

# **Crítica al contractualismo igualitario como causa de exclusión sexual en la escuela colombiana**

## **Criticism of equal contractualism as a cause of sexual exclusion in the Colombian school**

**Johan Andrés Nieto Bravo**

Universidad de Santo Tomás, Colombia  
profesorjohannieto@gmail.com

**Edwin Carvajal-España**

Colegio Marillac, Bogotá Colombia  
frerecarvajal@gmail.com

Recibido 10/10/2019

Aceptado 14/02/2020

**Resumen:** La discriminación sexual en las aulas de clase es un fenómeno que ha sido abordado en Colombia desde diferentes campos del saber. En especial, ha sido abordado por la jurisprudencia colombiana mediante la expedición de leyes y normas que protegen las minorías sexuales. Sin embargo, pese a los estudios hechos y las leyes promulgadas, la situación de los integrantes de la comunidad LGBTIQ en las instituciones escolares colombianas se mantiene igual debido a los imaginarios colectivos sociales y a las brechas políticas dejadas por el contractualismo igualitario en la consolidación del Estado. Por ello, el presente artículo busca un nuevo paradigma teórico que permita la configuración de sociedades inclusivas, equitativas y justas, en donde, desde una perspectiva diferencial, se tenga en cuenta las capacidades humanas y particularidades de cada sujeto.

**Palabras clave:** Discriminación Sexual, igualdad, contractualismo, diversidad, inclusión, escuela, capacidades.

**Abstract:** Sex discrimination in classrooms is a phenomenon that has been addressed in Colombia from different fields of knowledge, as well as by the country's jurisprudence through the issuance of laws and regulations that protect sexual minorities, however, despite to the studies carried out and the laws promulgated, the situation of the members of the LGBTIQ community in the school institutions of the country is maintained due to the collective social imaginary and to the political gaps left by the equal and contractual contractualism in the consolidation of the State. For this reason, this article of theoretical reflection seeks a new paradigm that allows the configuration of inclusive, equitable and fair societies, where the human capacities and particularities of each subject are taken into account from a differential perspective.

**Keywords:** Sexual discrimination, equality, contractualism, diversity, inclusion, school, abilities.

**Sumario:** I. Introducción. II. Situación de los jóvenes LGBTIQ en los ambientes escolares colombianos. III. El contrato social y su influjo en la construcción de artquipos de discriminación. IV. Enfoque de capacidades como posibilidad de equidad y justicia social a las minorías sexuales. V. Conclusiones. Bibliografía

## I. Introducción

Al identificar los problemas que aquejan la vida del hombre, éste busca darles solución por medio de estrategias emanadas de la cotidianidad humana, la praxis o a través de procesos académicos (DE CERTEAU, 1999) que se llevan a cabo en las diferentes instituciones. Esto posibilita evidenciar un fenómeno y, a su vez, problematizar su estudio, análisis, interpretación y búsqueda de alternativas de respuesta y reflexión. La discriminación sexual en las aulas de clase no ha sido ajena a esta realidad. Ha sido abordada como fenómeno problemático en

varios campos del saber, lo cual ha permitido identificar la necesidad de continuar el abordaje de este tema, dado los altos porcentajes de violencia por identidad de género que ocurren todavía en Colombia y, por otra parte, los actos de discriminación sexual presentados en las aulas de clase.

El Estado colombiano, a partir de Constitución Política de 1991, debido a la presión ejercida por diferentes organizaciones que protegen los derechos humanos y velan por el trato adecuado a las minorías sexuales, ha llevado a cabo procesos legislativos cuyo resultado, por lo menos en la letra, ha sido la expedición de normas cuyo objeto principal es la protección de los derechos fundamentales de las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ. Sin embargo, la existencia de normas, leyes, decretos y sentencias de la Corte Constitucional ha sido insuficiente; en la actualidad se sigue discriminando, excluyendo y violentando a quienes no se acogen a lo establecido por los imaginarios colectivos sociales: a saber, la heteronormatividad y las comprensiones binarias de la sexualidad humana.

La problemática de la discriminación sexual no es invención de los activistas LGBTIQ. Es una realidad que afecta de forma negativa las vidas de infantes y adolescentes que frecuentan las aulas de clase, que lleva a estudiantes a vivir inmersos en el miedo al rechazo por parte de sus pares y, en ocasiones, de docentes y administrativos. Por tal razón, la mayoría de los estudiantes con condición sexual diversa prefiere esconder sus inclinaciones sexuales, a fin de evitar el *bullying* sistemático en sus instituciones educativas. Otros, quienes abiertamente expresan su sexualidad, se ven enfrentados a críticas, burlas, agresiones físicas y psicológicas por parte de sus compañeros, (ARTUNDUAGA, 2016). Faltaría indicar con entrecomillado la cita del autor algunos casos concretos. No ha sido el adecuado, como fue el caso de Sergio Urrego, estudiante del colegio Gimnasio Castillo Campestre de Tenjo, que, ante el rechazo y crítica de las directivas y compañeros, terminó suicidándose, no sin antes dejar, en una de sus cartas, muestras de su realidad interior, tal como afirma Herrera Durán (2014):

Hoy espero lean las palabras de un muerto que siempre estuvo muerto, que caminando a lado de los hombres y mujeres (...) que aparentaban vitalidad, deseaba suicidarse, me lamento no haber leído tantos libros como hubiese deseado, de no haber escuchado tanta música como

otros y otras, de no haber observado tantas pinturas, fotografías, dibujos, ilustraciones y trazos como hubiese querido, pero supongo que ya puedo observar a la infinita nada (p.3).

Es claro que, en el Estado colombiano, el problema de la discriminación sexual en las aulas persiste, y que las leyes y normas creadas para la protección de los derechos fundamentales de las personas LGBTIQ han sido insuficientes para dar una solución efectiva al problema de la discriminación y exclusión a causa de las preferencias, identidades e inclinaciones sexuales. Cabe mencionar que la promulgación de leyes, decretos y sentencias de la Corte Constitucional en el Estado colombiano no necesariamente garantiza su aplicación en los contextos. Ello ocurre debido a factores ajenos que influyen también, como los imaginarios sociales colectivos,<sup>1</sup> que son producto de la cultura, la religión y las tradiciones históricas.

Sin embargo, en un primer momento, la discriminación sexual en las aulas no solo tiene como causa los prejuicios e imaginarios colectivos presentes en la sociedad colombiana—debido a la heteronormatividad bajo la cual se ha construido la comprensión de la sexualidad humana—. La discriminación sexual también se debe a las brechas políticas dejadas en el Estado colombiano por el contractualismo y por el principio de igualdad contemplado en la constitucionalidad colombiana (NIETO Y PARDO, 2018). Así pues, a fin de dar razón de ello, se mencionan algunas normas legales que protegen los derechos de las minorías sexuales, y se muestra su inoperancia en los ambientes escolares mediante el análisis de los resultados de la encuesta de clima escolar llevada a cabo por la organización *Colombia diversa* en 2016.

Ahora bien, en lo que respecta al contractualismo, se hace un recorrido por cuatro de sus principales teóricos: Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. Estos teóricos permitirán mostrar cómo el principio de igualdad omite los acuerdos a las minorías sexuales, propiciando así procesos de discriminación y exclusión. Por último, se toma el enfoque de capacidades,

---

<sup>1</sup> “El imaginario social es referido habitualmente en ciencias sociales para designar las representaciones sociales encarnadas en las instituciones, y es usado habitualmente como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología” (RANDAZZO, 2012, p. 78).

como la posibilidad que tienen las sociedades actuales para construir Estados equitativos, es decir, sociedades políticas en donde todos y cada uno de los sujetos sea tratado bajo términos de equidad, potencializando las individualidades y generando sociedades inclusivas y heterogéneas (NUSSBAUM, 2017).

La presente introducción muestra la urgencia de abordar el problema de la discriminación sexual en las aulas de los colegios, ya no solo desde la parte legal, cuya intención es la protección de derechos de las minorías, sino a partir de constructos teóricos que muestren la razón crucial por la que no se ha podido superar el fenómeno dentro de los contextos sociales y culturales. Es por ello que resulta preciso pensar emergencias liminales para la consolidación de otras formas de reflexividad (SANTAMARÍA-RODRÍGUEZ y NIETO, 2019).

## **II. Situación de los jóvenes LGBTIQ en los ambientes escolares colombianos**

Los ambientes de aprendizaje en las diferentes etapas de la formación académica se han constituido históricamente en escenarios de discriminación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexuales y queer, (LGBTIQ). Pues “gran parte del alumnado de ciertas instituciones considera que el “closet” continúa siendo la opción más segura, al menos hasta saber cómo reaccionan los docentes y/o compañeros de clase” (RODRÍGUEZ Y VALENZUELA, 2011, p. 7). La vida en el anonimato por temor al rechazo se convierte en la cotidianidad de muchos estudiantes LGBTIQ en las diferentes instituciones de educación. Muchos terminan por abandonar la escuela; otros se condenan a la soledad y represión de su vida; y, en el peor de los casos, otros más buscan salidas a la presión y exclusión social como el suicidio, según advierte Rocha-Buelvas (2014).

Ante dicha problemática y mentalidad de exclusión escolar, se han expedido la Ley 1620 de 2013 y el decreto reglamentario 1965 de 2013, por los cuales se crean mecanismos de prevención y protección, frente a cualquier acto de convivencia escolar que atente contra los derechos humanos, especialmente en los ambientes escolares, así como también rutas para restitución de los mismos. Por otro lado,

sentencias T-565 de 2013 y T-478 de 2015,<sup>2</sup> buscan proteger a la población LGBTIQ de cualquier acto discriminatorio dentro de los planteles educativos. Semejantes sentencias de la Corte Constitucional han influido en la reforma de los manuales de convivencia y la elaboración de proyectos transversales que logren evidenciar el problema de la discriminación sexual, concientizar a la comunidad educativa y mostrar que la exclusión y no aceptación de la diferencia transgrede los derechos del otro y lo pone en un estado de vulnerabilidad. Las leyes y decretos buscan proteger a personas sexualmente diversas y estar en consonancia con lo dispuesto por la Constitución Política de Colombia en el artículo 13:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

A raíz de lo estipulado por el Estado colombiano, y la busca de un trato igualitario a todos los sujetos que conforman la nación, instituciones educativas, tanto públicas como privadas, se han dado a la tarea de impulsar procesos de reforma a sus manuales de convivencia, de modo que se regulen y prevengan los actos de violencia que puedan presentarse al interior de los planteles educativos, sobre todo hacia personas con condiciones sexuales diversas. Cabe señalar que estos actos no son solo realizados por los estudiantes; en ocasiones, los realizan los directivos y docentes. Así pues, las normas de convivencia deben estar mediadas por una regulación que mitigue la violencia en su comprensión estructural (MARTÍNEZ, 2015).

<sup>2</sup> Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, en la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. T-565/13 Protección de la orientación sexual y la identidad de género en los manuales de convivencia escolares. T-478/15 Caso Sergio Urrego. prohibición de discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género en instituciones educativas.

A pesar de que se han efectuado reformas en los manuales de convivencia e implementado proyectos transversales para prevenir tal fenómeno en las instituciones educativas, la problemática de la discriminación sexual en las aulas de clase persiste. Los resultados de la encuesta de clima escolar LGBTIQ en Colombia 2016, elaborada por la organización *Colombia Diversa*, que vela por los derechos de la población LGBTIQ en el país, aplicada a diferentes estudiantes de instituciones educativas de varias zonas y regiones del país –ver tabla 1–, tanto públicas como privadas, da razón de la persistencia del fenómeno de la discriminación sexual en las aulas de clase, sin importar el tipo de colegio o comunidad.

Tipo de colegio (n=579)		Tamaño del colegio (n=580)	
Público	53.7%	Menos de 500	17.9%
Privado, De filiación religiosa	37.5%	Entre 500 y 1000	34.10%
Otro privado	8.8%	Entre 1001 y 1500	24.50%
		Más de 1500	23.40%
Tipo de comunidad (n=579)		Región (n =581) <sup>1</sup>	
Urbana	89.5%	Andina	68.5%
Suburbana	6.4%	Amazónica	0.7%
Rural o veredal	4.1%	Caribe	12.9%
		Pacífico	14.5%
		Orinoquía	3.4%

Tabla 1: Características de las instituciones educativas donde se realizó la encuesta

Fuente: *Colombia Diversa* (2016). Encuesta de clima escolar LGBTI en Colombia.

Así pues, una vez aplicada la encuesta en diferentes contextos educativos los resultados no son alentadores: el 67% de los estudiantes LGBTIQ manifiesta ser víctima de maltratos verbales en las instituciones educativas por parte de estudiantes y docentes, quienes los ofenden e insultan con términos como “loca”, “mariquita”, “mariposa”, “casi hombre”, “machorra”, “arepera”, “anormal”. Estos términos son utilizados en el argot escolar para referirse a quienes no cumplen con los patrones heterosexuales instaurados socialmente. Así, queda claro que la orientación sexual es uno de los motivos principales por los que los estudiantes sexualmente diversos son discriminados y excluidos (ver tabla 2).

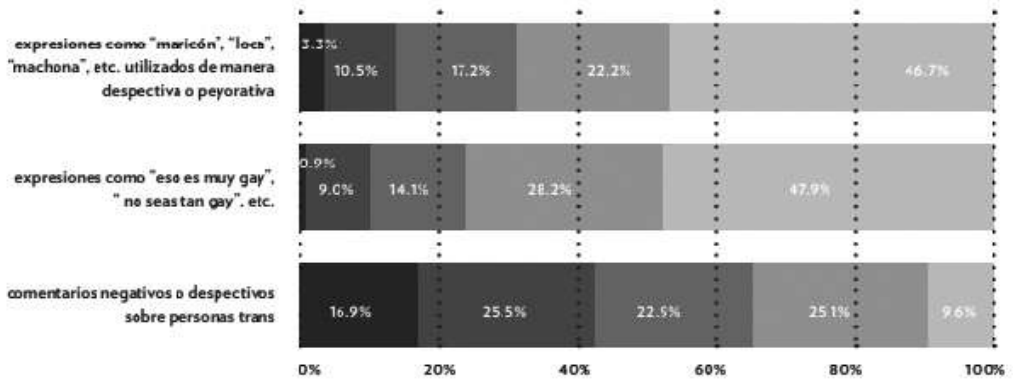
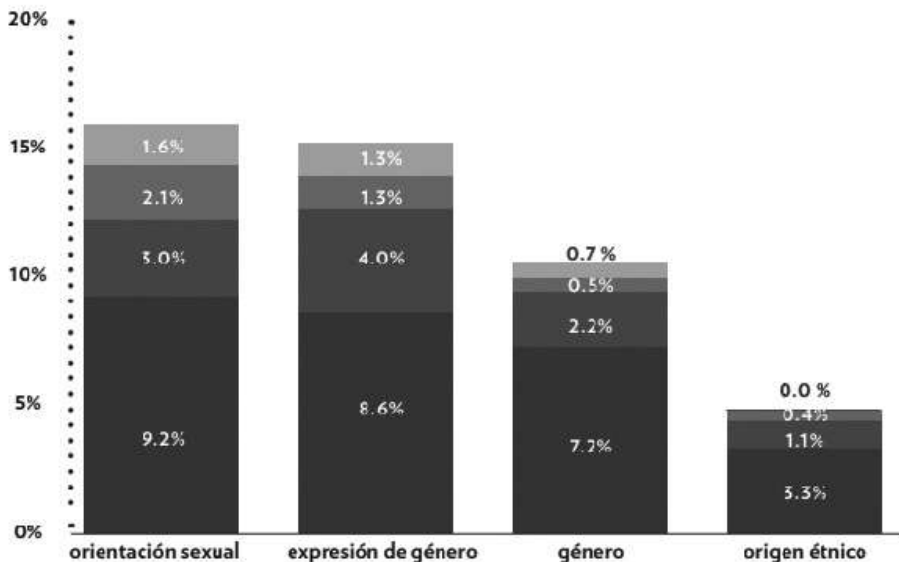


Tabla 2: Frecuencia con que los estudiantes escucharon o son tratados con comentarios homofóbicos en el colegio.

Fuente: *Colombia Diversa* (2016). Encuesta de clima escolar LGBTBI en Colombia

El problema evidenciado por *Colombia Diversa* no solamente se queda en tipos de violencia de carácter psicológico o verbal, generadores de miedo e inseguridad de los docentes diversos en la institución educativa y de los comentarios que puedan recibir respecto a su orientación sexual. Con un porcentaje menor, no menos importante, algunos de los niños y jóvenes LGBTIQ han recibido agresiones y maltrato físico (ver gráfica 1) dentro de sus escuelas y colegios. “El 31.1 % de los estudiantes LGBTIQ en el colegio, durante el último año escolar, recibieron agresiones físicas, el 15.9 % debido a su orientación sexual y, el 15.2% por su expresión de género”. (*Colombia Diversa*, 2016, p. 34).





Gráfica 1: Frecuencia de ataques físicos a estudiantes LGBTIQ

Fuente: *Colombia Diversa* (2016). Encuesta de clima escolar LGTBI en Colombia

El fenómeno de la discriminación sexual en las aulas no solo compete a los estudiantes que se encuentran desarrollando su ciclo escolar; es decir, no solamente los estudiantes por medio de sus gestos, actos o palabras tienen comportamientos discriminatorios o excluyentes. También en ocasiones los mismos docentes o personal escolar (ver gráfica 3) actúan de la misma forma. Así, por ejemplo, según lo mostrado por la encuesta, *Colombia Diversa* (2016), más del 37.2% de los estudiantes sintió algún tipo de maltrato por parte de un profesor; y el 22%, por parte de un directivo de su institución educativa. De esta manera se omite la legislación que busca proteger dentro los derechos de las minorías sexuales en Colombia.

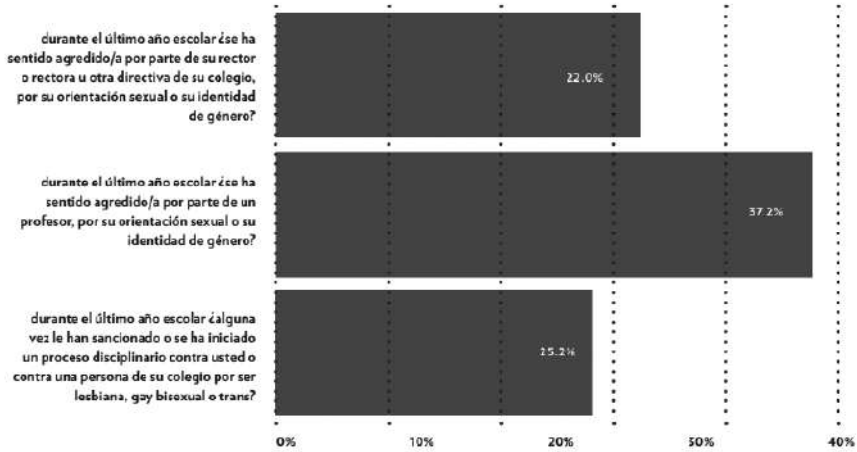


Tabla 3: Discriminación por parte de profesores y administrativos a estudiantes LGBTIQ

Fuente: *Colombia Diversa* (2016). Encuesta de clima escolar LGBTI en Colombia

Así pues, la encuesta de *Colombia Diversa* (2016), a manera de conclusión, muestra porcentajes alarmantes sobre la realidad de los estudiantes LGBTIQ en los planteles educativos donde son víctimas de violencia física, verbal y exclusión por parte de los estudiantes hacia sus pares sexualmente diversos, tal como se evidencia en el siguiente análisis:

Más de la mitad (54.7 %) de los/las estudiantes LGBT fue víctima de acoso físico (por ejemplo, empujados) a causa de alguna característica personal y el 16.4 % de ellos fue víctima de acoso verbal a menudo o regularmente en el colegio durante el último año. Sus experiencias de acoso físico siguieron un patrón similar al del acoso verbal: los/las estudiantes indicaron que esto ocurrió con frecuencia debido a su orientación sexual o expresión de género. La tercera parte de ellos (36.3 %) los experimentó a menudo o regularmente. La mayoría de los estudiantes también informó haberse sentido excluida deliberadamente o “dejada afuera” por otros estudiantes (80.0 %), y casi una tercera parte (30.7 %) de ellos lo experimentó a menudo o regularmente. (pp. 33-37)

Los integrantes de la comunidad LGBTQ en los ambientes escolares, se ven diariamente enfrentados a situaciones de violencia, expresada de diferentes maneras, tal proceder, si bien, están motivadas por situaciones personales de los sujetos victimarios, también es el resultado, desde lo expresado por Sols (2011), de la inoperancia de la estructura política y socioeconómica presente en los Estados o pequeñas comunidades. La omisión o búsqueda de homogenización por parte de aquellos que poseen el control, es decir de los dispositivos de poder sobre el sujeto, hace que realidades como los derechos humanos y la posibilidad de una vida digna, se vean fracturadas y violentadas, través de comportamientos como, acoso verbal y sexual, agresiones físicas y psicológicas, discriminación y exclusión, ciberbullying, acoso por parte de profesores y directivas, robo o daño de bienes personal

Esta violencia estructural no es producto de la incapacidad de los sujetos para abrirse a la otredad, esto es, al otro. Responde a una estructura de poder que oprime a los sujetos, y que los lleva a actuar de manera impetuosa hacia determinadas minorías sociales, como la comunidad LGBTQ. Así pues, la opresión que imprimen quienes controlan una maquinaria de poder sobre el sujeto hace que la violencia no sea circunstancial ni adjetiva, sino transversal, organizada y estructurada por arquetipos presentes en el imaginario social colectivo. Sostiene Ellacuría (1986) que “la violencia originaria es la injusticia estructural, la cual mantiene violentamente –a través de las estructurales económicas, sociales, políticas y culturales– a la mayor parte de la población en situación de permanente violación a los derechos humanos” (p. 169).

Ahora bien, no solamente la encuesta hecha por *Colombia Diversa* da razón de la situación actual de los estudiantes LGBTQ en las aulas de clase. Diferentes investigadores, cada uno desde su disciplina (psicología, pedagogía y filosofía), han buscado afrontar el fenómeno de la discriminación sexual en las aulas de clases, bien sea dando a conocer las razones que a nivel individual, cultural, colectivo y social llevan a un grupo determinado de docentes a proceder con conductas discriminatorias hacia sus compañeros con condición sexual diversa, o también la consecuencias de tales actos sobre los minorías sexuales y el desarrollo individual de cada estudiante LGBTQ. Tanto docentes como licenciados en formación, a quienes corresponde directamente el acto educativo, en sus

respectivos procesos investigativos han utilizado las disciplinas referidas para dar cuenta del problema y buscar alternativas que permitan enfrentarlo.

Autores como Pérez y Ramírez (2014) cuestionan el papel de la escuela como reproductor de las representaciones sociales sobre el género (masculino, femenino), y ponen en evidencia el hecho de que la escuela no está cumpliendo con el papel transformador que le corresponde en la sociedad. Estos autores, además, demuestran que, en temas de diversidad sexual e inclusión, las escuelas continúan reproduciendo y alimentando las representaciones sociales y estereotipos que yacen en los contextos culturales. “La escuela es un espacio privilegiado para reproducir las representaciones sociales en donde los niños y niñas aprenden los comportamientos sociales, y actúan de acuerdo a un sistema social ya establecido por su comunidad”. (PÉREZ y RAMÍREZ, 2014, p. 110).

Según Pérez y Ramírez, es necesario que en las instituciones educativas se impulsen actividades pedagógicas a fin de evitar que sigan reproduciéndose las concepciones presentes en la sociedad respecto al género y a la identidad sexual. Acciones como la no división de funciones (asignar trabajos arduos a los hombres, decorar a las mujeres, deportes, etc.) y la vivencia del género libre de cargas estereotipadas permitirían mitigar el problema de la discriminación sexual y recuperar el papel transformador que poseen las escuelas.

También Cardozo (2015) muestra que superar la homofobia y discriminación sexual en las aulas no es cosa fácil. Los intentos no han causado mayor impacto. Pese al marco legal existente en Colombia sobre protección de derechos a personas con diversidad sexual, los niños y niñas LGBTI siguen sufriendo maltrato físico y psicológico en las instituciones educativas a causa de su inclinación e identidad sexual. Las imágenes estereotipadas sobre identidades de género y opciones sexuales no normativas se encuentran ligadas al régimen heterosexual obligatorio. De este modo, se mantiene el prejuicio de que la heterosexualidad es el único paradigma posible: realidad que sigue ensanchando brechas de discriminación y exclusión hacia las personas con condición sexual diversa. Así pues, a decir de Cardozo, es preciso efectuar una apertura del espectro de las orientaciones sexuales, e incluir “al interior del discurso de la educación sexual, la diversidad y el reconocimiento por quien se manifiesta diferente” (p. 81).

Las actitudes homofóbicas responden a estereotipos heterosexistas cerrados y difíciles de erradicar –puesto que se han conservado históricamente en las distintas instituciones presentes en la sociedad–. Por ello conviene esperar un tiempo para poder abrirlos y darle un lugar en la sociedad a las condiciones sexuales diversas. La única forma de que la homofobia desaparezca es con el pasar del tiempo: generación tras generación, la sociedad se volverá más tolerable, asumirá la homosexualidad como una orientación sexual igual que la heterosexualidad y erradicará esa heteronormatividad establecida. (CARDOZO, 2015).

En la misma línea, Badillo y Holguín (2017) sostienen que los estudiantes de la institución educativa distrital Acacia II (lugar donde se hizo la investigación) han adquirido este tipo de concepciones (imaginarios sociales y estereotipos) en sus diferentes contextos en los ambientes sociales que frecuentan, tales como la escuela, los parques y aun la calle.

Tales concepciones, al no ser cuestionadas, son los presupuestos bajo los cuales los estudiantes juzgan a sus pares, en particular a quienes no cumplen con los estereotipos socialmente aceptados. Para Badillo y Holguín, la escuela es el lugar donde se gestan las transformaciones sociales y se abren espacios de diálogo que permiten la comprensión del hombre en su subjetividad, libre de estereotipos y etiquetas que lo coaccionan. No obstante, en la institución educativa distrital donde se hizo la investigación se evidencia un proceder distinto: los miembros de la comunidad educativa –en particular, los educadores– hacen prevalecer sus prejuicios, tradiciones y creencias en torno a la sexualidad, sin dar oportunidad a un verdadero diálogo y comprensión del fenómeno en su esencia (NIETO, 2019).

Por su parte, Álvarez (2017) –basado en la perspectiva de género de Young–, concluye que, a pesar de los mecanismos legales que permiten la protección de derechos para las personas con condición sexual diversa, los educadores continúan obligando a sus estudiantes a comportarse sexualmente según preceptos y normas en torno a la sexualidad impuestos por la sociedad. En consonancia con lo mencionado por Pérez y Ramírez (2014), Álvarez sostiene que la escuela promueve la heterosexualidad dando privilegio a relaciones de género tradicionales entre hombres y mujeres, siguiendo el principio de complementariedad de los sexos, y reforzando estereotipos dicotómicos sobre hombre y mujeres.

La escuela muestra a niños y niñas la manera de actuar en la sociedad según cada papel establecido para los sexos. Esto es la heteronorma.

Así pues, la manera en que se ha abordado el tema de la diversidad sexual en las escuelas y el trato hacia estudiantes no heterosexuales ha permitido la vulneración de los derechos de las personas LGBTIQ en los planteles educativos. Agentes transformadores de sociedades injustas, los docentes no se han preocupado por el fenómeno de la discriminación sexual; han omitido la problemática y han reforzado el trato inequitativo hacia los niños y niñas que no casan con la heteronormatividad. Con todo, no todo el panorama es oscuro. No todos los procesos investigativos muestran el lado desesperanzador del problema. Por mencionar un caso, Jaramillo y Escarraga (2016), tras un análisis hecho desde la pedagogía crítica y la teoría de la acción dialógica de Paulo Freire, dan razón que los docentes en formación poseen conciencia de la importancia cultural, política, social y educativa que conlleva ser maestro y, por tanto, la promoción del desarrollo humano.

En su tesis “Diversidad sexual en la Escuela: La multiplicidad del cuerpo en el contexto educativo”, Jaramillo y Escarraga muestran que en ciertas clases (concretamente de educación física) se reproducen actitudes homo-lesbofóbicas que atentan contra los estudiantes sexualmente diversos y su desarrollo integral. Pero, asimismo, son conscientes de que los maestros, desde su formación, poseen las herramientas necesarias para enfrentar dichas situaciones y generar espacios desde la pedagogía que permita construir valores en los docentes y normalizar las diferentes expresiones de la sexualidad. Jaramillo y Escarraga consideran que en las escuelas se debe aprovechar espacios, sobre todo de educación física, para que los estudiantes actúen auténticamente.

Por su parte, Cruz (2016) refiere la necesidad de buscar acciones pedagógicas –desde una perspectiva feminista– que permitan reflexionar y contrarrestar las imposiciones hechas por los sistemas heterosexistas de dominación. Cruz desarrolla los planteamientos de Gerda Lerner, Débora Brizman, Simone de Beauvoir y Sigmund Freud, buscando proponer acciones pedagógicas que sirvan para mitigar el fenómeno de la discriminación sexual. La autora propone que la escuela debe enfrentar el fenómeno de la discriminación sexual como una

realidad problemática, producida por las imposiciones de los sistemas sociales, clasistas, religiosos, sexistas y patriarcales.

Es necesaria, afirma Cruz (2016), una resignificación de la escuela, donde el reconocimiento a la diferencia, enmarcado en parámetros de respeto y los principios de igualdad y equidad, permitan la optimización de una adecuada convivencia: “no solo se necesitan procesos de sensibilización sobre el tema de la diversidad sexual, sino muchas más acciones pedagógicas que permitan enfatizar en diferentes categorías para el reconocimiento y respeto de los derechos de cada individuo” (p. 9). Y así mitigar el fenómeno de la discriminación sexual en las aulas y permitir a los niños y niñas un desarrollo integral, adecuado y justo, en consonancia a lo establecido por la constitución política de Colombia para todos los ciudadanos.

Pese a los estudios sobre el tema, éste sigue presente en las comunidades escolares; y si bien los porcentajes de discriminación sexual en las escuelas se han reducido, el fenómeno preocupa aún, debido a las consecuencias que trae a quienes sufren éste tipo de violencia. Ahora bien, los actos de discriminación sexual, tanto los que se han hecho públicos como los que no, son productos de prejuicios e ideas preconcebidas transmitidas por la tradición; es decir, de juicios que no han sido cuestionados para garantizar su validez en el contexto donde se utilizan. Según lo expresado por Gadamer (2003), un prejuicio es aquello que se encuentra antes del juicio, y, al ser validado, puede ser valorado positiva o negativamente y no necesariamente como algo falso y equívoco.

A partir de los argumentos mencionados, puede afirmarse que la no indagación e invalidación de los prejuicios existentes respecto a la comunidad LGBTIQ, presentes en la sociedad colombiana, y por tanto en las aulas de clase, permite que el porcentaje de la violencia hacia las minorías sexuales permanezca de manera significativa. En tal sentido advierte Álvarez (2017) que los ambientes escolares son el escenario propicio para seguir reproduciendo arquetipos discriminatorios hacia las minorías sexuales presentes en las instituciones de educación; es necesario, por tanto, efectuar procesos de cuestionamiento desde la escuela. Y por su parte, Cruz (2016) observa que no solo se trata de sensibilización, sino de estrategias pedagógicas que permitan poner en entredicho los prejuicios que validan el proceder excluyente y discriminatorio de los estudiantes y así generar

espacios de sana convivencia dentro de las escuelas y de inclusión de quienes no están sujetos al estereotipo heterosexista.

Asimismo, Aubert (2008) considera urgente generar en los ambientes escolares espacios de diálogo, en donde las interacciones estén orientadas a transformaciones de niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural, espacios en donde todos los sujetos, pese a las diferencias, sean beneficiados. El diálogo, asevera Freire (1997), es la condición para poder construir mancomunadamente conocimiento. Este proceso es imposible sin la apertura al otro, sin el interés por conocer el pensamiento de cada individuo que participa en la interacción. Solo así se generan espacios de reconocimiento e integración de las visiones existentes de la sexualidad de los sujetos, sin agresiones o actos de discriminación, buscando respetar el ser, pensar, actuar, sentir y amar de quienes no cumplen con los arquetipos heterosexuales impuestos por la sociedad. Este proceso de diálogo implica “estar simplemente abierto a la opinión del texto o del otro” (GADAMER, 2003, p. 337). Vale decir: dejarse interpelar por lo diverso y diferente.

### **III. El contrato social y su influjo en la construcción de arquetipos de discriminación**

Las sociedades modernas se encuentran cimentadas sobre los postulados del contrato social, el cual permite a los diferentes gobiernos actuar conforme a los consensos. Como afirma Peces-Barba (1998), “en el mundo moderno, el contrato social (...) será explicación al origen de la sociedad (...) y al origen y límites del poder, (...) por consiguiente de la legitimización del poder en la concepción liberal”. Por tal motivo, la creación y legitimidad de los Estados actuales son el fruto del contractualismo como teoría política y social, que usan el poder para gobernar, impartir soluciones a los problemas que aquejan la sociedad y enfrentar las adversidades que aquejan los contextos nacionales. Sin embargo, ya establecida esta fundamentación política, se han hecho presentes situaciones de exclusión y discriminación hacia ciertos grupos minoritarios presentes en las sociedades contractuales. Esto ocurre porque el principio de igualdad, inherente



a esta teoría política, genera brechas de discriminación y exclusión hacia quienes no encajan con los cánones acordados en el contrato (NIETO y PINTO, 2017).

La discriminación sexual en las aulas del sistema educativo colombiano es un problema que no ha sido superado no porque el Estado haya dejado de legislar sobre esta materia, sino porque, pese a la existencia de un marco normativo que pretende proteger los derechos de las personas LGBTIQ, éste no ha sido completamente efectivo. El fracaso de la preocupación estatal respecto a las minorías sexuales se debe a dos razones concretas: a) la primera, la no apropiación de la legislación por parte de los individuos que conforman el colectivo social, debido a la permanencia de prejuicios y arquetipos heteronormativos que impiden el reconocimiento de lo diferente y diverso; y b) en segunda instancia, la normatividad vigente que garantiza los derechos de las personas LGBTIQ, expedida por el legislador, se cimienta en un contrato social que no tiene en cuenta a las minorías presentes en la sociedad contractualista, en este caso, las minorías sexuales. Dicho de otro modo, el principio de igualdad “desconoce la realidad de aquellos que, por diversas causas, carecen de algunas o de todas las capacidades que abundan en los sujetos contratantes” (NIETO Y RODRÍGUEZ, 2017, p. 93).

La expedición de leyes por el legislador colombiano, desde los ideales contractualistas, igualdad y justicia, no ha arrojado los resultados esperados en el contexto social, a pesar de la promulgación de normas que resguardan a las minorías sexuales, porque los sujetos implicados en el contrato social no son los directamente afectados o beneficiados por los acuerdos allí establecidos, además, dentro de la intencionalidad del contrato social, en pro del bienestar general. Lo que se establece como norma no pretende potencializar la individualidad de los sujetos –es decir, tener en cuenta sus necesidades particulares–. Por el contrario, buscando dar un trato igualitario a todos los integrantes del colectivo social y hacerles justicia, se acaba por homogeneizarlos. Así, no obstante sus enormes diferencias, todos los sujetos son tratados como iguales en un proceder sistemático y estructural que dificulta los procesos de inclusión, el cual genera brechas políticas de discriminación y exclusión de las minorías presentes en la sociedad. Este problema fue señalado por Nussbaum (2007), quien sostiene que “la exclusión de las personas con deficiencias y discapacidades de la situación del

contrato resulta más perniciosa todavía si consideramos un sorprendente rasgo estructural que comparten todas las teorías del contrato social” (p 36).

A pesar de las diferencias en las propuestas contractualistas, lo que ha permitido su permanencia y actualización en el tiempo es, a decir de Nieto y Rodríguez (2017), el hecho de que fundamenta las negociaciones o, en su defecto, el hecho de que los ciudadanos que se acogen a los acuerdos establecidos son tratados de forma igualitaria por el regente que imparte y administra los acuerdos.

La propuesta contractualista emerge como un mecanismo de regulación de la actividad humana; es decir, como una forma de controlar el actuar de los sujetos en medio de la sociedad. Esto es así porque, pese a la existencia de derechos naturales, el hombre padece realidades como la competencia, la desconfianza y la fama, que lo ponen en constante estado de guerra frente a los demás. Como advierte Hobbes (1940), “los hombres que viven sin un poder común que les atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se llama guerra” (p. 102). De este modo, para generar Estados pacíficos y seguros, es preciso renunciar a la libertad natural y someterse a una autoridad que rija el Estado e imponga el orden. Semejante seguridad solo es posible, reitera Hobbes (1940), cuando los hombres confieren, en igualdad de condiciones, “todo su poder y fortaleza a un hombre o a una asamblea de hombres, todos los cuales, por pluralidad de votos, puedan reducir sus voluntades a una voluntad” (p 147).

En el postulado de Hobbes, se pretende que la entrega de la voluntad de los súbditos al soberano se dé bajo términos de igualdad; es decir, que quienes se someten a la autoridad del regente del Estado estén en las mismas condiciones, tanto para entregar su voluntad como para ser gobernados por la voluntad del soberano. Sin embargo, esta afirmación trae consigo no pocas dificultades. Porque, en los grupos sociales, los individuos comparten determinadas características humanas. Pero la existencia de minorías que poseen capacidades particulares resulta inevitable; se trata de minorías que se alejan de los patrones comunes presentes en los colectivos sociales. Así pues, cuando se establece el contrato social, las minorías están en desventaja, pues acaban por actuar conforme a la voluntad de la mayoría de integrantes del conjunto social; su individualidad, sin embargo, se desdibuja en pro del bien común, realidad que lleva a las minorías a un trato injusto, tanto en la construcción de los acuerdos como en su aplicación.

Por otro lado, Locke (1679) se aparta de Hobbes en lo referente al estado de naturaleza. No lo define como un estado de guerra, sino como condición social del hombre, que al nacer posee derechos inalienables que deben protegerse. No obstante, Locke no concibe a los contratos sociales como un mecanismo para coaccionar al hombre en su actuar mediante una monarquía absolutista y opresora. Antes bien, los contratos sociales son necesarios, pues permiten que los derechos naturales del hombre –a saber, la vida, la propiedad y la libertad– se preserven por el colectivo “para salvaguardar aún más la propiedad los hombres aceptan la sociedad civil. A partir de allí la sociedad se encargará de protegerla a través de leyes que considere necesarios para el bien colectivo” (CARDONA, 2008, p. 146).

La sociedad civil es la encargada de preservar los derechos naturales inalienables de los sujetos. Es en ella donde los ciudadanos encuentran garantías de protección de sus derechos, de ser tratados en igualdad de condiciones y de ser considerados individualidades que poseen los mismos derechos y condiciones naturales. Porque para Locke no existe un hombre superior a otro; y, por lo tanto, las jerarquías que subordinan un individuo a otro no pueden aceptarse. Se pretende que “criaturas de la misma especie y rango, nacidas (...) para disfrutar en conjunto las mismas ventajas naturales y para hacer uso de las mismas facultades, hayan de ser también iguales entre sí, sin subordinación o sujeción de unas a otras” (LOCKE, 1679, Cp. 2 párrafo 4, p. 3 en NIETO y RODRÍGUEZ, 2017, p. 89).

Ahora bien, en el contractualismo de Locke se evidencia que las personas son tratadas como iguales tanto en lo moral como en lo facultativo. Esto provoca que los sujetos diferentes en sus capacidades humanas, respecto al resto de personas que conforman la sociedad, sean tratados bajo normas o preceptos que no garantizan sus individualidades. Por decirlo todo, el colectivo los masifica.

Rousseau (1755) también habla del estado de naturaleza en el que nace el hombre, si bien de manera diferente. El estado de naturaleza no es una amenaza, sino un estado idílico que se corrompe y culmina en un régimen degradado. Rousseau sostiene que el estado de naturaleza es el punto de partida donde se encuentra el hombre, libre de corrupción, solitario e inocente, en un estado de perfección que se pervierte con el pasar del tiempo y la conformación de la sociedad. Así pues, las realidades adversas que afectan y violentan al hombre no estaban presentes en la etapa inicial de la humanidad; por el contrario, estas realidades –entre ellas, la

desigualdad— son aprendidas por el individuo en el proceso de sociabilidad de los sujetos en el que fueron degradando y corrompiéndose. “Hablando de necesidad, codicia, opresión, deseos y orgullo, han transportado al estado natural del hombre las ideas que habían adquirido en la sociedad: todos han hablado del hombre salvaje a la vez que retrataban el hombre civilizado” (ROUSSEAU, 1755, p. 23).

La necesidad del contrato social se debe, entonces, a la urgencia de superar el estado de degradación que la sociedad civilizada ha generado en el hombre. En lo que concierne a la propiedad privada, es necesario idear una manera de agrupación en donde se “defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes” (ROUSSEAU, 2007, p. 45). Asimismo, Nieto y Rodríguez (2017), citando a Rousseau (2007, p. 46), proponen la donación individual de las personas a la sociedad. Esto permitiría cerrar las brechas de la desigualdad, debido a que nadie buscaría honores: “dándose por completo cada uno de los asociados, la condición es igual para todos; y siendo igual, ninguno tiene interés en hacerla onerosa para los demás”.

Sin embargo, en el *Emilio* se evidencia una brecha en lo que respecta a la igualdad. Allí Rousseau sostiene que, en cuanto algún individuo se niegue, pese a su libertad, a actuar según lo establecido por el colectivo, es necesario educarlo y obligarlo a cumplir los preceptos acordados por el Estado, “ya que solo por sí puede dar fuerza a los demás, y quienquiera que se niegue a obedecer la voluntad general será obligado a ello por el cuerpo. Esto no significa otra cosa, sino que se le obligará a ser libre” (ROUSSEAU, 1975, p. 46).

Así, Rousseau recalca la necesidad de que los miembros del colectivo social, o sociedad civilizada, cumplan con lo establecido en el contrato social. Sin embargo, el principio de obligatoriedad del cumplimiento de las normas, y por otra parte, la imposición de las masas sobre las individualidades de los sujetos, una vez más muestra que el contractualismo, aunque profese libertad y pretenda dar fuerza a la individualidad de los sujetos, deja brechas de desigualdad e injusticia; porque si un hombre o mujer no puede responder desde sus facultades o capacidades a lo establecido por las masas, ciertamente será obligado(a) a su cumplimiento y, por ello, desconocido en su individualidad. Esta situación la padecen las minorías LGBTIQ en el Estado colombiano. Pese a los avances efectuados en términos

legales, estas minorías continúan siendo discriminados y maltratados, pues las mayorías heteronormativas consideran que su visión del mundo debe ser regente y juez del colectivo social (ARTUNDUAGA, 2016).

Kant, por su parte, busca ante todo que los individuos estén sujetos a la normatividad republicana y regidos por las leyes coaccionarias establecidas en el Estado civil. El cumplimiento del deber posibilita la consolidación social del sujeto; por eso se superpone a los deseos individuales la autoridad que afirma el deber ser del contrato social. El cumplimiento del deber de forma consciente y libre por parte de los individuos es lo que realmente permite una moralidad pura y un beneficio común para todos los hombres (KANT, 2013).

Para Kant, el cumplimiento del deber se efectúa al interior del Estado jurídico; es decir, dentro de un constructo social regido fundamentalmente por las normas estipuladas en el colectivo humano, donde los ciudadanos pueden ser tratados de justa e igualitariamente. No existe para Kant un mejor Estado que éste. Pues es mucho más acertado preferir el cumplimiento de las normas y actuar conforme al deber moral, que hacer lo que dicten los deseos personales en pro del interés de carácter individual. De ahí que “aquel Estado en el que, en caso de colisión entre ciertos fines míos y la ley moral del deber, soy consciente de preferir este último, no es simplemente un Estado mejor, sino el único bueno en sí” (p. 209). El cumplimiento del deber es lo que permite realmente la construcción de la sociedad; es lo que hace verdaderamente libres a los hombres.

Ahora bien, ¿cómo se establecen las normas según la visión kantiana? Hijo del Siglo de las Luces, Kant considera a la razón fundamental. Es en ella donde se norma la vida del hombre y donde los contratantes sociales crean normas que rigen el colectivo humano. La racionalidad es, pues, la mentora de la legalidad social, ya que todo aquello que se salga de lo establecido es tildado de irracional.

Pese a la pretensión del autor de generar Estados justos e igualitarios, como en los otros contratos sociales, también quedan brechas, debido a que los sujetos que crean las normas deben ser mayores de edad, es decir, tener plena su facultad racional; y esta característica no es propia de los niños y mujeres. Por lo tanto, “aunque dicho Estado supone la igualdad de sus contratantes, Kant es consciente de que existe una población que, en virtud de sus diferencias en capacidades

y potestades, ‘no sean partes contratantes activas y no se caractericen por la independencia’” (NUSSBAUM, 2007, p. 67).

Así pues, la propuesta teórica del contrato social hecha por Hobbes (1940), Locke (1679), Rousseau (1755) y Kant (2013), ha generado brechas políticas y jurídicas en los Estados que se han acogido a sus postulados. El principio de igualdad, base del contractualismo, ha sido insuficiente para hacer justicia a todos los hombres y mujeres que conforman el conglomerado social en el territorio colombiano, pues no toma en cuenta las características individuales de los sujetos, al menos de quienes pertenecen a las minorías – como es el caso de los niños, jóvenes y adultos que conforman la comunidad LGBTIQ, población obligada a acogerse a lo establecido por los social-contratantes heteronormativos con una visión de la sexualidad patriarcal y llena de moralismos religiosos perpetuados en la historia–. Esta situación permite el sometimiento de la libertad –y aun de la propia naturaleza humana– de las minorías a las voluntades mayoritarias sociales. “La libertad del hombre sometido a un poder civil consiste en disponer de una regla para acomodar a ella su vida, que esa regla sea común a cuantos forman parte de esa sociedad, y que haya sido dictada por el poder legislativo que en ella rige” (LOCKE, 1963, p. 49-50).

En algunos de sus postulados –libertad, igualdad y aun en la noción de Estado– el contractualismo está íntimamente relacionado con lo planteado por Thomas More en *Utopía*, sobre todo con la idea de una sociedad homogeneizada que, al momento de fijar normas de comportamiento civil, no tiene en cuenta las distintas capacidades y facultades que poseen los seres humanos; por eso, dichos sujetos son excluidos y coaccionados por lo estipulado por los contratantes y el Estado: todo ello en favor de la obtención del bien común. En tal sentido, More (2016) sostiene: “prudente es buscar el bien personal sin violar (...) leyes; procurar además el público es piadoso amor a los hombres, pero destruir el bienestar ajeno para conseguir el propio es, sin duda, injusto” (p. 67).

A lo largo del texto, More pretende mostrar en los Estados la importancia de renunciar a los intereses individuales para beneficiar el bien común. La sociedad utópica y perfecta para More (2016) es aquella en donde los hombres son capaces de reprimir sus deseos personales y actuar según los cánones establecidos por el Estado coercitivo, que con antelación ha impuesto una forma de vida. De

modo que consolidar una sociedad y garantizar el bien común, como pretende el contrato social, implica renunciar, voluntariamente o no, a la esencia propia de cada sujeto, y permitir que sea el Estado quien lleve la dirección de quienes conforman el colectivo social.

#### **IV. Enfoque de capacidades como posibilidad de equidad y justicia social a las minorías sexuales**

Junto con el principio de igualdad en la configuración de las sociedades políticas, el contractualismo omite, a fin de tratar a todos los ciudadanos bajo los mismos postulados, a quienes no se encuentran en las mayorías o no cumplen con las características presentes en las masas. Esta realidad es aplicable a los miembros de la comunidad LGBTIQ. Por lo tanto, es preciso encontrar nuevas formas de estructuración de los Estados que permitan comprender a la sociedad como un conglomerado de sujetos plurales, de personas con capacidades y facultades diversas, desde las cuales están en condición de construir sociedades justas y equitativas.

Es necesario, entonces, un nuevo paradigma que permita construir Estados en donde todos los ciudadanos reciban el mismo trato y sean tomados en cuenta por sus capacidades y facultades humanas, antes que por el solo hecho del cumplimiento de la norma o el deber. Así pues, para efectos de este trabajo, se considera que el paradigma del enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum (2007) permite reducir las brechas de exclusión generada por el contrato social y que han abierto paso en la sociedad colombiana a la discriminación sexual y otros problemas concernientes a las minorías. A decir de Colmarejo (2016, p. 131; en NIETO, 2017), este paradigma es una teoría de la justicia que establece mínimos que posibilitan la constitución de Estados y sistemas democráticos decentes, ajenos al problema instaurado por el contrato social y el principio de igualdad.

A partir de la crítica que efectúa al constructivismo, Martha Nussbaum (2007) presenta las capacidades humanas como principios políticos que permiten la

creación de sociedades liberales y pluralistas, en las que, pese a las diferencias en las comprensiones de la realidad y los temas de carácter moral, ético, religioso –como es el caso de la identidad sexual–, es posible generar concepciones individuales que construyan un Estado equitativo, justo e incluyente, la elaboración político-social bajo la lógica de consolidación de los colectivos sociales desde la particularidad humana, y no individualidades desde el colectivo homogeneizador –como acontece en el contrato social–, la instauración de normatividades jurídicas a partir de acuerdos mínimos para que los sujetos, aunque no hayan participado en la celebración del contrato social, se ajusten y actúen conforme a ellas.

Tal paradigma abre la posibilidad de cerrar las brechas políticas dejadas por el constructivismo. Es decir, permite hacer justicia a los niños y jóvenes LGBTIQ excluidos y maltratos por acuerdos colectivos interesados en la homogenización de la sociedad y la implementación de tradiciones, prejuicios, comprensiones de la sexualidad, productos del devenir histórico, social, político y religioso de la sociedad colombiana. El enfoque de capacidades permite que los sujetos no sean tratados como medios para la consecución de propósitos colectivos, sino más bien como fines hacia los cuales debe estar volcado el Estado para garantizar los derechos fundamentales. Asimismo, permite identificar las características y capacidades personales, de manera que los sujetos sean potencializados en su ser y obrar en el Estado, y no coaccionado por éste.

En esta perspectiva teórica, el foco de interés no es el Estado ni el trato a los sujetos bajo el principio de igualdad –esto es, bajo las mismas normas y preceptos establecidos en el colectivo social– ni la exclusión de ciertos seres humanos pertenecientes a las minorías, como es el caso de las personas LGBTIQ. El foco de interés es el constructo teórico del enfoque de capacidades, que tiende a fortalecer la construcción política, priorizando las particularidades humanas, es decir, las realidades internas presentes en la naturaleza y esencia existencial de cada sujeto. De ahí que la centralidad del enfoque sea el desarrollo del sujeto desde la potencialización de sus capacidades, pues la acción con fundamento en las capacidades permite tratar equitativamente a los excluidos de la sociedad y así hacer justicia.



## V. Conclusiones

La discriminación sexual en las aulas de clase es un fenómeno que aún flagela y aflige a los miembros de la comunidad LGBTIQ de Colombia. Mediante tipos de violencia verbal, psicológica y física, este fenómeno se presenta en los contextos escolares, afectando a los niños y jóvenes pertenecientes a las minorías sexuales. El acto discriminatorio y de exclusión sexual ha sido un proceder creado a partir de los contratos sociales establecidos en el territorio nacional. No son, desde luego, producto exclusivo del acto político, sino también de otros sectores: el económico, el cultural y el religioso. Sin embargo, para efectos del presente ensayo, se defiende la idea de que este fenómeno es producto de las brechas políticas existentes en el Estado colombiano, debido a que este se encuentra consolidado sobre los principios fundamentales del contractualismo, los cuales impiden que las minorías sexuales, en determinados contextos, como es el caso del campo educativo, sean tratadas de forma equitativa, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los sujetos que conforman el colectivo social.

Así pues, el principio de igualdad, defendido por el contractualismo y puesto como base esencial de los Estados contemporáneos, guarda en su interior el problema de la exclusión, puesto que los sujetos que conforman las minorías sociales –como es el caso de la comunidad LGBTIQ– no son involucrados de manera directa en la construcción de los acuerdos y las normas que se establecen; no logran cobijar a este tipo de población, así como tampoco disponer un trato adecuado en temas de derechos humanos, pluralidad sexual e inclusión de la diversidad (NUSSBAUM, 2007).

La legislación y jurisprudencia colombianas, aunque buscan el beneficio de las minorías sexuales, no bastan para atacar la realidad de discriminación sexual en las aulas de clase. Porque se aplican incluso las políticas públicas sobre identidad de género del Ministerio de Educación Nacional, teniendo como acto regulador el principio de igualdad del contractualismo, el cual es incapaz de abordar y tener en cuenta las necesidades individuales de los sujetos; así, se generan procesos de exclusión, aun dentro de la misma comunidad LGBTIQ (PÉREZ y otros, 2019), que atentan contra el ser los estudiantes diversos que se encuentran en las aulas de las

diferentes escuelas del país, como se demostró gracias a la encuesta sobre clima escolar hecha en 2016 por la organización *Colombia Diversa*.

Por otra parte, se evidenciaron los problemas que trae el contractualismo, el cual, como en el caso del postulado por Locke (1963), si bien pretende buscar y proteger los derechos individuales, impulsados por el liberalismo, genera procesos de discriminación al no involucrar, en la construcción social, las particularidades de los sujetos diversos sexualmente y que conforman el colectivo social. Ahora bien, una crítica a los postulados del contrato social no basta; también es pertinente buscar caminos que permitan una mejor comprensión del hombre en sus diferentes dimensiones e inclusión en la toma de determinaciones en medio de la sociedad (NUSSBAUM, 2017).

La propuesta del enfoque de capacidades (NUSSBAUM, 2016; MAX-NEEF, 2006; SEN, 2010) es tomada como la única posibilidad, al menos hasta ahora, para generar Estados incluyentes y ambientes escolares libres de discriminación sexual. Este proceso es posible debido a que la construcción de los Estados, desde el paradigma propuesto por la autora, no se reduce a la elaboración de normas, acuerdos o leyes en donde todos los ciudadanos sean tratados igualitariamente. Su preocupación, por el contrario, toma en cuenta tanto el ser como el hacer de los hombres y mujeres que conforman el conglomerado social, antes que el fortalecimiento y aplicación de normas heterosexuales, productos de imaginarios colectivos sociales e impuestas por las mayorías.

Las sociedades actuales deben comprenderse como conglomerados humanos en donde converge y convive una diversidad de subjetividades con diferentes formas de amar, sentir y expresar su vida afectiva. La pluralidad existente en las instituciones sociales como colegios y escuelas pone de manifiesto la urgencia en la vida cotidiana de un cambio profundo de paradigma, en donde los niños y los jóvenes colombianos, antes de ser medidos bajo normas legales e imaginarios sociales impuestos por el Estado contractualista, sean comprendidos desde su ser y hacer: es decir, desde el paradigma de su capacidad y de su esencia existencial como hermenéutica de la subjetividad (PÉREZ, NIETO-BRAVO Y SANTAMARÍA-RODRÍGUEZ, 2019).

## Bibliografía:

- Álvarez, W. (2017). *Prácticas de Atención de Docentes de Instituciones Educativas de la Ciudad de Bogotá con Adolescentes Gay, Lesbianas y Bisexuales* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Artunduaga, J. (2016). *Investigación más allá de lo normal entorno otros. Teoría Queer y prácticas discriminatorias a la comunidad LGBTI*. Bogotá: ARFO Editores.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Badillo, E. & Holguín, C. (2017). *Imaginario de la orientación sexual en estudiantes de grado octavo de la institución educativa distrital acacia II* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cardozo A. (2015). *Actitudes homofóbicas en el aula de clase* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Cardona, P. (2008). "Poder político, contrato y sociedad civil: De Hobbes a Locke". *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 38 (108). 123-154
- Colombia Diversa* (2016). Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. Sentido: Bogotá.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.
- Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley de Convivencia Escolar. [Ley 1620 de 2013].
- Corte Constitucional, Sala Quinta de Revisión. (3 de agosto de 2015). Sentencia T-478 de 2015. [MP Gloria Estela Ortiz] Corte Constitucional, Sala Novena de Revisión. (26 de agosto de 2013).

- Corte Constitucional, Sala Novena de Revisión. (26 de agosto de 2013). Sentencia T-565 de 2013. [MP Luis Ernesto Vargas]
- Cruz, A. (2016). *Diversidad sexual y derechos sexuales en la escuela, proyecto pedagógico para la IED San Agustín* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ellacuría, I., (1986) “Factores endógenos del conflicto centroamericano: crisis económica y desequilibrios sociales”, en ÍD., *Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989). Escritos políticos*, UCA Editores, San Salvador (El Salvador), vol. I, 2.ª ed., 1993, 139-172.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método*. 10ª Ed. Salamanca: Sígueme.
- Herrera, N. (7 de septiembre 2014). “Las pruebas de Sergio”. *El Espectador*. Recuperado <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/pruebas-de-sergio-articulo-515085>
- Hobbes T. (1940) *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, A. & Escarraga, W. (2016) *Diversidad Sexual en la Escuela: La multiplicidad del cuerpo en el contexto educativo* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Martínez, J. (2015) *Cómo implementar la ley de convivencia en los colegios*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Max-Neef, M. (2006). *Desarrollo a escala Humana*. Barcelona: Icaria.
- More, T. (2016). *Utopía*. Ciudad de México: FCE.
- Nieto, J. A. (2017). “Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas”. En *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*. 10(1), 173-195. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07>. (Consultado el 8 de agosto de 2019).
- Nieto, J. (2019). *Didáctica del sentido*. Mauritius: Editorial Académica Española.

- Nieto J.A., y Rodríguez J. (2017) “Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia”. *Hallazgos*, 14 (28). 83-104. <https://doi.org/10.15332/2422409X>
- Nieto Bravo, J. A., y Pardo Rodríguez J.P. (2018). “Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (75), 157-177. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.10>
- Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2017). “FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria” educación social retos para la transformación socioeducativa y para la paz”. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp). *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (2013) En torno al tópico: “Tal vez esto sea correcto en teoría pero no sirve para la práctica” En I, Kant *¿Qué es la Ilustración?* España: Alianza.
- Pérez, P. & Ramírez, M. (2014). “Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género”. *Momento*, 23 (1), 109-127. Locke, J. (1679). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Recuperado de: [http://cinehistoria.com/locke\\_segundo\\_tratado\\_sobre\\_el\\_gobierno\\_civil.pdf](http://cinehistoria.com/locke_segundo_tratado_sobre_el_gobierno_civil.pdf)
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). “La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales”. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37). Recuperado de: <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/1248>

- Peces-Barba, G. (1998). *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Presidencia de la República de Colombia. (11 de septiembre de 2013). Por la cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. [Decreto 1965 de 2013].
- Randazzo, F. (2012). “Los imaginarios sociales como herramienta”. *Imagonautas 2* (2). 77-96.
- Rocha-Buelvas-, A. (2014). “El riesgo suicida y los significados de las minorías sexuales: Un reto para la salud pública”. *Revista Facultad de Medicina 63*, (3). 537-544.
- Rodríguez & Valenzuela (2011). *Análisis semántico del discurso sobre diversidad sexual y sobre la política LGBT en la Pontificia Universidad Javeriana* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rousseau, J. (1750). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Recuperado de: <http://juango.es/files/discurso-sobre-las-ciencias-y-las-artes.pdf>
- Rousseau, J. (1755). *Discurso sobre el origen de la desigualdad*. Recuperado de <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20Discurswww.enxaxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20Discurso%20sobre%20la20desigualdad.pdf>
- Rousseau, J. (2007). *El contrato social o Principios de derecho político*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Santamaría-Rodríguez, J. (2018). “Hacia una comprensión de la orientación homosexual: apropiación teológico-moral como opción para una praxis evangélica”. *Reflexiones Teológicas*, vol. 14, p. 1-17. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1LJEWpxL6qJwDN7Hb4fZc7RW7qIS94yQy/view>
- Santamaría-Rodríguez J.E., Nieto Bravo J.A. y Quitián Álvarez E.A. (2019) “Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica”. En *REEA* 1(4). 218-219. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/investigacion-pedagogica.html>

- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sols, J. (2011). “El pensamiento de Ignacio Ellacuría acerca de procesos históricos de reconciliación política. Análisis de siete conceptos: Conflicto, violencia, causa, diálogo, pacificación, paz, reconciliación”. *Pensamiento*, 67 (251), 103-124.

**Cómo citar el artículo:** Nieto J., Carvajal-España, E. (2020). Crítica al contractualismo igualitario como causa de exclusión sexual en la escuela colombiana. *Derecho Global, Estudios sobre Derecho y Justicia*, V. (14) pp. 47-77 <https://DOI.org/10.32870/dgedj.vVi14.289>