

RELIGACIÓN

R E V I S T A

Rutinas escolares como microsistemas políticos que gobiernan cuerpos con identidades de género diversas en Colombia

School routines as political microsystems governing gender-diverse bodies in Colombia

Alicia Carolina Clavijo Martínez, Diego Raúl Carrillo Mojica

Resumen

Rutinas escolares, como las filas segregadas, el lenguaje, el uso del uniforme y los baños binarios, se configuran como prácticas cotidianas que organizan la vida escolar. No obstante, la naturalización de estas prácticas, escasamente problematizadas, reproduce interpretaciones binarias del género que inciden en las experiencias y formas de reconocimiento del estudiantado con identidades de género diversas, un fenómeno que ha sido poco estudiado en el contexto educativo. Con base en esta situación, el objetivo de este artículo es analizar cómo estas prácticas inciden en la construcción de las interpretaciones y posturas de la comunidad educativa respecto a las identidades de género diversas. A partir de la presentación de los hallazgos principales de la investigación doctoral de la que se deriva. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño estudio de caso, de tipo instrumental, con 112 participantes. Los hallazgos demuestran que algunas rutinas escolares naturalizadas, como la organización de filas a partir de categorías hombre-mujer, el uso de uniformes y la disposición de baños segregados, constituyen prácticas de poder justificadas desde la gestión organizativa. No obstante, estas producen efectos diferenciados sobre el estudiantado y condicionan las interpretaciones, posturas y formas de relacionamiento de la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación inclusiva; Discriminación; Violencia de género; Identidad de género; Rutinas escolares.

Alicia Carolina Clavijo Martínez

Universidad Antonio Nariño | Bogotá | Colombia | aclavijo67@uan.edu.co
<http://orcid.org/0009-0005-3288-6314>

Diego Raúl Carrillo Mojica

Universidad Antonio Nariño | Bogotá | Colombia | diegocarrillo@uan.edu.co
<http://orcid.org/0000-0002-9302-2385>

<http://doi.org/10.46652/rgn.v11i50.1700>
ISSN 2477-9083
Vol. 11 No. 50, abril-junio, 2026, e2601700
Quito, Ecuador

Enviado: mayo 23, 2026
Aceptado: junio 12, 2026
Publicado: agosto 05, 2026
Publicación Continua



Abstract

School routines such as gender-segregated lines, language practices, uniform policies, and binary restroom arrangements constitute everyday practices that organize school life. However, the naturalization of these largely unquestioned practices reproduces binary interpretations of gender that shape the experiences and forms of recognition of students with diverse gender identities, a phenomenon that has received limited attention in educational research. Against this backdrop, the objective of this article is to analyze how these practices influence the construction of interpretations and positions held by members of the educational community regarding diverse gender identities. The article draws on the main findings of the doctoral research from which it is derived. The study adopted a qualitative approach using an instrumental case study design and involved 112 participants. The findings demonstrate that certain naturalized school routines, such as organizing students into male-female lines, regulating uniform use, and maintaining segregated restroom facilities, constitute practices of power justified through organizational management. Nevertheless, these practices produce differentiated effects on students and shape the interpretations, positions, and forms of social interaction within the educational community.

Keywords: Inclusive education; Discrimination; Gender-based violence; Gender identity; School routines.

Introducción

En el ámbito educativo, se presentan complejas configuraciones en torno a la construcción de la identidad de género de los sujetos. Esta se conceptualiza, según lo definido por el panel de la Comisión Internacional de Juristas (CIJ) y el Servicio Internacional para los Derechos Humanos en Yogyakarta (2007), como la vivencia individual y libre del género. No obstante, esta construcción identitaria no ocurre en el vacío, sino que se encuentra atravesada por dispositivos históricos de control corporal.

Al respecto, Foucault (1975, 1995), describe cómo el modelo disciplinario de guerra del siglo XVIII instruía los cuerpos de los soldados en el desarrollo de habilidades como la marcha y la postura erguida como signos de fuerza y agilidad física con fines utilitarios y de docilidad; una tecnología anatómica y política que posteriormente la escuela incorporó dentro de sus rutinas. En consonancia con este análisis, Butler (2004), cuestiona los antecedentes colonialistas de orden político, religioso y capitalista que contribuyeron a la configuración de los significados del género en función de intereses de dominación y poder.

Posteriormente, y en la búsqueda de una sociedad conformada por buenos ciudadanos, en el territorio colombiano, entonces denominado República de la Nueva Granada, se adoptó el modelo educativo de Enseñanza Mutua de Joseph Lancaster como primer método para la enseñanza. Este fue adaptado al manual de enseñanza primaria redactado por José María Triana (1845). El documento sirvió de base para regular las prácticas pedagógicas mediante estrictas rutinas de disciplina, silencio, orden y secuenciación. Dado que un solo maestro debía atender entre 500 y 1000 estudiantes con el apoyo de monitores, se requería la máxima eficiencia y economía en el proceso educativo. En este engranaje institucional, la marcha en fila constituía una estrategia fundamental que permitía vigilar tanto el ingreso como la salida del aula, así como la ejecución inmediata de instrucciones corporales relacionadas con el orden y la disciplina (Triana, 1845).

Estas formas de organización escolar contribuyeron a la producción y reproducción de significados sociales que convergen en el ámbito educativo, reproduciéndose mediante discursos dominantes y simbolismos categóricos implícitos en la dinámica escolar (Bourdieu, 1985; Butler, 1990; Llos, 2026; Ullman et al., 2023). Tales expresiones se han naturalizado en las interacciones sociales, probablemente porque, como explican Tversky y Kahneman (1974), la generalización constituye un recurso heurístico eficiente cuando no existe intención de profundizar en los juicios contruidos a partir de interpretaciones simplificadas. Este panorama de percepciones superficiales repercute en comportamientos discriminatorios que con frecuencia son interpretados como hechos aislados, en lugar de reconocerse como expresiones de una problemática social más amplia (Llos, 2026).

Asimismo, esta violencia se vincula a la reciente oleada discursiva en contra de la diversidad de género. Butler (2022, 2024), sostiene que estos ataques pueden interpretarse como manifestaciones de temor frente al género, entendido como un dispositivo que amenaza estructuras tradicionales fundadas en el modelo de familia heteropatriarcal. Esta situación contribuye a la vulneración de derechos en los contextos educativos; sin embargo, su dimensión resulta difícil de estimar debido a la ausencia de datos estadísticos comparables a nivel internacional.

Aunque algunos países sistematizan información sobre las condiciones educativas del estudiantado con identidades de género diversas, otros no incorporan variables relacionadas con la diversidad de género en sus sistemas de información. A pesar de esta limitación, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP, 2024), a través de una herramienta de medición de inclusión LGBTI aplicada en República Dominicana, Georgia, Guyana, Nueva Zelanda, Pakistán y Vietnam, evidenció que ninguno de los países participantes alcanzaba niveles plenos de inclusión en la dimensión educativa. Asimismo, la ausencia de registros específicos impide comprender adecuadamente los orígenes de estas violencias y establecer respuestas pedagógicas pertinentes.

En coherencia con estos hallazgos, la Youth Risk Behavior Survey (YRBS) de 2023, incorporó por primera vez la variable de identidad transgénero en una muestra de 20.103 estudiantes de secundaria en Estados Unidos. Los resultados evidenciaron que el estudiantado transgénero (25,3 %) y aquel que se encontraba en procesos de autodescubrimiento (26,4 %) reportaron mayores situaciones de acoso que el estudiantado cisgénero masculino (8,5 %) y cisgénero femenino (14,9 %). Asimismo, se identificó una mayor tendencia al ausentismo escolar asociada a sentimientos de inseguridad. Sumado a ello, el 25,9 % del estudiantado transgénero y el 25,8 % de quienes cuestionaban su identidad de género reportaron intentos de suicidio.

En el contexto de Bogotá, Colombia, los datos emitidos por la Secretaría de Educación del Distrito (2022, 2023), evidencian un aumento en los reportes de violencia, principalmente en colegios públicos. Entre estos registros se identifica como una de las principales formas de discriminación el hostigamiento por orientación sexual, expresión e identidad de género (15,98 %). Este dato adquiere especial relevancia si se considera que el 74 % de la población estudiantil del Distrito asiste a instituciones oficiales y que el 44 % corresponde a adolescentes, etapa en la que se concentra el mayor número de reportes por discriminación.

A pesar de que la discriminación por motivos de raza, etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual, identidad de género, discapacidad o ideología constituye una conducta sancionable, especialmente cuando las víctimas son menores de edad (Ley 1752 de 2015; Ley 1620 de 2013), la discriminación por género, identidad y expresión de género continúa figurando entre las violencias más reportadas.

De acuerdo con lo expuesto, diversas investigaciones recientes coinciden en señalar que prácticas escolares relacionadas con el uso diferenciado de baños, uniformes, formación de filas y lenguaje institucional constituyen escenarios recurrentes de discriminación y hostigamiento (Cuadra, 2024; Jones et al., 2016; Howell & Allen, 2021; Llos, 2026; Pereira-García et al., 2023; Ingrey, 2018). En el presente estudio, estas prácticas se comprenden como rutinas normalizadas dentro de la dinámica escolar.

En coherencia con esta interpretación, Feldman y Pentland (2003), conceptualizan la rutina como un patrón reiterativo de acción que involucra diferentes actores y que surge de la búsqueda de eficiencia y practicidad organizacional. En consecuencia, las rutinas tienden a estabilizar comportamientos, reproducirse en el tiempo y operar de manera poco reflexiva.

Sin embargo, junto a esta realidad escolar emergen iniciativas educativas orientadas a transformar dichas dinámicas. En el Reino Unido, por ejemplo, se implementaron propuestas pedagógicas apoyadas en estrategias lúdicas, lenguaje inclusivo, juegos de roles y experiencias para problematizar los estereotipos de género en todos los niveles educativos (Let Toys Be Toys, 2019). De manera similar, en Quebec surgió el proyecto *Hi Sam: Sensitizing Youth Through Play*, una muñeca en proceso de transición utilizada como herramienta educativa para cuestionar estereotipos, promover la exploración identitaria y sensibilizar a las comunidades educativas frente a la homofobia y la transfobia (Gender Creative Kids Canada, 2020).

Este escenario, atravesado simultáneamente por prácticas de regulación y por iniciativas orientadas al reconocimiento de la diversidad, motiva la continuidad de este proceso investigativo y justifica la profundización del fenómeno desde la categoría Normatividad y la subcategoría Discursos de Poder.

Normatividad

Para comprender esta categoría en articulación con las rutinas escolares, se retoman a Foucault (1970) y Butler (1990, 2004) en el análisis de las estructuras disciplinarias, manifestadas en un conjunto de normas escolares que ejercen poder y dominación sobre la expresión performativa de los cuerpos, que determina la inteligibilidad de las identidades de género. Aquí, convergen los planteamientos de Bourdieu (1990); Feldman y Pentland (2003), sobre la rutina, como un patrón estructurado en la dimensión ostensible y performativa, que al repetirse en el tiempo se naturaliza, lo que se comprende con la teoría del habitus de Bourdieu (1990), quien motiva el cuestionamiento hacia ciertos hábitos que se internalizan en los sujetos condicionando sus interpretaciones y posicionamientos.

De conformidad con lo expuesto, Butler (1990), critica la normatividad usada como instrumento de violencia y poder que rige el género de una manera justificada y ética con base en descripciones generalizadas sobre lo que debería ser el género para ser inteligible y en consecuencia aceptado dentro de los parámetros de la norma.

Al respecto de la norma, el Ministerio de Educación tiene como responsabilidad asegurar el cumplimiento de las disposiciones educativas que buscan regular la convivencia social, los derechos y los deberes de las personas para garantizar el orden, la justicia y el bien común en correspondencia con los fines del estado. De tal forma este sistema no puede ser ajeno a las dinámicas que en ella se dan, más aún cuando, representan o expresa la realidad de una nación, interactuando y dando las bases mismas de cómo las comunidades y los sujetos (ciudadanos) interactúan desde su identidad, con un territorio determinado que es regulado desde el Estado, sin que esto signifique, negación de sus formas de acceder y ejercer derechos. En este mismo orden de ideas, es necesario atender a las dinámicas sociales desde un enfoque de carácter flexible de la norma. Como lo plantea Picco (2010), articulada al campo de enseñanza desde la teoría de la didáctica, adaptando el conjunto de normas a las condiciones de la población.

Discursos de poder

Esta subcategoría se argumenta desde el planteamiento de Foucault (1970), sobre la voluntad de verdad como un mecanismo de poder que controla y legitima la veracidad de los discursos como únicas verdades que posteriormente se difundieron a la sociedad a través de los discursos públicos. En esta línea, Bourdieu (1985), cuestiona el discurso como un bien simbólico de intercambio mercantil dentro de un sistema social desigual. Como resultado, el discurso ejerce un poder persuasivo que interfiere y condiciona la construcción conceptual sobre objetos, personas, lugares e ideologías que se asume en entornos sociales, educativos, políticos, religiosos, económicos y culturales. En virtud de ello, Lorenz y Lépine (2020), sostienen: “Sí estamos formados en el lenguaje, entonces este poder constitutivo precede y condiciona cualquier decisión que pudiéramos tomar sobre él” (p. 58). Este condicionamiento, según Francis (2023) y Ruiz y Evangelista (2020), constituye parte de la formación discursiva que se fundamenta en la etapa escolar, una trayectoria marcada por discursos hegemónicos de poder que regulan las posibilidades de exploración del ser humano en torno a la construcción de su identidad y además le deja claro a los sujetos que no encajan con la norma del género binario, cuál es su lugar en el mundo y lo que les espera por afrontar.

En resumen, los fundamentos conceptuales en el marco del desarrollo de la investigación permitieron evidenciar la necesidad de seguir considerando la importancia de comprender las nuevas formas de relacionamiento social, sobre la base de la comprensión de la diversidad de género, no solo desde la escuela sino desde la práctica ciudadana. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar la incidencia de las rutinas escolares en la configuración de las interpretaciones y posturas de la comunidad educativa. Para comprender como estas prácticas operan como

mecanismos condicionantes en las interacciones sociales y en la expresión de las identidades de género, se examinan críticamente desde un escenario micro sistémico politizado, que permite comprender las rutinas escolares no como mecanismos neutros de organización, sino como dispositivos cotidianos de poder que inciden en la configuración de posiciones, reconocimientos y exclusiones en el espacio escolar.

Desde este propósito, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo inciden las rutinas escolares en las interpretaciones y posturas que la comunidad educativa construye respecto a las identidades de género diverso?

Metodología

Diseño

Para responder a esta pregunta de investigación, se adoptó un enfoque cualitativo (Creswell, 2007), dado que este enfoque permite la exploración de las vivencias de los sujetos sobre un fenómeno social. En correspondencia con este interés se eligió un diseño de estudio de caso de tipo instrumental, ya que como lo explica Yin (2018), contribuye a la comprensión de realidades que desafían la acción educativa. En este sentido, esta tipología no solo se centra en el caso, sino que propone relacionar el caso con una problemática o fenómeno más complejo para aportar a la comprensión de este (Stake, 2016)

Criterios de selección del caso

Para reunir a los participantes del caso, se tuvieron en cuenta los antecedentes reportados sobre la violencia basada en el género, los cuales advierten que esta se presenta especialmente durante la adolescencia y la juventud, etapas en las que se intensifican los procesos de exploración identitaria, el autorreconocimiento y la capacidad crítica para asumir posturas de aceptación o rechazo frente a las diferencias de género. Por esta razón, se excluyeron estudiantes de otros niveles educativos y se conformó el caso con estudiantes de educación secundaria. Asimismo, se incluyó al profesorado vinculado a los niveles de educación primaria y secundaria, debido a su participación en las trayectorias educativas del estudiantado y de su conocimiento de las dinámicas escolares asociadas al fenómeno estudiado. Para concretar la participación, se solicitó autorización a la institución educativa mediante el diligenciamiento de los consentimientos y asentimientos informados, conforme a los parámetros éticos definidos por la institución de afiliación de la investigación. Tras obtener la aprobación institucional, se contó con la participación de estudiantes de grados décimo y undécimo, docentes de primaria y secundaria, orientadores, directivos, administrativos y dos madres de familia, una vinculada a secundaria y, de manera excepcional, una madre de familia de primaria, cuya experiencia resultó significativa para comprender la relación entre las experiencias vividas durante la educación primaria y su incidencia en las trayectorias educativas desarrolladas posteriormente en la educación secundaria.

Instrumentos

A fin de recopilar los datos, se diseñaron dos cuestionarios, el primero con un fin diagnóstico, conformado por 10 preguntas; y el segundo con el objetivo de profundizar en las percepciones en torno a las identidades de género diverso en el contexto escolar, el cual consta de 20 preguntas abiertas y cerradas. Posteriormente se diseñaron tres guiones de entrevistas semiestructuradas, que se aplicaron a un grupo representativo de los estamentos que conforman la comunidad escolar, con el propósito de conocer las experiencias escolares en torno a las identidades de género diverso.

Participantes del estudio

El caso tuvo como foco principal al estudiantado de educación secundaria, complementado con actores educativos de primaria y secundaria. En total participaron 112 miembros de una institución educativa de carácter público ubicada en la localidad de San Cristóbal, al suroriente de la ciudad de Bogotá, una localidad con altos índices de vulnerabilidad social en la que predominan los estratos socioeconómicos 1 y 2.

Del total de participantes, 66 eran estudiantes de grados décimo y undécimo, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. La mayoría se identificó como cisgénero, con una minoría que se reconoció dentro de las identidades de género diversas. En el estamento docente participaron 44, con edades entre los 25 y 60 años, todos identificados como cisgénero. En representación de las familias, aunque se convocó a un número mayor de participantes, solo accedieron a participar dos madres con edades entre los 25 y 35 años, ambas identificadas como cisgénero. La limitada participación de las familias estuvo asociada, en algunos casos, a la disponibilidad de tiempo derivada de responsabilidades laborales y familiares y, en otros, a la falta de interés o a reservas frente al tema abordado por la investigación.

Momentos metodológicos

Este proceso se desarrolló en tres momentos: organización de los datos, codificación, análisis y comprensión. En el primer momento, se transcribieron y organizaron los datos en tablas de Excel, con el fin de corregir y filtrar datos repetidos. Después de consolidar la información, se empleó el software Atlas ti para realizar el análisis de categorías y subcategorías. Posteriormente, se continuó con la técnica de codificación mixta, conforme a lo recomendado por Creswell (2007). Primero se aplicó la codificación deductiva guiada por las categorías y subcategorías preestablecidas. Seguido de esta técnica, se continuó con la codificación inductiva de 1253 citas, la cual se realizó de forma manual y automática; en esta última se identificaron 1817 códigos emergentes. Este dato se articuló a la codificación deductiva, lo que contribuyó a la filtración y consolidación del marco categorial.

Para finalizar, con el proceso metodológico, se procedió con el análisis y comprensión de los datos procesados, para ello, en el marco de la fundamentación conceptual de este estudio,

se retomaron los aportes de algunos referentes teóricos clásicos que han contribuido en la comprensión de las normas como instrumento de ordenamiento y disciplinamiento de los sujetos. En esta línea, se tuvieron en cuenta, los estudios científicos actuales que han explorado las vivencias del alumnado en torno al género en contextos escolares. En suma, la interrelación de fuentes teóricas, estudios científicos previos, junto con los resultados del caso en mención, permitieron interpretar y comprender los significados que los actores educativos han construido en torno a las identidades de género diverso.

Resultados

Los resultados se exponen con base en la categoría Normatividad y la subcategoría Discursos de Poder, donde se revela un escenario de relacionamiento a partir de ciertas normas que se han convertido en rutinas escolares; acentuadas en las representaciones de roles de género, las cuales, en estos resultados se manifiestan particularmente mediante la formación de filas, el uniforme, la distribución de baños y un lenguaje diferenciado según el sexo. Tales prácticas se relacionan con la construcción de significados, posturas y relacionamiento en el entorno escolar alrededor de las identidades de género diversas. Con base en lo anterior, se estructuran los siguientes resultados:

La formación de filas como dispositivo de clasificación

En la tabla 1 se relacionan algunas de las percepciones de los participantes con respecto a las filas, teniendo en cuenta las vivencias, interpretaciones, posturas e iniciativas. Una parte de los participantes se refieren a las filas binarias que organizan al alumnado, como una de las prácticas escolares que desde los niveles de educación preescolar ejercen tensión en el autorreconocimiento, un ejercicio sistemático que cuestiona especialmente a quienes no se sienten parte de la hegemonía cisgénero. En contraste, otros participantes justifican las filas como una estrategia necesaria propia de un sistema social del cual hacemos parte como sector educativo.

Tabla 1. Rutina escolar: Formación de filas como dispositivo de clasificación

Aspecto	Testimonios
	“Lo que más influía era la forma en la que llegaban a encasillar a todas las personas por su identidad de género desde preescolar hasta la misma actualidad. Y eso me llegó a generar incomodidad, me hacía sentir rara, me hacía sentir como que no estaba bien dentro de mi propio cuerpo y la forma en la que se referían a mí, en lo que esperaban de mí por ser biológicamente un hombre. Y eso me llevó a cuestionarme también en cuanto a lo que yo era adentro, no lo que yo era por fuera y lo que la gente esperaba de mí” (E1).
Vivencias	“Yo sí tenía ese pequeño dilema de dónde tenía que ser, con los chicos o con las chicas, y pues a veces se sentía muy como eso, porque yo no sabía mucho qué hacer. Para mí ya me parecía muy molesto que dijeran eso, como que solo definir por dos géneros, cuando en ese caso hay más que solo dos” (E3).

Aspecto	Testimonios
Posturas	“Como la fila era como que niños con niñas, es decir, la pareja hombre-mujer, entonces como que todas esas cosas que parecieran insignificantes, de cómo se ubican, de que los niños a la derecha, a la izquierda, y que la falda, y que cosas que la comunidad como que asocia con lo masculino, lo femenino” (D1).
	“Me siento incómodo porque no es como soy, sino como quieren ellos que yo sea. Pero pues igual como que no le presto tanta atención porque al final pues como que así es como nos criaron, ¿no? mujer y hombre” (E4).
	“Son temas que en mi perspectiva, no entran a establecer estereotipos particulares en el género, sino van hacia un escenario un poco más de control y normatividad (...) “habituarse algunas conductas” (DO3).
	“Tradicionalmente todos utilizamos fila de niñas y de niños, ella se hacía en la fila de los niños adelante y bien, no pasaba nada, o sea, mucho respeto y todo, bien normal” (D2).
Iniciativas	“Por ejemplo, una forma de organizar sencilla sería, no sé, por estatura y dividir esa fila en dos partes para que la fila no sea tan larga” (E1)
	“Preguntar: ¿Cómo te sientes bien ubicándote en el grupo aquí o allá?, es decir, preguntemos y no partamos del hecho de que lo que yo creo es lo correcto” (DO1).

Fuente: elaboración propia.

El uniforme como condicionante de la expresión performativa de la identidad

La Tabla 2 presenta vivencias y posturas de los participantes, tanto comunes como divergentes, con respecto al uso del uniforme, así como iniciativas relacionadas con esta práctica escolar.

La aplicación de esta disposición, desde la perspectiva de los actores educativos y de acuerdo con su rol dentro de la institución, pareciera ser comprendida de manera diversa. En este sentido, los resultados ponen de manifiesto una disparidad de interpretaciones respecto a su flexibilidad. Por un lado, algunos participantes sostienen que el uso del uniforme debe corresponder al sexo, mientras que otros defienden que puede adaptarse a las situaciones particulares de cada estudiante. En efecto, se han presentado situaciones en las que el profesorado ha cuestionado la elección de vestuario del estudiantado.

En contraste con estas situaciones, la mayoría de los estudiantes señala que la institución permite el uso flexible del uniforme, sin condicionarlo al sexo biológico. Esta apertura es interpretada como una forma de reconocimiento hacia la población escolar con identidades de género diversas. No obstante, la coexistencia, de estas interpretaciones, revela que la flexibilidad de la norma, no se traduce en un pleno reconocimiento y comprensión de la diversidad de género.

Tabla 2. Rutinas escolares: El uniforme como condicionante de la expresión performativa de la identidad

Aspecto	Testimonios
Vivencias	“Pues me siento raro con el uniforme ya que no me visto como soy” (E2).
	“Tenía un compañero que es transgénero y no le dejaron usar falda” (E29).
	“Un compañero trajo una vez el uniforme de niña y lo respetaron” (E23).
	“Mi abuela cuando me pongo una falda con algo siempre hace un gesto de disgusto que yo me doy cuenta siempre. O mi mamá también, así como de taparse la cara” (E2).

Aspecto	Testimonios
Posturas	“Hay un chico que se identifica como una mujer, el traía jardinera en vez de pantalón y algunos profesores hacían comentarios de burla a este acto” (E15).
	“Los peligros que puede llegar, digamos así, vistiéndose como una niña” (MF1).
	“No importa porque no afecta mi personalidad” (E5).
	“No se puede quedar solo en que permitamos que se ponga un uniforme de niño o niña, sí en el comentario que estamos haciendo invalidamos a esa niña. Cómo así que ahora se está vistiendo con un uniforme, es porque les gustan las otras niñas o ¿por qué?” (DO2).
Iniciativas	“La libre expresión con la ropa o forma de expresarse y no ser tan conservador” (E18).
	“Cambiar los uniformes, vestuarios de presentaciones y actividades de diversidad” (E32).
	“Los uniformes deberían ser iguales, el mismo para las niñas y niños” (E27).

Fuente: elaboración propia.

El lenguaje binario como práctica discursiva dominante

Las principales vivencias, posturas e iniciativas identificadas en los discursos de los participantes se sintetizan en la Tabla 3. Los relatos destacan la persistencia de expresiones discriminatorias y burlas naturalizadas en la cultura escolar. No obstante, emergen tanto perspectivas críticas que reivindican el reconocimiento de la identidad mediante el uso del nombre y los pronombres elegidos, como posiciones de resignación y aceptación frente a estas formas de relacionamiento. En efecto, la normalización de esta práctica discursiva y su validación entre pares afecta no solo el reconocimiento de las identidades de género diversas, sino que también contribuyen a reproducir significados y formas de relacionamiento que legitiman la exclusión como parte de la cotidianidad escolar.

Tabla 3. Rutinas escolares: el lenguaje binario como práctica discursiva dominante

Aspectos	Testimonios
Vivencias	“Sí me ha pasado con un par de profesores que me hacían chistes, o yo había entrado a un salón a pedir algo y decían cosas y los profesores los ignoraban, no decían nada, o mínimo decían algo como: silencio y ya” (E2).
	“A veces se pasan de comentarios homofóbicos, los profesores a veces les llaman la atención, pero pues igual ellos nunca van a dejar de hablar y cada vez se hace más intenso. Pero pues igual no es como que me afecte tanto” (E4).
	“Debería ser tomada bastante en serio, porque eso sí me ha llevado a tener ciertos problemas que me han hecho sentir muy mal, tipo pasé por una depresión horrible, ansiedad y cosas así” (E2).
	“Yo le digo ella, porque es que, ella es una mujer” (DO1).
Posturas	“Hay un chico trans en mi salón, que le ha dicho a un par de profesores que es trans, y pues le cambiaron el nombre y todo en la ficha, pero hay otros que no lo han hecho, incluso sabiéndolo, o tipo evitan el tema un poco” (E2).
	“Yo he notado bastante que los profesores hacen oídos sordos en cuanto a eso, y es algo que también debe cambiar” (E1).

Aspectos	Testimonios
	“La necesidad de la población estudiantil es el reconocimiento, es decir que si yo quiero que me llamen Juan, llámeme, Juan, y no me diga que yo soy una niña o que en la lista me llamo Mariana. Digamos que esa necesidad sentida efectivamente sí es manifestada abiertamente por los estudiantes, es reconózcame como yo quiero, reconózcame como yo me siento” (DO1).
Iniciativas	“Sí, me hubiera gustado que se hablara de diversidad de género mientras estaba en primaria, más o menos para saber qué es lo que es, una charla un poco más segura, diciendo de qué se trata eso, que esas decisiones se toman conforme uno va creciendo, cosas así” (E3).
	“Que los maestros y directivas se informen y entiendan que algunas acciones suyas denigran al estudiante” (E54).

Fuente: elaboración propia.

El baño, un espacio de reafirmación

El uso de espacios comunes, especialmente los baños, revela conflictos entre la población cisgénero y la población con identidades de género diversas, ya que, a pesar de que comprenden que el uso de este espacio se encuentra regulado de acuerdo con el sexo biológico y no con la identidad de género, algunos participantes optan por evitarlo debido a experiencias de confrontación, acoso y hostigamiento sexual.

Respecto a estas experiencias de hostigamiento, varios estudiantes declaran que, cuando las informaron, no se les creyó o se les consideró parte del problema. Como consecuencia, optaron por callar, emplear estrategias de autoprotección y evitar lugares que perciben como inseguros.

En tal sentido, la Tabla 4 incorpora algunos testimonios que describen las vivencias y dinámicas normativas que se desarrollan en este espacio de interacción entre estudiantes.

Tabla 4. El baño un espacio de reafirmación

Aspecto	Evidencias
	“Sí, evito ir al baño, por mi seguridad y porque no me siento cómoda, aunque es principalmente la seguridad, por los comportamientos que llegan a tener los estudiantes a veces” (E1).
Vivencias	“Yo cuando entro a ese baño, tipo a arreglarme el pelo o a lavarme la cara, si he escuchado que me dicen cosas, me han tirado cosas como basura, me han tocado y todo, o sea me han tocado la cintura, me han intentado tocar el cabello, la cara, pero siempre me alejo, los empujo” (E2).
	“La primera vez que había entrado al baño de hombres, yo entré en pánico cuando entraron unos niños y pues me quedé ahí un largo rato y tuve que llamar a un amigo para que me sacara de ahí. Lo que sí pasó es que empezaron a patear la puerta, mi amigo me ayudó a salir” (E3).
	“Como lo tenía un poco normalizado, no hacía nada al respecto de lo que mencioné. Es lo que me di cuenta hace poco” (E2).
Posturas	“Es una cuestión que también tenemos que fundamentar más allá de generar las estrategias bonitas y sentirse lindo, pero cosas que sean fundamentadas con coherencia” (D3).
	“No creo que se necesite un espacio especial para las personas con diferentes identidades de género, ya que deberían tratarse por igual para integrarse a la comunidad del colegio” (E8).

Aspecto	Evidencias
Iniciativas	“Ninguna porque solo son dos géneros.” (E24).
	“Hacer que los estudiantes acepten el tema y que todo el mundo lo vea normal” (E40).
	“Escuchar más a los estudiantes” (E44).
	“Que sea más común hablar sobre identidad de género” (E21).
Fuente: elaboración propia.	

En conjunto, los resultados permiten identificar que las rutinas escolares institucionalizadas no solo organizan la vida escolar, sino que también producen efectos diferenciados sobre las experiencias y el reconocimiento de las identidades de género diversas. Los hallazgos muestran que prácticas aparentemente neutras y cotidianas, como la organización de filas, el uso de uniformes, los espacios comunes y el lenguaje, intervienen en la configuración de significados sobre el género y en las formas de reconocimiento que circulan en la escuela. Estas tensiones constituyen un punto de partida para problematizar la relación entre prácticas educativas, normatividad y producción social del género.

Discusión

El análisis e interpretación de los resultados se articula con la pregunta de investigación, la cual tiene como propósito comprender cómo inciden las rutinas escolares en las interpretaciones y posturas de la comunidad educativa respecto a las identidades de género diversas. En correspondencia, los resultados permiten comprender que las rutinas escolares analizadas no operan únicamente como estrategias de organización, sino como dinámicas escolares de vigilancia social donde se cimenta el poder sobre la identidad de los sujetos (Foucault, 1975). Estas dinámicas se manifiestan en la materialización de los cuerpos a través de la norma convertida en rutina (Butler, 2002). Por consiguiente, dichas rutinas pueden entenderse como microsistemas políticos lo cual, constituye un factor determinante al estar estructuradas desde una lógica binaria, en la medida en que concentran y reproducen relaciones de poder, configurándose como un aspecto nodal en el análisis de los resultados con base en las experiencias del estudiantado de género diverso.

Estos hallazgos describen un escenario de tensión entre las normativas institucionales, la necesidad de reconocimiento conforme a la construcción individualizada del género, el derecho a la libertad de expresión identitaria de género y la protección frente a cualquier forma de violencia. Lo cual concuerda con diversos estudios (Cuadra, 2024; Francis, 2023; Howell & Allen, 2021; Jones et al., 2016; Pereira et al., 2023) que han explorado las vivencias escolares alrededor de la diversidad de género, al tiempo que hallaron, como punto de convergencia, dinámicas institucionales naturalizadas en hábitos que ejercen una forma de violencia discriminatoria.

Por ejemplo, en cuanto al uso del baño, Ingrey (2018) y Paechter et al. (2021), sostienen que elegir un espacio diferenciado por sexo es reafirmar una identidad. Esto se confirma con los

hallazgos de esta investigación, dado que se evidencia que la elección del baño es una decisión que conflictúa a aquellos estudiantes que se encuentran en la búsqueda de su identidad y autoafirmación en sociedad. Además, durante este proceso enfrentan la vigilancia y hostigamiento de sus pares, lo que incrementa temores y sensación de culpa al no corresponder con las expectativas cisgeneristas (Cuadra, 2024; Howell & Allen, 2021).

Frente a este escenario es relevante considerar que, si bien el entorno escolar se presenta aquí como un ambiente restrictivo en la exploración de la identidad de género, los resultados concuerdan con Paechter et al. (2021), al confirmar que este es el principal lugar de interacción después de su hogar. Dado que, en la casa, el baño es mixto y no se problematiza, a diferencia de lo que ocurre en el contexto escolar. Por lo tanto, aunque exista restricción en el uso de este espacio común, los adolescentes y jóvenes, insisten en buscar el reconocimiento mediante el ingreso al baño acorde con su género autopercebido, incluso cuando esto implica un riesgo.

En correspondencia con este entorno hostil, Ingrey (2018), sugiere que para prevenir la exposición y el hostigamiento, los baños desgenerizados deberían estar disponibles; de este modo, la solicitud individual no debería ser determinante para ofrecer las condiciones necesarias al alumnado y evitar que este se vea expuesto al cuestionamiento.

En complemento con los hallazgos previos, esta investigación, concuerda con Meyer y Keenan (2018) y Horton (2022), quienes ponen de manifiesto que algunas instituciones educativas ignoran la diversidad, y en lugar de incorporarla a la realidad contextual, optan por un enfoque individualizado en detrimento de un tratamiento colectivo. Por consiguiente, esta aproximación no aborda las causas estructurales que originaron la problemática y se pierde la oportunidad de reflexión crítica en torno a una situación social que se traslada a la escuela. Lugar clave para resignificar el género, transformar creencias y desestabilizarlas, de manera que trasciendan más allá de los muros, hacia una sociedad igualitaria, consciente y comprensiva respecto de la diversidad.

Dando continuidad al análisis de las rutinas escolares, se evidencia el uso del uniforme, el cual, se asume universalmente como una norma que funciona como estrategia eficiente de organización institucional. Pese a lo anterior, estudios (Jones et al., 2016; Townley y Ullman, 2025; Ullman et al., 2023, entre otros) indican que la mayor parte de la población estudiantil la considera una medida restrictiva y obligatoria. Esta percepción contrasta con los hallazgos de esta investigación, dado que, para la mayoría de la comunidad educativa, esta norma se ha flexibilizado, de tal forma que permite el uso del uniforme de acuerdo con las necesidades identitarias del alumnado. A pesar de ello, resulta cuestionable, la apertura institucional de esta norma en particular y la resistencia al cambio, observada en otras normativas rutinarias, analizadas en los resultados.

Ahora bien, la anterior percepción no es generalizada. La disparidad de resultados en cuanto a la rutina del uniforme permite reconocer otras experiencias en el uso de este. Un ejemplo de estas experiencias situadas se evidencia en los eventos escolares que exigen uniformidad por tratarse de un acto social, que simboliza las creencias morales, los valores intrínsecos y la identidad de la institución educativa. Un escenario donde se privilegian los imaginarios alrededor del género

en lugar de promover colectivamente una cultura educativa diferencial (Horton, 2022; Meyer & Keenan, 2018; Wilkinson & Penney, 2026).

En respuesta a este tipo de situaciones, se presenta resistencia hacia la categorización basada en el sexo y se cuestionan las representaciones binarias, donde se asume y comunica que la totalidad de la población escolar se identifica cómodamente en el marco del cisgenerismo (Pereira et al., 2023). Esta suposición fundamentalista repercute en el estudiantado, ocasionando sensación de anormalidad, falta de pertenencia con la escuela y problemas de salud emocional (Hatchel et al., 2019; Poteat et al., 2025; Ullman et al., 2023).

Desde la perspectiva de Butler (1993, 2002), estas necesidades performativas relacionadas con la autoafirmación del género cuestionan las imposiciones sobre los cuerpos que se abyectan de los modelos inteligibles del género. La paradoja es que esta dominación sobre los cuerpos es necesaria para la construcción identitaria y, de tal forma, incentiva el cuestionamiento crítico sobre las categorizaciones y fomenta la capacidad de respuesta asertiva frente a la violencia de género (Butler, 2015). Incluso pueden ser un dispositivo que motiva una postura activista frente a la discriminación (Lorusso et al., 2024).

En articulación con esta motivación se manifiesta la rutina discursiva. Al igual que en otros estudios, los hallazgos de esta investigación, evidencia la coexistencia de posturas diversas ante la inclusión, que oscilan entre la apertura, y defensa de la diversidad, y discursos heteropatriarcales que debilitan estas identidades, o la simple inacción. Estas posturas implican la aceptación tácita de discursos discriminatorios que se manifiestan cotidianamente mediante un lenguaje excluyente para referirse a la comunidad diversa (Francis, 2023; Granero, 2019). Lo cual, se profundiza a partir del estudio de Bodenhofer, (2020) y los aportes teóricos de Foucault (1970), al identificar la exclusión discursiva como una manifestación del currículo oculto que desde estructuras de poder ejerce el ordenamiento de los cuerpos disidentes. Situación que los posiciona como sujetos anormales y culpables por percibirse fuera del sistema dominante, una consecuencia de la violencia simbólica.

En este contexto, se retoma lo planteado por Bourdieu (1990) y Tversky y Kahneman, (1974), sobre la naturalización de algunas rutinas que en el ejercicio repetitivo se tornan hábitos que se conservan como estructuras ostensibles y performativas. En este sentido, la rutina discursiva está constituida por una gama de expresiones que se reproducen incuestionablemente. Estas construcciones adheridas a nuestro inconsciente se manifiestan espontáneamente en los discursos, con rutinas lingüísticas estáticas y controladas. Con lo cual, no basta con el reconocimiento de la exclusión, ya que estos patrones lingüísticos operan bajo condiciones de la inmediatez y el mercantilismo de la comunicación como parte de nuestro capital cultural discursivo (Bourdieu, 2005).

Desde esta perspectiva, esta investigación coincide con otros estudios, al recomendar incorporar discursos inclusivos desde etapas iniciales de la educación y durante toda la trayectoria escolar, de tal forma, facilitar al estudiante la construcción y desarrollo de un lenguaje inclusivo,

con el objetivo de fortalecer la comunicación con sus pares, a su vez, todo el estudiantado se perciba incluido (Cifuentes et al., 2020; Jones et al., 2016; Lorusso et al., 2024; Malins, 2016; Pereira et al., 2023; Spiegelman, 2022; Valencia, Rovira, & Vargas, 2021). Para ello, es fundamental sensibilizar y capacitar al profesorado en la adquisición de competencias profesionales que profundicen de forma crítica y objetiva cuestiones sobre la diversidad de género.

Asimismo, les permitan integrar a su práctica discursiva, herramientas conceptuales y pedagógicas para tratar con respeto los temas de género con los y las estudiantes, las familias, los pares académicos y demás miembros de la comunidad educativa que den garantía de una educación inclusiva a nivel global (Kosciw et al., 2022; Malins, 2016; Meyer & Keenan, 2018; Poteat et al., 2025; Simons et al., 2025). Igualmente, contar con la voluntad genuina y consistente por parte de todos los miembros de la comunidad escolar en la resignificación discursiva del género (Lee, Walshe, & Branton, 2024).

Finalmente, se identifica la fila escolar como otra práctica rutinaria que amerita ser examinada, debido a que ha sido escasamente problematizada en los estudios científicos como un factor que repercute en las identidades de género diversas. En este sentido, resulta pertinente profundizar en esta práctica, frecuentemente percibida como una estrategia organizativa incuestionable. Al respecto, Feldman y Pentland (2003), señalan que las rutinas organizativas cumplen su función mediante patrones repetitivos de acción que favorecen la coordinación y la eficiencia institucional. En el contexto escolar, la formación de filas se ha consolidado como una práctica orientada al mantenimiento del orden y la organización cotidiana.

Sin embargo, los hallazgos de esta investigación revelan que, a pesar de su eficacia organizativa, esta rutina produce efectos diferenciados sobre algunos estudiantes, quienes experimentan procesos de desidentificación al no encontrar un lugar que legitime su identidad de género dentro de esta forma de organización escolar. De modo, que aunque se reconoce la eficiencia de las filas, esta práctica entra en tensión con las necesidades de reconocimiento de las identidades de género diversas.

Para comprender estas experiencias que expresan una postura disidente en algunos estudiantes, se retoman las ideas de Butler (1990, 2004) y Foucault (1975/1995), de las cuales se interpreta la fila como un acto performativo que, sobre la base de la norma atravesada por el poder, ejerce el disciplinamiento de los cuerpos y asegura la reproducción de modelos binarios.

En contraste, el colectivo cisgénero que estadísticamente predomina en los entornos escolares probablemente tiende a no percibir o cuestionar la lógica binaria implícita en la práctica. Esto se debe a que no les afecta directamente y su identidad no se ve invalidada, por lo que no tienen la motivación para cuestionarse, o por el contrario podría verse afectado sus privilegios de estatus sociopolítico. No obstante, esta pasividad se ve alterada cuando la individualidad se expresa y fractura el orden sistemático. Lo cual se analiza desde los cuestionamientos de Butler (2022, 2024) al declarar que, en defensa de esta irrupción, surgen narrativas de penalización y patologización sobre el género, formas de violencia que internamente se legitiman.

Tal legitimación en concordancia con las ideas de Butler (1990) sobre la performatividad y la construcción de la realidad social, se relaciona con la interpretación selectiva y limitada de la Constitución, que, en el marco del interés común, se instrumentaliza jerárquicamente en función del bien colectivo sobre el individual. Un hecho paradigmático y tangible que se materializa con la fila, como mecanismo burocrático de regulación social. Esta tensión entre las normativas interfiere en la comprensión y práctica de los derechos y deberes tanto individuales como colectivos, y además justifica la vulneración de los derechos individuales en nombre de un orden superior (Meyer & Keenan, 2018). La fila escolar, aparentemente inocua, se convierte así en un microsistema político donde se refleja la búsqueda de inclusión y el reconocimiento de la identidad.

En conjunto, estos hallazgos corroboran la necesidad de profundizar desde un análisis crítico en las prácticas rutinarias que, por su carácter naturalizado, suelen permanecer fuera del escrutinio pedagógico. Al problematizar sobre las rutinas escolares el estudio motiva la ampliación de debates sobre los estudios de género en contextos escolares al evidenciar como formas ordinarias de organización escolar inciden en la producción de reconocimiento, legitimidad y exclusión de la vida escolar.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se organizan en tres niveles: los hallazgos centrales sobre la incidencia de las rutinas escolares en el reconocimiento de las identidades de género diversas, sus implicaciones para la política educativa y la formación docente, y las proyecciones derivadas de las limitaciones y posibilidades futuras de investigación.

En primer lugar, en correspondencia con el objetivo propuesto, en el cual, se planteó analizar la incidencia de las rutinas escolares en la configuración de las interpretaciones y posturas de la comunidad educativa, el estudio concluye que dichas rutinas reproducen implícitamente las representaciones hegemónicas sobre los modelos de género. Aunque esta dinámica suele justificarse en las necesidades de gestión organizativa de la población escolar, ejerce un efecto de instrumentalización y sujeción que condiciona las interacciones entre pares y la relación del cuerpo con las normas aceptadas en el sistema escolar. Esta sujeción no solo impacta de manera desfavorable el reconocimiento y la expresión de las identidades de género diverso, sino que por extensión determina las interpretaciones y posturas que la comunidad construye, lo cual ocasiona un perjuicio significativo en la formación integral del estudiantado.

En segundo lugar, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de las rutinas escolares al mostrarlas no solo como mecanismos organizativos, sino como prácticas que participan en la producción cotidiana de significados sobre el género, lo que condiciona tácitamente las interacciones entre pares y las relaciones que se establecen en otros ámbitos. De este modo, elementos aparentemente neutrales, como las filas, los uniformes, el lenguaje o los baños escolares, se configuran como espacios donde se regulan y legitiman determinadas formas de reconocimiento.

En tercer lugar, en términos de la política educativa los hallazgos sugieren que la prevención de las violencias basadas en el género no puede limitarse a protocolos de atención o mecanismos sancionatorios. También requiere revisar críticamente aquellas prácticas escolares cotidianas que, aun sin intención explícita de excluir, producen efectos diferenciados sobre el reconocimiento y la participación del estudiantado. Esto requiere fracturar la segregación del alumnado según el sexo biológico, con medidas concretas en relación con la disposición de espacios comunes y la exploración de otras formas de organización del estudiantado que contribuyan en la ampliación de las posibilidades de interacción entre la comunidad educativa. Estas acciones deben respaldarse con la formación del profesorado que permitan desarrollar capacidades reflexivas para comprender el carácter no neutral de determinadas rutinas escolares, y como estas influyen en las experiencias y trayectorias educativas del estudiantado.

Respecto a las limitaciones metodológicas de la investigación se encuentra su configuración como estudio de caso, por lo que los hallazgos deben interpretarse a la luz de las particularidades del contexto estudiado. Asimismo, la participación familiar fue menor a la proyectada inicialmente, pues solo dos madres accedieron a participar, lo que restringió la incorporación de una mayor diversidad de perspectivas familiares.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de los marcos normativos que regulan la diversidad de género en el ámbito educativo y en las relaciones entre estas disposiciones y las prácticas cotidianas que se desarrollan en las instituciones educativas. Igualmente, se considera pertinente ampliar la participación de los distintos estamentos de la comunidad escolar con el fin de comprender de manera más amplia las experiencias escolares.

Referencias

- Bodenhofer González, C. (2020). *Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación*. *Revista Punto Género*, 12, 101–125. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2019.56250>
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Brener, N. D., Mpofo, J. J., Krause, K. H., Jones, S. E., Thornton, J., Myles, Z., Harris, W. A., Chyen, D., Lim, C., Arrey, L., Mbaka, C., Trujillo, L., Shanklin, S., Smith-Grant, J., Whittle, L., McKinnon, I. I., Washington, M., Queen, B. E., & Roberts, A. M. (2024). *Overview and methods for the Youth Risk Behavior Surveillance System—United States, 2023. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 73(4), 1–12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.su7304a1>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

- Butler, J. (2015, 16 de septiembre). *Cuerpos que todavía importan*. Red Interdisciplinaria de Estudios de Género UNTREF. [Video] YouTube. <https://youtu.be/-UP5xHhz17s>
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* Paidós.
- Cifuentes Zunino, F., Pascual, J., & Carrer Russell, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 153–174.
- Comisión Internacional de Juristas, & Servicio Internacional para los Derechos Humanos. (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. <https://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial No. 48.733.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). *Ley 1752 de 2015, por medio de la cual se modifica el Código Penal para sancionar actos de discriminación*. Diario Oficial No. 49.531.
- Creswell, J. W. (2007). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Sage.
- Cuadra, J. (2024). In their shoes: Transgender students' lived experiences of challenges and discrimination in higher education settings. *Authorea*, 24. <https://doi.org/10.22541/au.172451569.92437277/v1>
- Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales. (2022, 09 de noviembre). *Conferencia magistral de Judith Butler: “¿Quién le teme al género? Una indagación psicosocial”* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/SkhS4gUxI8c>
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94–118. <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1975/1995). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Francis, D. A. (2023). Did you just say I was lit? Transgender and non-binary youth doing gender; resisting cisnormativity in South African schools. *Journal of Gender Studies*, 33(5), 686–697. <https://doi.org/10.1080/09589236.2023.2172386>
- Gender Creative Kids Canada. (2020). Hi Sam: Sensitizing youth through play. <https://gendercreativekids.com/programs/hi-sam>
- Granero Andújar, A. (2019). Concepciones del alumnado de último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 55–73. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.284>
- Hatchel, T., Valido, A., De Pedro, K. T., & Huang, Y. (2019). Minority stress among transgender adolescents: The role of peer victimization, school belonging, and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2467–2476. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1168-3>

- Horton, C. (2022). Institutional cisnormativity and educational injustice: Trans children's experiences in primary and early secondary education in the UK. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2). <https://doi.org/10.1111/bjep.12540>
- Howell, T., & Allen, L. (2021). "Good morning boys": Fa'afāfine and Fakaleiti experiences of cis-genderism at an all-boys secondary school. *Sex Education*, 21(4), 417–431. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1813701>
- Ingrej, J. (2018). Problematizing the cisgendering of school washroom space: Interrogating the politics of recognition of transgender and gender non-conforming youth. *Gender and Education*, 30(6), 774–789. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1483492>
- Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J., Hillier, L., & Mitchell, A. (2016). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED625378.pdf>
- Lee, C., Walshe, N., & Branton, H. (2024). Pronouns, pin badges and pride: LGBTQ+ student experiences of inclusion and belonging in a UK university. *Social Sciences*, 13(12), 662. <https://doi.org/10.3390/socsci13120662>
- Let Toys Be Toys. (2019). *Eight ways to challenge gender stereotypes in the early years*.
- Lorenz, A., & Lépine, R. (2020). *Judith Butler*. Herder Editorial.
- Lorusso, M. M., Compare, C., Cecconi, A., & Albanesi, C. (2024). Navigating secondary school: A perspective from trans and non-binary activists. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(3). <https://doi.org/10.1002/casp.2797>
- Llos Casadellà, Berta. (2026). 'Intruders', 'transformers' and 'fallen soldiers': Non-heterosexual boys, trans and non-binary students' experiences in secondary education. *Sexualities*, 16. <https://doi.org/10.1177/13634607261429624>
- Malins, P. (2016). How inclusive is "inclusive education" in the Ontario elementary classroom? Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities. *Teaching and Teacher Education*, 54, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.004>
- Meyer, E. J., & Keenan, H. (2018). Can policies help schools affirm gender diversity? A policy archaeology of transgender-inclusive policies in California schools. *Gender and Education*, 30(6), 736–753. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1483490>
- Paechter, C., Toft, A., & Carlile, A. (2021). Jóvenes no binarios y escuelas: Perspectivas pedagógicas a partir de un estudio de entrevistas a pequeña escala. *Pedagogía, Cultura y Sociedad*, 29(5), 695–713. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160>
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., Villescas Vivancos, F., & Taylor, Y. (2023). "It's your word against mine": A case study of gender negotiation in a Spanish school. *Sexuality Research and Social Policy*, 42(2), 261–274. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00969-3>
- Picco, S. (2010). Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 207–227.

- Poteat, V. P., Marx, R. A., Richburg, A., et al. (2025). Gender-Sexuality Alliance experiences and LGBTQ+ inclusive school policies and practices predict youth's school belonging. *Journal of Youth and Adolescence*, 54(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02060-0>
- Ruiz Utrilla, A. G., & Evangelista García, A. A. (2020). LGBT-D en las trayectorias escolares: mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción en la escuela. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 52. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i52.7196>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022, 2023). Bogodatos para la convivencia escolar. <https://oce.educacionbogota.edu.co/bogodatos>
- Simons, J. D., Smetáčková, I., Kuchirko, Y., et al. (2025). STEM lives: The experiences of sexual and gender minority teachers in the United States. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04749-4>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Spiegelman, J. D. (2022). “You used ‘elle,’ so now you’re a girl”: Discursive possibilities for a non-binary teenager in French class. *L2 Journal*, 14(3), 42–58.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- Townley, C., & Ullman, J. (2025). Hypervisibility and erasure: Parents’ accounts of transgender children in early childhood education and care and primary schools. *Gender and Education*, 37(3), 278–294. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2442955>
- Triana, J. M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Impreso por J. A. Cualla.
- Troncoso Pérez, L., & Stutzin, V. (2020). La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión en la lucha contra la “ideología de género”. *Revista Nomadías*, 28, 9–41.
- Ullman, J., Hobby, L., Magson, N. R., & Zhong, H. F. (2023). Students’ perceptions of the rules and restrictions of gender at school: A psychometric evaluation of the Gender Climate Scale (GCS). *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.109525>
- United Nations Development Programme. (2024). 2024 LGBTI inclusion index: Report on the pilot implementation. <https://n9.cl/3expac>
- Valencia, V. E., Rovira, R. A., & Vargas, P. L. (2021). Una brecha pendiente: representaciones de las identidades de género en docentes de instituciones educativas públicas de Caldas (Colombia). *Revista Eleuthera*, 23(2), 255–277. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.13>
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2026). “It makes me feel dysphoric”: Transgender and non-binary students’ perspectives of gendered grouping practices and curriculum provision in secondary school physical education in England. *Pedagogy, Culture & Society*, 34(2), 387–408. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2509269>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

Autores

Alicia Carolina Clavijo Martínez. Magister en educación, actualmente realizo programa de Doctorado en educación. Ejercicio mi profesión como coordinadora en una institución educativa de Bogotá, Colombia.

Diego Raúl Carrillo Mojica. Doctor en educación, cargo actual profesor de la universidad Antonio Nariño.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

Este artículo se deriva de la investigación: Prácticas educativas discursivas que configuran los modos de interpretación y posicionamiento de los actores educativos frente a las identidades de género diversas en un colegio de Bogotá. Hace parte del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Antonio Nariño.