.

Velandia, M. (2007). La construcción de la identidad sexual. Recuperado de: <http://manuelvelandiaautobiografiayarticulos.blogspot.com.co/2007/08/la-construccion-de-la-identidad-sexual.html>

Velarde, C. (2011). La igualdad en lista de espera. Necesidades, barreras y demandas en salud sexual, reproductiva y mental en población trans, lesbiana y gay. Lima: Promsex.

Veld, R. (1997). Amenazas y oportunidades en la evaluación de la educación superior. En Eduardo Martínez y Mario Letelier (eds.) (1997) Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias. UNESCO, Organización Universitaria Interamericana, Universidad de Santiago de Chile. Caracas: Nueva Sociedad. p. 45-74.

Vinuesa, M. (2002). Construir los valores. Curriculum con aprendizaje cooperativo. Bilbao: Desclè de Brouwer.

Visweswaran, K. (1997). Histories of Feminist Ethnography. En *Annual Rev. Anthropol.* 26, 591-621.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Weinberg, G. (1972). Society and the healthy homosexual. Oxford, England: Anchor. pp.148

Weeks, J. (1998). *La sexualiad*. Madrid: Paidós.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía e la investigación educativa*.  
Barcelona: Paidós.

Zegers, M, ed. (2007). *Sobre la homosexualidad*. Santiago de Chile: Mediterráneo

Zubiría Samper, S. (2001). La política educativa del plan Santos: tecnocracia y  
neoliberalismo. Recuperado de:

[http://repacademicoun.bligoo.com.co/media/users/17/863212/files/167846/izq0009\\_a03.pdf](http://repacademicoun.bligoo.com.co/media/users/17/863212/files/167846/izq0009_a03.pdf)

---

## **D. Anexos**

---



**Anexo 1**

Cuestionarios preliminares (Archivos formato electrónico)

**Anexo 2**

Cuestionarios definitivos (Archivos formato electrónico)

**Anexo 3**

Guión entrevistas (Archivos formato electrónico)

**Anexo 4**

Guía grupo focal estudiantes

**Anexo 5**

SPSS (Archivos formato electrónico)

**Anexo 6**

ATLAS TI (Archivos formato electrónico)