

Propuesta de una red de docentes protectores para estudiantes LGBTIQ+ desde la pedagogía queer en el corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín

Proposal for a Network of Protective Teachers for LGBTIQ+ Students Based on Queer Pedagogy in the Town of San Antonio de Prado, Medellín

Víctor Georlán Betancur Ortiz

Universidad Pontificia Bolivariana

<https://orcid.org/0000-0001-8909-3394>

victor.betancur@upb.edu.co

Colombia

Resumen:

Esta investigación visibiliza los avances del trabajo titulado violencias por identidades de género en las dinámicas escolares: análisis desde la pedagogía queer en escuelas de san Antonio de Prado - Medellín. De ella surge la necesidad de crear una red de docentes protectores para estudiantes LGBTIQ+ en el corregimiento de san Antonio de Prado, Medellín. Mediante un diseño cualitativo de estudio de casos múltiples, se exploraron las percepciones de (in)seguridad de estudiantes LGBTIQ+ y las actitudes y prácticas docentes frente a esta población. Se busca develar el entramado de exclusiones, resistencias y posibilidades de transformación en el contexto escolar. Las voces de los estudiantes dan cuenta de múltiples formas de violencia y estrategias de afrontamiento desplegadas para sobrellevar la escuela. El análisis de las posturas docentes devela tensiones entre la apertura y los prejuicios arraigados en los imaginarios heteronormativos. Se evidencian prácticas pedagógicas periféricas que relegan las identidades LGBTIQ+ a los márgenes del currículo, pero también iniciativas de algunos maestros que asumen una responsabilidad ética con la inclusión. Estos hallazgos interpelan las bases que sostienen la exclusión en las escuelas e invitan a imaginar otros modos de hacer educación desde la disidencia. Se plantean recomendaciones para futuras investigaciones, intervenciones educativas y políticas públicas que apuesten por una transformación profunda hacia el reconocimiento y celebración de la diversidad.

Palabras clave: Estudiantes LGBTIQ+, Violencia por diversidad sexual y de género, Red de docentes protectores, Pedagogía queer, Inclusión educativa.

Abstract:

This research makes visible the conflicts and violence related to the diversity of gender identities in schools in the town of San Antonio de Prado, Medellín, from a queer pedagogy approach. Through a qualitative multiple case study design, the perceptions of (in)safety of LGBTIQ+ students and the attitudes and teaching practices towards this population were explored. The findings reveal a web of exclusions, resistances and possibilities for transformation in the school context. The students' voices reveal multiple forms of violence and coping strategies deployed to inhabit the school. The analysis of teachers' attitudes reveals tensions between openness and prejudices rooted in heteronormative imaginaries. There is evidence of peripheral pedagogical practices that relegate LGBTIQ+ identities to the margins of the curriculum, but also of initiatives by some teachers who assume an ethical responsibility for inclusion. These findings question the foundations that sustain exclusion in schools and invite us to imagine other ways of doing education from dissidence. Recommendations are put forward for future research, educational interventions and public policies that bet on a profound transformation towards the recognition and celebration of diversity.



Keywords: *LGBTIQ+ students, Violence based on sexual and gender diversity, Network of protective teachers, Queer pedagogy, Educational inclusion.*

Recibido: 07/05/2025 | **Aceptado:** 09/12/2025 | **Publicado:** 06/01/2026 | pp. 1–23

DOI: 10.19136/etie.v8n16.6344

Propuesta de una red de docentes protectores para estudiantes LGBTIQ+ desde la pedagogía queer en el corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín

| **Introducción**

Conflictos y convivencia escolar

La escuela es una institución social que históricamente ha incidido en la transformación de las sociedades, oficiando como un mecanismo de conversión de las decisiones políticas y los fenómenos sociales en elementos constitutivos de la tradición y la cultura (Dewey, 1916). Es así como, tras su formalización legal en el siglo XIX, ha sido concebida como el espacio que por antonomasia sirve para la construcción de la nación y la formación de ciudadanos que reflejen los principios democráticos (Galeano & Echeverri, 2021).

Esta funcionalidad ha posibilitado que la escuela se haya configurado como un modelo educativo que se ha configurado a partir de parámetros cisheteronormativos (Butler, 2006) y como un laboratorio de convivencia en donde los conflictos operan como fuerzas potenciadoras de los vínculos sociales, más allá de tratarse de simples fenómenos disruptivos (Dewey, 1938).

En este sentido, la teoría del conflicto social ha postulado que las tensiones y contradicciones que subyacen en la sociedad, cuando son gestionadas adecuadamente, pueden conducir a su transformación y mejoramiento (Coser, 1956). Una perspectiva que resulta especialmente pertinente en términos del análisis del conflicto en el ámbito escolar, dado que permite concebirlo como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, tanto para los estudiantes como para la organización educativa en su conjunto.

Bajo esta perspectiva, la escuela se asume como un espacio donde los estudiantes -mediante la interacción y la confrontación con diversas perspectivas- pueden desarrollar las habilidades necesarias para la resolución de los conflictos de manera constructiva, todo ello, en términos de la preparación para su participación en las dinámicas sociales (Gutiérrez & Pérez, 2015).

Esta creciente preocupación por la convivencia escolar y las problemáticas subyacentes se ha traducido en un aumento de la literatura académica y concomitantemente en el desarrollo de programas, campañas y retos institucionales orientados a su mejoramiento (Ortega et al., 2017). Por ello, se considera pertinente la construcción de acciones educativas orientadas a transformar las prácticas escolares y promover entornos más equitativos (Torrejón et al., 2022). Que permitan visibilizar las problemáticas de los entornos educativos para ofrecer respuestas pedagógicas innovadoras, inclusivas y situadas que transformen las prácticas discriminatorias y avanzar en la construcción de ambientes escolares más equitativos, que representen y respeten la diversidad (Kumashiro, 2002; Saxe, 2021).

Marginalización de las sexualidades disruptivas

En los hallazgos de estos estudios y en la identificación de las problemáticas relacionadas con el propósito de mejoramiento de la convivencia escolar, se ha identificado a las sexualidades disruptivas en la escuela como un factor recurrente en conductas de exclusión y discriminación escolar; como un

elemento emergente que en algunas ocasiones ha generado silencios y evasiones por tratarse de una temática que resulta en cierta medida contraria a las estructuras normativas que históricamente han prevalecido en la educación y cuya consecuencia ha sido la falta de comprensión de estas sexualidades (Nussbaum, 2019).

En tal sentido también se ha evidenciado que la escuela, una institución de prácticas tradicionalmente conservadoras, ha mostrado cierta tendencia a la imposición de una visión heteronormativa de la sexualidad, que ha relegado o suprimido todas aquellas manifestaciones que se apartan de este marco (Foucault, 1978).

La escuela como espacio de socialización primaria, reproduce tanto mecanismos de inclusión como de exclusión que repercuten directamente en las trayectorias vitales de los estudiantes con identidades sexuales y de género diversas (Butler, 2006; Mena y Parra, 2021). Así, las sexualidades disruptivas, entendidas como expresiones de identidad y orientación sexual que transgreden lo heteronormativo, desafían las expectativas convencionales y perturban el orden establecido al interior del contexto escolar (Butler, 2002).

La escuela, al reproducir y reforzar normas tradicionales, se convierte en un espacio donde las identidades queer, no binarias o de género no conforme son percibidas como amenazas. De tal manera que se produce cierta resistencia institucional al cambio que refleja una falla sistémica en la adaptación de la educación a una sociedad diversa y plural; que, por el contrario, opera perpetuando la exclusión y marginalización de aquellos estudiantes que no se ajustan a las expectativas normativas de género y sexualidad (Sedgwick, 1986).

La marginalización de las sexualidades disruptivas en el contexto escolar conlleva a la invisibilización y conduce al detrimento de la convivencia y el bienestar de los estudiantes que no se ajustan a los sistemas heteronormativos y que en consecuencia son sometidos a aislamiento, discriminación y acoso; todas ellas, experiencias que no siempre son atendidas adecuadamente por el personal educativo o incluidas en las políticas escolares (Meyer, 2011; Warner, 2004).

Estas insuficiencias también se han reflejado en la falta de un abordaje crítico que posibilite la agrupación de las perspectivas queer en el análisis de la violencia escolar, lo que en cierta medida también ha contribuido al fortalecimiento de los mecanismos de perpetuación en un sistema en el que las vivencias de estos estudiantes son minimizadas o ignoradas (Pascoe, 2007). Se ha reforzado la idea de que la escuela es un lugar inherentemente seguro y neutral, pese a que en ocasiones ha ocultado las realidades que enfrentan muchos estudiantes queer.

También resulta paradójico que, pese al creciente interés en la convivencia escolar, los estudios concernientes a las sexualidades disruptivas y su relación con la violencia en la literatura académica son comparativamente escasa; lo que denota un vacío particularmente notorio en lo que respecta a las sexualidades queer y sus manifestaciones en el ámbito educativo (Pascoe, 2007).

En tal sentido, resulta evidenciable la falta de investigaciones enfocadas en estas cuestiones desde una perspectiva científica y con datos empíricos específicos, especialmente en contextos tan diversos como el colombiano y en localidades como San Antonio de Prado, en Medellín, el abordaje integral del fenómeno de la violencia y la exclusión que experimentan los estudiantes queer en el contexto escolar requiere de la adopción de un enfoque interseccional que considere el entrelazamiento y refuerzo mutuo de las diferentes formas de opresión (Meyer, 2011).

La escasez de investigaciones que aborden las sexualidades disruptivas en el contexto escolar colombiano, particularmente en lo que respecta a las sexualidades queer, justifica la necesidad de desarrollar un trabajo que visibilice estas realidades y proponga intervenciones pedagógicas concretas.

Este trabajo pretende servir como una contribución a la generación de conocimiento científico y empírico sobre las sexualidades disruptivas en el ámbito educativo; así como una apuesta por el desarrollo de una estrategia para la transformación de imaginarios y prácticas docentes en función del mejoramiento de la convivencia, el bienestar y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

En este estudio, la percepción de (in)seguridad escolar nombra el juicio que cada estudiante elabora sobre su exposición al daño dentro de la institución. Este cálculo combina recuerdos, señales del entorno y reacciones de pares y adultos. La bibliografía muestra que las y los estudiantes que se apartan de expectativas normativas de género y sexualidad enfrentan más lenguaje hostil, agresiones y exclusión, lo que impacta su asistencia, participación y bienestar. Estos patrones aparecen en comparativos internacionales y en encuestas escolares, con énfasis especial en lenguaje ofensivo, evitación de espacios (baños, patios) y menor vínculo con personal de apoyo. (UNESCO, 2019; GLSEN, 2021).

Para efectos analíticos, esta categoría se operacionalizó con cuatro indicadores: (a) evitación o reconfiguración de trayectos escolares; (b) estrategias de autoprotección o silenciamiento; (c) registro de agresiones verbales, físicas o administrativas; (d) presencia o ausencia de soporte adulto en el momento de la agresión. En el trasfondo operan microagresiones que parecen triviales, pero acumulan desgaste y modelan el mapa íntimo de la escuela; la literatura describe taxonomías que ayudan a reconocerlas y diferenciarlas de agresiones abiertas. (Nadal, 2011; Nadal, 2018).

Actitudes y prácticas docentes

La evidencia internacional y los estudios en educación inclusiva describen un arco de actitudes docentes que va desde la resistencia abierta hasta formas de cuidado situado. Entre ambos extremos aparecen figuras intermedias: evasión del tema (acciones aisladas fuera del currículo), inseguridad didáctica (duda para intervenir por temor o desconocimiento) y transformación por contacto (cambio de postura tras la experiencia concreta con estudiantes LGBTIQ+). Estas posiciones se expresan en prácticas cotidianas: permitir o detener lenguaje ofensivo, elegir materiales, ajustar lenguaje y evaluaciones, aplicar protocolos y crear redes de apoyo. (Meyer, 2010; GLSEN, 2021).

La pedagogía queer propone mirar la clase como un espacio donde se discuten las reglas que producen la norma, no solo los contenidos. Esta perspectiva invita a nombrar la diferencia, a debatir cómo se fabrican los bordes de lo aceptable y a diseñar experiencias que cuestionen el reparto tradicional de voces. Con ello, el aula no se limita a “tolerar” identidades, sino que interroga los supuestos que jerarquizan cuerpos, deseos y trayectorias (Britzman, 1995).

Este marco se concreta en prácticas observables: uso del nombre elegido y pronombres; intervención oportuna ante insultos; ajustes curriculares que integran contenidos sin relegarlos a actividades marginales; referencia ágil a protocolos de convivencia; trabajo con familias y equipos de orientación; y coordinación con directivos cuando la situación lo requiere. Las guías de organismos internacionales recomiendan enfoques integrales a nivel institucional que conecten estas prácticas con normas, formación y seguimiento (UNESCO, 2019).

Propósitos del estudio

El propósito fundamental de la investigación busca develar el entramado de exclusiones, resistencias y posibilidades de transformación en el contexto escolar a través de la consolidación de una red de docentes protectores de la diversidad para estudiantes LGTBIQ+ desde la pedagogía queer en el corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín. Un propósito que se desprende de la necesidad de comprensión de las maneras en que se manifiestan, se vivencian y se atienden estas tensiones en un contexto educativo específico, y cómo la perspectiva de la pedagogía queer puede ofrecer claves para su tratamiento y transformación.

En tal sentido, la propuesta se apoya en la definición operativa de percepciones de (in)seguridad y en la tipología de actitudes y prácticas docentes aquí reseñada, lo que orienta el diseño de la red de docentes protectores y sus líneas de acción.

En primer lugar, se evalúan las percepciones de seguridad e inseguridad experimentadas por estudiantes LGTBIQ+ mediante una observación detallada de sus experiencias y vivencias. Esto se realiza en función de la inclusión y reconocimiento de las voces de los protagonistas y la comprensión de los factores que pueden incidir para que el ambiente escolar se configure como un espacio de inclusión o exclusión para las identidades no hegemónicas.

En segundo lugar, se analizan las actitudes y las percepciones de los maestros del corregimiento en sus prácticas de aula frente a los estudiantes LGTBIQ+. En consideración de la función docente y su papel en el proceso educativo y en la reproducción o cuestionamiento de las normas y prejuicios que sostienen la discriminación por identidad de género, por lo que la comprensión de sus posturas y prácticas pedagógicas resulta fundamental en la identificación de oportunidades de transformación desde la perspectiva queer.

Por último, se busca conformar una red de maestros protectores de la diversidad sexual en el corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, como un grupo de docentes para compartir experiencias y recibir apoyo en temáticas educativas para la población LGTBIQ+. Este objetivo define la estrategia para la generación de espacios de encuentro, formación y colaboración entre docentes.

En términos generales, se trata de una investigación dirigida al reconocimiento de la escuela como un espacio de disputa y posibilidad, donde las identidades no normativas pueden encontrar lugar para desenvolverse plenamente.

Estos propósitos se traducen en la hipótesis de que al visibilizar y comprender los conflictos y violencias por diversidad de identidades de género en las escuelas del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, desde una aproximación a las pedagogías queer, se permitirá identificar las percepciones de (in)seguridad de los estudiantes LGTBIQ+; analizar las actitudes y prácticas de los maestros frente a esta población y generar espacios de formación y colaboración docente, que contribuyan a la transformación de los entornos educativos hacia el reconocimiento y la inclusión de las identidades no normativas.

| **Materiales y métodos**

Diseño de investigación

La investigación utiliza un enfoque cualitativo con alcance interpretativo, empleando como estrategia metodológica el estudio de caso múltiple (Yin, 2018), que resulta pertinente para la comprensión de los conflictos y violencias relacionados con la diversidad de identidades de género en las escuelas del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, desde la perspectiva de la pedagogía queer.

La flexibilidad del enfoque cualitativo permite capturar las experiencias, percepciones y significados construidos por estudiantes LGTBIQ+ y docentes en su contexto natural (Denzin & Lincoln, 2017), en consonancia con los objetivos de evaluación de las percepciones de seguridad o inseguridad y el análisis de las actitudes y prácticas pedagógicas.

Población y muestra

Los participantes del estudio son estudiantes LGTBIQ+ de educación básica secundaria y media, así como docentes y directivos de instituciones educativas públicas del corregimiento de San Antonio de Prado en Medellín, Colombia.

Se emplea un muestreo intencional y por conveniencia (Patton, 2015), seleccionando casos ricos en información y accesibles que permitieron la exploración de las experiencias de los estudiantes LGTBIQ+ y las perspectivas de los docentes frente a la diversidad de identidades de género.

La muestra final estuvo conformada por 15 estudiantes LGTBIQ+, 10 docentes y 3 directivos, cuya participación será voluntaria. Con el diligenciamiento del consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se triangularon diferentes técnicas cualitativas definidas en función de los objetivos específicos.

Se utilizó la observación participante en aulas, espacios comunes y en las actividades escolares para el registro en diarios de campo de las interacciones, prácticas y eventos relacionados con la diversidad de identidades de género y las pedagogías queer (Kawulich, 2005).

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas con estudiantes LGTBIQ+ para indagar sobre sus experiencias, percepciones de seguridad o inseguridad y vivencias de conflicto/violencia en el contexto escolar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Para cuidar la confidencialidad sin borrar las voces, cada intervención quedó señalada con un código: E01–E15 para estudiantes, D01–D10 para docentes y Dir01–Dir03 para directivos. Tras el código, entre paréntesis, se consigna edad y rol; cuando aporta contexto, se incluye grado o área. Ejemplos: E07 (16 años, 10.º); D03 (45 años, ciencias sociales); Dir02 (50 años, coordinación académica). Este sistema se mantiene en resultados y discusión, de modo que el hilo de las voces conserve continuidad sin la exposición de sus identidades.

Se desarrollaron grupos focales con sesiones de discusión con docentes para la exploración de sus actitudes, prácticas pedagógicas y respuestas frente a situaciones de discriminación o violencia hacia estudiantes LGTBIQ+ (Barbour, 2018).

Lo anterior se acompañó de un ejercicio metódico de análisis documental para el examen de las políticas institucionales, manuales de convivencia, proyectos pedagógicos y otros documentos, en función de la identificación de la presencia/ausencia de perspectivas de diversidad sexual y de género (Bowen, 2009).

En aulas, patios y pasillos, se realizaron tres recorridos por institución durante 8 semanas, con 60 minutos por sesión. El registro se llevó en diarios de campo con notas de tiempo, lugar y situación; cada entrada ancla episodios a códigos de participante cuando hubo interacción directa (p. ej., E04, 15 años). La pauta observacional incluyó interacciones entre pares, intervenciones docentes y señales del entorno (murales, normas visibles, disposiciones espaciales) que ayudan a leer las geografías de seguridad e incomodidad.

La observación se realizó entre marzo 2024 y agosto 2025; las entrevistas se aplicaron entre junio y agosto 2025; los grupos focales se desarrollaron en octubre 2025; el acopio documental se mantuvo en paralelo durante julio y octubre 2025. Este orden permite seguir la huella de los hallazgos desde la escena observada hasta la voz directa y su contraste con la letra institucional.

Se condujeron entrevistas individuales en espacios reservados en los que las instituciones, con una guía flexible y tramos de repregunta. La duración promedio fue de 55 minutos. La distribución quedó así: estudiantes: 15; docentes: 10; directivos: 3. Cada audio se transcribió de forma literal y se verificó con escucha doble antes de su codificación. Los fragmentos citados en resultados conservan el código del participante y la marca de edad.

Se organizaron 3 sesiones con 8 o 10 participantes por grupo, diferenciando docentes y estudiantes. Cada sesión tuvo 60 minutos y una rúbrica de apertura para construir reglas de conversación seguras. El diálogo giró en torno a escenas escolares concretas, lo que permitió reconstruir itinerarios de protección y vacíos de cuidado. Las voces quedan citadas con el mismo sistema de códigos, aclarando el rol colectivo (GFE-estudiantes / GFD-docentes) cuando correspondía.

Se revisaron manuales de convivencia y PEI de las instituciones participantes, circulares internas sobre convivencia y diversidad, lineamientos de educación sexual del MEN, protocolos locales de atención a violencias basadas en género de la Secretaría de Educación de Medellín y actas de consejo académico relacionadas con convivencia.

Los diarios de campo nutrieron la reconstrucción de escenas y se integraron a una matriz de casos junto con entrevistas y observaciones. Esa matriz se presenta en el apartado de anexos en la Tabla 1 y 2 que sintetizan las actitudes docentes con su correspondiente evidencia. Como se indicó previamente, para cada registro se asignó un código anónimo (E01–E15 estudiantes; D01–D10 docentes; Dir01–Dir03 directivos), que se conservó en las tablas y citas.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres fases: una primera fase preparatoria para la revisión de literatura, el diseño metodológico, la selección de casos, la gestión de autorizaciones institucionales y la gestión de los consentimientos informados.

La fase preparatoria se desarrolló entre agosto 2024 y marzo 2025 diseño metodológico, permisos, acuerdos con las IE. El trabajo de campo transcurrió entre abril y agosto 2025, con calendario escolar en marcha. La fase analítica tuvo lugar entre julio y octubre 2025, integrando codificación, contrastes entre casos y elaboración de matrices.

La segunda fase de trabajo de campo se dedicó a la inmersión en las instituciones educativas, la recolección de datos mediante observaciones, entrevistas, la realización de los grupos focales y el análisis documental. En esta fase se enfatizó en el diseño de la red de docentes protectores de la diversidad sexual, mediante la gestión de espacios de encuentro, formación y colaboración.

Finalmente, una tercera fase analítica para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos, la elaboración de informes de caso, la comparación entre casos y la interpretación de resultados.

Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos sigue el modelo interactivo de Miles, Huberman y Saldaña (2019) que se basa en estrategias de codificación, categorización y comparación constante para la identificación de patrones y relaciones. Se empleo el software NVivo 12 para la triangulación entre fuentes, técnicas e investigaciones en función de la confiabilidad y validez de los datos (Flick, 2007). Las matrices de codificación incorporan el código del participante y la marca temporal (técnica y fecha), de modo que cada cita en resultados conserve su trayectoria analítica.

Rigor científico y aspectos éticos

Se consideraron los criterios de credibilidad, transferibilidad y confiabilidad (Lincoln & Guba, 2013), así como los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia (Beauchamp & Childress, 2019). En consonancia con esto, se implementa el consentimiento informado en el marco de los criterios de respeto a la confidencialidad, la devolución de resultados y el cuidado de la integridad de los participantes, especialmente de los estudiantes LGTBIQ+ participantes.

Los códigos anónimos (E, D, Dir + número) reemplazan nombres propios en transcripciones y reportes. Del mismo modo, las edades y grados se incluyen solo cuando aportan contexto. Las grabaciones y diarios permanecen en repositorio cifrado con acceso restringido al equipo de investigación.

| Resultados

Percepciones de (in)seguridad de estudiantes LGTBIQ+

El primer objetivo específico de esta investigación apunta a la evaluación de las percepciones de seguridad e inseguridad experimentadas por estudiantes LGTBIQ+ en el contexto escolar del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín mediante una observación detallada de sus experiencias y vivencias.

Un hallazgo recurrente en los relatos de los estudiantes LGTBIQ+ participantes fue la vivencia de múltiples formas de discriminación, acoso y violencia en el entorno escolar, lo que ha configurado paulatinamente una percepción generalizada de inseguridad. Obsérvese, por ejemplo: "Me siento solo, nadie comprende lo que vivo" (E07, 16 años, 10.^º, comunicación personal, 2025); un fragmento resalta la soledad generada por la exclusión cotidiana.

Como lo expresó una participante: "Cada día en el colegio es una batalla. Nunca sabes cuándo alguien va a gritarte algo ofensivo o intentar hacerte daño solo por ser quién eres" (E08 (16 años, 10.^º), comunicación personal, 2025). Una experiencia que coincide con lo reportado en estudios previos sobre la prevalencia de la violencia por prejuicio hacia estudiantes LGTBIQ+ en contextos educativos (Castelar & Lozano, 2018; González et al, 2014).

Las observaciones y testimonios permitieron la identificación de ciertos espacios y situaciones escolares donde las percepciones de inseguridad se agudizan, como lo son: las clases de educación física, los baños y los momentos de descanso, ya que, en estas zonas, los cuerpos y expresiones de género no normativas se tornan más visibles y vulnerables a la regulación y el escrutinio social. Sobre este aspecto, un estudiante indicó: "Cada rumor sobre mí me genera ansiedad constante" (E09, 17 años, 11.º, comunicación personal, 2025) evidenciando la carga emocional que producen los comentarios de pasillo.

Como lo relató un estudiante trans: "Evito ir al baño durante toda la jornada porque sé que allí es donde más me expongo a burlas y agresiones. Es un lugar donde me siento totalmente desprotegido" (E06 (16 años, 11.º), comunicación personal, 2025). Estas declaraciones funcionan como geografías del miedo que en la escuela que construyen las posibilidades de existencia y de participación de los estudiantes LGTBIQ+, y limitan el acceso equitativo a oportunidades educativas.

Por ello, los estudiantes LGTBIQ+ despliegan diversas estrategias de afrontamiento y resistencia para sobrellevar el entorno escolar ante las hostilidades. Es así como algunos optan por el ocultamiento o moderación de su expresión de género, buscando pasar desapercibidos para evitar convertirse en blanco de las agresiones.

Con base en los registros triangulados y tras delimitar criterios de credibilidad y ética expuestos previamente, la Tabla 1 (ver anexo 1) organiza las escenas reportadas en aulas, pasillos, baños, educación física y ventanillas. Allí se condensan descripciones sintéticas y voces codificadas (E01–E15) que permiten observar patrones de exposición al daño y rutas de cuidado identificadas durante el trabajo de campo sistemático comparativo.

En la tabla se observa como el conjunto muestra concentraciones diferenciadas: hostigamiento verbal y vigilancia en baños; apodos y señalamiento en pasillos; comentarios corporales en educación física; y fricciones administrativas en trámites. Las voces indican estrategias de evitación, silencios tácticos y apoyos entre pares. Esta cartografía permite priorizar presencia situada, guiones de intervención y ajustes administrativos, articulando respuestas con los espacios donde los incidentes se repiten.

Otros tantos encuentran refugio y solidaridad en redes informales de apoyo entre pares, lo que les ha permitido compartir experiencias y fortalecer su sentido de pertenencia: "Mis amigos son mi soporte en el colegio. Nos cuidamos entre nosotros y nos damos ánimo cuando las cosas se ponen difíciles" (E10 (15 años, 11.º), comunicación personal, 2025). Asimismo, "Estoy cansada de esconder mi identidad en el colegio" (E11, 17 años, 11.º, comunicación personal, 2025), lo que muestra la frustración que acompaña el silencio forzado.

Sin embargo, estas tácticas de resistencia, aunque valiosas, no deberían ser la única respuesta ante la violencia, pues su sobrecarga recae en los sujetos marginalizados (Sedgwick, 2018).

Tras las descripciones de refugios, apoyos y tensiones relatadas en este subapartado, el Cuadro 2 sintetiza las actitudes y prácticas docentes y directivas observadas. La tipología ordena posiciones desde resistencia abierta hasta cuidado situado y transformación por contacto, vinculándolas con manifestaciones concretas y evidencias codificadas (D01–D10; Dir01–Dir03) que orientan decisiones de intervención y formación en aula, con enfoque institucional gradual.

El esquema revela correlaciones operativas: donde predomina inseguridad didáctica o evasión, los incidentes persisten; cuando se instala cuidado situado, bajan la repetición y mejora la participación.

Las categorías facilitan seleccionar formaciones por caso, mentorías entre pares y ajustes curriculares mínimos. Así, la red se alimenta de lo observado y devuelve respuestas consistentes en los escenarios más expuestos de la institución.

Al contrastar las percepciones de (in)seguridad de los estudiantes con las políticas institucionales y los discursos oficiales, se han identificado tensiones y desarticulaciones, pues si bien los manuales de convivencia y proyectos educativos de los colegios participantes incluyen nominalmente la no discriminación por orientación sexual e identidad de género; en la práctica cotidiana persisten contradicciones en los imaginarios y acciones heteronormativas.

Como bien lo ha señalado una estudiante lesbiana: "En el papel dicen que todos somos iguales, pero en el día a día te das cuenta de que eso no es verdad. Hay prejuicios muy arraigados que nadie cuestiona" (E12 (17 años, 11.º), comunicación personal, 2025). Asimismo, "Ojalá tuviera apoyo real en el colegio" (E13, 15 años, 9.º, comunicación personal, 2025). Su deseo refleja la urgencia de estructuras institucionales que sostengan.

Lo anterior llama la atención sobre la brecha entre las políticas y las realidades cotidianas y pone de manifiesto la necesidad impostergable de una transformación cultural estructural que trascienda el mero reconocimiento formal de la diversidad (Granero & Márquez, 2022).

Asimismo, han revelado cómo la escuela, lejos de ser un espacio neutral, efectivamente ha oficiado como un dispositivo de regulación y normalización de las identidades, los cuerpos y los deseos, con miras a la reproducción de un orden socio sexual excluyente. En tal sentido, las percepciones de inseguridad no solamente constituyen un problema individual o aislado, por el contrario, representan un síntoma de las estructuras cisgenderopatriarcales que permean el sistema educativo y que requieren una deconstrucción radical (Britzman, 2016).

Tabla 1

Situaciones de discriminación, violencias y conflictos detectadas (estudiantes LGBTIQ+)

Situación de violencia o conflicto detectada	Definición / Descripción	Voces de informantes (citas breves con código)
Hostigamiento en baños	Burlas, vigilancia o comentarios que convierten los baños en un espacio percibido como inseguro.	"Evito ir al baño porque ahí empiezan las risas." (E02) • "Planeo no ir en todo el recreo." (E05)
Burlas y apodos en pasillos / cambios de clase	Motes y señalamientos durante el desplazamiento entre aulas, sin respuesta adulta sostenida.	"Cuando suena el timbre ya sé que vendrán los apodos." (E01) • "Camino rápido para que no alcancen a hablarme." (E08)
Microagresiones en educación física	Comentarios sobre el cuerpo o la expresión de género durante la formación o el juego.	"En la fila hacen chistes con mi cuerpo." (E10) • "En el juego me miran de arriba abajo." (E12)

Situación de violencia o conflicto detectada	Definición / Descripción	Voces de informantes (citas breves con código)
Discriminación administrativa (formularios binarios / nombre elegido)	Trámites que obligan a elegir solo dos casillas de sexo o niegan el nombre elegido.	“El formulario no tiene cómo nombrarme.” (E04) • “Preferí no entregarlo.” (E06)
Silenciamiento / autocensura en aula	Retraimiento para no exponerse a comentarios o miradas descalificadoras durante la clase.	“Pienso la respuesta, pero no levanto la mano.” (E03) • “Mejor paso desapercibido.” (E09)
Exclusión en deportes / recreo	Reglas informales que limitan la participación en equipos o juegos de patio.	“Dijeron que conmigo no contaban para el partido.” (E14) • “Me quedo al borde mirando.” (E07)
Miradas vigilantes en biblioteca / comedor	Sensación de escrutinio que reduce el tiempo de permanencia en espacios comunes.	“Entro, tomo el libro y salgo rápido.” (E11) • “En el comedor prefiero terminar de pie.” (E12)
Acoso en ingreso / salida del plantel	Comentarios o burlas a la entrada o salida, incluidos pares externos.	“A la salida gritan cosas desde la reja.” (E15) • “En portería se ríen cuando paso.” (E10)
Corrección de nombre en lista (deadnaming)	Uso del nombre registral en voz alta, pese a solicitud de nombre elegido.	• “En lista dicen mi nombre antiguo y todos miran.” (E13)
Ciberacoso vinculado a la escuela	Mensajes ofensivos en redes sociales que refieren a situaciones del entorno escolar.	• “Subieron un meme con mi foto del colegio.” (E15)

Nota. Enunciados representativos sintetizados a partir de comunicaciones personales (entrevistas, observaciones y diarios de campo, marzo–junio de 2025). Códigos de anonimato: E01–E15.

Actitudes y percepciones de los maestros frente a estudiantes LGTBIQ+

El segundo objetivo específico de esta investigación parte del análisis de las actitudes y percepciones de los maestros del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, en sus prácticas de aula frente a los estudiantes LGTBIQ+.

Lo que se presenta a continuación se deriva de la triangulación de datos obtenidos mediante la gestión de los grupos focales con los docentes, las observaciones de aula y la revisión de materiales pedagógicos.

Un primer aspecto que emerge del análisis es la existencia de un espectro diverso de actitudes docentes frente a la presencia y participación de estudiantes LGTBIQ+. Es así como mientras algunos maestros expresaron posturas de apertura, respeto y empatía, reconociendo la importancia de la inclusión; otros manifestaron reacciones de incomodidad, rechazo e incluso hostilidad.

Como bien lo ilustró un docente: "Hay compañeros que ven a estos estudiantes como un problema, como algo que no debería estar en la escuela. En cambio, otros tratamos de entenderlos y apoyarlos en lo que podemos" (Docente, 45 años). Esta disparidad de actitudes refleja las tensiones y resistencias que subsisten en el cuerpo docente frente a la diversidad sexual y de género; lo que se alinea con lo reportado por investigaciones previas (Rojas, 2018; Huertas & Palacios, 2022).

Se identificó una tendencia a asumir la diversidad sexual y de género desde enfoques periféricos, esporádicos y desarticulados del currículo central a través del examen de las prácticas pedagógicas predominantes. Es por ello por lo que temáticas como la orientación sexual y la identidad de género son relegadas a espacios extracurriculares, proyectos transversales o asignaturas optativas, sin permear las dinámicas cotidianas del aula.

Como lo expresó una docente: "A veces hacemos talleres o actividades puntuales sobre el respeto a la diversidad, pero no es algo que esté presente todo el tiempo en nuestras clases" (Docente, 38 años). Lo que muestra cierta marginalización curricular de la diversidad sexual y de género en correspondencia con la reproducción del orden heteronormativo que silencia y excluye las realidades de los estudiantes LGTBIQ+ (Britzman, 2016).

En las respuestas de los docentes participantes también se identifican tensiones que son percibidas en su labor con estudiantes LGTBIQ+, como, por ejemplo, las carencias que se presentan en la formación y en las herramientas pedagógicas para el tratamiento de la diversidad sexual y de género en el aula.

Algunos docentes admiten sentirse inseguros, desorientados e incluso temerosos al enfrentar situaciones relacionadas con estudiantes LGTBIQ+, lo que ha limitado en cierta medida su capacidad de respuesta y acompañamiento. Así se evidencia en la respuesta de una docente que planteó: "No nos han preparado para esto en la universidad ni en las capacitaciones. A veces no sabemos cómo reaccionar o qué decir cuando un estudiante se nos acerca con dudas o problemas sobre su identidad" (Docente, 29 años). Esta brecha formativa en el perfil del docente ha sido identificada como un obstáculo crítico para la inclusión educativa de los estudiantes LGTBIQ+ (Barrientos et al., 2018; Bautista, 2023).

También se identificaron ciertos factores que tienen incidencia en las actitudes y percepciones de los docentes frente a la diversidad sexual y de género, tales como las creencias religiosas, las trayectorias vitales, las políticas institucionales y los imaginarios socioculturales; todos ellos, en cierta medida moldeadores de las posturas docentes.

Bien lo ha ilustrado una docente en su respuesta: "Vengo de una familia muy conservadora y religiosa, entonces al principio me costaba mucho entender a estos estudiantes. Pero con el tiempo y el contacto con ellos, he ido cambiando mi mirada" (Docente, 52 años).

Estos hallazgos corroboran los resultados de algunos estudios que han examinado la intersección entre factores personales, institucionales y contextuales en la configuración de actitudes docentes hacia la diversidad (Coime et al, 2022; Rubio et al., 2021).

No obstante, el estudio también permite visibilizar iniciativas y prácticas competentes de algunos docentes en el trabajo con estudiantes LGTBIQ+, como, por ejemplo, las experiencias de maestros que han implementado estrategias pedagógicas como talleres vivenciales, semillero de derechos humanos, cine-foros, proyectos de investigación y espacios de diálogo, encaminados al fomento del respeto por la diversidad sexual y de género en sus aulas.

Estas prácticas espontáneas de algunos docentes dejan entrever posturas que se alinean con los principios de una pedagogía queer en función de la transformación de los entornos educativos (Britzman, 2016). Lo que claramente se observa en la respuesta de un docente: "Para mí es un compromiso ético hacer que mis estudiantes LGTBIQ+ se sientan seguros, valorados y respetados en mi clase. Trato de ser un referente de apoyo para ellos" (Docente, 46 años).

No debe olvidarse que bajo esta perspectiva tanto las actitudes como las prácticas docentes frente a estudiantes LGTBIQ+ constituyen un terreno de disputa y resignificación de los marcos heteronormativos que han estructurado históricamente la institución escolar. Por ello, aquellas animadversiones, inseguridades y posturas resistentes de algunos maestros frente a la diversidad sexual y de género son un reflejo de la permanencia de un orden socio sexual rígido y excluyente, que ha delimitado lo que es pensable, decible y enseñable en las aulas de clase.

En contraste con esta circunstancia surgen las iniciativas y posturas de apertura por parte de otros docentes, lo que, bajo la perspectiva queer, representa una grieta en ese orden pre establecido, o lo que es lo mismo, una posibilidad de subversión desde la ética del reconocimiento y la valoración de la diferencia.

Este estudio permite evidenciar problemáticas subyacentes que operan como barreras para la transformación de las prácticas docentes hacia la inclusión genuina de la diversidad sexual y de género en el contexto escolar; que parte precisamente de la necesidad de fortalecimiento de los procesos de formación inicial y continua del profesorado en torno a temáticas de género y sexualidad, con miras a la concreción de las herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas necesarias para el tratamiento de estas realidades en la cotidianidad de las aulas, siempre de manera informada, respetuosa y afirmativa.

Estas acciones formativas deben acompañarse de la promoción de espacios de sensibilización, diálogo y reflexión crítica entre los docentes, de modo que estos puedan confrontar sus propios prejuicios, temores y resistencias; así como construir colectivamente nuevas formas de hacer escuela a partir del reconocimiento de las diferencias y de la diversidad.

Toda acción que se encamine a este tipo de transformación al interior de las aulas y las instituciones educativas debe enmarcarse en políticas públicas formuladas a partir de la valoración previa de las necesidades específicas de la comunidad LGTBIQ+ en los contextos escolares. Asimismo, articulada con el compromiso de todos los actores implicados de la comunidad educativa que deberán encausar sus esfuerzos en el deslindamiento de la heteronormatividad de las prácticas pedagógicas con miras a una educación inclusiva.

Diseño y consolidación de la red de maestros protectores de la diversidad sexual

El tercer objetivo específico de esta investigación se orienta a la consolidación de la red de maestros protectores de la diversidad sexual en el corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, como un espacio para compartir experiencias y recibir apoyo en temáticas educativas relacionadas con la población LGTBIQ+.

La consolidación de la red de maestros protectores de la diversidad sexual en el corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, representa una apuesta necesaria para la transformación de los entornos educativos hacia la inclusión y el reconocimiento de las identidades LGTBIQ+. Sin embargo, es

importante reconocer que se trata de un proceso complejo y de largo aliento, que requerirá del compromiso sostenido y la colaboración de todos los actores de la comunidad educativa.

La consolidación de esta red se justifica en la necesidad de consolidación de un espacio de encuentro, formación y colaboración en torno a la inclusión de la diversidad sexual y de género para los maestros del corregimiento.

Por tanto, la red constituye una estrategia pertinente y necesaria para el fortalecimiento de las capacidades y compromisos de los maestros en la construcción de entornos escolares más seguros, inclusivos y equitativos para la población LGTBIQ+ (Bautista, 2023).

El propósito fundamental de la red de maestros protectores de la diversidad sexual es la construcción de una comunidad de aprendizaje y apoyo mutuo para que los docentes del corregimiento puedan intercambiar conocimientos, experiencias y recursos en torno a la educación inclusiva y la pedagogía queer.

De tal modo que los docentes, a través de la participación en la red, puedan fortalecer sus competencias conceptuales, pedagógicas y didácticas en términos de la comprensión, reconocimiento, valoración y acompañamiento efectivo de los estudiantes LGTBIQ+ en su proceso formativo.

Los principios orientadores de la red se fundamentan en los postulados de la pedagogía queer como una apuesta por la deconstrucción de los marcos heteronormativos que han estructurado históricamente la institución escolar (Vásquez, 2021). En tal sentido, se espera que la red contribuya a la transformación progresiva de las prácticas educativas y las culturas escolares del corregimiento, hacia la construcción de espacios acogedores y afirmativos de la diversidad sexual y de género (Rebollo, 2013).

Este propósito implica asumir un compromiso ético-político que orienta las acciones, reflexiones y propuestas que se gesten en el marco de la red; en términos del cuestionamiento a la imposición de las normas y binarismos sexo genéricos que producen exclusión y violencia; y con la visibilización y valoración de las identidades y experiencias LGTBIQ+. Ya que se trata de una apuesta por una educación transformadora con base en la equidad y la justicia social para el reconocimiento de la diversidad como un valor intrínseco (Granero & Márquez, 2022).

En cuanto a los componentes y estrategias que conformarán la red, se propone una estructura dinámica y participativa que integre diversos espacios y acciones (Uribe, 2019).

Un primer componente lo constituyen los encuentros presenciales entre los maestros, participantes que se realizaran de manera periódica y se enfocaron en el desarrollo de talleres vivenciales, conferencias con expertos, discusiones de casos y sesiones de trabajo colaborativo en torno a temáticas relacionadas con la diversidad sexual y de género en la escuela; todo ello, para la construcción colectiva de conocimientos, el intercambio de buenas prácticas y la generación de iniciativas conjuntas.

Un segundo componente es la selección de una plataforma virtual o un servicio de almacenamiento en la nube que funcione como repositorio de recursos educativos, foro de discusión y canal de comunicación permanente entre los miembros de la red, de modo que se facilite la transmisión y circulación de la información, la asesoría mutua y el seguimiento a los procesos y proyectos emprendidos.

Un tercer componente estará constituido por acciones de incidencia y visibilización que se implementaran en las instituciones educativas con la comunidad del corregimiento en el marco de

actividades como la celebración de efemérides (por ejemplo, el Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia), la participación en eventos académicos y culturales, y la difusión de campañas y materiales educativos sobre diversidad sexual y de género.

El funcionamiento de la red requiere de la delimitación de roles y responsabilidades; así como de la promoción de la participación de todos los docentes; por ello, se ha propuesto la conformación de un comité coordinador, integrado por los docentes líderes de cada institución educativa, quienes, en estrecha colaboración con los directivos escolares, se encargarán de la planeación, ejecución y evaluación de las actividades de la red.

Para el componente de seguimiento y evaluación del funcionamiento de la red será necesaria la implementación de mecanismos participativos y formativos que permitan valorar los avances, problemáticas, logros y perspectivas en términos de los propósitos definidos por la red. Para ello, se realizarán evaluaciones periódicas de las actividades desarrolladas, a través de encuestas, grupos focales y espacios de retroalimentación con los docentes participantes.

Para el monitoreo de las actividades de la red y de su funcionamiento se diseñarán indicadores cualitativos y cuantitativos que den cuenta del impacto de la red en las prácticas pedagógicas, en las actitudes docentes y en general, en los entornos escolares del corregimiento, en términos de la inclusión de la diversidad sexual y de género. También se sistematizarán los aprendizajes y se divulgarán los resultados, con el fin de fortalecer la sostenibilidad y el mejoramiento continuo de la red (Krichesky & Murillo, 2018).

Tabla 2

Actitudes docentes y directivas observadas, manifestaciones y evidencias.

Actitud identificada	Descripción de la actitud (cómo se manifiesta)	Evidencias (frases breves con código)
Resistencia abierta	Rechazo explícito del tema o deslegitimación de identidades LGBTIQ+.	• “Eso aquí no se debería tratar.” (D01)
Periferización del tema	Acciones aisladas fuera del currículo regular; el asunto no entra en la planificación de clase.	• “Hacemos talleres, pero en clase no alcanza el tiempo.” (D02)
Inseguridad didáctica	Duda para intervenir por temor a quejas o desconocimiento de recursos pedagógicos.	• “No sé cómo frenar el chiste sin que se arme problema.” (D03)
Transformación por contacto	Cambio de postura a partir de experiencias cercanas con estudiantes LGBTIQ+.	• “Conocí su historia y cambié mi forma de actuar.” (D04)
Apertura situada y cuidado	Ajustes de lenguaje, acuerdos con el grupo y acompañamiento individual cuando hace falta.	• “Pregunté pronombres y acomodé las consignas.” (D05)

Actitud identificada	Descripción de la actitud (cómo se manifiesta)	Evidencias (frases breves con código)
Aplicación formalista de la norma	Se recuerda la regla sin abordar el daño ni las implicaciones en el grupo.	• “Les dije que eso no se dice y seguimos con la clase.” (D06)
Tensión con protocolos	Dudas para activar rutas institucionales o para coordinar con orientación y directivos.	• “No tenía claro a quién informar el incidente.” (D07)
Apoyo colegiado / mentoría entre pares	Búsqueda de consejo entre colegas; observación mutua y guiones compartidos.	• “Ensayamos la intervención antes de aplicarla.” (D08)
Mentoría organizada y co-planificación	Trabajo colaborativo para preparar clases y respuestas ante incidentes.	“Co-planificamos las consignas de la unidad y probamos el guion.” (D09) • “Observé la clase de mi colega y luego ajustamos juntos.” (D10)
Liderazgo directivo pro-inclusión	Directivos facilitan ajustes administrativos y respaldan la intervención oportuna.	• “Autorizamos el uso del nombre elegido en listas y boletines.” (Dir01)
Cautela administrativa	Temor a conflictos con familias o normativas; prioriza trámite sobre reparación del daño.	• “Abrimos acta, pero es mejor no profundizar en clase.” (Dir02, Dir03)

Nota. Enunciados representativos sintetizados a partir de comunicaciones personales (entrevistas y grupos focales, abril–junio de 2025). Códigos: D01–D10; Dir01–Dir03.

| Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Esta investigación permite la visibilización y comprensión de los conflictos y violencias relacionados con la diversidad de identidades de género en las escuelas del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, desde una aproximación a la pedagogía queer ya que, ha sido posible acceder a las experiencias, percepciones y significados construidos por estudiantes LGBTIQ+ y los docentes en torno a estas realidades, lo que deja entrever un entramado complejo de exclusiones y resistencias, pero también de posibilidades de transformación en el contexto escolar.

El diagnóstico construido a partir de entrevistas, diarios y observaciones muestra que la escuela se recorre con mapas de cuidado y zonas de alerta. Las escenas reunidas en la Tabla 1 confirman que baños, pasillos, educación física y ventanillas administrativas concentran riesgos, mientras que ciertas aulas y rincones vigilados por docentes se convierten en resguardo.

Los testimonios de los estudiantes LGBTIQ+ dan cuenta de las múltiples formas de violencia y hostilidad que enfrentan cotidianamente en las instituciones educativas, lo que ha configurado una geografía del miedo que constriñe sus posibilidades de existencia y participación. Desde las

microagresiones verbales y las miradas vigilantes hasta las expresiones más explícitas de discriminación y acoso, estos jóvenes transitan por un entorno escolar que con frecuencia vulnera su dignidad, su bienestar y sus derechos fundamentales.

La experiencia estudiantil es impactada por microagresiones que parecen pequeñas y, sin embargo, se acumulan en su psiquis y en su personalidad: moteos en la cancha, risas en el trayecto al baño, formularios que solo admiten dos casillas. A partir de ahí se decide cuánto hablar en clase, por dónde caminar y con quién quedarse durante el recreo. El lenguaje, la mirada y los papeles también organizan el espacio; por eso el mapa de (in)seguridad no es un dibujo fijo, es una ruta que se corrige cada día con lo que ocurre dentro y fuera del aula.

Por otro lado, el análisis de las actitudes y percepciones de los docentes frente a la diversidad sexual y de género devela un panorama heterogéneo y conflictivo, donde coexisten posturas de apertura y empatía con prejuicios y resistencias que se encuentran arraigadas en imaginarios heteronormativos.

Se evidencian prácticas pedagógicas predominantemente periféricas, esporádicas y desarticuladas, que también relegan las identidades y experiencias LGBTIQ+ a los márgenes del currículo y la cotidianidad escolar, reproduciendo así la exclusión que no cuestiona las bases estructurales de la discriminación.

Asimismo, se identifican brechas formativas y tensiones subjetivas que los maestros enfrentan para el tratamiento de estas realidades en el aula, pero también iniciativas valiosas de algunos docentes que desde su quehacer pedagógico asumen una responsabilidad ética y política con la creación de espacios educativos más hospitalarios y afirmativos para las diferencias.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la urgencia de repensar la escuela como un escenario de disputas, donde se (re)producen y a la vez se resisten los ordenamientos sexo-genéricos hegemónicos que han configurado históricamente la institución educativa.

Se ha develado cómo las violencias y exclusiones que experimentan los estudiantes LGBTIQ+ no constituyen expresiones aisladas o individuales, sino que por el contrario corresponden a manifestaciones de un sistema cis heteropatriarcal que permea las culturas escolares y delimita los cuerpos, identidades, deseos y saberes legítimos. Al mismo tiempo, se muestran las disidencias y resistencias que derivan de las prácticas de algunos actores educativos, que con su gestión muestran la posibilidad de agencia para la transformación de ese orden normativo.

En este sentido, la investigación constituye un aporte a la comprensión situada de los conflictos y violencias por diversidad de identidades de género en el contexto específico del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín; además de ofrecer como una invitación al cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos, políticos y éticos que sostienen la exclusión en las escuelas; una invitación a imaginar otros modos de hacer educación que celebren la disidencia y la pluralidad como potencias creadoras.

En términos generales, se trata de desaprender las lógicas binarias, jerárquicas y normalizadoras que habitan las aulas, a transitar por las incomodidades y contradicciones que supone pensar y vivir la pedagogía desde una óptica queer, y a apostar por una formación que no le teme al conflicto, sino que lo abraza como condición para la transformación subjetiva y colectiva.

En consonancia con lo anterior, es importante fortalecer los procesos de formación inicial y continua de los docentes en pedagogías queer para la concreción de las herramientas conceptuales y didácticas, y la

generación de experiencias vivenciales y afectivas que movilicen sus propias subjetividades e imaginarios frente a la diferencia.

En tal sentido, será necesario que en estos espacios se propicien reflexiones críticas sobre las propias trayectorias, privilegios y opresiones, para reconocer los miedos, inseguridades y resistencias que habitan en cada maestro, y establecer comunidades de aprendizaje y cuidado mutuo donde sea posible desaprender lo hegemónico y reinventar lo pedagógico desde una ética relacional y una política del afecto.

La consolidación de redes de apoyo y colaboración entre docentes, como la propuesta en esta investigación, constituye una estrategia de movilización y de transformación colectiva en tanto praxis de resistencia en los contextos escolares. No obstante, la construcción de escuelas habitables para las identidades y cuerpos disidentes no puede ser una tarea exclusiva de los docentes, sino que más bien es un compromiso de la comunidad educativa, desde las familias hasta las autoridades gubernamentales, para desmontar los dispositivos heteronormativos y adulto centristas que sostienen la discriminación, y para tejer culturas escolares de reconocimiento, cuidado y celebración de la pluralidad.

Lo anterior requiere de la articulación con otros movimientos y activismos que apuesten por la transformación de los sistemas de opresión que se interceptan y refuerzan mutuamente, como el racismo, el clasismo, el capacitismo y el colonialismo. Supone reconocer que la pedagogía queer no es un tema más a ser incluido en la agenda educativa, sino una perspectiva transversal y disruptiva que interpela los sentidos mismos de la educación en un contexto de crisis civilizatoria y de urgencia por reinventar lo humano.

Las respuestas docentes observadas dibujan un arco que va del rechazo abierto a formas de cuidado sostenido, con tramos intermedios donde el tema queda en talleres aislados o se posterga por inseguridad para intervenir. Cuando aparecen ajustes de lenguaje, referencias oportunas a los protocolos y coordinación entre colegas, el clima cambia: el aula deja de ser un borde y se convierte en un lugar posible. Esta lectura se recoge en el Cuadro 2 y da base a la propuesta de trabajo con el profesorado.

La red de docentes protectores se concibe como una herramienta que nace del diagnóstico y vuelve al aula para resolver situaciones concretas.

Como una praxis pedagógica que se atreve a cuestionar las verdades establecidas, a transgredir las fronteras disciplinares, a desorganizar los códigos normativos y a contaminar los espacios educativos con la potencia subversiva de la diversidad. Una apuesta micropolítica por hacer de las escuelas territorios de experimentación y libertad, por construir comunidades educativas que no le temen al conflicto, la contradicción y la diferencia, sino que lo asumen como condiciones para la creación de formas más plurales de relacionamiento.

La experiencia indica que la puesta en marcha requiere una dupla simple: un equipo de enlace en cada institución y un conjunto de pautas claras para actuar ante incidentes. Con esa base, la red trabaja en tres frentes: formación situada en servicio, acompañamiento de casos y ajustes de convivencia que reflejen lo aprendido en las aulas.

Lo avanzado puede replicarse por oleadas con apoyo de Secretarías de Educación: primero, pilotaje en instituciones con equipos de orientación consolidados; luego, expansión hacia circuitos zonales con intercambio de materiales y mentoría entre pares; por último, integración de indicadores de seguimiento

en convivencia escolar. Esta ruta permite adaptar la red a distintas realidades sin perder lo esencial: que la intervención llegue a la escena donde ocurre la agresión y no se quede en el discurso.

Recomendaciones

Los hallazgos obtenidos en este estudio evidencian un entramado de violencia institucionalizada y microagresiones cotidianas hacia los estudiantes LGBTIQ+, así como posturas docentes heterogéneas que coexisten con prejuicios arraigados. Estas evidencias impulsan la necesidad de una estrategia de intervención concreta: una red de docentes protectores de la diversidad sexual y de género.

La propuesta se fundamenta en la pedagogía queer, cuestionando los supuestos hegemónicos identificados en el diagnóstico. Tal iniciativa surge directamente del diagnóstico escolar, proponiendo un espacio colectivo donde los docentes conforman comunidades de aprendizaje y colaboración que propician la construcción de lugares escolares seguros y afirmativos.

La experiencia indica que el despliegue de esta red requiere estructurarse en cada institución mediante un equipo enlace y protocolos de actuación ante incidentes. Sobre esa base operativa se despliegan tres líneas de acción: formación continua situada en el servicio docente, acompañamiento personalizado en casos de discriminación y ajustes colaborativos en las normas y prácticas de convivencia escolar que reflejen lo aprendido en clase.

Este diseño enfatiza el carácter operativo de la propuesta: lejos de quedarse en discursos abstractos, busca incidir directamente en las escenas donde se producen las agresiones. De este modo, la red articula el conocimiento situacional con la praxis pedagógica para transformar las dinámicas escolares problemáticas.

La puesta en marcha de esta red se planifica en fases escalonadas. Inicialmente, se sugiere un piloto en instituciones con equipos de orientación consolidados, donde la experiencia acumulada sirva de referencia. Posteriormente, se promueve la expansión hacia circuitos educativos más amplios mediante el intercambio de materiales didácticos y mentoría entre pares docentes.

En la etapa avanzada, se incorporan indicadores de seguimiento en los sistemas de convivencia escolar institucional, permitiendo evaluar el impacto de la red. Este camino gradual favorece la adaptación contextual de la red, asegurando así su viabilidad práctica.

La constitución de esta red promueve un ethos de cuidado y responsabilidad compartida. Al organizar encuentros periódicos, se favorece la reflexión crítica docente y el intercambio de saberes surgidos del análisis colectivo de casos. Estos espacios sitúan en primer plano las experiencias identificadas por el estudio, contribuyendo a que las prácticas pedagógicas evolucionen desde un enfoque reflexivo y situado.

Con ello, se potencia la capacidad de los docentes para redefinir esquemas curriculares y protocolos de convivencia que incorporen la diversidad sexual y de género. De este modo, la red articula los hallazgos empíricos del estudio con la praxis, cerrando el ciclo entre investigación y transformación escolar.

Por último, la red no se concibe como un esfuerzo aislado; debe integrarse formalmente en los proyectos educativos institucionales y en las políticas de convivencia escolar, asegurando su continuidad. Los hallazgos del estudio señalan que los entornos escolares configuran la vivencia cotidiana de los estudiantes LGBTIQ+; por ello, la propuesta de la red debe inscribirse en las dinámicas institucionales de formación docente y ajuste curricular. De este modo, la iniciativa traza un puente entre la

investigación y la cultura organizacional escolar, asegurando que las acciones de la red respondan a los desafíos concretos evidenciados por el estudio.

| Referencias

- Barbour, R. (2018). Doing Focus Groups (2nd ed.). SAGE Publications.
https://books.google.com.co/books/about/Doing_Focus_Groups.html?id=c_1QDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Barrientos, P., Andrade, D., & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. Cuaderno de Educación, 81, 1–13.
https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_81/documentos/desarrollo_profesional_81.pdf
- Bautista Rojas, E. (2023). Discursos y prácticas sobre la diversidad sexual en escuelas secundarias de la Ciudad de México. Ciencia y Educación, 7(3), 25–43.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3.pp25-43>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). Principles of Biomedical Ethics (8th ed.). Oxford University Press.
https://books.google.com.co/books/about/Principles_of_Biomedical_Ethics.html?id=_14H7M_Ow1o4C&redir_esc=y
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de Educación, (9), 13–34. https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo.” Paidós.
<https://reddesalud.org/apc-aa-files/1342d291dfef7a4d531a2a778bc9da8e/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf>
- Castelar, A. F., & Lozano-García, J. J. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: Algunas paradojas. Revista CS, (25), 51–79. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n25/2011-0324-recs-25-00051.pdf>
- Coime-España, G., Córdoba Espinosa, C., & Ríos Zúñiga, K. (2022). Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual de los adolescentes. Hacia la Promoción de la Salud, 27(2), 203–221. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.2.15>
- Coser, L. A. (1956). The Functions of Social Conflict. Free Press.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8341313/mod_resource/content/1/Coser_Lewis_A_-_The_functions_of_social_conflict.pdf
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.). SAGE Publications.
[https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/\[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln\]_The_SAGE_Han\(z-lib.org\).pdf](https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/[Norman_K._Denzin,_Yvonna_S._Lincoln]_The_SAGE_Han(z-lib.org).pdf)



- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. MacMillan.
<https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20dewey.pdf>
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Collier Books.
https://books.google.com/books/about/Experience_And_Education.html?id=x4pf7yktCS4C
- Flick, U. (2007). Managing Quality in Qualitative Research. SAGE Publications.
<https://methods.sagepub.com/book/managing-quality-in-qualitative-research>
- Foucault, M. (1978). Historia de la sexualidad. Volumen 1: La voluntad de saber. Siglo XXI.
https://seminariolecturasfeministas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/foucault_michel-historia_de_la_sexualidad_i_la_voluntad_de_saber.pdf
- Galeano, E., & Echeverri, J. (2021). La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos. En E. Galeano & J. Echeverri (Eds.), Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre (pp. 147–170). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://doi.org/10.18566/978-958-764-946-8>
- González, V., Mariaca, J. I., & Arias, J. L. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. Pensando Psicología, 10(17), 17–25. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.776>
- Granero-Andújar, A., & Márquez-Díaz, J. R. (2022). Análisis de la normativa estatal española y autonómica andaluza en lo referido al colectivo LGTBI en el marco educativo. Revista Electrónica Educare, 26(3), 530–553. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.29>
- Gutiérrez, D., & Pérez, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. Ra Ximhai, 11(1), 63–81. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>
- Huertas-Abril, C. A., & Palacios-Hidalgo, F. J. (2021). Estudio exploratorio de las actitudes del profesorado universitario español sobre diversidad afectivo-sexual e identidades de género en educación superior. En A. Cotán Fernández & J. C. Ruiz Sánchez (Coords.), Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: La mirada de las ciencias sociales (pp. 749–766). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/muros-de-discriminacion-y-exclusion-en-la-construccion-de-identidades/9788413775647/>
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 43. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XXI, 21(1), 135–156.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). The Constructivist Credo. Left Coast Press.
https://books.google.com.co/books/about/The_Constructivist_Credo.html?id=zAdTcwAW6gC&redir_esc=y
- Meyer, E. J. (2009). Gender, bullying, and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools. Teachers College Press. <https://www.tcpress.com/gender-bullying-and-harassment-9780807771143>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (4th ed.). SAGE Publications. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2019). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Editorial Arcadia. <https://repensarlafilosofiaenelpn.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). En E. Romera, J. J. Gázquez, & T. Maldonado (Eds.), Investigación en las aulas: Estudios de convivencia escolar (pp. 15–30). Editorial Universidad de Almería. <https://www.redalyc.org/journal/647/64750138005/64750138005.pdf>
- Pascoe, C. J. (2007). Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School. University of California Press. <https://content.ucpress.edu/pages/10671/10671.ch01.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods (4th ed.). SAGE Publications. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(1), 3–8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350001>
- Rojas, M. (2018). Discursos sobre diversidad sexual y de género en la escuela. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(2), 15–33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9252694.pdf>
- Rubio-Aguilar, V., Miranda Mamani, P., Tiayna Pacha, G., Hidalgo Figueroa, E., & Tuna Varas, C. (2021). Diversidad sexual y de género en comunidades educativas de Arica, Chile: Fisura de la heteronorma desde la multicultura. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(2), 247–269. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>
- Sedgwick, E. K. (1998). Epistemología del armario. Ediciones de La Tempestad. ISBN 978-84-7948-034-9. <https://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Epistemologia-del-armario.pdf>
- Sedgwick, E. K. (2018). Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad (M. J. Belbel Bullejos & R. Martínez Runedo, Trad.). Editorial Alpuerto. <https://www.abebooks.com/9788438105115/Tocar-fibra-Afecto-pedagog%C3%ADA-performatividad-8438105114/plp>
- Uribe, M. I. (2019). Pedagogías queer en la escuela. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 14(1), 61–74. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/338633>
- Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). SAGE Publications. https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert_k_yin_case_study_research_design_and_mebookfi.org.pdf