Diálogos educativos

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Paradigma docente de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería Colombia

Teaching paradigm for inclusive education addressing sexual diversity in public schools in the city of Montería, Colombia

José Dionisio Bertel Barreto
Universidad de Panamá, Panamá
https://orcid.org/0000-0002-9776-1855
josebertel22@gmail.com

Recibido: 1 abril 2026
Aceptado: 20 julio 2026
DOI: https://doi.org/10.66707/vb9vh556

Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender el paradigma docente sobre prácticas de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas en la ciudad de Montería en Colombia. Se realiza bajo el marco metodológico de la teoría fundamentada, de la cual se tiene como principio la construcción de una teoría sustantiva; resultado del análisis de categorías emergentes, a través del método de comparación constante. La muestra es de tipo no probabilístico intencional, incluyendo como sujetos treinta (30) docentes de aula con interacciones directa a estudiantes sexualmente diversos quienes, debido a la naturaleza sensible del fenómeno estudiado, se les brindó garantías de confidencialidad. Como resultado, la teoría inductiva indica que el paradigma

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

docente inclusivo es negociado, condicionado, contingente y ambivalente, el cual reconoce la diversidad sexual desde la obligatoriedad normativa, pero se gestiona mediante un currículo oculto de regulación heteronormativa, teniendo como núcleo o categoría central "la ruptura del enfoque inclusivo ante la trasgresión del binarismo", el cual opera como punto de quiebre del paradigma articulando estructura, proceso y consecuencias. Esto significa que la diversidad sexual es aceptada en las instituciones educativas públicas de Montería mientras no se cuestione de forma explícita las normas binarias que organizan la cotidianidad escolar, indicando que el paradigma no opera como un sistema coherente de inclusión, sino como una red de acciones situadas que reproducen estructuralmente la heteronormatividad como orden simbólico escolar y social, con trasmisión generacional y legitimidad sociocultural. Se concluye que la teoría sustantiva evidencia la necesidad de una trasformación estructural del paradigma docente, de lo contrario, la escuela continuará reproduciendo, bajo formas pedagógicamente aceptables, las mismas desigualdades que dice combatir.

Palabras clave: Diversidad Sexual, Educación Inclusiva, Enfoque de Género

Abstract

This study aims to understand the teaching paradigm regarding inclusive education practices that address sexual diversity in public educational institutions in the city of Monteria, Colombia. It is conducted within the methodological framework of grounded theory, which is based on the principle of constructing a substantive theory through the analysis of emerging categories using the method of constant comparison. The sample is a non-probabilistic, purposive sample, comprising thirty (30) classroom teachers who interact directly with sexually diverse students; due to the sensitive nature of the phenomenon under study, these participants were provided with guarantees of confidentiality. As a result, the inductive theory indicates that the inclusive teaching paradigm is negotiated, conditioned, contingent, and ambivalent; it recognizes sexual diversity as a regulatory obligation but is managed through a hidden curriculum of heteronormative regulation, with "the rupture of the inclusive approach in the face of the transgression of binarism" as its core or central category which serves as a paradigm shift by linking structure, process, and consequences. This means that sexual diversity is accepted in Monteria's public educational institutions as long as the binary norms that organize daily school life are not explicitly questioned, indicating that the paradigm does not operate as a coherent system of

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

inclusion, but rather as a network of situated actions that structurally reproduce heteronormativity as a symbolic school and social order, with intergenerational transmission and sociocultural legitimacy. It is concluded that substantive theory highlights the need for a structural transformation of the educational paradigm; otherwise, the school will continue to reproduce, in pedagogically acceptable forms, the very inequalities it claims to combat.

Keywords: Sexual Diversity, Inclusive Education, Gender Perspective

Introducción

En la actualidad los establecimientos educativos se caracterizan determinantemente por su diversidad procedente de una sociedad también diversa, en la cual convergen diferentes circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas, las cuales configuran un escenario educativo complejo y desafiante para todos los individuos que se inmersa en este sistema (Navarro, 2015).

De este modo, la educación inclusiva se establece como un enfoque fundamental en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa, donde cada individuo desde su singularidad y sin importar su identidad, pueda tener la oportunidad de desarrollarse plenamente dentro de los sistemas sociales.

En ese sentido, la diversidad sexual se entiende como un hecho de la sexualidad humana, por lo cual, es imperativo su reconocimiento también, como un derecho humano al ser diferente, a la singularidad y a la ambigüedad que puede existir en cada individuo, en particular sobre aquellos cuya sexualidad puede parecer no corresponder con las determinaciones anatómicas de su sexo, los cuales suelen ser discriminados y excluidos por un fundamentalismo identitario sobre sexualidades hegemónicas (Rodríguez, García y Gras, 2019) frente a individualidades que trasgreden las convencionales (Escobar Triana, 2007).

La discriminación por diversidad sexual dentro del entorno escolar recibe la denominación de acoso o bullying homofóbico. Es una manera de acoso por rezones sexo genéricas, que implica no solo a jóvenes LGBTIQ+, sino también a jóvenes heterosexuales para el reforzamiento de roles de género tradicionales, el cual consiste en etiquetas peyorativas, frases denigrantes y actos violentos (Fernández, et.al., 2022)

En distintas regiones del mundo se debate sobre la forma en cómo tratar la diversidad sexual en los escenarios educativos. La escuela como contexto socializador de primer orden, juega un papel

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

determinante en la construcción del universo simbólico que forma y posibilita la identidad de los estudiantes, por lo cual, tanto lo que se dice como lo que se omite en ella hace parte del discurso formativo de la experiencia educativa (Ocampo, 2021).

No obstante, en las escuelas parece existir una ley del silencio frente a las diversidades sexuales, pese a que los sistemas educativos ha sido fuertemente cuestionados por movimientos sociales y académicos sobre estereotipos culturales que se manifiestan dentro en la docencia; por cuanto cada vez más jóvenes viven abiertamente su sexualidad, y la escuela, como herramienta combativa para el cambio social, es fundamental en el desarrollo de una mejor conciencia sobre ciudanía sexual, sobre el propósito de superación de la discriminación y las violencias hacia estas minorías, las cuales se encuentran atrapadas en una espiral histórica de exclusión y marginación social (Lozano y Castelar, 2018).

Con frecuencia, en las instituciones educativas, las personas homosexuales o transexuales, con visibilidad o no, son víctimas de homofobia y transfobia, particularmente a través del lenguaje, mediante palabras ofensivas que son culturalmente aceptadas, provocando una violación de sus derechos, que en los casos menos complejos, inciden en la negación de su condición sexual como resultado de no adoptar estereotipos de género (Carvajal Villaplana, 2018), hasta los casos más extremos que pueden conllevar al suicidio. Como el caso de Sergio Urrego Reyes, el joven de 17 años que se lanzó al vacío en un centro comercial el 4 de agosto de 2014 en Bogotá, por el acoso escolar del que fue víctima debido a su orientación sexual. Siendo previamente desescolarizado, tras conocerse una foto besándose con su novio dentro del colegio calificada como obscena por las directivas de la institución, le abrieron un proceso disciplinario, obligándolo a ir al psicólogo y a contarle a sus padres que era gay, so pena de no darle continuidad a sus estudios (Semana, 2014).

Tanto los docentes como administrativos involucrados en el caso consideraron la homosexualidad de Sergio como una conducta problemática y negativa que debió ser corregida a tiempo en el núcleo familiar del joven, por lo cual, validaron su expulsión del sistema educativo (Lozano y Castelar, 2018). La Corte Constitucional reconoció que el estudiante fue víctima de violencia escolar, por parte de estudiantes y docentes, quién al carecer de los instrumentos socioemocionales suficientes para defenderse, desencadenó este fatídico evento, donde el entorno escolar ha sido relacionado como responsable directo, y la rectora Amanda Castillo, fue condenada a diez años de prisión por desactivación del protocolo de atención frente a casos de violencia escolar, y del que se precluyó por el cargo de discriminación agravada al tratarlo públicamente de “narco, ateo y marica” (Semana, 2021).

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Un número creciente de estudios sugiere que los adolescentes que no se ajustan a expectativas de género heteronormativas, están en riesgo elevado de persecución y discriminación, con incidencias directas en la salud mental, como la ansiedad, la depresión y la ideación suicida, además de otras conductas de riesgo (Rodríguez, García y Gras, 2019), como resultado del estrés minoritario que se ejerce sobre ciertos grupos sexuales a los que se les asigna una posición social desventajosa (Pineda Roa, 2017).

De acuerdo al artículo 46 del decreto 2277 de 1979 del régimen disciplinario docente colombiano, se consideraba como causal de mala conducta la comprobación que un profesor incurriera en prácticas de aberración sexual u homosexualismo, las cuales coincidían con la penalización de estas conductas en el código penal colombiano desde la década del treinta, la cual podía ser sancionada con cárcel, y por extensión, se suponía que una persona homosexual no podría estar contacto con niños y adolescentes pues se podrían ver afectados negativamente, lo cual internalizó en el sistema educativo la validación de prácticas homofóbicas. No obstante, la mencionada norma prohibitiva fue declarada inconstitucional con la sentencia tutelar C-481 de 1998, de modo que solo hace 28 años la homosexualidad dejó de ser sancionada como una falta grave dentro del cuerpo docente colombiano, donde la normatividad imponía una simulación de la propia expresión de género de los individuos concretamente dentro del entorno educativo (Castelar y Lozano, 2018).

En Colombia, el reconocimiento de los derechos para la población LGBTIQ+ es un logro reciente gracias a la incidencia de diversos movimientos sociales como se consigna en el decreto 762 de 2018, sin embargo, el debate sobre su legitimación en la construcción de sus subjetividades sigue siendo álgido, por la persistencia generalizada de imaginarios sociales y estigmas asociados a psicopatologías, anormalidad y juzgamiento moral, que se han convertido en mecanismos informales de control sobre las construcciones de género y las orientaciones sexuales, que en el caso concreto del caribe colombiano, se determina por un arraigo de una cultura machista que, a nivel familiar, incentivan una invisibilidad de estas poblaciones y promueve una imagen pública heteronormativa (Pantoja, et. al., 2020).

Según la Asociación Internacional de Lesbianas, Trans, Gays, Bisexuales (ILGA), Colombia y Brasil son los países con mayores rasgos de homofobia en Latinoamérica, en los cuales se registran altas tasas de eventos de agresión y discriminación hacia poblaciones con identidades de género diversas (Andrade, Borja, Soto y Camelo, 2016). La homofobia es tan nociva en esta porción del mundo, que

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

según la UNESCO (2015) el menos el 40% de los homosexuales y el 65% de los transexuales han sido víctimas de violencia homofóbica y transfóbica en los entornos escolares.

Respecto a lo anterior, un informe realizado por Colombia Diversa entre los periodos 2006 a 2007, 67 personas identificadas como LGBTIQ+ fueran asesinadas por motivos de intolerancia. En los años 2013 y 2014 se registraron 164 homicidios en estas poblaciones, especialmente en Antioquia, Valle del Causa y Bogotá, de los cuales 30 de esos crímenes fueron asociados directamente a razón de prejuicios respecto a la orientación sexual o identidad de género de las víctimas (Colombia Diversa, 2013). Sin embargo, dada la poca información que existen sobre registro de identificación y caracterización de estas poblaciones debido a su poca visibilidad estadística en Colombia (DANE, 2023), los números de homicidios por homofobia podrían ser más altos (Andrade, et al., 2016).

Estudios más recientes establecen que en Colombia existen patrones y tendencias a hechos amenazantes y de hostigamiento a personas LGBTIQ+. En 2022, la tasa de amenazas aumentó en un 86.6% registrados en 181 casos denunciados en fuentes oficiales, respecto al año anterior 2021 con un registro de 97 casos, de los cuales el 61,3% de los hechos se concentran en hombres gay y mujeres con experiencias de vida trans, manifestados en actos de violencias conexas como abuso de la autoridad, extorción, panfletos amenazantes, tortura, agresión verbal y sexual (Colombia Diversa, 2023).

En 2022, Colombia Diversa registra un total de 426 casos de violencia estructural incluyendo datos de 26 fuentes oficiales de diferentes territorios del país, que incluyen además de las prácticas de hostigamientos anteriormente señaladas, violencia homicida y abuso policial, incluso hacia adolescentes, de los cuales el mayor número de casos se identifican como victimarios hacia personas desconocidas. Esto ejemplifica la persistencia de conducta homofóbica y un enorme panorama de violencia social en el país (Colombia Diversa, 2023).

De 148 homicidios registrados a personas LGBTIQ+ en 2022, 28 de ellos estuvieron motivados por prejuicio contra la orientación sexual e identidad de género de la víctima, donde el contexto social amplía la brecha de discriminación, tal como ocurrió con tres casos que fueron perpetrados en territorios donde la Defensoría del Pueblo había emitido alertas tempranas que advertían riesgos particulares de personas LGBTIQ+, lo cual determina la existencia de manifestaciones de violencia previa y posterior, y entornos hostiles para la vivencia de las diversidades sexuales (Colombia Diversa, 2023) incluyendo las escuelas, donde la oferta cultural y educativa formal prevalece una lógica binaria heteronormativa que omite expresiones y estilos con experiencias diversas, que su permanencia

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

tangencial determina conductas de aversión, discriminación y exclusión (García Suárez, 2007).

La organización Human Rights Watch o Amnistía Internacional ha alertado acerca de cómo estudiantes autodefinidos como gay, lesbianas, bisexuales o transgeneristas, reciben frecuentemente hostigamiento, acoso y violencia escolar, no solo por parte de pares, sino también de docentes y personal administrativo, lo cual incide directamente en su rendimiento académico y salud mental, donde muchos desertan del sistema educativo o reprimen su identidad como forma de protegerse ante más reacciones negativas discriminatorias (García Suarez, 2007).

Así, en las instituciones educativas de Colombia, por un lado, no existe un protocolo claro de prevención y protección para estudiantes por orientación sexual o identidad de género diversa, y por el otro, las políticas de educación inclusiva no se concretan en las prácticas de aula, mediante una atención eficiente que le pueda brindar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades en el pleno desarrollo de sus singularidades, desde la perspectiva de género, en entornos seguros (García Castillo, 2020).

En este orden de ideas, la educación inclusiva en atención a la diversidad sexual, se ha convertido en un gran desafío para los sistemas educativos, y más de las regiones latinoamericanas, que se correspondan con las necesidades y contextos particulares de ciertos grupos minoritarios en el reconocimiento de sus diversidades, para conseguir una sociedad más igualitaria y menos excluyente, no solo desde la necesidad de su visibilización, sino en la garantía de su pleno derecho a una vida libre de violencias (Aguilar Bobadilla, 2013).

En el contexto de las instituciones educativas públicas la ciudad de Montería en Colombia, se evidencia un posible desconocimiento sobre prácticas de educación inclusiva, como resultado de talleres de capacitación docente dirigido por la Secretaría de Educación Municipal, donde parece imperar un paradigma de educación con estructura limitante para la atención a la diversidad sexual, como resultado de problemáticas asociadas a bullying homofóbico y transfóbico, reportado por las oficinas de atención psicosocial de varias instituciones educativas, donde se reconoce cada ves mayor visibilidad de estudiantes en proceso de transición hacia otro género.

Lo cual, plantea la necesidad de explorar paradigmas, pues las personas transgénero pueden ser particularmente vulnerables a problemas de salud mental y angustia psicológica que, por los sectarismos sociales y las experiencias de acoso, están en alto riesgo de depresión, ansiedad, trastornos alimenticios e ideación suicida (Sevilla, Aparicio y Limiñana, 2017).

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Dos estudios con grandes muestras estadounidenses dan cuenta que las personas transexuales o diversas presentan conductas de riesgo psicopatológico desproporcionalmente más alto que las poblaciones heterosexuales cisgénero, derivado de la violencia y discriminación hacia estas minorías sexuales en entornos educativos (Bockting, Miner, Swinburne, Hamilton y Coleman, 2013; Fredriksen Goldsen, Simoni, Kim, Lehavot, Walters y Yang, 2014).

Un estudio realizado en Belo Horizonte denominado "Escuela y Diversidad Sexual ¿Qué Realidad?" hizo un análisis comparativo de los datos del informe de homofobia y transfobia del Observatorio de Educación LGBTIQ+ en Brasil, del cual se presentaron resultados con una alta tasa de rechazo explícito a la diversidad afectivo sexual de más del 30% particularmente entre varones participantes al estudio. Además, señala que existe entre el profesorado una falta de preparación y medios a su alcance para atender casos concretos con enfoque inclusivo, como resultado de una desinformación acerca de la diversidad sexual, acompañada por una alta difusión de estereotipos y mitos que determinan actitudes sexistas y homofóbicas en el escenario escolar (Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida, 2012).

En este marco investigativo, en Colombia han surgido algunas investigaciones pertinentes por citar, como la realizada por Castelar y Lozano en el año 2018, llamada "Reconocimiento de la Diversidad Sexual en la Escuela: Algunas Paradojas", la cual analiza el nivel de reconocimiento de la diversidad sexual y de género en el contexto educativo, explorando en las teorías que surgen de los docentes en una institución educativa pública de la ciudad de Cali, de la cual resultó que, para los docentes, la diversidad sexual y específicamente la homosexualidad, se origina por la producción desordenada de hormonas que influencian la conducta de los estudiantes, bajo una idea de pérdida de control sobre el cuerpo con manifestaciones que podrían alterar el statu quo de la institución. De esta manera, la teoría sustraída de los docentes de este estudio, es que la diversidad es un fenómeno perturbador que genera crisis y desorden, pero que, en el reconocimiento de su presencia, se puede explicar bajo teorías cerebrales de correlativos neuronales (Castelar y Lozano, 2018).

Carlos Iván García Suárez en asocio con la Organización Colombia Diversa publicaron un artículo en el año 2007 llamado "Diversidad Sexual en la Escuela: Dinámicas Pedagógicas Para Enfrentar la Homofobia". Dentro de sus múltiples hallazgos y sugerencias metodológicas, esta investigación establece que, según un test de percepciones realizado en colegios públicos de Bogotá y

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Medellín, el reconocimiento de la diversidad sexual y su amplio espectro en el desarrollo de las identidades no hegemónicas, es completamente desconocido por un 31% de los docentes, un 60% de los estudiantes y un 74% de los padres de familia participantes al estudio. Es decir, existe una tendencia hacia la invisibilidad de identidades de género no tradicionales. Además, este estudio establece que las escuelas no cuentan con los mecanismos suficientes para tramitar conflictos derivados de la intolerancia mediante prácticas de homofobia, porque muchos docentes no saben cómo abordar estos casos, sobre la base de sus propios estereotipos y prejuicios (García Suárez, 2007).

Sobre el tema de identidad de género y/o transexualidad en instituciones educativas públicas en Colombia, son muy pocas las investigaciones que existen sobre estos aspectos. Un estudio muy reciente, mediante búsqueda booleana en tres bases de datos con los términos "Educación Queer", "Pedagogía en Identidad de Género", entre los años 2001 a 2020, se obtuvieron diecinueve investigaciones en toda Latinoamérica. Los resultados indican que las investigaciones son muy recientes y escasas, no obstante, se registran temas de estudio, metodologías y aplicaciones prácticas diversas. Por lo tanto, es un campo de estudio novedoso y en potencia (Vásquez, 2021).

En Colombia existen algunos avances respecto a estos esquemas de educación inclusiva y atención a la diversidad, que resultan significativos en su praxis, principalmente a lo que refiere a la discapacidad, pero que algunos estudios califican como incipientes, particularmente, en temas de identidad sexual (Vásquez, 2021). Otras investigaciones establecen que podría haber una percepción negativa sobre a quienes les compete asumir estas responsabilidades respecto a profundos obstáculos estructurales que ello refiere, además de, los paradigmas culturales de la región respecto a la diversidad sexual (Amaya Ramírez, et al., 2023), que normalizan experiencias de discriminación y victimización en el contexto escolar (Aguilar Bobadilla, 2013). Conviene, por lo tanto, un trabajo investigativo de esta clase, porque permite comprender la manera en la que se configuran ciertas regularidades sociales, como los paradigmas docentes sobre sus prácticas de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual, para pensar luego, en una forma pertinente de reconstruir estas formulaciones ideológicas.

De esta manera, este estudio, genera importantes reflexiones para la comunidad científica, sobre las realidades y desafíos que implica la educación inclusiva en atención a la diversidad sexual, incididas por referentes ideológicos y culturales que configuran los paradigmas sociales, con la clara intención de brindarle oportunidades educativas a los sujetos en su diversidad, entiendo a la escuela como espacio, no

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

sólo de cohabitación, sino también de convivencia, en el que se hace ejercicio de una ciudadanía individual y multicultural, que incide en la construcción de identidades (Trejo, Llaven y Pérez, 2015), por lo cual, hacer una reflexión profunda del esquema psicológico y perceptivo insertado en los docentes pueden indicar formas más eficientes de llevar a cabo procedimientos (Moscovici, 1993), de inclusión y tratamiento de la diversidad (Ocampo, 2021).

Frente a todos los planteamientos, anteriormente expuestos, se plantea como pregunta de investigación: ¿cuál es el paradigma docente de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería?

Por lo cual, se plantea como objetivo general: comprender el paradigma docente de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual en instituciones educativa públicas de la ciudad de Montería. Con los siguientes objetivos específicos que siguen el eje estructura de la teoría fundamentada: identificar la estructura del paradigma docente de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual; explicar el proceso del paradigma docente de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual; interpretar las consecuencias del paradigma docente de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual, en instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo y diseño de investigación:

Este estudio está enmarcado en la metodología cualitativa, la cual busca comprender y describir los fenómenos desde la perspectiva de los participantes del estudio, enfocándose en las experiencias, significados e interpretaciones que surgen de sus interacciones, por lo cual, subyace en esta investigación un paradigma interpretativo; analizando datos, buscando patrones y sustrayendo categorías que emergen en el procedimiento investigativo para la generación de teorías y comprensiones (Taylor y Bogdan, 1984).

En simultaneo, esta investigación se circunscribe en la Teoría Fundamentada de Strauss & Corbin (1998) la cual busca desarrollar una teoría a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de datos en la investigación social. De acuerdo con Glaser (2004) la Teoría Fundamentada constituye una metodología general en el análisis de datos netamente cualitativos, para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva. Por lo cual, se sustrajeron del fenómeno un conjunto de

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

categorías, subcategorías y propiedades, que dan cuenta profunda del objeto estudiado y las relaciones que se dan entre ellos para un proceso de teorización (Strauss & Corbin, 1998).

En el escenario concreto de esta investigación se desarrolla una teoría sustantiva referido al paradigma docente de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual, basada en datos empíricos que, mediante la interpretación de patrones y relaciones emergentes, determinan un marco teórico - práctico sobre cómo los docentes construyen, desarrollan, negocian y aplican el paradigma en el tratamiento de la diversidad sexual en el orden: proceso, estructura y consecuencias del paradigma.

Población y muestra:

Los sujetos de estudio lo integran 78 docentes de básica secundaria de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería - Córdoba, sobre los cuales se realiza una muestra 30 docentes en estado activo, 15 hombres y 15 mujeres, entre los 25 y 62 años de edad, y con años de experiencia laboral oscilantes entre los 5 y 35 años. Los participantes tienen distintos perfiles y antecedentes formativos, participaron de manera voluntaria, siguiendo los criterios éticos de confidencialidad y consentimiento informado. Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional**,** que según Hernández et al. (2014) en este tipo de muestra "la selección de los elementos no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador", por lo cual, se seleccionan a los participantes, según el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión como la vinculación directa académica a estudiantes reconocidos como sexualmente diversos.

Fuente: elaboración propia

Institución Educativa	***Mujeres N***	***Edad***	***Años de servicio***	***Hombres N***	***Edad***	***Años servicio***
I.E.S.C	6	28–47	5–23	4	25–53	6–17
I.E.J. B	4	35–53	9–35	6	26–65	5–35
I.EP. S	5	28–68	5–33	5	26–62	6–38

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Normas/estándares aplicados: Teoría fundamentada, enfoque cualitativo interpretativo, criterios de rigor cualitativo, normativa de educación inclusiva y principios éticos. Normativa en educación inclusiva (Decreto 762 de 2018, Colombia) y principios éticos en investigación con seres humanos.

Técnicas de recolección de datos:

Se implementó la entrevista semiestructurada, la cual permite recoger datos cualitativos que combinan elementos de estructura y flexibilidad, para la obtención de información detallada y profunda de los participantes, ajustándose a sus características personales y en función de los intereses de la investigación, siendo particularmente útiles para explorar percepciones, patrones e ideologías enraizadas al fenómeno de estudio (Vargas, 2011). Por lo cual, esta técnica fue muy efectiva al enfoque de esta investigación, pues su estructura flexible proporcionó un amplio espectro de datos que propenden el análisis inductivo, reconociendo la complejidad del fenómeno asociado a la diversidad sexual, que debido a su naturaleza es particularmente sensible.

De manera análoga se implementó un grupo de trabajo focal, teniendo como propósito lograr una comprensión mucho más profunda sobre el fenómeno estudiado, posibilitando el surgimiento de consensos y contradicciones e identificando patrones sociales de discursos compartidos que surgen a partir de la interacción con otros participantes (Martínez Marín y Ríos Rosas, 2006). Esta técnica se fundamentó en una discusión grupal guiada por el entrevistador principal, mediante la participación 6 docentes que fueron seleccionados por compartir características relevantes en su participación previa en la entrevista semiestructurada, posibilitando una estructura colectiva de los paradigmas docentes (Rodas, 2020). Por lo cual, su implementación fue pertinente en el escenario de esta investigación porque permitió explora en las percepciones, creencias, actitudes y experiencias que manifiestan los docentes a través de la interacción social (Silveira, Colomé, Heck, Nunes da Silva y Viero, 2015), sirviendo al proceso de triangulación.

Técnicas de análisis de datos:

En concordancia con la Teoría Fundamentada, se implementa el método de comparación constante, en el cual se codifica y analiza la información de manera simultánea y sistemática, mediante datos y categorías emergentes, para la generación de una teoría sustantiva coherente (Strauss & Corbin, 1998). Para ejecutar el proceso de análisis en esta investigación se establecieron conexiones entre los

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

datos para su codificación, según su orden tipológico: inicial, focalizada, axial y selectiva, de modo que en el proceso interpretativo se lograron identificar patrones para el establecimiento de categorías emergentes en la base del desarrollo teórico del paradigma docente sobre prácticas de educación inclusiva en atención a la diversidad sexual, de la cual se sustrajo una categoría central debido a su densidad semántica, explicativa y direccional, estableciendo un modelo teórico nuclear periférico (Strauss y Corbin, 2002).

Los datos se estudiaron utilizando el software de estadísticas cualitativas Nvivo versión 15, el cual posibilitó segmentar datos en unidades de significado, hallar conexiones, establecer códigos que posibilitaron la teorización (Hernández, et.al., 2014).

En cuanto a la validez y credibilidad de los instrumentos se aplicó el criterio de expertos y la triangulación para evaluar el nivel de validez y credibilidad de los instrumentos y sus posteriores resultados. En este caso, los expertos evaluaron el diseño metodológico de la entrevista semiestructurada y el grupo focal, relacionando sí las preguntas respondían de manera efectiva a los objetivos de la investigación y su respectiva incorporación de las categorías de estudio, para determinar la concordancia interpretativa y los ajusten que dieron lugar (Escobar y Cuervo, 2008). De este modo, la triangulación permitió aumentar la validez y solidez de los resultados, mediante el contraste de la información obtenida en ambos instrumentos, comparando los hallazgos e identificando coincidencias, diferentes y patrones comunes en las percepciones docentes sobre diversidad sexual, logrando integrar perspectivas individuales a colectivas.

Resultados

Se presentan los resultados en relación a la estructura, proceso y consecuencias del paradigma docente, como unidades dimensionales que determinan la estructura sustantiva que devine del proceso investigado en relación con la teoría fundamentada; desarrollados a partir del método comparativo constante, y como resultado del análisis de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, hallando categorías comunes y convergencias entre instrumentos.

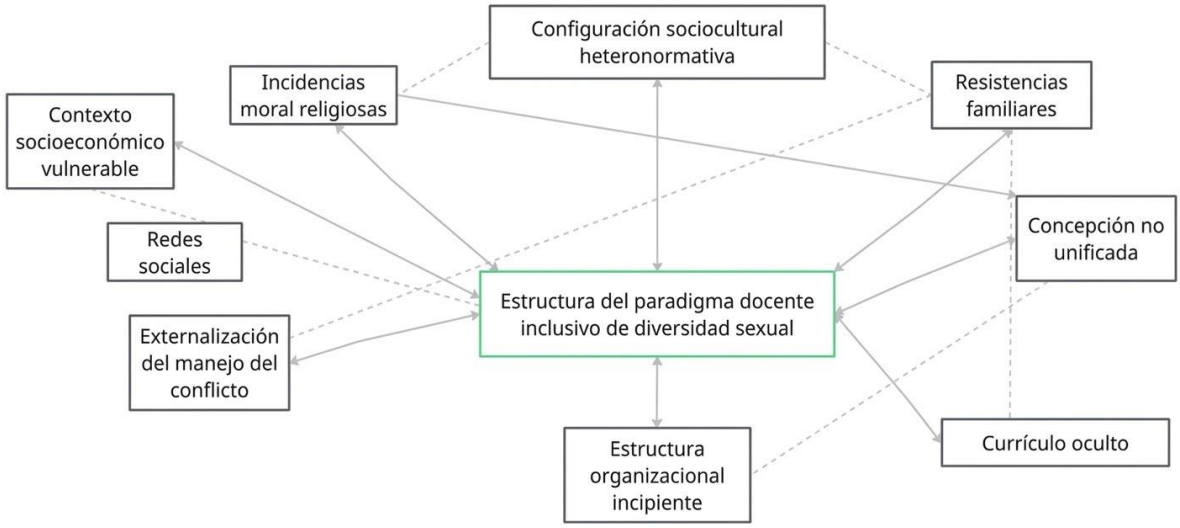
Estructura del Paradigma Docente

La estructura del paradigma refiere al conjunto de condiciones o factores que configuran el marco de gestión de la diversidad sexual en las aulas, es decir, aquellos elementos que preceden y

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

delimitan las acciones pedagógicas relacionadas en tres tipos: causales, contextuales e intervinientes.

Los datos relacionados en el siguiente esquema evidencian un conjunto de condiciones estructurales que configuran el paradigma docente, emergiendo de manera consistente en ambos instrumentos.



Fuente: elaboración propia

Dentro del plano discursivo, los resultados referidos evidencian una coexistencia de múltiples interpretaciones sobre la diversidad sexual en el profesorado, con concepciones que oscilan entre perspectivas bilógicas, morales o sociales, las cuales, en su divergencia, influyen directamente en la forma en que los docentes determina el abordaje de la diversidad sexual, con una disposición general hacia el respeto genérico, recocido dentro del discurso, pero limitada en sus problematización pedagógica. Esto evidencia una ausencia de un marco pedagógico común para su tratamiento.

De igual modo, los docentes mencionan diversos factores que determinan y limitan su incorporación en el aula como la falta de formación específica, la ausencia de lineamientos curriculares claros y la percepción de que es una tema sensible y complejo de abordar dentro del contextos escolares, debido a las presiones socioculturales y familiares del contexto inmediato de la región inserta al estudio.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Dimensiones estructurales	*Entrevista semiestructurada*	*Grupo focal*	*Convergencia observada*
Concepción de la diversidad sexual	Interpretaciones biológicas, morales y sociales	Creencias personales divergentes	Ausencia de marco pedagógico compartido
Discurso docente	Respeto sin promoción	Inclusión condicionada	Reconocimiento discursivo sin problematización pedagógica
Currículo	Omisión curricular	Vacíos curriculares explícitos	Presencia de currículo oculto
Normatividad	Influencia moral y religiosa	Regulación normativa ambivalente	Normas operan como contención
Organización institucional	Protocolos incipientes	Condicionamiento institucional	Falta de rutas pedagógicas claras
Contexto sociocultural	Heteronormatividad local	Presión familiar y social	Contexto como regulador externo

Fuente: elaboración propia

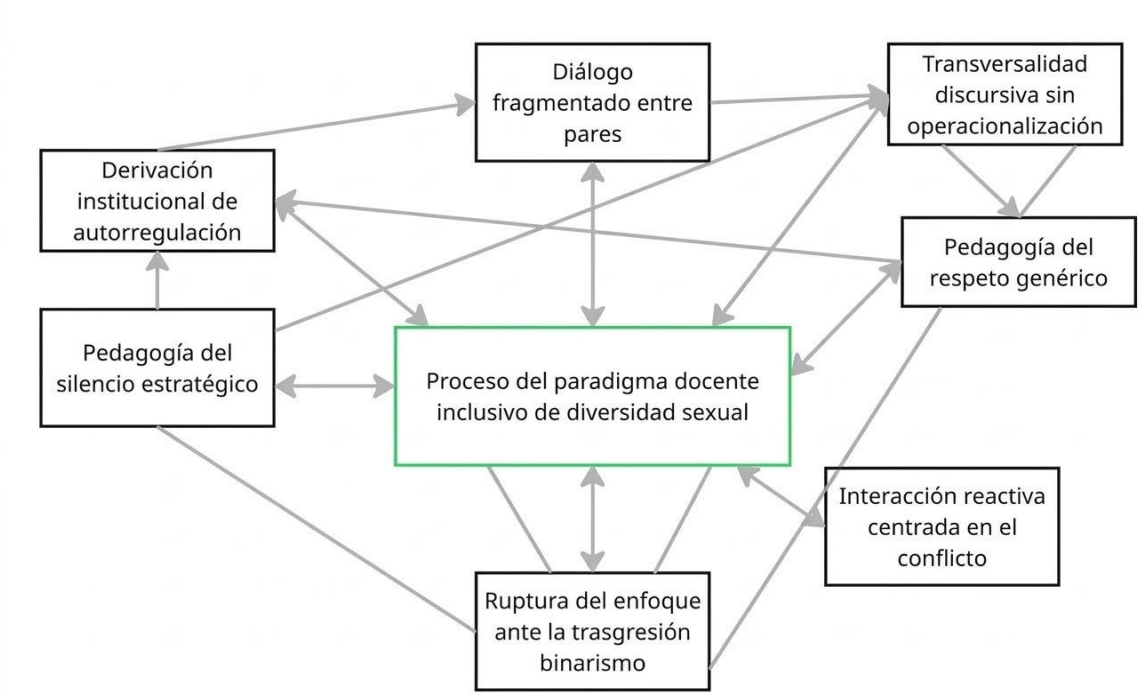
En síntesis, la estructura del paradigma docente en atención a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería, se configura bajo una lógica de ambivalencia institucionalizada, en la que la diversidad sexual es simultáneamente reconocida, regulada y silenciada, produciendo un modelo pedagógico de inclusión condicionada, que reproduce de manera implícita, jerarquías simbólicas y limites normativos sobre las disidencias de género y las identidades sexuales no hegemónicas.

Proceso del Paradigma Docente

En el marco de la teoría fundamenta, el proceso refiere a un conjunto de acciones e interacciones que desarrollar los docentes como respuesta ante las condiciones que configuran el fenómeno estudiado, es decir, las estrategias o practicas pedagógicas implementadas en lo referido a la atención de la diversidad sexual en la escuela.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

El análisis de los datos, permitió identificar prácticas y dinámicas de interacción, mediante las cuales se manifiesta el paradigma docente en el escenario escolar.



Fuente: elaboración propia

Los discursos determinan hallazgos que evidencia de manera consistente el principal punto de quiebre del paradigma docente inclusivo cuando se les interroga sobre aquellas dinámicas que se actividad en la escuela al cuestionar las normas de género tradicionales que desafían el orden binario institucional como el uso del uniforme, el acceso a los baños, los nombres sociales y el lenguaje inclusivo.

Lo cual determina el nodo central, refiriendo que el binarismo opera como un criterio organizador incuestionable de la vida escolar, legitimando mediante argumentos de seguridad, privacidad, moralidad y protección de los otros, expresiones como “yo me niego totalmente”, “soy radical en eso”, “no permitiría que”, las cuales revelan una postura de cierre normativo, en la cual el docente no solo regula la conducta, sino que delimita activamente los márgenes de los aceptable. La diversidad es reconocida sólo desde el plano abstracto, pero pierde legitimidad cuando se traduce a prácticas concretas que alteran los dispositivos escolares altamente sensibles como el uso de los baños, uniformes y nombres distintos al sexo biológico.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Dimensiones procesuales	*Entrevista semiestructurada*	*Grupo focal*	*Convergencia observada*
Estrategia inclusiva	Pedagogía del respeto	Inclusión ambivalente	Respeto como mínimo ético
Manejo del conflicto	Intervención reactiva	Respuesta procedimental	Acción pedagógica ante crisis
Responsabilidad docente	Derivación institucional	Delegación a orientación	Autoprotección profesional
Currículo	Transversalidad discursiva	Ausencia de operacionalización	Inclusión no secuenciada
Diálogo docente	Interacción limitada	Consensos frágiles	Deliberación pedagógica débil
Estrategia implícita	Silencio estratégico	Evitación del conflicto	Regulación simbólica
Límite del paradigma	Ruptura ante el binarismo	Regulación normativa ambigua	Quiebre del enfoque inclusivo

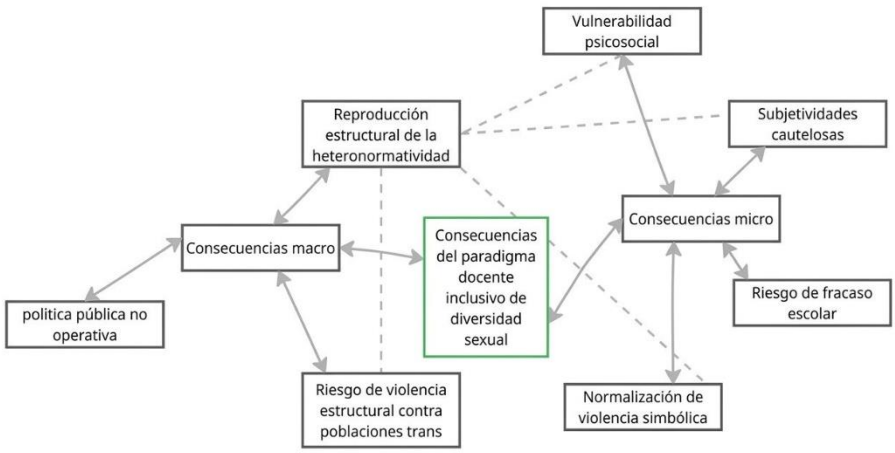
Fuente: elaboración propia

Los hallazgos confirman que las practicas docentes de atención a la diversidad sexual opera de modos ambivalentes con carácter situacional, en la cual se acepta la diferencia solo en tanto no se desestabilicen los dispositivos normativos que sostienen la identidad tradicional escolar.

Consecuencias del Paradigma Docente

Las consecuencias en este estudio refieren a los efectos que produce el paradigma docente en la vida escolar y social, determinando cómo las practicas y estructuras institucionales influyen en las experiencias educativas y las dinámicas que se desarrollan al interior de ella.

Los datos demuestran efectos observables tanto en el nivel micro que asocia a las experiencias estudiantiles, como en el nivel macro, sobre el orden institucional y social.



ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que el paradigma docente produce efectos que trascienden el ámbito pedagógico inmediato y se proyectan en las dinámicas sociales. En el nivel estudiantil los docentes reportan manifestaciones de afectación emocional, conductas de cautela y procesos de autocensura identitaria en estudiantes sexualmente diversos, lo que evidencia formas de participación restringida y en experiencias de vulnerabilidad psicosocial. De modo secuencial, se registran la existencia de dinámicas asociadas a un clima escolar excluyente y con manifestación de violencia simbólica que incide en la convivencia con trayectorias educativas progresivamente limitadas.

Dimensiones consecuenciales	***Entrevista semiestructurada***	***Grupo focal***	***Convergencia observada***
Vulnerabilidad psicosocial	Afectación emocional	Malestar estudiantil	Exposición al daño simbólico
Subjetividad estudiantil	Conductas cautelosas	Autocensura identitaria	Regulación de visibilidad
Clima escolar	Violencia simbólica	Lenguaje excluyente	Normalización de exclusión
Trayectoria educativa	Riesgo de deserción	Exclusión progresiva	Dificultades de permanencia
Orden social	Heteronormatividad estructural	Cultura escolar excluyente	Reproducción del orden binario
Política pública	Inclusión declarativa	Desarticulación normativa	Brecha entre ley y práctica
Violencia estructural	Riesgos para población trans	Exclusión social	Reproducción institucional

Fuente: elaboración propia

De la consecuencia que configuran los paradigmas docentes en atención a la diversidad sexual, se evidencia una organización entorno a un nodo estructurante: la reproducción estructural de la heteronormatividad como orden simbólico escolar y social. Esta categoría macro no constituye un efecto residual ni accidental del paradigma, sino que opera como principio organizador trasversal, desde el cual se articular y explican tanto consecuencias micro que afectan directamente la experiencia estudiantil, como las proyecciones institucionales y socioculturales de mayor alcance. En consonancia con Butler (2007) y Connell (2012), la heteronormatividad funciona aquí como una matriz reguladora que define qué cuerpos, identidades y expresiones resultan inteligibles, legitimas y protegidas dentro del espacio

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

escolar y cuales quedan situadas en los márgenes del sistema pedagógico.

Discusión

Este estudio tuvo como intención comprender el paradigma docente inclusivo sobre atención a la diversidad sexual en instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería Colombia. Mediante la codificación selectiva se puede entender este paradigma como un sistema dinámico y relacional, estructurado mediante la interacción de condiciones, procesos pedagógicos y consecuencias macro y micro, que se integran mediante análisis sistémico en un solo paradigma vigente, el cual no es abiertamente incluyente, pero tampoco genuinamente inclusivo.

Desde el marco metodológico de la teoría fundamentada, de la cual se tiene como principio de acción la construcción de una teoría inductiva sobre un área sustantiva (Strauss y Corbin, 1998), la estructuración del paradigma se origina sobre la base de un núcleo o categoría central, el cual funciona como eje articulador del modelo teórico emergente, por lo cual, en el centro del modelo se sitúa la ruptura del enfoque inclusivo ante la trasgresión del binarismo como categoría nuclear, la cual expresa el límite operativo del paradigma; la diversidad sexual es reconocida discursiva y normativamente, pero contenida cuando se cuestionan las normas binarias que organizan la vida escolar con efectos consecuentes directos sobre el estudiantado sexualmente diverso.

Sobre la estructura del paradigma en concreto se entiende como un sistema no homogéneo, a travesado por creencias personales, vacíos normativos y presiones contextuales, donde la inclusión se sostiene como disposición discursiva y no como dispositivo pedagógico estructurado, el cual es regulado por un currículo oculto de inclusión condicionada. De este modo, Foucault (1976) advierte que los sistemas educativos modernos no operan únicamente a través de prohibiciones explicitas, sino mediante mecanismos sutiles de normalización que reproducen silencios estratégicos regulados por el lenguaje.

Según Butler (2007), el lenguaje no solo trasmite información, sino que también crea y perpetua normas sociales que moldean la identidad y refuerzas estructuras de poder, por lo cual, un discurso heteronormativo dominante influye en la percepción sobre la sexualidad, consolidando relaciones de poder y de exclusión, particularmente sobre las minorías sexuales, reconocidas como una amenaza al orden social, una práctica generadora de conflictos y una crisis de los grupos sociales (Castelar y Lozano, 2018).

En este sentido, los discursos docentes sobre diversidad sexual oscilan entre definiciones

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

biológicas, nociones culturales difusas y referencias morales, lo que impide la construcción de un enfoque pedagógico consistente. Este hallazgo se expresa en formulas discursivas recurrentes de tipo ambivalente como: *"respetar, pero no promover", "aceptar, pero no hablar", "incluir, pero con cautela"*, configurando lo que Butler (2007) denomina una tolerancia condicionada, en la que las diferencias son admitidas solo en la medida en que no se interpele a la heteronormatividad dominante. Esto concuerda con supuestos previos como lo establecidos por Janowitz (1975), el cual plantea que las instituciones educativas reproducen sistemas de control social a través de valores internalizados, incluso cuando estos no están formalmente institucionalizados.

Dentro del marco contextual, se evidencia que el caribe colombiano, eje geográfico de esta investigación, está profundamente arraigado a tradiciones religiosas, machistas y patriarcales que actúan como reguladores simbólicos del abordaje pedagógico donde, como especifica García (2020), la masculinidad hegemónica en contextos caribeños funciona como dispositivo de control social que regulan y sancionan las disidencias sexuales y de género, sobre la base de esquemas violentos cotidianos socialmente aceptables.

Según la UNESCO (2015), usualmente la violencia homofóbica y transfóbica es ignorada por la comunidad educativa y por el estado en regiones que cuentan con cierta aceptación cultural frente a la discriminación por razones de diversidad sexual, porque existe una práctica cotidiana e histórica de validación patriarcal e idealización de sexualidades hegemónicas, y es particularmente el caribe colombiano, una región donde persisten altos niveles estadísticos de violencia hacia personas LGBTIQ+, manifiesta en gran medida desde el rechazo y la exclusión en entornos familiares (Colombia Diversa, 2023).

Sobre el proceso del paradigma, se establece que actúa como inclusión administrativa ambivalente, donde las practicas docentes se establecen entre el cuidado ético genérico y la contención normativa que reacciona ante la crisis, sin una operacionalización curricular explicita, reforzada por una pedagogía de silencio estratégico y la derivación institucional, que regula la visibilidad y reconocimientos de estas poblaciones, manteniendo un enfoque inclusivo frágil y situacional que se quiebra sistemáticamente cuando se trasgrede el binarismo de género. Este núcleo actúa como punto de inflexión paradigmático, desde el cual se comprende, organizan y limitan las practicas docentes, develando que la inclusión opera bajo una lógica situada, condicionada y normativamente contenida.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Estos marcos no son naturales, ni neutros, sino tecnologías de poder que regulan los cuerpos, los discursos y las subjetividades (Foucalt, 1976).

Esta lógica se articula directamente con la intervención reactiva centrada en el conflicto, categoría que evidencia que las acciones docentes se activan principalmente ante episodios visibles de discriminación, insulto o tensión. La diversidad sexual no se incorpora como contenido preventivo, ni como eje formativo estructural, sino que se aborda de manera episódica y contingente, reforzando un modelo de actuación que responde a la urgencia y no a la trasformación pedagógica. Este patrón de acción ha sido ampliamente documentado por la UNESCO (2021), al señalar que los sistemas educativos que carecen de políticas claras, tienden a intervenir sólo cuando el conflicto emerge, perpetuando ciclos de exclusión simbólica, entendiendo que los sistemas educativos con enfoques inclusivos incipientes tienden a responder desde la corrección y no desde la trasformación estructural (Ainscow, 2020).

Los hallazgos demuestran que, cuando estas tensiones alcanzan un umbral que compromete la estabilidad institucional, particularmente en casos de trasgresión del binarismo como el uso del nombre, los uniforme o el uso de baños, o de casos que incluyen discriminación por homofobia o transfobia en el contexto educativo, se activa la derivación institucional como estrategia de autoprotección docente. La remisión a orientación escolar, comité de convivencia u otras instancias administrativas, opera como una acción defensiva que desplaza la responsabilidad pedagógica hacia actores especializados (Martínez, 2022), bajo premisas como *"ellos tienen mayor conocimiento del tema", "son las personas idóneas para tratar estos casos",* "*es un tema demasiado sensible sobre el cual no opino", "no me quiero meter en problemas con los padres de familia"*. Esta externalización, lejos de fortalecer la inclusión, fragmenta el proceso educativo y consolida una división funcional entre lo que es pedagógico y lo que es problemático, tal como lo determina Janowitz (1975) al analizar los mecanismos de control institucional frente a la desviación normativa, del que se relaciona que las instituciones gestionan la desviación normativa mediante la segmentación de funciones, debilitando la agencia pedagógica del profesorado (Dubet, 2006).

De modo simultaneo, aunque los docentes afirman abordar género y sexualidad de modo trasversal, dicha trasversalidad carece de una estructura curricular concreta, con objetivos, secuencias didácticas, criterios de evaluación y mediación pedagógica intencional. Smith (2019) y García (2020),

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

establecen que la trasversalidad sin estructura tiende a diluir los contenidos críticos y a depender de la voluntad individual del docente, lo que, trasladado a este escenario investigativo, la trasversalidad se vuelve especialmente vulnerable cuando se cuestiona el binarismo. Este tipo de transversalización simbólica tiende a diluir los contenidos críticos y a reproducir el currículo oculto dominante, especialmente cuando se trata de sexualidades disidentes (Apple, 2004), fracturando los enfoques inclusivos (Payne y Smith, 2018) y limitando el potencial trasformador que tienen estas diversidades en la construcción de las sociedades, sobre las bases estructurales del sistema educativo contemporáneo.

Lo anterior confirma los planteamientos de Martínez (2022), quien advierte que los proyectos inclusivos, cuando no interpelan las bases normativas que producen la exclusión, terminan reproduciendo formas sutiles de control y regulación de la diferencia.

Así, la inclusión dentro de este paradigma, opera más como una estrategia de gestión institucional del riesgo que como proyecto pedagógico crítico. Este sistema no responde exclusivamente a decisiones individuales, sino a la interacción de estructuras simbólicas, normativas y socioculturales que delimitan el margen de la acción docente, configurando una inclusión condicionada, fragmentada y pedagógicamente ineficiente.

Finalmente, lo que refiere a las consecuencias del paradigma docente de atención inclusiva de la diversidad sexual, los hallazgos determinan que sus efectos no se limitan solamente al aula, ni al epicentro institucional, sino que se proyectan con efectos estructurales, pues al comprender la existencia de una inclusión declarativa, pero no operativa, se contribuye al riesgo psicosocial y la reproducción de desigualdades, exclusiones y violencia estructural que se perpetua en el tiempo y en las sociedades.

Mediante el método comparativo constante, se evidencia una organización entorno a un nodo estructurante: la reproducción estructural de la heteronormatividad como orden simbólico escolar y social. Esta categoría macro no constituye un efecto residual ni accidental del paradigma, sino que opera como principio organizador trasversal, desde el cual se articular y explican tanto consecuencias micro que afectan directamente la experiencia estudiantil, como las proyecciones socioculturales macro con mayor alcance. En consonancia con Butler (2007) y Connell (2012), la heteronormatividad funciona aquí como una matriz reguladora que define qué cuerpos, identidades y expresiones resultan inteligibles, legitimas y protegidas dentro del espacio escolar y cuales quedan situadas en los márgenes del sistema pedagógico.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

El análisis sistemático teórico evidencia que este orden simbólico heteronormativo no se reproduce exclusivamente a través de prácticas abiertamente discriminatorias, sino mediante formas sutiles, ambivalente y normalizadas de regulación pedagógica. En este sentido, los hallazgos se relacionan con Foucault (1976), sobre los dispositivos de poder, afirmando como la escuela actúa como espacio de gobierno de conducta, donde el control no se ejerce primordialmente por prohibición explicita. Pese a que el sistema educativo colombiano dispone de un andamiaje jurídico en materia de derechos sexuales y de género, los hallazgos muestran que esta normativa no logra traducirse en prácticas institucionales, curriculares y pedagógicas sostenidas. Ball, Maguire y Braun (2012) establecen que la brecha entre políticas y prácticas en ciertos países, generan escenarios de implementación débil, donde las políticas funcionan como discursos de legitimación más que como dispositivos trasformadores, donde la inclusión se sujeta a interpretaciones locales y negociaciones contextuales (Martínez, 2022).

De la macroestructura nuclear se articulan consecuencias que configuran la experiencia cotidiana del estudiantado sexualmente diverso. La vulnerabilidad psicosocial emerge como la primera manifestación directa de este entramado, no como resultado exclusivo de agresiones explicitas, sino como afecto acumulativo de prácticas que solo reconoce la diversidad desde el plano discursivo, gestionadas desde el silencio y la contención normativa. Esta vulnerabilidad se expresa en estados persistentes de inseguridad emocional, miedo a la exposición pública y el debilitamiento del sentido de pertenencia escolar (Meyer, 2015), lo cual posibilita comprender, como la exclusión puede operar eficazmente en contextos donde se proclaman enfoques inclusivos. Es a razón de esta vulnerabilidad psicosocial que se da lugar a la producción de subjetividades identitarias cautelosas, la cual profundiza en sus efectos, donde lo estudiantes aprenden tempranamente a autorregular su visibilidad, a modular su expresión corporal y afectiva, y a restringir su participación como estrategia adaptativa, frente a la transgresión del binarismo. Ehrensaft (2018) establece que las identidades en los seres humanos no se desarrollan de vacíos individuales, sino sobre marcos que premian o penalizan la diferencia.

Esto puede entenderse, por la normalización de violencia simbólica y del lenguaje excluyente, categoría que funciona como especie de andamiaje entre las consecuencias micro y macro. La trivialización de insultos despectivos y homofóbicos, interpretados como normales o propios del contexto, desactiva la problematización pedagógica del lenguaje y legitima la omisión institucional.

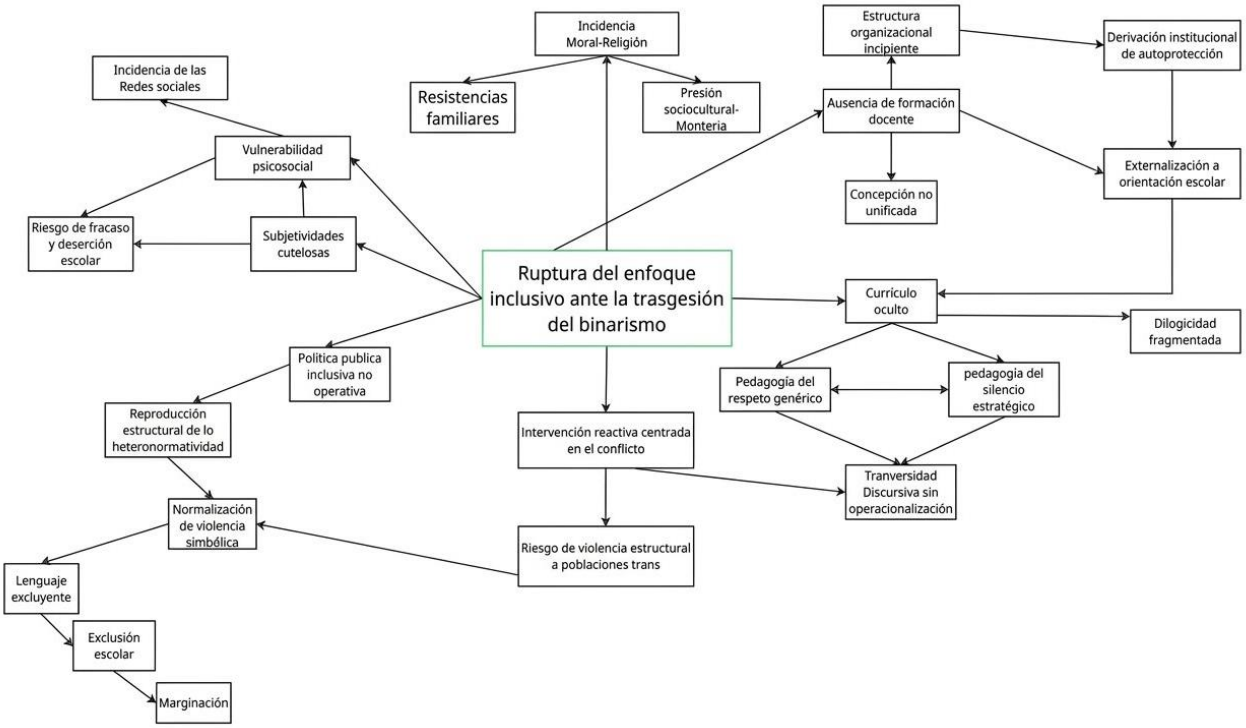
ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Bourdieu (2000) advierte que el lenguaje excluyente opera como una forma de violencia simbólica que regula identidades a través de la vergüenza y el ridículo sin requerir sanciones formales. En este sentido, la normalización de estas prácticas no solo incrementa la vulnerabilidad psicosocial y refuerza las subjetividades cautelosas, sino que consolida un entorno de exclusión estructuralmente aceptable (Martínez, 2022).

Como consecuencia acumulativa de estas dinámicas interconectadas, emerge la categoría consecuente de riesgo al fracaso y la deserción escolar de poblaciones sexualmente diversas. El análisis demuestra que el abandono escolar no puede entenderse como una decisión individual, ni como déficit académico, sino como desenlace de trayectorias educativas progresivamente erosionadas por el desgaste emocional, la exclusión simbólica y la ausencia de reconocimiento institucional.

La UNESCO (2015) documenta cómo los entornos escolares no afirmativos incrementan el ausentismo, disminuye el rendimiento académico y debilitan los vínculos con la institución. En esta instancia, los paradigmas docentes comienzan a producir efectos macro, al restringir el ejercicio efectivo del derecho a la educación y en la reproducción de desigualdades sociales de largo alcance.

Finalmente, como consecuencia superlativa y de mayor gravedad, se relaciona el riesgo de violencia estructural contra poblaciones con experiencias de vida trans. Esta categoría representa una prolongación extrema de un orden simbólico, que se reduce simbólica y materialmente a quienes



ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Fuente: elaboración propia

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que el paradigma docente de atención a la diversidad sexual, se configura desde una lógica de reconocimiento formal que, si expresa avances en el plano discursivo y normativo, encuentra limites en su traducción pedagógica cotidiana de manera consecuente. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas asociadas a esta investigación, no funcionan como espacio neutro, sino como un eslabón indirecto, pero clave en la cadena de reproducción de violencia estructural.

No obstante, la principal limitación de este estudio, es que se desarrolló en un conjunto especifico y concreto de instituciones educativas públicas de una ciudad particular, lo que limita su generalización en otros contextos y escenarios educativos. Como segunda limitante, la información se obtiene determinantemente del cuerpo docente, por lo cual, no incorpora directamente la experiencia de los estudiantes y las familias. Finalmente, al ser un estudio cualitativo el estudio se enfoca en los atributos interpretativos relevantes, sobre la representatividad estadística. Sin embargo, estos resultados aportan una cantidad de elementos imperativos en la comprensión de la configuración paradigmática de procesos inclusivos en atención a la diversidad sexual, a fin de detectar necesidades formativas del profesorado, al tiempo que ofrece insumos para el desarrollo de políticas educativas más efectivas para atender a disidencia de género.

Conclusiones

Pese a que el sistema sociocultural está en continuo cambio, todavía existe un reconocimiento de las relaciones afectivas dentro del marco de la heterosexualidad y el binarismo, determinado por creencias biologicistas y reforzadas por dogmas religiosos y culturales (Pérez, 2018). Los entornos educativos, y la escuela en particular, históricamente han reproducido discursos heteronormativos hegemónicos, naturalizando el sistema de género bajo categorías binarias; constituyéndola como un entorno inseguro para el alumnado que pueda reconocerse como gay, lesbiana, bisexual, trans o cualquier otro desde el espectro de las diversidades sexuales (Russell, 2018).

Regularmente este alumnado se siente desprotegido dentro del entorno educativo por falta de sensibilidad y conocimiento relacionados con orientación sexual o identidades de género disidentes, que como consecuencias refiere en patrones de discriminación, intimidación y acoso (McGuiere et al. 2010).

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

La teoría sustantiva emergente sostiene que los paradigmas docentes en atención inclusiva de la diversidad sexual en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería, pueden integrarse, mediante análisis sistémico, en un solo paradigma vigente, el cual no es abiertamente excluyente, pero tampoco genuinamente inclusivo.

Se trata de un paradigma intermedio, negociado, condicionado y ambivalente, que reconoce la diversidad sexual desde la obligatoriedad normativa, pero gestionada desde la cautela y el silencio, debido a la integración estructural de creencias docentes, vacíos institucionales, presiones socioculturales y una política inclusiva no operativa, que se modula mediante un currículo oculto de regulación binaria.

Por lo cual, la categoría "ruptura del enfoque inclusivo ante la trasgresión del binarismo" opera como punto de quiebre del modelo, articulando estructura, proceso y consecuencias; y posicionándose como núcleo central de la teoría sustantivas, ya que marca el límite estructural del paradigma inclusivo. Esto significa que la diversidad sexual es aceptada en estas instituciones educativas, mientras no se cuestione de forma explícita las normas binarias que organizan la vida escolar: el uso del nombre, baños, uniformes, lenguaje, expresiones de afectos, expresiones de género y corporalidad.

Cuando estas normas son desafiadas, el paradigma se reconfigura desde la inclusión hacia la contención normativa, activando mecanismos de silenciamiento estratégico, derivación institucional, regulación disciplinaria o neutralización pedagógica, que reacciona frente a la contingencia visible, pero sin integración curricular.

Desde este núcleo, se comprende que las practicas docentes no se pueden interpretar como fallas individuales o carencias éticas del profesorado, sino como el entramado estructural de condicionamientos institucionales, socioculturales, formativos y políticos que delimitan el margen de la acción pedagógica.

Esta lógica procesual del paradigma puede entenderse en la singularidad y no en la pluralidad propiamente, debido a una operacionalización ambivalente de acciones e interacciones pedagógicas, que no son contradictorias entre sí, sino que conforman una racionalidad adaptativa orientada a gestionar la diversidad sexual sin alterar el orden normativo escolar, regulado por una política pública no operativa, como efecto sistémico del desacople entre el marco normativo garantista y su implementación real, lo que en consecuencia, consolida un paradigma docente de reproducción estructural de la heteronormatividad como orden simbólico escolar y social, que contribuye a su transmisión

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

generacional y su legitimidad cultural.

En este escenario, las instituciones educativas públicas de la de la ciudad de Montería, no se conciben como entorno protector, sino como eslabón temprano en la cadena de producción de vulnerabilidad estructural frente a disidencias de género.

Como resultado de la teoría sustantiva emergente, la inclusión que produce este paradigma es situada, frágil y reversible, capaz sólo de prevenir violencias explicitas, pero insuficiente en la garantía y el reconocimiento pleno, como ejercicio efectivo del derecho a una educación realmente inclusiva para estudiantes sexualmente diversos.

La escuela tiene por tanto un papel determinante, reconociéndose como microcosmo dentro de una sociedad profundamente constituida por ideas homófobas, prejuicios y estereotipos sociales (Bautista Rojas, 2020), en la cual los docentes son piezas fundamentales en la prevención de la opresión y la estigmatización de poblaciones sexualmente diversas desde una perspectiva educativa inclusiva (García y Cruz, 2021).

Finalmente, la teoría sustantiva evidencia que, sin una transformación estructural del paradigma docente, la escuela continuará reproduciendo, bajo formas pedagógicamente aceptables, las mismas desigualdades que dice combatir.

Referencias

Aguilar Bobadilla, M. (2013). Educación, Diversidad e Inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Revista Ra Ximhai, 9*(1), 49-59.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusión and equity in education: lesson from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1) 7-16.

Amaya Ramírez, D. M., Arias, D. F., Calvo Caro, D. P., Montilla Trejos, D., y Pulido Bernal, M. A. (2023). Q+: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género. *Inclusión & Desarrollo, 10*(2), 65–80. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.2.2023.65-80

Andrade Salazar, J., Borja Acosta, A., Soto Cardona, J., y Camelo Osorio, S. (2016). Homofobia: Apreciaciones Desde Tres Perspectivas Psicológicas. *Revista Jangwa Pana, 15*(1), 13-27.

Apple (2004). Ideología y Currículo. Routledge Falmer.

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012), How Schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Bautista Rojas, E. (2020). Identidades, discriminación y escuela. Experiencias de jóvenes LGBTI+ en Contextos Educativos Latinoamericanos. Editorial Universitaria de Chile.

Bockting, W., Miner, M., Swinburne, R., Hamilton, A., y Coleman, E. (2013). Stigma, Mental Health And Resilience In An Online Sample Of The US Transgender Population. *American Journal of Public Health, 103*(5), 943-951.

Bourdieu, P. (2000) La Dominación Masculina. Anagrama.

Butler, J. (2007). El Género en Disputa: El Feminismo y la Subversión de la Identidad. Paidós.

Carvajal Villaplana, A. (2018). Diversidad sexual y convivencia escolar: retos para la educación inclusiva. *Revista de Educación y Ciudad*, (35), 85-98.

Castelar, A. y Lozano, J. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS, (25)*, 51-79.

Colombia Diversa –CD (2013). Cuando la guerra se va, la vida toma su lugar. *Colombia Diversa*. http://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/informe-dh/colombia-diversa informe-dh-2013-2014-resumen.pdf

Colombia Diversa –CD (2023). La realidad de la discriminación Situación de derechos humanos de las personas LGBTIQ+ en Colombia. *Colombia Diversa*. https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2023/11/Resumen-ejecutivo-Informe-Colombia-Diversa.pdf

Colombia Diversa (2023). Informa anual sobre la situación de derechos humanos de personas LGBTI en Colombia 2023. Colombia Diversa.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2023). Nota estadística: Registro voluntario LGBTI [PDF]. *DANE*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/2023-May-NotaEstadistica-RegistroVoluntarioLGBTI.pdf

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Editorial Gedisa.

Ehrensaft, D. (2018). El modelo de género afirmativo: un enfoque interdisciplinario para apoyar a niños transgénero y de género expansivo. American Psychological Association.

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, (6*)27–36

Escobar Triana, J. (2007). Diversidad sexual y exclusión. *Revista Colombiana de Bioética, 2*(2), 77-94.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. y Ruíz Ruíz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11(2), 81-97. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005

Foucault, M (1976). Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber. Siglo XXI Editores.

Frediksen-Goldsen, K., Simoni, J., Kim, H., Lehavot, K., Walters, K., y Yang, J. (2014). The Health Equity Promotion Model: Reconceptualization Of Lesbian, Gay Bisexual And Transgender (LGBT) Health Disparities. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*(6), 653-663.

García, A. (2020). Diversidad sexual y derechos humanos en el entorno educativo: un análisis crítico del discurso pedagógico. Tesis doctoral, Universidad Autónomo de Madrid.

García Castillo, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica, 15*(2), 1-32.

García, C. y Cruz, J. (2021). La diversidad sexual y de género en la escuela: clima escolar, políticas y prácticas docentes. Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva, 10(3), 45-63.

García Suárez, C. (2007). Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. *Colombia Diversa*.

Glaser, B. G. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum Qualitative Social Research, 5*(2).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 6). *McGraw-Hill*.

Janowitz, M. (1975). Sociology and social control. American Journal of Sociology. 81(1) 82-108.

Lozano, J., y Castelar, A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS, (25)*, 51-79.

Martínez Marín, A. y Ríos Rosas, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta de Moebio, (25)*, 111-121.

Martínez, P. (2022). Diversidad sexual y convivencia escolar: Una mirada desde la educación inclusiva. Ediciones de la U.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Meyer, H. (2015). Resiliencia en el estudio del estrés de minorías y la salud de personas LGBT. Psicología de la Orientación Sexual y Diversidad de Género, 2(3), 209-213.

Moscovici (1993). Toward a Social Psychology of Science. En: *Journal for the Theory of Social Behavior, 22*(4), 343-373.

Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado. Revista Investigación y Posgrado, 30(1).

Ocampo Gonzáles, A. (2021). Educación inclusiva: enfoques, tensiones y desafíos contemporáneo. Bogotá: Editorial Magisterio.

Payne, E. y Smith, M. (2018). LGBTQ kids, school safety and the problem of bullying discourse. Journal of LGBT Youth, 15(2), 113-135.

Pantoja, L, Pérez J. y Rodríguez, M. (2020). Diversidad sexual, cultura y dinámicas de exclusión en el Caribe colombiano. Revista Colombiana de Sociología, 43(2). 215-233.

Peixoto, M., Fonseca, D., Almeida, L. y Almeida, R. (2012). Escola e diversidade sexual: ¿que realidade? Um estudo sobre homofobia e transfobia no contexto escolar brasileiro. Belo Horizonte: Observatorio de Educacão LGBTIQ+ Universidade Federal de Minas Gerais.

Pérez, R. (2018). Educación y Diversidad Sexual: de la Exclusión a la Inclusión. Editorial Universidad Autónoma de Madrid.

Pineda Roa, C.A. (2017). Estrés minoritario y salud mental en poblaciones LGBTI: una revisión teórica. Universidad Nacional de Colombia.

Rodas, J. (2020). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones. Ediciones USTA

Rodríguez, M. García, A., y Gras, V. (2019). Diversidad sexual y educación: aproximaciones desde los derechos humanos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 13(2), 93-108.

Semana. (2014). El caso de Sergio Urrego. Revista Semana.

Semana (2021). Condena por caso Sergio Urrego. Revista Semana.

Smith, R. (2019). Teacher training: Embracing LGBT issues. Nursing Standard, 33(41) 55-60.

Sevilla Rodríguez, A., Aparicio García, M. y Limiñana Gras, R. (2019). La salud de adolescentes y adultos transgénero: Revisión sistemática desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación -e Avaliação psicológica, 50*(1), 5-20.

ISSN L 3072-9815
Vol.2. NÚM 1.
Abril 2026 a marzo 2027
pp. 540-570

Silveira, A., Colomé, J. S., Heck, R. M., Nunes da Silva, M. E., y Viero, V. (2015). *Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa*. Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online, 7(4), 2884–2892. https://doi.org/10.9789/2175-5361.2015.v7i4.2884-2892

Strauss, A y Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Sage Publications.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: Wiley.

Trejo, M., Llaven, M., y Pérez, A. (2015). Educación, ciudadanía y diversidad: una miranda desde la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9(2), 45-60.

UNESCO. 2015. Abiertos: respuesta del sector educativo a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad-expresión de género. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2015). La violencia homofóbica y trasfobicas en el ámbito escolar: Hacia sistemas inclusivos. UNESCO.

Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y restos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 3*(1)119-139.