

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Sociología y Estudios de Género

Convocatoria 2019-2021

Tesis para obtener el título de maestría de investigación en Ciencias Sociales con mención en
Género y Desarrollo

Experiencias de jóvenes con identidades sexo genéricas diversas en espacios familiares y
durante su tránsito por el sistema educativo ecuatoriano heteronormado

Hipatia Fernanda Vega Lema

Asesora: María Moreno Parra

Lectoras: Ana María Goetschel y Christian Paula

Quito, agosto de 2023

Dedicatoria

A los cuerpos y vidas que rompen la norma.

Por la rebeldía, por la resistencia,

Por la intransigencia...

Índice de contenidos

Resumen	VII
Agradecimientos.....	VIII
Introducción	1
Capítulo 1. Debates conceptuales de la sexualidad y su disciplinamiento en el sistema educativo.....	8
1.1. Estado del arte	9
1.1.1. Implicaciones de ser adolescente LGBTIQ en relación al sistema educativo.....	9
1.1.2. Percepciones de adolescentes sobre la diversidad sexual y experiencias de jóvenes en el sistema educativo	12
1.1.3. Abordaje sobre educación sexual integral y diversidades sexuales en el sistema educativo, en algunos países de América Latina y el mundo.....	15
1.1.4. De la educación sexual a la educación sexual integral en América Latina.....	16
1.1.5. Abordaje sobre educación sexual integral y diversidades sexuales en Ecuador.....	18
1.2. Marco teórico: ¿Cómo se construye la sexualidad y cómo se regulan los cuerpos en el sistema educativo? Aproximación conceptual a la sexualidad desde las ciencias sociales.....	20
1.2.1. Sexualidad e identidad	20
1.2.2. Heterosexualidad obligatoria.....	22
1.2.3. Performatividad sexo-género	22
1.2.4. Sistema educativo como espacio disciplinario y reproductor de la norma	24
Capítulo 2. Contexto y problematización sociohistórica de la situación de jóvenes LGBTIQ en el sistema educativo en Ecuador.....	28
2.1. Debates sociales sobre la sexualidad, agencia de los movimientos sociales LGBTIQ y contra-postura de movimientos anti-derechos y conservadurismos religiosos	29
2.1.1. Latinoamérica y el surgimiento de movilizaciones LGBTIQ	29
2.1.2. Recorrido histórico de la lucha LGBTIQ en Ecuador	31
2.1.3. Conservadurismo religioso contra la “ideología de género”. Surgimiento y movilizaciones.....	33
2.2. Políticas en educación sexual ¿Quién define la norma? Educación sexual integral, una deuda pendiente	37
2.3. Situación social de jóvenes LGTBIQ, violencia y discriminación.....	40

Capítulo 3. Narrativas biográficas de jóvenes con diversidad sexo genérica durante sus infancias y adolescencias	46
3.1. La familia, primera comunidad vulneradora. Del rechazo a las clínicas de deshomosexualización.....	47
3.2. Cuestionamientos en la infancia y adolescencia: ¿Por qué soy raro/a?.....	47
3.3. “Salir del closet”: construcción de identidad vs el rechazo como reacción familiar. 50	
3.3.1. Patologizados: yo homosexual, la mala madre y el padre ausente.....	55
3.3.2. VIH/Sida y la comunidad LGBTIQ	55
3.3.3. Objetos/Sujetos delatores	57
3.4. Prácticas forzadas de heterosexualidad, embarazos forzados y clínicas de deshomosexualización.....	59
3.5. Al compartir “el secreto”, se vuelve un alivio: primeras personas en enterarse, redes de apoyo e identidad colectiva	62
3.6. Conclusión del capítulo	64
Capítulo 4. Vivencias de cuerpos diversos sobre el tránsito por el sistema educativo heteronormado.....	66
4.1. Heterosexualidad obligatoria y performatividad del sexo género en el sistema educativo	67
4.1.1. Relación entre pares ¿Comunidad protectora o vulneradora?.....	68
4.1.2. ¿La homosexualidad se contagia? ¡Cuidado, vas a contaminar al resto! La comunidad educativa.....	70
4.1.3. El minuto cívico de los lunes es el panóptico del sistema educativo	73
4.2. <i>Bullying</i> e intentos autolíticos.....	74
4.3. Formas de acceso a información sobre educación sexual y sexualidad	76
4.3.1. Percepciones sobre el abordaje de la educación sexual y diversidades sexuales en el sistema educativo.....	77
4.3.2. Material y recursos pedagógicos para abordar la educación sexual.....	78
4.3.3. La pornografía como primera forma de acceso a la sexualidad.....	83
4.4. Conclusiones del capítulo.....	85
Conclusiones	87
Referencias	94
Anexos.....	101

Lista de ilustraciones

Gráficos

Gráfico 2.1. Experiencias de Discriminación, exclusión o violencia en espacios públicos.....	44
Gráfico 4.1. Texto de Ciencias Naturales Quinto año de EGB	79
Gráfico 4.2. Texto de Ciencias Naturales Séptimo año de EGB.....	80

Tablas

Tabla 1.1. Respuesta que esperarían adolescentes en caso de tener una sexualidad diversa. ..	13
Tabla 2.1. Políticas, planes y programas de educación sexual en Ecuador: 2010-2020	39
Tabla 3.1. Conocimiento de la orientación sexual y nivel de aceptación de la población LGBTIQ	64

Fotografías

Fotografía 3.1. Fotografía de la oferta terapéutica de un consultorio psicológico en la ciudad de Ibarra.....	61
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Hipatia Fernanda Vega Lema, autora de la tesis titulada “Experiencias de jóvenes con identidades sexo genéricas diversas en espacios familiares y durante su tránsito por el sistema educativo ecuatoriano heteronormado”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, agosto de 2023.

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, overlapping loops and lines, positioned above a horizontal line.

Hipatia Fernanda Vega Lema

Resumen

Mi investigación busca entender la manera en que los y las jóvenes con identidades sexo genéricas diversas experimentaron su tránsito por el sistema educativo y cómo vivieron la forma en que era (in)comprendida su identidad/orientación/expresión sexual y de género, tanto desde la institución como desde pares y otros actores involucrados en la misma. Con narrativas biográficas que señalan los múltiples procesos de exploración, negación, aceptación, descubrimiento y construcción de su sexualidad frente a entornos familiares y el sistema educativo. Ambas instituciones se configuran como instancias de control, regulación y disciplinamiento de la sexualidad y la (re)producción de la heteronorma. A esto se suma la falta de políticas públicas y programas en educación sexual integral que incluya el enfoque en diversidades sexo genéricas. Entre las experiencias de las y los jóvenes se encuentran algunas de las tantas vivencias que enfrentan las personas con sexualidad diversa, mismas que se ven marcadas por la violencia, discriminación, rechazo e incluso internamientos en clínicas de “deshomosexualización”, provocando en la mayoría de los casos, intentos de suicidio e inestabilidad en su salud mental. Desde el uso de metodologías cualitativas, aplico en mi investigación entrevistas a jóvenes con sexualidades diversas y sus experiencias en el sistema educativo, junto con revisión documental sobre el material pedagógico que utilizan docentes para abordar la sexualidad y se ve contrastada con las percepciones de docentes y estudiantes secundarios.

En la última década, Ecuador ha tenido tres estrategias distintas sobre educación sexual, enmarcadas única y limitadamente en la prevención del embarazo en niñas y adolescentes. Estos planes o estrategias han dejado de lado la inclusión de diversidades sexo genéricas, ante ello se evidencia en la investigación el desconocimiento de rutas y protocolos de atención ante casos de bullying y discriminación que enfrentan en el sistema educativo adolescentes con sexualidad no binaria. Se muestra que la educación sexual en el sistema educativo ecuatoriano, es abordada desde la limitación de contenidos que se encuentran en los textos escolares de Ciencias Naturales, material pedagógico que se basa en el esencialismo biológico y en la sexualidad para la reproducción. Se evidencia también en la investigación, que la fuente de primer acceso a información sobre sexualidad es la pornografía, misma que vende comercialmente el sexo sin protección, y enfermedades de transmisión sexual como el VIH son una de las principales causas de muerte de la comunidad LGBTIQ.

Agradecimientos

Al fuego.

A cada persona que muy gentilmente compartieron sus vivencias conmigo, sus alegrías, sus tristezas y dolores, sus resistencias y emociones. Este trabajo no sería posible sin sus experiencias que impulsan y alimentan mi espíritu de creer en un mundo más libre, más justo e inclusivo.

A Tamara, Karina y María José, compañeras de maestría, amigas de la vida, por abrigarme y tejer juntas caminos más cálidos, más seguros, más nuestros.

A mi madre y mi hija.

A María, mi tutora y maestra.

A mis gatos, compañeros infaltables,
Y a ti, querido Ed.

Gracias, gracias, gracias...

Introducción

El lloro de los niños homosexuales,
no es por no ser heterosexuales,
sino por no contar con los privilegios
que la heterosexualidad otorga.
—Giancarlo Cornejo (2011)

La sexualidad en clave foucaultiana, es un dispositivo de relaciones de poder y saber que, a través de instituciones como la familia y el sistema educativo, ejercen control, disciplinamiento y regulación sobre los cuerpos y la sexualidad. Es así que mi investigación se centra en las experiencias de jóvenes con sexualidad sexo genérica diversa a través de narraciones biográficas sobre su tránsito por el sistema educativo heteronormado. Vivencias que, desde la infancia y adolescencia se ven interpeladas por una serie de situaciones que marcan sus cuerpos y memorias con experiencias, más de aceptación, de violencias y discriminación. En lo concerniente a mi interés personal inicial, pretendía conocer cómo vivieron las y los jóvenes con sexualidad no binaria, el paso por el colegio, es decir el desenvolvimiento de su sexualidad en un entorno heteronormado: el sistema educativo ecuatoriano cuenta con limitadas políticas y programas en educación sexual, más aún aquellas que abarcan el reconocimiento de diversidades sexuales. Sin embargo, al realizar las entrevistas a las y los jóvenes resulta imprescindible hablar de cómo estos/as jóvenes vivieron los procesos de exploración, negación, aceptación, descubrimiento y construcción de su sexualidad en sus núcleos familiares, ya que mantienen una estrecha relación y una influencia mutua entre ambas instituciones de control y disciplinamiento, la familia y el sistema educativo.

Mi trabajo de investigación se centra en las narraciones biográficas de quince jóvenes con sexualidad no binaria, mayores de 18 años y que cursaron sus estudios secundarios en instituciones educativas de la ciudad de Ibarra. A partir de sus relatos, analizo la forma en que vivieron la (in)comprensión de su disidencia sexual tanto en entornos familiares, como en el colegio. Además, examino desde la perspectiva de género, las vivencias atravesadas en sus familias y cómo esto influye, afecta y se relaciona con el desenvolvimiento en el sistema educativo. Por otra parte, a fin de contextualizar estas experiencias con la percepción y el abordaje de la educación sexual por parte de docentes en las instituciones educativas, hago

una revisión del material pedagógico que se utiliza para impartir “educación sexual”, mismo que se limita a los textos escolares de Ciencias Naturales, y las políticas y programas que engloban la misma, así como las entrevistas a quince docentes y personal de los DECE.

El trabajo de investigación gira en torno a la pregunta: ¿cuáles son las percepciones y sentires de jóvenes con identidad sexo genérica diversa a partir de sus experiencias sobre la (in)comprensión de dicha identidad durante el tránsito por el sistema educativo, caracterizado por limitadas políticas y programas en educación sexual integral con enfoque en diversidades sexuales en la ciudad de Ibarra? Con esta pregunta y desde mi propia experiencia no recuerdo haber recibido jamás una charla de educación sexual y menos aún hablar sobre las diversidades sexuales en el colegio. Pero eso sí, escuchaba las burlas y el bullying a quien en aquel entonces era uno de mis mejores amigos, hoy, mejores amigas, los murmullos, la mofa y ridiculización por los “gestos amanerados”. Vi en mi amiga el ocultar su identidad, sus deseos, el verse atrapada en un cuerpo de hombre frente a una sociedad que desconoce, invisibiliza y excluye a quienes deciden salir de la norma. Nos graduamos del Bachillerato en el 2010, y hoy, 11 años después, en las instituciones educativas se continúa conservando y (re)produciendo la heteronorma.

En Ecuador, la realidad de las niñas, niños y adolescentes LGBTIQ¹ está totalmente invisibilizada, al punto que existen pocos estudios de donde obtener datos estadísticos sobre ellos. De acuerdo con el Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño, en 2010 se llevó a cabo la Encuesta Nacional de la Niñez y la Adolescencia (ENNA), que constituye la única investigación que aborda parte de la problemática mencionada. Esta encuesta contó con una muestra de 3135 hogares, tanto urbanos como rurales, distribuidos en todo el país. Los resultados obtenidos revelaron que el 64% de los niños y adolescentes escolarizados, en el rango de edades de 8 a 17 años, afirmaron haber presenciado peleas entre compañeros de clase (Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño 2017)

Asimismo, un 57% indicó que se producían actos de vandalismo contra las pertenencias de otros estudiantes, mientras que un 69% señaló que experimentaban situaciones de molestia o abuso por parte de los más pequeños. El informe, elaborado por el Observatorio de la Niñez y Adolescencia en 2010, también muestra que el 63% de los alumnos molesta a otros debido a

¹ Las siglas LGBTIQ hacen referencia a personas: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Travestis, Intersexuales, Queer y demás identidades y/u orientaciones sexuales.

sus diferencias, y un 74% insulta o se burla de sus compañeros (Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño 2017). Múltiples estudios demuestran que las personas LGBTI tienen mayor riesgo de suicidio en entornos de violencia que sus pares (Mendos 2014; Unesco 2014; CIDH 2015; Tomicic 2016; Aparicio Castellanos 2017). Esta violencia se expresa en la escuela, la familia, los ambientes laborales y, generalmente, no se aborda (CNIG 2018, 19).

A nivel regional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en su Informe “Violencia contra personas LGBTI” (2015), señala que existe un alto porcentaje de deserción escolar por causa de la discriminación y exclusión que deben enfrentar los niños, niñas y adolescentes por la forma de vivir su identidad de género, su orientación sexual y su expresión de género en las escuelas y colegios (CNIG 2018, 7). La discriminación en el ámbito educativo tiene efectos nocivos sobre la salud y el desarrollo psicosocial de cada estudiante; además, afecta la convivencia escolar y el desenvolvimiento académico. Como resultado de este proceso de exclusión y marginación se presentan situaciones que empujan a los niños, niñas y adolescentes a abandonar sus estudios (Unesco 2014).

El objetivo que guió mi investigación fue analizar las percepciones y sentires de jóvenes con identidad sexo genérica diversa a partir de sus experiencias sobre la (in)comprensión de dicha identidad durante el tránsito por el sistema educativo, mismo que se ve caracterizado por limitadas políticas y programas en educación sexual integral, más aún con enfoque en diversidades sexuales en la ciudad de Ibarra. La consecución de este fin se acompañó de objetivos específicos encaminados en: conocer y analizar cómo vivieron el proceso de descubrimiento/aceptación/construcción de su sexualidad frente a sus entornos familiares; analizar cómo vivieron su identidad sexo-genérica estos/as jóvenes en relación con la institución educativa, sus pares y otros actores y cómo varía dicha experiencia si el colegio es aconfesional o religioso; por último, analizar el abordaje sobre la sexualidad en el sistema educativo a través de la perspectiva de adolescentes y jóvenes y el material pedagógico que utilizan las y los docentes.

Con esta investigación busco aportar a los estudios de género y sexualidades en Ecuador. En específico, este estudio contribuye a profundizar la comprensión académica sobre la experiencia de las personas jóvenes LGBTIQ, durante una etapa de la vida crucial para el desarrollo de su identidad personal y social. Adicionalmente, este trabajo abona a un campo todavía no bien comprendido en relación con las problemáticas que enfrentan dichos/as

jóvenes en el sistema educativo, y en su relación tanto con sus pares como con maestros y autoridades educativas. Los resultados de esta investigación tienen el potencial de generar información relevante para pensar las maneras cómo incluir la perspectiva de género y las diversidades sexuales tanto en el sistema educativo como en las políticas y programas de educación sexual integral.

Estrategia metodológica

Antes de mencionar las técnicas y herramientas metodológicas que apliqué en la investigación, quiero señalar dos aspectos fundamentales que se convierten de por sí, también, en parte de la metodología y se encuentran transversalizados en mi trabajo. El primero, la voz narrativa en primera persona del singular, yo, me lleva a ubicar mi trabajo como un posicionamiento político al apropiarme de mi voz narrativa. Segundo, el uso del lenguaje para el reconocimiento de todos y todas, si bien no empleo un lenguaje inclusivo con el término todes, he procurado incluir una terminología evitando el uso genérico hegemónico del masculino gramatical. Entiéndase también, como parte y deber de la academia y los estudios de género, la búsqueda de la transformación social a través del reconocimiento y visibilización de todos, todas y todes.

Ahora bien, este estudio se basa en una metodología cualitativa, que aplicó diversas herramientas y técnicas y partió de las percepciones, sentires y experiencias de jóvenes con identidades de género y/u orientaciones sexuales diversas durante su tránsito por el sistema educativo caracterizado por limitadas políticas y programas en educación sexual integral con enfoque en sexualidades diversas. Compuse a la investigación de tres momentos, mismo que buscaron responder y dar cuenta de cada objetivo específico. Es así que, en principio empleé la *investigación documental*, a fin de analizar el abordaje sobre la sexualidad en el sistema educativo a través de los textos escolares de la asignatura de Ciencias Naturales, así como las políticas, planes y programas en educación sexual, durante la última década. Corbetta (2010, 375-404) señala que los textos escolares son una fuente documental importante sobre la cultura de una sociedad ya que trasmite a las nuevas generaciones los valores y normas del mundo adulto.

Posteriormente, y en relación a la descripción de las experiencias, las y los jóvenes seleccionados con quienes trabajé, fueron mayores de 18 años y con reciente culminación de

la educación secundaria, a fin de que las experiencias no se alejen de las políticas en educación sexual actuales. La mayoría de edad, les permitió expresar libre y voluntariamente sus vivencias, mientras que los procesos con menores de edad, implica contar con el consentimiento de sus padres además del asentimiento propio.

En cuanto a la estrategia de reclutamiento de jóvenes que fueron entrevistados/as, usé la estrategia de bola de nieve, así como la cercanía a colectivos LGBTIQ para encontrar los perfiles requeridos para la investigación. Ésta se centró en la ciudad de Ibarra, buscando diversidad en las identidades de género y/u orientaciones sexuales y condición de plantel educativo donde cursaron sus estudios, sea este aconfesional, religioso, público, privado y/o de carácter militar. Se realizaron entrevistas a profundidad. Esta técnica se basa en la individualidad del entrevistado: lo que sabe, lo que piensa, lo que cree (Corbetta 2010, 346). La entrevista que realicé contó con preguntas semiestructuradas, partiendo de un guion que acogió los temas a tratar durante la entrevista (Corbetta 2010, 352).

Finalmente, entrevisté a docentes, autoridades y estudiantes del sistema educativo a fin de contar con sus percepciones y abordaje en relación con la educación sexual integral y diversidades sexuales. Adicionalmente, se trabajó con un grupo de discusión de estudiantes secundarios, partiendo de igual forma, de la técnica bola de nieve. El grupo de discusión permite el encuentro e intercambio verbal entre participantes, busca significaciones, el debate, la discusión y conversación. El grupo de discusión a diferencia del grupo focal no presupone un consenso, sino que busca construirlo, dejar que el grupo tome una postura crítica y analítica sobre la comprensión del proceso social (Gutiérrez Brito 2011). De esta manera me permitió mantenerme en la línea de concebir a las y los entrevistados como actores activos y protagónicos de la investigación. En cuanto a docentes y personal de los DECE, apliqué entrevistas a profundidad con un guion de preguntas semiestructuradas.

Debido al contexto de la pandemia de Covid-19, algunas de las entrevistas tanto a jóvenes como docentes y el grupo de discusión con estudiantes secundarios se realizaron de forma virtual a través de las plataformas digitales Meet y Zoom. La mayor parte de entrevistas, sobre todo las aplicadas a jóvenes con sexualidad diversa, las realicé de forma presencial, garantizando las debidas medidas de bioseguridad. El encuentro personal cara a cara, dio cuenta de la importancia de generar espacios de cercanía, confidencialidad y empatía. Los resultados fueron evidentes entre las entrevistas aplicadas de forma virtual a las realizadas de

manera presencial, en cuanto al intercambio de información, experiencias y testimonios, ya que la interacción interpersonal cara a cara permitió generar cercanía, observar las reacciones corporales y lenguaje kinésico de las y los entrevistados, y con ello la posibilidad de ahondar en el diálogo.

Para llevar a cabo esta investigación partí de la ética como principio transversalizador de la investigación, de igual forma sobre el consentimiento informado y la voluntariedad de las y los entrevistados (Informe Belmont 1979). En este sentido, según Abad Miguélez (2016, 108) sobre la confidencialidad y el anonimato, los datos brindados son propiedad de las personas participantes y estos corresponden al ámbito de lo privado, de modo que obtuve permiso explícito para su difusión y acceso en el ámbito de lo público.

Los y las jóvenes que compartieron sus experiencias, así como cada persona entrevistada parte de esta investigación, son y fueron un elemento neurálgico, es así que se empleó la ética situada, misma que:

Supone la implicación de los participantes de la investigación sobre la base de la confianza y la motivación de modo tal que el consentimiento se confirma durante todo el proceso de investigación. Así, la investigación cualitativa no depende de la voluntad de cooperación de los sujetos que facilitan información a través de sus respuestas, sino de un compromiso colaborativo entre estos y quien desarrolla la investigación en virtud del cual se generan los “datos”. Se produce un auténtico compromiso colaborativo entre todas las personas involucradas, investigadoras y no investigadoras, que en última instancia se sustenta sobre una relación de intercambio recíproco y no sobre una relación contractual (Pollock 2012, citado en Abad Miguélez 2016, 112).

Esto me permitió mantener el constante compromiso colaborativo y una relación de reciprocidad con mis entrevistadas y entrevistados, además que durante el proceso de investigación concebílos como agentes activos, más no meros “objetos de estudio”.

Material comunitario para la redistribución

Como parte de la investigación y mi compromiso ético y personal con la comunidad LGTBIQ, una vez levantada y organizada la información, socialicé los hallazgos y

conclusiones como un mecanismo de devolver la información a los y las protagonistas, a las comunidades y organizaciones sociales. Posteriormente, desarrollamos de forma colectiva un producto ilustrativo que busca aterrizar la información académica a un material de fácil reproducción y divulgación, con la finalidad de socializar los resultados y sobretodo como un medio que conjuga los datos académicos con los sentires y expresiones de las y los jóvenes.

De esta manera, compilamos de forma gráfica y dinámica un fanzine que, al margen de la tesis académica, este producto se muestra como un material que lleva los hallazgos de la investigación hacia la comunidad y cuenta con datos de contacto de organizaciones LGTBIQ en la ciudad de Ibarra. De igual forma, compartimos la plantilla del fanzine para que pueda ser usada en cualquier ciudad y puedan incluir datos de contacto de organizaciones de la misma. El fanzine elaborado se encuentra en el Anexo 1.

Estructura de la tesis

La investigación se encuentra organizada en cuatro capítulos. En el primero, presento el contexto y problematización socio histórica de la situación de jóvenes LGTBIQ en el sistema educativo en Ecuador, donde hago un breve recorrido histórico de la lucha LGTBIQ en Ecuador, los debates sociales sobre la sexualidad, la agencia de los movimientos sociales LGTBIQ y la reacción de movimientos anti derechos. Incluyo la revisión de las políticas en educación sexual durante la última década y la situación social que enfrentan jóvenes con sexualidad sexo genérica diversa. En el segundo capítulo, aludo al estado del arte y marco teórico, donde parto de los planteamientos de la performatividad del género, la heretosexualidad obligatoria y el sistema educativo como una institución disciplinaria y reproductora de la heteronormatividad, y las implicaciones de ser adolescente LGTBIQ en relación al sistema educativo. En la tercera parte, evidencio las diversas situaciones a las que deben enfrentarse las personas con sexualidad diversa, comenzando con el enfrentamiento y disputa del respeto y aceptación de su sexualidad en sus entornos familiares. En el capítulo cuarto y conectando con el capítulo anterior, presento las vivencias del tránsito de estos/as jóvenes por el sistema educativo heteronormado, donde adiciono las percepciones de adolescentes y jóvenes sobre el abordaje de la educación sexual en el colegio, y el análisis del material pedagógico utilizado por docentes. Finalmente, desarrollo algunas conclusiones y recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género y las diversidades sexuales tanto en el sistema educativo como en las políticas y programas de educación sexual integral.

Capítulo 1. Debates conceptuales de la sexualidad y su disciplinamiento en el sistema educativo

Para dar respuesta a la pregunta de investigación que guía mi trabajo, ¿cuáles son las percepciones y sentires de jóvenes con identidades sexo genéricas diversas a partir de sus experiencias sobre la (in)comprensión de dicha identidad en entornos familiares y durante el tránsito por el sistema educativo, con limitadas políticas y programas en educación sexual integral con enfoque en diversidades sexuales en la ciudad de Ibarra? En este capítulo reviso algunas entradas teóricas y conceptuales en torno a la sexualidad, así como las percepciones de adolescentes sobre la diversidad sexual y experiencias del tránsito de jóvenes con identidad sexo genérica no normativa por el sistema educativo. Además, las implicaciones de ser adolescente LGBTIQ en una sociedad y un sistema educativo heteronormado. Es necesario analizar cómo la heteronormatividad permea las políticas públicas y estructura un sistema educativo que disciplina y condiciona los cuerpos bajo una lógica del binarismo normativo, desconociendo y anulando la capacidad de construir, explorar, expresar y asumir otras identidades y/u orientaciones sexuales.

Para lo propuesto, desarrollo el capítulo en dos partes. Primero, en el estado del arte, presento las percepciones de adolescentes y docentes de secundaria en relación a la diversidad sexual, así como los sentires de adolescentes LGBTIQ y su desenvolvimiento en el sistema educativo. Además, muestro estudios sobre educación sexual con enfoque en diversidades sexuales que se han realizado en algunos países de América Latina y el mundo y los discursos en torno a ello en el Ecuador. Segundo, en el marco teórico, parto de tres ejes analíticos que guiarán la investigación: en primer lugar, las implicaciones del término sexualidad, en segundo lugar, abordo la categoría analítica de *heterosexualidad obligatoria*, propuesta por Adrienne Rich (1996 [1980]), quien señala que la heterosexualidad no solo es una práctica sexual sino una institución política que sostiene y reafirma al patriarcado y claramente al binarismo sexual y, en tercer lugar, la *performatividad sexo género* propuesta por los estudios *queer* de Judith Butler (2007). Estos estudios reivindican un espacio para otros tipos de sexualidades y señalan que tanto el sexo como el género son construcciones culturales performativas y, por ende, no son algo natural, biológico y estable. Finalmente, presento al sistema educativo como una institución disciplinaria y heteronormada. Para ello, tomo las teorías de Foucault, en relación a la sexualidad como un dispositivo compuesto por relaciones de poder y saber que reproducen ideas dominantes y también instituciones disciplinarias, pues la escuela es una

de ellas. Y a Bourdieu quien propone los principios de clasificación binaria y las aristas sobre dominación masculina, mismos que he relacionado con el sistema educativo.

1.1. Estado del arte

Como señalé en la introducción, la situación y problemáticas que enfrentan día a día las personas de la comunidad LGBTIQ, es muy compleja, más a la luz de limitadas políticas y programas en educación sexual que promuevan el reconocimiento, respeto y valoración de las diversidades sexuales. Si bien existe una amplia literatura y trabajos de investigación en relación a diversidades sexuales, que en los últimos años ha ido en crecimiento, son escasos los trabajos sobre las percepciones y experiencias de adolescentes y jóvenes con identidad sexo genérica diversa, y su convivencia y tránsito por el sistema educativo. Así como el abordaje de la educación sexual con enfoque en diversidades sexuales, que se imparte en el ámbito escolar. En base a trabajos revisados, este estado del arte se compone de cuatro apartados: el inicial, donde abordo las implicaciones de ser adolescente LGBTIQ y su desenvolvimiento en el sistema educativo, seguido de las percepciones de adolescentes sobre la diversidad sexual y experiencias de jóvenes en el sistema educativo, para continuar con el abordaje sobre educación sexual integral y diversidades sexuales en algunos países de América Latina y el mundo (Estados Unidos, Canadá y España), y finalmente, el abordaje sobre educación sexual integral y diversidades sexuales en el Ecuador.

1.1.1. Implicaciones de ser adolescente LGBTIQ en relación al sistema educativo

Pinos, Pinos y Palacios (2011) señalan en su investigación algunas percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca. Estas develan que las actitudes de discriminación se deben a prejuicios contra personas LGBTIQ. Las y los adolescentes enfrentan diversas formas de exclusión social debido a que en la mayoría de las sociedades valoran de forma negativa su orientación sexual, considerándolos un grupo homogéneo de personas con características negativas. Según esta lógica del prejuicio, son personas miradas como enfermas, delincuentes, pecadoras y carentes de moral (Ortiz y Torres 2008). Estos estereotipos, valores e ideologías emergentes de nuestro contexto cultural, generan en las personas LGBTIQ marcas psicológicas y sociales, que se conocen como

estigmas (Pinos, Pinos y Palacios 2011, 3).² El estudio de Pinos, Pinos y Palacios (2011) revela que la mayoría de entrevistados señaló que incluso percibieron rechazo por parte de sus amistades y compañeros/as de institución educativa. Un considerable número de participantes entrevistados mantuvieron creencias prejuiciosas hacia la población LGBTIQ, considerando aceptable que se las violente o se las trate de rehabilitar en sus preferencias sexuales. Llamativamente, se encontró igual tendencia de respuestas entre adolescentes LGBTIQ y heterosexuales, situación que estaría relacionada con la influencia cultural que modela por igual las actitudes de las personas, con independencia de su orientación e intereses sexuales.

Existe diferentes etapas para que una persona LGBTIQ asuma su orientación sexual; estas son: sensibilización, “donde el niño/a o adolescente se siente diferente; conciencia con confusión, habitualmente viene acompañada de negación; culpa y vergüenza; y finalmente, aceptación de identidad” (Pinos, Pinos y Palacios 2011, 40). Con respecto a la conciencia con confusión, si bien, algunos individuos atraviesan este proceso con gran sufrimiento y confusión, afectando su desarrollo afectivo, otros pasan este proceso rápidamente y sin ninguna complicación (Whitlock 1989, citado en Pinos, Pinos y Palacios 2011). Como generalidad, la conciencia de atracción por el mismo sexo se inicia entre los 8 y 11 años, los comportamientos sexuales ocurren entre los 12-15 años, la identificación como homosexuales se da entre los 15-18 años, la revelación a los demás se produce entre los 17-19 años, finalmente el desarrollo de relaciones románticas con personas del mismo sexo se establece entre los 18-20 años (Papalia 2005, citado en Pinos, Pinos y Palacios 2011, 2).

Con estos datos podemos decir que desde los 8 a los 18 años, que es el promedio de edad en que se gradúan los y las adolescentes, son diez años de vida, además de ciclos vitales fundamentales para su desarrollo integral, en que estos niños, niñas y adolescentes con identidad sexo genérica diversa pasan en un espacio de convivencia y aprendizaje diario, que es el sistema educativo. El mismo no cuenta con herramientas para abordar, sostener y apoyar los procesos de niños, niñas y adolescentes. Por el contrario, debido a la cultura machista y homofóbica, muchos/as adolescentes LGBTIQ tardan en expresar su identidad y/u orientación de género o la oculten ante su familia, sus pares y en general su entorno, debido a que esperan una respuesta de rechazo y negación por parte de quienes les rodean. Lamentablemente, la

² El estigma es un término que implica tanto la desviación como el prejuicio y va más allá de ambos, es una condición, atributo, rasgo o comportamiento que hace que su portador sea incluido en una categoría social, cuyos miembros provocan una respuesta negativa (Dovido 2003 en Pinos, Pinos y Palacios 2011, 41).

realidad muestra que estos miedos y temores son fundamentados (Hernández y Winton 2018) y esa angustia y miedo hacia los/as demás, además del auto-rechazo que muchos/as sienten a su orientación sexual, se puede explicar por la relación que existe entre la interacción social y el auto concepto. Los y las adolescentes LGBTIQ no se sienten con seguridad en el sistema educativo. Esto se ve reforzado cuando las autoridades pedagógicas invisibilizan estos problemas, afectando así, directamente en su rendimiento educativo. El 15% de adolescentes LGBTIQ en Argentina, cambiaron de escuela por la discriminación que vivieron. Además, muestran notas más bajas que el resto de sus compañeros (Caminos y Amichetti 2015).

Diferentes estudios han detectado dos tendencias de reacción hacia personas LGBTIQ; la dirección negativa que se caracteriza por los componentes: cognitivo (es anormal, son personas peligrosas, raras), afectivo (ansiedad, incomodidad, malestar, asco, rechazo) y conductual (evitación, mofa, agresión) y la dirección positiva que se caracteriza por los componentes: cognitivo (considera a las personas homosexuales igual que las demás), afectivo (aceptación) y conductual (convivencia normalizada) (Soriano 1995). Carlos Bolívar Bonilla (2010) en su estudio sobre las justificaciones morales construidas por los niños y las niñas en torno a la sexualidad, señala que el rechazo, el menosprecio y la marginación de la homosexualidad, entre infantes y adolescentes, son posibles porque la homosexualidad se ha construido como un desacato y una ofensa, fundamentalmente, contra la virilidad y, en menor medida, contra la feminidad.

Solis (2016, citada en Paz Enríquez 2018) y Paz Enríquez (2018) plantean que el personal docente juega un rol estratégico. Según Solis (2016, citada en Paz Enríquez 2018), en la región de América Latina se han hecho esfuerzos por sustituir o complementar el accionar docente con profesionales de salud para que eduquen en sexualidad. Sin embargo, señala que estos esfuerzos suelen ser infructuosos por dos razones: la primera implica que estos profesionales realizan acciones específicas que no se sostienen en el tiempo y la segunda que, si bien estos profesionales pueden tener conocimiento disciplinar, no cuentan con la experiencia ni habilidades didácticas que aprenden los docentes en su formación inicial. El personal docente forma parte de una sociedad determinada, vive en un contexto específico y también es producto de ciertas construcciones de la sexualidad, lo que implica que las y los docentes traen consigo una serie de mitos, prejuicios e ignorancias sobre la sexualidad y esto promueve que no sean siempre personas receptivas a la política que los gobiernos definen, independientemente de su posición en torno a ella (Paz Enríquez 2018).

1.1.2. Percepciones de adolescentes sobre la diversidad sexual y experiencias de jóvenes en el sistema educativo

En los hallazgos de la investigación de Pinos, Pinos y Palacios (2011) acerca de las percepciones de adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca sobre la diversidad sexual, se encuentra que tanto adolescentes como profesores mantienen creencias prejuiciosas en contra de las personas LGBTIQ, las cuales se relacionan con actitudes homofóbicas. La metodología que se aplicó en esta investigación fue una serie de preguntas cualitativas y cuantitativas que se empleó en 1130 estudiantes y a 31 de sus profesores de colegio. Los y las estudiantes, en general, señalaron que no es correcto maltratar a las personas LGBTIQ. Varios/as adolescentes indicaron que percibieron rechazo por parte de sus amigos/as y compañeros/as, presión por parte de sus padres/madres para que cambien, y una actitud de indiferencia por parte de sus profesores, al considerar que pocas veces se preocupan por la situación personal de los estudiantes. Éstas personas son blanco de fuertes actitudes negativas, algunos/as adolescentes dijeron que probablemente no lo harían público.

En un estudio realizado por Pichardo Galán et al. (2009) se evidenció que los y las adolescentes consideran en su mayoría que se debe respetar a las personas que tienen orientación sexual no normativa, aunque un preocupante 21.68% indicó que a veces justificarían la agresión, según el caso. Esto coincide con “un estudio realizado en España, con adolescentes, donde se encontró que el 6% de personas encuestadas consideró correcto violentar a una persona LGBTIQ, y un 7.4% lo justificarían según el caso” (Pichardo Galán et al. 2009, citado en Pinos, Pinos y Palacios 2011, 42). Esto da cuenta de que los índices de percepción y justificación de la violencia hacia personas LGBTIQ en el Ecuador, son más altos que en España. En relación al trato de personas LGBTIQ en el colegio, un 76.2% de los participantes en España consideraron que dichos jóvenes son tratados de manera más injusta que los demás, el 19.2% dijeron que son tratados como los demás, y de forma más favorable, solamente el 1.4%. Así mismo respondieron, un 72.6% consideró el trato en la sociedad como caracterizado por ser más injusto que el de los demás, el 21% lo entendió como igual al de los demás, y el 3.4%, como más favorable. Además, en la investigación de Pichardo Galán et al. (2009), de ser ellos mismos personas con sexualidad diversa esperarían el siguiente trato:

Tabla 1.1. Respuesta que esperarían adolescentes en caso de tener una sexualidad diversa.

	Familia	Amigos	Profesores	Compañeros
Maltrato físico	3.6%	5.8%	1.7%	13.4%
Rechazo	7%	24.9%	3.3%	41.7%
Indiferencia ante el tema	16.6%	14.3%	35.5%	10.9%
No sabrían cómo ellos reaccionarían	38.5%	38.5%	32.3%	37.6%
Apoyo	53.2%	31.7%	25.1%	8.4%
Intentar cambiar su orientación	19%	19.3%	4.7%	15.3%

Fuente: Elaborado por la autora con base en Pichardo Galán et al. (2009).

Con base al estudio realizado por Pichardo Galán et al. (2009) puedo decir que las y los adolescentes encuestados señalaron que en caso de ser ellos o ellas personas LGBTIQ, el mayor índice de rechazo, sería por parte de sus compañeros con el 41.7%, y el índice más alto de indiferencia sobre el tema, lo ocupan el profesorado con el 35.5%. Respecto al maltrato físico, el índice más alto se ubica por parte de sus compañeros con el 13.4%. En relación con el apoyo que recibirían, tanto compañeros como profesores, ocupan el lugar más bajo, el primero con el 8.4% y profesores con el 25.1%. Esto da cuenta de que el espacio de convivencia diario que es el sistema escolar, no se muestra como un espacio seguro, sino más bien como un lugar de rechazo, indiferencia y maltrato hacia niños, niñas y adolescentes LGBTIQ.

En la investigación de Pinos, Pinos y Palacios (2011) en Cuenca-Ecuador el 60.71% de los adolescentes encuestados indicaron que perciben que los y las adolescentes LGBTIQ son tratados injustamente en el colegio, y el 2.39% consideró que son tratados mejor. Entre las razones para alegar la percepción de este trato injusto, se mencionó que los adolescentes con sexualidad diversa son violentados, excluidos, incomprensidos, considerados anormales, pecadores, enfermos, sin derechos y que dan mal ejemplo; pero, además, se halló que algunos adolescentes consideraban que esa situación produce asco, miedo, incomodidad, que se los consideran sin derechos y que esta agresión se produce como un intento de hacerlos cambiar (Pinos, Pinos y Palacios 2011, 8).

Otros trabajos se han realizado desde la autoetnografía. Por ejemplo, Cornejo (2011) presenta una autoetnografía donde problematiza su propio lugar de enunciación con el fin de responder

a las interpelaciones homofóbicas que se le hicieron de niño. El autor presenta su trabajo como un ejercicio de recuperación de la historia propia marcada por exclusiones violentas, dominación y subyugación, para dar cuenta de la forma en que la normatividad heterosexual actúa sobre los cuerpos y las subjetividades. Cornejo (2011) parte de la pregunta de Butler (2004) “¿Cómo dar cuenta de uno mismo?”, a lo que agrega otras interrogantes: ¿Cómo dar cuenta de uno mismo cuando uno es deshecho? ¿Cómo dar cuenta del ser injuriado y herido? ¿Cómo dar cuenta de la propia y constitutiva vulnerabilidad? Haciendo uso de metodologías interdisciplinarias para explorar y problematizar su lugar de enunciación, Cornejo (2011) relata sus experiencias en la década de los 90, en Lima-Perú, para ello, hace uso narrativo en primera persona, “yo”, ya que como él menciona, esto le ofreció más posibilidades para comprometerse e implicarme en el trabajo.

Cornejo (2011) recuerda que la primera vez que lo llamaron “maricón”, fue una niña compañera de escuela que no le invitó a su cumpleaños, ella lo gritó “maricón”, señala lo importante de recordar el poder que tienen las palabras para herir. “¿Por qué esta niña, que aparentemente me odiaba, necesitó golpearme y decirme maricón? ¿Por qué su rechazo se vio justificado al etiquetarme con dicho nombre? ¿Es que sabía que podía herirme profundamente profiriendo esa palabra? ¿Cómo conocía el efecto de herir de dicha palabra?” (Cornejo 2011, 82). Evidentemente es triste comprobar que las normas pueden ‘usar’ el cuerpo de pequeños niños para herir y ratificarse. Pero es mucho más dramático que tan pequeños cuerpos y jóvenes vidas tengan que pagar el precio de la mantención de ciertas normas con mucho dolor, con un dolor que rara vez puede ser nombrado.

Por otra parte, las y los estudiantes sienten que la expresión de su sexualidad está condicionada por las normas de comportamiento que se establecen de forma vertical desde la escuela y frente a esto generan mecanismos de resistencia, algunos más sutiles que otros, para vivir su sexualidad. Entre los sentimientos que aqueja a estos niños, niñas y adolescentes está la reclusión, dolor, soledad y terror. Son leídos socialmente como seres marcados por su diferencia sexual que marca sus cuerpos y las hace víctimas del oprobio y la exclusión, y son patologizados por profesores, psicólogas/os, psiquiatras y la sociedad en general (Cornejo 2011; Paz Enríquez 2018).

En la investigación de Paz Enríquez (2018), las y los jóvenes consideran que generalmente la información en materia de sexualidad a la que tienen acceso es limitada tanto por prejuicios

de sus docentes y familias como por los contenidos que se trabajan desde el currículo. Así, amplían sus fuentes de información, principalmente con sus grupos de pares, el internet y las redes sociales (Paz Enríquez 2018, 145).

1.1.3. Abordaje sobre educación sexual integral y diversidades sexuales en el sistema educativo, en algunos países de América Latina y el mundo

En la década de los ochenta, tanto en Estados Unidos como en Europa, surgieron los primeros programas de educación sexual que adoptaron dos enfoques distintos. Por un lado, se encontraba el enfoque represivo-moralizador, que buscaba abordar la educación sexual desde una perspectiva restrictiva y basada en normas morales y valores tradicionales. Por otro lado, se desarrolló el enfoque informativo-preventivo, que tenía como objetivo proporcionar información precisa y relevante sobre la sexualidad, con el fin de prevenir riesgos y promover una toma de decisiones responsable en los jóvenes. Estos programas marcaron el inicio de un importante debate sobre la mejor manera de abordar la educación sexual y sus implicaciones en la sociedad (Benedet y López 2015). Los programas estaban dedicados a promover la abstinencia en las relaciones sexuales hasta edades más avanzadas y centradas en el marco del matrimonio. Estos programas surgieron a partir de los altos índices de infecciones de transmisión sexual, especialmente el VIH-SIDA, el embarazo en adolescentes, reinstalando en los discursos públicos y en las instituciones el vínculo entre sexualidad, riesgos y enfermedades (Benedet y López 2015).

Países como Estados Unidos, Canadá y España, y en América Latina, Uruguay Argentina, Chile y México tienen procesos más desarrollados que los de Ecuador en relación a libertades y garantía de derechos para la población LGBTIQ. Sin embargo, a pesar de que existen programas para la inclusión y abordaje de las diversidades sexuales en el sistema educativo, según los trabajos sobre el tema, existe una evidente violencia sistémica y discriminación por orientación sexual y/o identidad de género no normativa (Bejarano y Mateos 2016; Generelo 2016; Leiva Olivencia 2015; Peinado Rodríguez 2010). Los estudios reportan que, en general, los programas no incorporan una perspectiva de género o lo hacen desde una visión restringida que problematiza las desigualdades entre mujeres y varones, sin hacer referencia a las diversidades sexuales. “La sexualidad ligada a la heterosexualidad normativa y a la reproducción continúa siendo la mirada predominante” (Benedet y López 2015, 14). Según

Darré (2005, 92) “La finalidad de esa educación sexual era el control moralizador, la defensa de la familia y la salud pública”.

En el 2018, se lanza en Canadá un currículo de educación sexual para las escuelas públicas, donde se reconoce las diversidades sexuales e incluye temáticas de niñez transgénero; se comparten cuentos como “el vestido nuevo de Jacob” o la canción “canto del arcoíris.” Pero a su vez, desde posiciones conservadoras se ha levantado una fuerte oposición a este currículo, por ejemplo, Laura-Lynn Tyler Thompson (2017), co-representadora de Club 700 Canadá y vocera de este movimiento opositor, al igual que Kari Simpson (2017) de Culture Guard, quien señala que este currículo quita las cualidades de lo bello y femenino de ser niñas. Ambas, coinciden que la inclusión de las diversidades sexuales en la educación sexual, alteran la cultura de una sociedad hetero, además de introducir una cultura sin límites, sin valores y hedonista.

Por otra parte, Morgane Oger (2017), transexual y activista canadiense, señala que no se trata de adoctrinamiento de género, sino de aceptar y respetar. Fuentes no académicas, como videos colgados en la red, dan cuenta que, en algunas bibliotecas públicas en Estados Unidos y España, *drag queens* leen cuentos a niñas y niños pequeños, y en instituciones educativas se ha empezado a promover “talleres de igualdad”, que buscan eliminar los roles y estereotipos de género, y la inclusión de diversidades sexuales no normativas. Sin embargo, los sectores religiosos y sus movilizaciones en todos los países, continúan llamándolo “adoctrinamiento en las aulas” (ABC Internacional 2018).

1.1.4. De la educación sexual a la educación sexual integral en América Latina

El análisis de Benedet y López (2015) sobre el proceso de formulación de la política de educación sexual desarrollada en el Sistema Educativo Público en Uruguay durante el período 2005–2009, concluye que el Programa de Educación Sexual constituyó una política de reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos y de las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio de los mismos. La voluntad de incorporar la educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo data de la década de 1920. Se trata de una historia discontinua, con sistemáticas interrupciones y dificultades a la hora de su implementación y con el protagonismo de múltiples actores con pretensión de incidir y legitimarse como portavoces de los contenidos de la política pública. Desde entonces, las autoridades de la

enseñanza de los sucesivos gobiernos nacionales han manifestado su voluntad de incorporar la educación sexual en el sistema educativo formal, pero por diversas razones vinculadas a conflictos de poder, posicionamientos ideológicos e incidencia de grupos de veto, las mismas han sido interrumpidas sistemáticamente sin poder consolidarse hasta el año 2005 (Benedet y López 2015, 13). La investigación de Benedet y López (2015, 16) se desarrolló desde un enfoque de género y con base en una metodología cualitativa mediante la realización de entrevistas semi-dirigidas a informantes calificados y la revisión y análisis de documentación generada por organismos involucrados en el proceso de formulación de la política de educación sexual.

En la evaluación del Programa de Educación Sexual, realizado en entre 2015 y 2016, a las y los adolescentes se les hizo la pregunta: ¿está de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que la homosexualidad es una enfermedad que puede ser curada? De los estudiantes consultados, el 71% se mostró en desacuerdo con la afirmación de que la homosexualidad es una enfermedad, mientras que un 9% se declaró de acuerdo con ese enunciado y el restante 20% no supo responder. Si bien fue clara la primacía de quienes estaban en desacuerdo con esa idea, cerca de un tercio de los encuestados o bien consideran que la homosexualidad es una enfermedad, o bien no lo saben (PES, Administración Nacional de Educación Pública y UNFPA 2017, 93). Estos datos, a pesar de que en Uruguay desde el año 2005 se imparte en la educación pública, una educación sexual integral.

En Argentina en el 2006 se aprobó la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, que en su principio fue sancionada, provocó muchos debates sociales y desde entonces se ha ido construyendo desde un enfoque de género. En el 2015 se promulgó la Ley que prohíbe la discriminación por orientación sexual e identidad de género, ya que 7 de cada 10 adolescentes LGTBIQ fueron acosados en la secundaria, por su orientación sexual. Una encuesta nacional dice que el 51% de alumnos se siente inseguro de cómo expresan su género. Y el silencio pedagógico por parte de docentes y autoridades es una legitimación del acoso (Molina 2020). Para Morgade (2016) la Ley 26.150, una ley impulsada por movimientos sociales, promueve la creación del programa de Educación Sexual Integral, y así, la promoción de una sexualidad responsable y con énfasis en la igualdad, además concibe a la sexualidad más allá del modelo biomédico y moralizante, “es mucho más que el aparato reproductor y la dimensión biológica”. En países como Colombia, Chile y México, también se ha generado luchas

discursivas por la construcción de la educación sexual hacia una educación sexual integral (Hincapié y Quintero 2012).

1.1.5. Abordaje sobre educación sexual integral y diversidades sexuales en Ecuador

La generalización de la educación sexual en América Latina y el Caribe surge en la década de los noventa en el marco de las Reformas Educativas y de las Conferencias Mundiales de Naciones Unidas, especialmente a partir de 1994 con la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD). Como ya se ha mencionado, el Ecuador recién en 1997 despenaliza la homosexualidad, y en la Constitución de 1998 se empieza hablar de los derechos sexuales y derechos reproductivos, manteniendo un enfoque heteronormado.

Varios estudios se han realizado sobre educación sexual, derechos sexuales y reproductivos en el Ecuador entre ellos los trabajos de Torres (2009), Rodríguez Morales (2019) y Paz Enríquez (2018) señalan que son diversas las ideologías y discursos que se han disputado el control de la política pública, planes y programas que garanticen y apuesten por una educación sexual integral donde se incluya el respeto e inclusión de las distintas identidades sexo genéricas que han permanecido al margen de la heteronormatividad obligatoria.

Los estudios sobre educación sexual han aumentado en la última década, y se muestra la necesidad e importancia de ser abordados y ponerlos en la discusión académica, así como en el ámbito público. Sin embargo, y como señala Paz Enríquez (2018), el análisis de las políticas en esta materia, así como las respuestas que se generan frente a ellas por parte de las escuelas como instituciones, así como las y los docentes como sujetos con agencia propia, resultan más bien escasas.

Valladares Tayupanta (2003) plantea que los discursos en torno a la sexualidad durante la Asamblea Constituyente de 1998 en Ecuador, se promulgaban desde una mirada de la “normalidad sexual”, a partir de la matriz heterosexual que tradicionalmente ha visto a la homosexualidad como patología, transgresión, degeneración, delito y por tanto una justificación para la discriminación.

Paz Enríquez (2018) señala que para 2006, y con el Acuerdo 403 del Ministerio de Educación, las escuelas empezaron a generar sus propias planificaciones en materia de

sexualidad, en algunas, incluso se creó una hora específica para abordarla como una asignatura curricular. Sin embargo, la política fue difusa y no incorporó contenidos mínimos ni lineamientos metodológicos específicos para viabilizar el mandato ministerial. Además, que a nivel del sistema educativo nacional no se contaba con docentes preparados y capacitados en esta área, otorgando así la responsabilidad a profesionales en psicología o a docentes que debían completar la carga horaria (Paz Enríquez 2018, 142).

En el 2017, frente al proyecto del gobierno de reformular la malla educativa partiendo de una perspectiva de género, se reactivaron con fuerza los movimientos anti-género, liderados por grupos religiosos, dando apertura a la conformación de la campaña “Con mis hijos no te metas”. Estos grupos se oponen a la “ideología de género”, como lo han denominado los sectores conservadores para intentar descalificar las políticas/teorías feministas (Salazar Páramo 2020). Ante este movimiento que actúa desde el conservadurismo religioso y una postura anti-derechos, es necesario señalar los discursos, miradas y debates en torno a la sexualidad y educación sexual en el Ecuador y América Latina, mismos que han promovido o limitado la construcción de una educación sexual, que respete la diversidad sexo genérica en el sistema educativo. Diversos autores/as plantean trabajos sobre los discursos que se disputan sobre la educación sexual, heteronormatividad y diversidades sexuales en países latinoamericanos (Valladares Tayupanta 2003; Salazar Páramo 2020; Torres 2009; Hincapié y Quintero 2012).

Las investigaciones de Paz Enríquez (2018) y Rodríguez Morales (2019) dan cuenta que las políticas en educación sexual en el Ecuador se ven atravesadas desde la heterosexualidad. Las experiencias relatadas por docentes en relación con el abordaje de la sexualidad en el sistema educativo muestran la falta de preparación específica en la materia, y que se entregaba esta responsabilidad a profesionales en psicología, en el mejor de los casos o, a docentes que debía completar su carga horaria. Estos trabajos brindan la posibilidad de entender que la perspectiva de la mayor parte de programas y materiales tenían que ver con el enfoque educativo desde el mundo adulto hacia los jóvenes en un ejercicio de adultocentrismo, dentro de un sistema patriarcal, que reproduce estereotipos de género (Paz Enríquez 2018, 144).

1.2. Marco teórico: ¿Cómo se construye la sexualidad y cómo se regulan los cuerpos en el sistema educativo? Aproximación conceptual a la sexualidad desde las ciencias sociales

1.2.1. Sexualidad e identidad

Lo sexual y la sexualidad han estado ligados a esferas de lo privado, analizadas desde los estudios de medicina y biología, quedando al margen incluso del análisis por parte de las ciencias sociales. Para Alcántara y Amuchástegui (2018, 321) la sexualidad ha sido vista como algo natural e innato que incluso se la piensa como una entidad única. Hoy en día cada vez es más común hablar de sexualidad, y esto se debe en parte al aporte de los estudios feministas y de género, al empoderamiento por la lucha de los derechos sexuales, derechos reproductivos, derechos de personas LGBTIQ, movilizaciones feministas y también por la diversidad sexual. Sin embargo, ¿qué implican los estudios de la sexualidad y cómo esta ha sido estudiada? ¿Cuáles son las posturas de las ciencias sociales en relación a la sexualidad? Para Argüello (2018) es necesario analizar y problematizar el estudio de la sexualidad y cómo se han construido los regímenes de verdad en relación a la sexualidad, así como preguntarse cuáles son las relaciones analíticas entre sexualidad, poder y saber.

Desde una entrada foucaultiana, la sexualidad es un dispositivo compuesto por relaciones de poder y saber. El dispositivo está constituido por esa gran red que reúne relaciones de saber y poder, genera subjetividades y ensancha las identidades. Implica la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de controles, es decir, implica la sexualidad moderna. Se debe entender a “La sexualidad como un modo de experiencia históricamente singular en la cual el sujeto es objetivado por sí mismo y por los otros, a través de ciertos procedimientos precisos de gobierno” (Foucault 1998). Pero, además, es una sexualidad regida por la norma binaria, en este sentido, debido a nuestros cuerpos disímiles mujeres y hombres supuestamente tenemos capacidades diferentes. De alguna manera entonces, cada órgano reproductor se asocia a cierto papel que debemos cumplir, ciertos gustos que debemos tener y a formas de ser que debemos expresar (Burgos 2014). Comúnmente se ha identificado a la mujer y al hombre con ciertas características dicotómicas y opuestas, a las cuales, además, se les ha asignado diversos valores sociales, culturales y reproductivos, basados en corrientes

fundamentalistas y fisiológicas, reforzando así el discurso heteronormado de la sociedad y el Estado.

El esencialismo biológico y la naturalización binaria construyen el imaginario hegemónico heterosexual acerca de cómo ser niño, niña, varón y mujer, limitando otras posibilidades sexo genéricas. La atribución de características y roles dicotómicos a cada uno de los sexos resulta un problema de discriminación y subordinación de las mujeres y personas de identidades sexo genéricas no normativas en los distintos ámbitos de la vida privada y pública. Estos roles y estereotipos de género están en constante reproducción, y el sistema educativo es una institución que juega un rol fundamental en la reafirmación de los mismos, o como llamaría Bourdieu (2000) “de los principios de clasificación binaria”, en su texto la dominación masculina.

Por otra parte, la identidad del sujeto no sólo tiene lugar en torno al lenguaje, las instituciones y en la interacción con “otros”, sino que también entran en juego tres categorías que le permiten al sujeto identificarse en un contexto social y político dado. La sexualidad, el cuerpo y la política, son categorías que no solo intervienen en la constitución del sujeto, sino que también forman parte de los dispositivos de control y regulación social en la construcción de la identidad. No obstante, en el análisis de las mismas es necesario tomar en cuenta que tanto la sexualidad, el cuerpo y la política como la identidad son categorías sociales interrelacionadas que posibilitan comprender a los sujetos en sus distintas dimensiones, es decir no son anteriores al sujeto (Butler 2002, 2007; Rich 1996 [1980]; Guerrero Mc Manus 2019).

A partir del concepto de identidad es posible explicar la sexualidad, el cuerpo y la política cuando se parte de la premisa de que existen procesos relacionales en la constitución del sujeto. Desde estos, en el cuerpo, concebido como materialidad, se inscribe la “jerarquía implícita de los géneros” que dan paso a la inteligibilidad de los sujetos (Butler 2002, 36; 2007, 64). Siguiendo a Guerrero Mc Manus (2019, 125) el cuerpo se traduce como territorio donde se inscriben los preceptos construidos histórica, cultural y socialmente de la *diferencia sexual*, en los que también tiene gran relevancia las emociones y los afectos pues implica un ejercicio de *sentipensarse*.

1.2.2. Heterosexualidad obligatoria

Adrienne Rich (1996 [1980]) señala que existe una presión social para concebir y mantener a las personas como sujetos heterosexuales, esto se ve reforzado por prácticas binarias de producción y reproducción social y sexual que legitiman la desigualdad y desconocen las diferencias sexuales. Para Rich (1996 [1980]) la heterosexualidad no solo es una práctica sexual sino una institución política que sostiene y reafirma al patriarcado y claramente al binarismo sexual. Este ha sido impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido de cierta manera a la fuerza. Esta división sexual legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada (Bourdieu 2000, 37).

La heterosexualidad se configura como una institución que estructura mecanismos de regulación del sujeto donde se ve obligado a encuadrar (Rich 1996 [1980]). Al respecto, Adriane Rich (1996 [1980], 160) alude a los *mensajes* esquilmados por sectores de derecha en contra de la autonomía de las identidades, bajo el argumento de que esto constituye una *amenaza* a la institucionalidad del Estado. En el mismo sentido, Guerrero Mc Manus (2019, 117) propone abandonar los discursos de la *cisgeneridad* y reemplazarlos por discursos innovadores orientados a asumir una posición de sujeto coherente con su identidad.

1.2.3. Performatividad sexo-género

Los aportes de Butler (2002, 2004, 2007) señalan que tanto el sexo como el género son una construcción cultural performativa y que por ende no es natural, biológico y estable. Los estudios de la performatividad del sexo género proponen una forma de repensar las sexualidades y géneros fuera de la dicotomía hombre/mujer. Según la autora, la performatividad “es el efecto de un régimen que regula las diferencias de género” (Butler 2002, 64), que significa reiterar o repetir las normas mediante las cuales nos constituimos. No se trata de una fabricación radical de un sujeto sexuado genéricamente, sino de una repetición obligatoria de normas anteriores que constituyen al sujeto, normas que no se pueden descartar por voluntad propia. Son normas que configuran, animan y delimitan al sujeto de género y que son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento.

Con esta definición, vemos como existe un diálogo entre la teoría de Foucault en relación a los dispositivos de control y disciplinamiento, así como los aportes de Butler (2002, 2004, 2007) sobre la performatividad del sexo género como un régimen de regulación. De esta manera el sistema educativo se convierte en un dispositivo de control, pero ¿qué pasa con aquellos/as sujetos/as que viven su sexualidad fuera de la norma?

Desde la perspectiva foucaultiana, Argüello (2008, 10) señala que el sistema educativo es un espacio social de disciplinamiento desde donde se producen y reproducen políticas de control sobre la sexualidad y los cuerpos. La autora afirma que no basta con entender los discursos sobre el ejercicio de poder y disciplinamiento de la sexualidad en el sistema escolar, sino entender cómo ese ejercicio de poder construye ciudadanías desde el margen, cómo la matriz heteronormativa construye estigmas.

No sólo es el homosexual el que es denigrado, sino también lo son las prácticas sexuales específicas tales como sexo por placer, con múltiples compañeros sexuales, o sexo fuera de relaciones íntimas cuasi-maritales. Por lo tanto, los regímenes de la heteronormatividad, no sólo regulan las prácticas homosexuales, sino que controlan las prácticas heterosexuales al crear una jerarquía moral de ciudadanos sexuales buenos y malos (Siedman 2001, citado en Lind y Argüello 2009, 3).

En las apuestas de Butler (2007), señala también a los “límites culturales” que presentan fugas manifiestas en cuerpos que se resisten a adscribirse a la norma establecida, lo que da pie a procesos de exclusión y abyección de sujetos que son regulados a través de prácticas identificatorias (Butler 2002, 19-20; Butler 2007, 20). Por su parte, Hortensia Moreno y César Torres Cruz (2018) abordan el campo de la sexualidad desde la performatividad del género, aspecto que desestabiliza los preceptos de categorización y regulación del sujeto. La performatividad del género debe entenderse como “un proceso de establecimiento de inteligibilidad y de sentido”, donde la significación e interpretación del sujeto tiene que ver con la producción de sentido que traspasa, pero también se articula, al acto lingüístico como tal (Moreno y Torres Cruz 2018, 246).

Para Moreno y Torres Cruz (2018) la performatividad se constituye por tres elementos: el lenguaje, el cuerpo y el mundo social, los mismos que están interrelacionados y afirman que la identidad no puede ser encasillada en términos de femenino y masculino. Lo anterior se

explica porque el cuerpo es performativo, contrario a lo que se instituye como natural o biológico, lo que interpela al sujeto sexuado. Así, pues, la práctica discursiva para la inteligibilidad del sujeto y el género se ve amenazada por la reelaboración de las normas que sostienen la matriz heterosexual (Butler 2007).

1.2.4. Sistema educativo como espacio disciplinario y reproductor de la norma

La sexualidad es el resultado de las relaciones sociales como relaciones de poder que se materializan en los discursos e instituciones y se encarnan en el cuerpo. Por tanto, la sexualidad no es natural ni esencialista, sino que se acerca más a una construcción histórica y se constituye en sí misma como un dispositivo para la normalización de los cuerpos. Michael Foucault entiende a la escuela como un dispositivo que reproduce las ideas dominantes de un sistema y una época (Giroux 1986; Foucault 1998). Este autor sugiere que existen estrategias de poder-saber que operan sobre la sexualidad de los individuos —para construirlos— y sobre los discursos —como dispositivo y tecnología política— configurando los sentidos de los espacios físicos y subjetivos (Foucault 1998).

Es, precisamente, en este punto donde entran en juego la sexualidad y la política como dispositivos de control y regulación del cuerpo. El sujeto es resultado de una matriz heterosexual que determina una heterosexualidad obligatoria, la cual excluye a aquellos sujetos que se resisten a la norma y, al mismo tiempo, los regula como parte de un proceso que garantiza el sostenimiento de campos de poder (Butler 2002, 2007; Rich 1996 [1980]). Para Butler (2007) es precisamente donde se constituye el sujeto político del feminismo que busca su emancipación y que, sin embargo, se produce inserto en las mismas relaciones de poder que busca erradicar. Es por ello que es necesario comprender la “heterosexualidad como una institución política” que resta poder y controla a los cuerpos abyectos (Butler 2007, 48; Rich 1996 [1980], 159).

Michel Foucault (2005 [1970], 14), en su texto “El orden del discurso”, sostiene que todas las sociedades ejercen y manejan un discurso, cuya producción “está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por fundamentos conjugar sus poderes y peligros”. A su vez el sociólogo estructural constructivista Pierre Bourdieu a través de su teoría de campos sociales y los principios de clasificación binaria nos permite hacer un acercamiento teórico a estos fenómenos y prácticas sociales de reproducción

de roles y estereotipos de género en el sistema educativo, así como la existencia de dominación masculina en la comunidad educativa. Podemos identificar cómo dentro del sistema educativo a través de la reproducción de roles y estereotipos de género y las diferencias que se generan y promueven entre niñas y niños, así como del lenguaje empleado como discurso, se generan “divisiones constitutivas del orden social y, más exactamente, las relaciones sociales de dominación y de explotación instituidas entre los sexos” (Bourdieu 2000, 25).

Connell (2005) afirma que en las aulas se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, en especial, la homosexualidad.

No sólo es el homosexual el que es denigrado, sino que lo son las prácticas sexuales específicas tales como sexo por placer, con múltiples compañeros sexuales, o sexo fuera de relaciones íntimas cuasi-maritales. Por lo tanto, los regímenes de la heteronormatividad no sólo regulan las prácticas homosexuales, sino que controlan las prácticas heterosexuales al crear una jerarquía moral de ciudadanos sexuales buenos y malos (Siedman 2001, citado en Lind y Arguello 2009, 3).

Héritier (1996) en sus estudios sobre la valencia diferencial de los sexos, y Bourdieu (2000) sobre el principio de visión social, construyen la diferencia anatómica y señalan que esta diferencia socialmente construida se convierte en el fundamento y en el garante de la apariencia natural de la visión social que la apoya. Además, establecen una relación de causalidad circular que encierra el pensamiento en la evidencia de las relaciones de dominación, inscritas tanto en la objetividad como en la subjetividad (Bourdieu 2000, 24). Así, los principios de clasificación binaria, van asignando y condicionando roles, estereotipos y etiquetas que nos han sido dadas a hombres y mujeres a partir de la diferencia sexual. Para Héritier (1996, 21) el reparto de las tareas tal como las conocemos en las sociedades occidentales, no son fenómenos de valor universal generados por una naturaleza biológica común, sino construcciones culturales, que se presumen están ancladas en la naturaleza biológica. Es así que tanto Bourdieu (2000) como Héritier (1996) señalan que esta asignación de roles se debe a una construcción social y cultural. Estos roles y creencias acerca de cómo ser niño, niña, varón y mujer, se ven fuertemente naturalizados limitando otras posibilidades sexo genéricas. La atribución de características y roles dicotómicos a cada uno de los sexos

resulta un problema de discriminación y subordinación de las mujeres y personas de identidades sexo genéricas no normativas en los distintos ámbitos de la vida privada y pública. Estos roles y estereotipos de género están en constante reproducción, y el sistema educativo es una institución que juega un rol fundamental en la reafirmación de los mismos, o como llamaría Bourdieu (2000) de los principios de clasificación binaria.

Para concluir el capítulo, vemos que la sexualidad como objeto de política pública es reciente en nuestras sociedades y se ha caracterizado por ser un campo de disputa desde el punto de vista ideológico, teórico y moral. Foucault (2002 [1975], 2007 [1970]) señala que la sexualidad no es lo que se descubre y lo que los maestros describen y enseñan, sino el ejercicio de la mecánica del poder que distribuye, por la vía del saber, efectos desiguales y normativos sobre los cuerpos. Los Estados, la sociedad y el sistema educativo deben proteger a personas LGBTIQ contra todo tipo de violencia, tortura y malos tratos, reforzar las medidas para prevenir, dar seguimiento y denunciar dichas situaciones de violencia. Respetar las normas de derechos humanos y combatir los prejuicios.

A la luz de los estudios queer, se sostiene que las diversidades son múltiples y no hay una más importante que otra, desmontando totalmente el sistema binario. Es necesario incorporar la cuestión del cuerpo y, con él, las sexualidades desde una perspectiva de género y en términos de diferencias en la identidad y/u orientación sexual. El cuerpo sexuado se construye y se usa durante toda la vida; la autonomía y la autoestima se cultivan desde la primera infancia. Por otra parte, como bien señala Cornejo (2011), desde sectores ‘progresistas’ se pide (casi demanda) que las personas LGBTIQ vivan orgullosamente el ser gays, lesbianas, trans o bisexuales. Se les dice: “pero no eres marica, eres gay” o “no te pongas en la posición de víctima”. Ese pedido liberal que dice “renuncien a sus historias”, a historias que están marcadas por exclusiones violentas, sí, pero que son sus historias, sus luchas y conquistas. Este discurso naturaliza e invisibiliza la dominación. Construye una subjetividad autosuficiente que niega la historicidad de su propia posición. Clausura el futuro haciéndolo la simple reproducción de las normas del heteronormativo presente (Cornejo 2011, 92).

Finalmente, tanto la conceptualización como la problematización de la construcción de la sexualidad como dispositivo de regulación heteronormativa nos lleva a reflexionar sobre la importancia de seguir reconstruyendo y apostando por políticas con perspectiva feminista que reconozca y garantice la inclusión y visibilización de las múltiples identidades y/u

orientaciones de género. Entendiendo así que el género es más bien un continuo que un binario. Los roles y estereotipos de género están en constante reproducción y reafirmación, y el sistema educativo es una institución que juega un rol fundamental en la construcción de estos principios de clasificación binaria, así como en la posibilidad de revertir y transformar esta limitada y excluyente forma de entender y sentir el mundo.

Por ello, la sexualidad debe ser tema escolar desde el nivel inicial. La escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje sobre la sexualidad desde un enfoque de género que incluye el reconocimiento de las múltiples construcciones sexuales. Las aulas deben liberarse del control y disciplinamiento y generar espacios seguros y de encuentro común entre niños, niñas y adolescentes, más allá de sus etiquetas sexuales, el poder encontrarse y reconocerse como seres humanos con las mismas capacidades y derechos.

Capítulo 2. Contexto y problematización sociohistórica de la situación de jóvenes LGBTIQ en el sistema educativo en Ecuador

En el Ecuador son limitados los programas y las políticas encaminados a la eliminación de la discriminación por diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo, más aún los programas por una educación sexual integral que incluya un enfoque de diversidades sexuales. A escala regional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en su Informe Violencia contra personas LGBTIQ (2015), señala que existe un alto porcentaje de deserción escolar por causa de la discriminación y exclusión que enfrentan niños, niñas y adolescentes por la forma de vivir su identidad de género, su orientación sexual y su expresión de género en las escuelas y colegios (CNIG 2018, 7). La discriminación en el ámbito educativo tiene efectos nocivos sobre la salud y el desarrollo psicosocial de cada estudiante; además, afecta la convivencia escolar y el desenvolvimiento académico. Como resultado del proceso de exclusión y marginación, se presentan situaciones que empujan a niños, niñas y adolescentes a abandonar sus estudios (Unesco 2014).

Es imprescindible conocer y narrar las percepciones de jóvenes con identidades de género y/u orientaciones sexuales diversas, partiendo de su experiencia durante el tránsito en el sistema educativo; así como la respuesta del Estado frente a la educación sexual integral en el Ecuador, misma que incluya y reconozca las diversidades sexuales. En este capítulo hago un acercamiento al contexto y la problematización socio-histórica de la situación de jóvenes LGBTIQ en el sistema educativo. Para ello, lo divido en tres partes. En la primera hablo sobre los debates sociales sobre la sexualidad, la agencia de los movimientos sociales LGBTIQ y la contrapostura de movimientos antiderechos y conservadurismos religiosos. En este apartado pongo en discusión los debates sociales en torno a la sexualidad, visibilizo la agencia y movilización de las organizaciones sociales LGBTIQ en Latinoamérica y Ecuador por la lucha y conquista de derechos, así como las apuestas por parte de sectores religiosos y antiderechos que, aunque no deberían, juegan un papel fundamental en la toma de decisiones del Estado y la construcción de política pública en relación con la población LGBTIQ y el sistema educativo. En la segunda parte, presento un breve recorrido por los planes, políticas y programas de educación sexual en la última década (2010-2020). En la tercera parte, expongo la situación social de jóvenes LGBTIQ, violencia y discriminación, y muestro datos y cifras de la situación social sobre la violencia y discriminación que enfrenta la población con identidad sexo genérica no normativa, tanto en el sistema educativo, así como en la sociedad.

2.1. Debates sociales sobre la sexualidad, agencia de los movimientos sociales LGBTIQ y contra-postura de movimientos anti-derechos y conservadurismos religiosos

No solo en Latinoamérica, sino en el mundo entero, el reconocimiento de derechos de las personas de la comunidad LGBTIQ no ha sido resultado de dádivas otorgadas por los Estados; por el contrario, son el resultado demandante de luchas colectivas y sociales, que exigen respeto e igualdad de condiciones vitales, así como el pleno reconocimiento y ejercicio de derechos. Carlos Figari (2010) señala que desde 1950 se empieza a visualizar experiencias de socialización gay y lesbiana en principales ciudades latinoamericanas: los clubes y las turmas de los *jornais cariocas* en Brasil, los grupos lésbicos de las *beeter* o “fiesteras” en Buenos Aires, las asociaciones de los “Felipitos” en Bogotá. Sin embargo, el hecho de que se reúnan no significaba que plantearan todavía una política de visibilidad, ya que el contexto en ese entonces se veía fuertemente marcado por la represión sexual en general y la homofobia en particular (Figari 2010, 227). Para ese entonces desde el higienismo médico europeo, se mantenía las categorías patológicas y clasificaciones como “anormal” a las personas con sexualidad diversa.

2.1.1. Latinoamérica y el surgimiento de movilizaciones LGBTIQ

Para Figari (2010), el sistema colonial latinoamericano se ve caracterizado por la regulación de los cuerpos sexuados desde la conquista, catalogando a los cuerpos machos con características femeninas, como sodomitas. “En México en 1658 se denunciaron 123 sodomita, 19 estuvieron presos y 14 quemados en la hoguera” (Figari 2010, 226). Las personas con diversidades sexo genéricas a lo largo de la historia se han visto sometidas a tortura, discriminación, burla y crueles tratamientos médicos a fin de revertir sus sexualidades. Sin embargo, y a pesar de este panorama, también han sabido construir espacios de resistencias desde lo artístico, corporal y cotidiano. Años después y en la configuración de los Estado Nación, muchos países de la región incluyeron la homosexualidad como delito en sus códigos penales.

Para el año de 1960 y en medio de los levantamientos de mujeres, el movimiento homosexual, se apropia también de la consigna feminista: “lo personal es político”, con el fin de hacer público, todos aquellos problemas que se consideraban parte de la vida privada. El hacer público lo privado y el autoafirmarse como sujetos homosexuales en la sociedad es parte de

sus demandas. Esto último suponía una reversión identitaria en la categoría de interpelación definida como homosexual, que, de ser el término médico para clasificar una enfermedad, pasó a ser una categoría política afirmativa de la diferencia (Figari 2010, 228). Sin embargo, en las décadas de la identidad y unidad nacional mexicana, del populismo argentino y el Estado Novo brasileiro, políticas explícitas de los Estados regularían la moral sexual de su ciudadanía (Figari 2010, 227).

Esta década se ve marcada por la resistencia y el surgimiento de varias movilizaciones sociales. Tenemos a mayo de 1968 en Francia, manifestaciones colectivas en Estados Unidos, Inglaterra y Alemania, donde intelectuales, jóvenes, estudiantes, mujeres, afrodescendientes expresaban sus insatisfacciones ante los mecanismos sociales y políticos (Fernández y Siquiera 2013).

Como parte de estas revueltas se suma también el movimiento gay. Cuando hablamos de movimientos LGBTIQ es imprescindible nombrar a Marsha P. Johnson y la revuelta de resistencia de un grupo de gays en Nueva York, ante la invasión policial del bar Stonewall Inn el 28 de junio de 1968. Este hecho histórico fue el principio para que un año más tarde Marsha y Silvia Rivera, entre otras, lideren la marcha del orgullo gay. En relación con América Latina, Márcio Alessandro Neman do Nascimento (2013) afirma que la cultura de estos países se encuentra entre las más homofóbicas, machistas y heterosexistas. Así, la población con sexualidad no normativa conforma una especie de subcategoría social como “seres abyectos” y pasan a ocupar lugares marginados denominados “guetos gays”.

Para la década de los 70, América Latina se ve marcada por varias dictaduras militares y procesos de represión social. Las personas con sexualidad diversa y que eran afines a movimientos políticos de izquierda, se vieron perseguidos y censurados (Neman do Nascimento 2013). En Chile los casos de violencia que ocurrieron durante el período de la dictadura se mantuvieron hasta los años 90. A partir de 1991 con la transición democrática, este tipo de violencia homo, lesbo y transfóbica, siguió en la impunidad hasta 1999, que es cuando Chile despenaliza la sodomía y pone fin a la criminalización de la homosexualidad. En Colombia para finales de los noventa, el Movimiento de Liberación Homosexual comienzan a alcanzar un espacio en el escenario político del país. Por medio de la lucha el movimiento ha alcanzado su participación y reconocimiento de derechos en una sociedad patriarcal (Sánchez 2017). En términos generales, el planteamiento se sintetiza en liberar a la

humanidad mediante un cambio social en las conciencias en torno a la sexualidad (Giddens 1995).

2.1.2. Recorrido histórico de la lucha LGBTIQ en Ecuador

En el Ecuador, 1997 fue un año de varios cambios políticos y movilización social. Alberto Cabral (2017) recuerda que todos los días había manifestaciones sociales en la Plaza Grande en Quito. En este contexto, Coccinelle, quien fue la primera organización LGBTIQ en el Ecuador, decidió exigir también la despenalización de la homosexualidad (Calvopiña 2017). Las relaciones homosexuales fueron tratadas como delito en Ecuador contempladas en los Códigos Penales de 1871, 1906 y en 1938, donde se aprueba un nuevo Código Penal, pero la sanción contra la homosexualidad persistió, en el Art. 516 se condenaba con una pena de hasta ocho años de prisión. El primer párrafo de este artículo se mantuvo vigente hasta el 27 de noviembre de 1997, es decir 59 años; momento en que el Tribunal Constitucional de ese entonces, decidió declararlo inconstitucional, ya que hasta ese momento la homosexualidad era juzgada y condenada como delito. A partir de 1997 cada año se celebra en Ecuador la despenalización y la lucha por la defensa y el libre ejercicio de los derechos para las personas con diversidad sexual. En 1974 la Asociación Americana de Psiquiatría dejó de considerarla un trastorno; y en 1991 la Organización Mundial de la Salud dejó de considerarla una enfermedad.

La población LGBTIQ ha sufrido un constante hostigamiento. El 14 de junio de 1997, la policía de Cuenca inició una redada rutinaria en un conocido bar gay de esta ciudad. Las autoridades irrumpieron en el local sin previo aviso a los propietarios y arrestaron a parte de la clientela. Los clientes fueron acusados de infractores de la ley que prohibía a los ciudadanos vestirse como alguien del sexo opuesto o tener prácticas homosexuales por lo que fueron detenidos. Tras algunas horas de lucha y algunos heridos, catorce manifestantes fueron detenidos. Fue la última redada a un bar gay en la historia del Ecuador. La violencia y los maltratos eran recurrentes en todas las provincias del país, por lo que el acontecimiento de Cuenca es uno de los tantos ejemplos de esa represión. Sucesos como este suponen la existencia de un mundo local gay, que no surgió de repente, sino que ya existía pero que no se manifestaba con mayor fuerza en una sociedad conservadora y sumamente católica como es la cuencana (Mancero 2007, 47). Estos hechos tienen relación directa con las movilizaciones por

la despenalización de la homosexualidad en noviembre de 1997. Un año después, en la Constitución de 1998 en el Art. 23 se indicaba:

Sin perjuicio de los derechos establecidos en esta Constitución y en los instrumentos internacionales vigentes, el Estado reconocerá y garantizará a las personas los siguientes: 3. La igualdad ante la ley. Todas las personas serán consideradas iguales y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin discriminación en razón de nacimiento, edad, sexo, etnia, color, origen social, idioma; religión, filiación política, posición económica, orientación sexual; estado de salud, discapacidad, o diferencia de cualquier otra índole (Constitución de la República de Ecuador 1998).

Diez años más tarde, la actual Constitución de la República del Ecuador (2008) en su Art. 11 numeral 2 consagra el derecho a la igualdad y no discriminación de las personas, específicamente y entre otros temas, por razón de “identidad de género y/u orientación sexual”, y en el Art. 66.- Se reconoce y garantiza a las personas: (...) 9.- El derecho a tomar decisiones libres, informadas, voluntarias y responsables sobre su sexualidad, y su vida y orientación sexual. El Estado promoverá el acceso a los medios necesarios para que estas decisiones se den en condiciones seguras (Constitución de la República de Ecuador 2008).

Las acciones de visibilidad colectiva homosexual comienzan como configuración de movimiento social a partir de noviembre de 1997. Aunque este ciclo de acción colectiva aún no ha terminado, no han existido las motivaciones para manifestarse. Tal es el caso que en el 2000 han aparecido festivales artísticos en plazas centrales, marchas en el norte, centro y sur de Quito, entre otras actividades. El deseo de visibilidad genera una sublevación, por lo tanto “hay una toma de conciencia de la alienación y dependencia, asociada a la voluntad de ruptura y de un desarrollo independiente de una colectividad en una sociedad programada” (Touraine 2007, 12). Es decir, que el homosexual deja de ser una víctima silenciosa y rompiendo el aparente silencio, decide expresar su descontento y se pronuncia ante los atropellos y la exclusión sexual, constituyéndose en un colectivo dispuesto a desarrollar acciones de protesta, denuncia y autodefensa.

De 1998 al 2001 surgen grupos políticamente organizados no solo en Quito sino en otras provincias. El discurso que inicialmente fue gay, ahora es un discurso de derechos

LGBTIQ. Es decir, se incluyen temática lesbiana, gay, bisexual, travesti, transgénero, transexual, intersexual y queer. Es importante mencionar que también durante ese período, desde el feminismo se trabajó lo lésbico y que las feministas fueron las primeras en poner en el año 2000, en el Primer Tribunal por los Derechos Sexuales de las mujeres, lo lésbico; también fueron las mujeres quienes apoyaron la despenalización y participaron en la inclusión en la nueva constitución de la opción sexual como principio de igualdad y no discriminación (Mancero Villarreal 2007, 53).

A partir del 2000 hasta la actualidad varias organizaciones se han ido generando y desplegando múltiples acciones por la lucha, defensa y consecución de los derechos de personas LGBTIQ. Demandas lideradas por la comunidad trans mediante la incidencia política han alcanzado el reconocimiento de la identidad de género en la Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles (LOGID), aprobada el 15 de diciembre de 2015, misma que contempla el cambio en la cédula de ciudadanía de sexo por género. El 12 de junio de 2019, la Corte Constitucional de Ecuador reconoció el derecho al matrimonio igualitario mediante la sentencia No. 11-18-CN/19. Según datos del Registro Civil al 2021 se han registrado 267 parejas del mismo sexo que se casaron. Pichincha, con 105 matrimonios; Guayas, con 95; y Santo Domingo de los Tsáchilas, con 10, son las provincias en las que se registran la mayor cantidad de matrimonios (Machado 2021).

2.1.3. Conservadurismo religioso contra la “ideología de género”. Surgimiento y movilizaciones

En países como Brasil, Argentina, Perú y Colombia, los movimientos antiderechos, liderados por sectores del conservadurismo religioso, definen y malinterpretan a la lucha feminista y las diversidades sexuales como “ideología de género”, término empleado desde el Vaticano. En el Ecuador, en el año 2013, el presidente Rafael Correa mediante la sabatina del 28 de diciembre en la ciudad de Guayaquil, criticó la “ideología de género” afirmando que “académicamente no resiste el menor análisis”, pues destruye a la familia (Viteri 2020, 25).

Durante el período del 2006 al 2017, bajo el mandato de Rafael Correa y Alianza País, Amy Lind (2012) expone que la “revolución ciudadana” y la figura de Correa nunca dejaron de estar impregnadas de heteronormatividad y eurocentrismo. Es decir, esa fue la “revolución”. Con un líder explícitamente católico devoto que se opone al aborto, a la homosexualidad y

está a favor del modelo tradicional de la familia (Viteri 2020, 24). Para Almeida (2018, citado en Viteri 2020, 26) el discurso antigénero de Rafael Correa, incluyó su sesgo ante los programas de educación sexual integral y el derecho a la identidad de género de las personas trans.

En octubre del 2017 ante la propuesta a la Asamblea Nacional de tramitar el proyecto de Ley Orgánica para la Erradicación de la Violencia de Género contra las Mujeres; el Art. 19. numeral 2 incluía la implementación de una malla curricular del sistema nacional de educación la enseñanza con enfoque de género. El proyecto también contemplaba el reconocimiento como sujetos de protección a la población LGBTIQ, víctimas de violencia de género.

Como reacción a esta propuesta, sectores anti derechos liderados y protagonizados por la iglesia católica, desde el “Frente Nacional por la Familia de Ecuador”, organizaron una marcha bajo el eslogan de la campaña “Con mis hijos no te metas” (CMHNTM), que mostraba el rechazo ante la implementación y adaptación de la malla curricular con enfoque de género. Este movimiento se autodefinió como “un colectivo civil formado por ciudadanos responsables, que buscan un desarrollo y crecimiento sano para sus hijos”. Este Frente difundió en redes sociales “supuestos libros y cartillas de educación sexual realizados por el Ministerio de Educación, que incitaban a los niños a la homosexualidad y a tener sexo” (Freire Barrera y Fernández Yépez 2018, 54). Ante ello, el Ministerio de Educación emitió un comunicado donde señalaba que el material difundido por este Frente era falso. Sin embargo, la Asamblea eliminó a las personas LGBTIQ como sujetos de protección, y hasta la actualidad tampoco se ha dado paso al proyecto de Ley. La definición del colectivo CMHNTM de la “ideología de género” es la siguiente:

Imponer todo lo que sea LGBTI en la cultura, educación y leyes. Los ideólogos de género rechazan la relación entre biología y comportamiento. Esto quiere decir, que la homosexualidad es una opción y el género es algo que una persona aprende cuando es niño. Todo lo que no entra dentro de lo considerado de lo normal, en las normas de ciertos grupos religiosos es ideología de género, sobre todo la homosexualidad. Niños al cuidado de padres homosexuales se les estaría imponiendo una ideología homosexual o de género. Educar con esta ideología les va a enseñar a los niños a respetar las diversidades sexuales o a ser parte de

una de ellas y no se lo puede permitir. Tener una orientación sexual diferente a la heterosexualidad destruye la familia (Viteri 2020, 36).

Para julio del 2018 se protagoniza la segunda marcha anti-género,³ desde entonces en redes sociales estos grupos han ido generando marchas y campañas en distintas ciudades del país. Las movilizaciones anti-derechos se han desplegado también en países como Argentina y Canadá donde se oponen a la inclusión de las diversidades sexuales en el pensum académico.

Frente a esta problemática de discriminación, exclusión e invisibilización de las diversidades sexo genéricas en el sistema educativo, para febrero de 2019, el Consejo Nacional para Igualdad de Género (CNIG) y el Ministerio de Educación realizaron el lanzamiento de la “Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la Discriminación por diversidad sexual e identidad de género”. La anterior Secretaría Técnica Nacional del CNIG señala que la construcción y socialización de esta guía fue todo un reto ya que la coyuntura y contexto nacional rechazaba la incorporación del enfoque de género en el sistema educativo (entrevista a Paola Mera, ex Secretaria Técnica del CNIG, vía Zoom, 18 de abril de 2020). En la guía se presentan una serie de recomendaciones con el objetivo de “prevenir y combatir la discriminación y violencia que se puede ejercer contra la población LGBTI y trabajar a favor de una cultura de paz, de respeto, y comprensión de las otras personas” (CNIG 2018, 45). Sin embargo, hasta la actualidad este documento no ha logrado aterrizar a todas las instituciones educativas y docentes del país.⁴ Esto muestra la brecha entre la formulación de la política y su implementación en la práctica educativa. La ejecución y puesta en práctica de la “Guía de orientaciones técnicas” no se lleva a cabo, ya que en varias instituciones educativas ha quedado a voluntad de las autoridades del plantel y en otras ni siquiera se tiene conocimiento de la misma (notas de campo, Ibarra, 2020).

El 25 de agosto del 2020 la Asamblea Nacional aprobó el Código Orgánico de Salud (COS). Esta era una norma legal que aglutinaba más de cuarenta leyes, decretos y reformas relacionadas con el sistema sanitario en el país (Roa Chejín 2020). El COS generó controversia por parte de los sectores que encaminaron una campaña a favor del veto presidencial. El presidente Lenin Moreno tras el plazo de 30 días desde la aprobación del

³ Enfocada sobre la decisión de la Corte Constitucional de reafirmar el derecho de los jóvenes a una sexualidad informada.

⁴ Dato obtenido de una entrevista preliminar que realicé a docentes de diversas instituciones educativas de Imbabura en abril de 2020.

COS para emitir el veto presidencial o dar paso al mismo, afirmó el veto, desechando así el mencionado COS. Sectores anti derechos en sus redes sociales argumentaron que el COS “atenta contra la vida, promueve el aborto y la homosexualidad, rechaza a la familia, adoctrina en ideología de género”⁵ en los artículos: 9, 22, 115, 193, 195, 196, 201 y 208.

En el numeral 4 del art. 22 se señalaba que las y los adolescentes tienen derecho a “recibir información suficiente, clara y completa en cuanto a decisiones médicas que los afecte y a expresar su opinión sobre las mismas” (COS 2020). En el art. 115 se contemplaba la necesidad de políticas de prevención de embarazo infantil y adolescente, violencias, enfermedades de transmisión sexual, el fomento de paternidades y maternidades responsables, y erradicación de explotación sexual y discriminación. En relación al art. 193, se promovía el respeto sin discriminación respecto a la identidad de género y orientación sexual de las personas para el acceso de atención en salud sexual y salud reproductiva. El art. 208 prohibía la oferta de servicios para cambiar la orientación sexual o la identidad de género.

Desde el enfoque de derechos los artículos señalados representan una conquista social. En la rueda de prensa brindada por la Fundación Desafío (26 de agosto de 2020) “la presión ejercida por el movimiento de mujeres hizo posible que la Asamblea apruebe el COS, elimine la objeción para entrega de anticonceptivos y que no criminalice a las mujeres en emergencia obstétrica”.

Durante el lapso de los 30 días, varias fueron las reacciones que generó la aprobación del COS. La movilización de sectores religiosos que se oponen a estos artículos y señalan que se busca un “adoctrinamiento en ideología de género”, son los mismos sectores que protagonizaron las marchas de “CMHNTM”, liderados por la Red Vida y Familia EC. El pronunciamiento de sectores religiosos, sobre todo de la iglesia católica y del mismo Estado, a favor del veto presidencial se da desde una posicionalidad heteronormada, imponiendo así el control sobre los cuerpos no solo de personas LGBTIQ sino de la sociedad en general. Estos movimientos antigénero actúan como dispositivos de acumulación de poder político que se nutren de resistencias a las transformaciones de los órdenes de género y sexualidad (Viteri 2020, 10).

⁵ El Anexo 2 constituye un cuadro con Links de los Fan Page de Facebook de los grupos y representantes de sectores antiderechos, en relación al discurso a favor del veto del COS.

2.2. Políticas en educación sexual ¿Quién define la norma? Educación sexual integral, una deuda pendiente

A fin de abordar a grosso modo las políticas y planes nacionales en torno a la educación sexual, Diego Paz Enríquez (2018) hace una revisión de las políticas, planes y programas de educación de la sexualidad formulados e implementados entre los años 1998 y 2017 por el Estado y gobiernos en turno. Paz Enríquez (2018) basándose en Bourdieu (2000), señala que:

Los espacios escolares operan formas de reproducción social que se vinculan a las prácticas de los sujetos, sobre todo en el modelo de conducta y enseñanza, esto se asocia al sistema social y funcionan en torno a discursos y prácticas legitimadas por la sociedad. La escuela es una estructura que sostiene formas de violencia que son invisibles. La violencia simbólica que se produce en el sistema educativo es como un instrumento de reproducción que construye subjetividades en base a lo que se considera legítimo (Paz Enríquez 2018, 21).

Las políticas de sexualidad, derechos sexuales (DS) y derechos reproductivos (DR) así como la educación sexual en el Ecuador, son y han sido una cuenta pendiente. Más aún, lo es una educación sexual integral que incluya el enfoque en diversidades sexuales. Las luchas por la ciudadanía sexual en América Latina no son totalmente nuevas; sin embargo, los discursos públicos sobre derechos sexuales y ciudadanía sexual surgieron recientemente como parte de una tendencia en el hemisferio sur iniciada en la década de los 90 (Evans 1993, citado en Lind y Argüello 2009, 2). Virginia Gómez de la Torre (2020),⁶ activista feminista ecuatoriana, hace un recuento histórico en materia de derechos sexuales y derechos reproductivos reconocidos por el Estado. Señala que debido a la contribución de Naciones Unidas con el aporte de las feministas se cambia la conceptualización sobre la salud y se empieza a hablar de derechos sexuales y derechos reproductivos. En la Constitución de 1998 se logra incluir un capítulo de salud en relación a la sexualidad y los derechos sexuales y derechos reproductivos. A partir de allí se empieza a trabajar en políticas públicas y educación sexual. A pesar de que en países del norte y occidente desde mediados de siglo XX, ya se venía hablando de sexualidad, en Ecuador a finales del siglo XX, no se hablaba o usaba el término “sexual” en los asuntos públicos y/o de Estado, sino que las políticas se ejecutaban dentro de la heteronormatividad y

⁶ La perspectiva de Virginia Gómez de la Torre, en calidad de docente invitada, se recoge en los apuntes de clase correspondiente a la materia Género, Cultura y Poder, como parte de la maestría de Género y Desarrollo de Flacso Ecuador.

la lógica de la reproducción. Es necesario mencionar que el Ecuador apenas un año atrás, en 1997 despenalizó la homosexualidad, hasta entonces considerada un delito.

Lola Valladares Tayupanta (2003) plantea que durante los debates con respecto a la sexualidad durante la Asamblea Constituyente de 1998 se promulgaban discursos que mostraban una “normalidad sexual”, a partir de la matriz heterosexual que tradicionalmente ha visto a la homosexualidad como patología, transgresión, degeneración, delito y por tanto una justificación para la discriminación. La discriminación se expresaba frente al temor de que se abra la opción al matrimonio y la adopción por parte de parejas homosexuales (Valladares Tayupanta 2003).

Desde 1998 al 2007 se puso en marcha la Ley 73, Ley sobre la Educación para la Sexualidad y el Amor. Esta ley fue construida en un contexto neoliberal, inestabilidad política y crisis económica. Esta ley se enfocaba en que la educación sobre la sexualidad y el amor se fundara en el respeto de la dignidad de los seres humanos, de la vida, los valores éticos y morales conforme las culturas existentes, como un elemento que contribuya al mejoramiento de la educación y eleve la calidad del aprendizaje en el campo de la sexualidad. Era de carácter obligatorio en todos los niveles del sistema educativo impartir la educación sexual y el amor como eje transversal (Paz Enríquez 2018, 11). Si bien la Ley 73 implicó una conquista de derechos, la sexualidad continuaba teniendo una estrecha relación con la “moral” de la sociedad, la iglesia y el Estado.

En la Tabla 2.1 muestro las políticas, planes y programas de educación sexual que se han implementado en la última década en el Ecuador.

Tabla 2.1. Políticas, planes y programas de educación sexual en Ecuador: 2010-2020

Política/Plan/Programa/Documento Académico	Vigencia
Plan Andino de Prevención de Embarazo en la Adolescencia.	2008-2012
Constitución. Art. 11, 66, 347 numerales 4 y 6.	2008
Ley Orgánica de Educación Intercultural.	2010
Estrategia Nacional de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en la Adolescencia (ENIPLA)	2011-2014
Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia. Plan Familia	2014-2017
Guía de Orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género.	2018
Política Intersectorial del Embarazo en Niñas y Adolescentes	2018 – 2025.
Veto Presidencial en contra del Código Orgánico de Salud. Art. 22, 115, 193, 195, 208. (Art. En relación a derechos sexuales, derechos reproductivos y personas con diversidad sexual).	2020

Fuente: Elaborado por la autora con base en las políticas, planes y programas de educación sexual del Ecuador.

En relación a la última década, Ecuador ha tenido tres estrategias distintas para educar y prevenir el embarazo de niñas y adolescentes, así como educación sexual. Entre el 2011 y el 2014 funcionó la “Estrategia Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes” (ENIPLA); durante los cuatro años que duró, la Enipla creó campañas masivas sobre derechos sexuales y reproductivos. Organizó talleres públicos de salud sexual para audiencias diversas, y dio acceso a métodos anticonceptivos. En 2014 fue cancelada por el entonces presidente Rafael Correa, y reemplazada por el “Proyecto Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia”, manejado por la Presidencia entre 2015 y 2017, conocido como Plan Familia que enfatizaba en la abstinencia. En 2017, 80 de cada mil adolescentes estaban embarazadas (Roa Chejín 2021). Un año después, llegamos al triste primer lugar del país con la tasa más alta de embarazo adolescente en la región: 111 de cada mil. En mayo de 2017 se eliminó el Plan Familia y desde junio de 2018 funciona la “Política Intersectorial del Embarazo en Niñas y Adolescentes 2018 – 2025” (Roa Chejín 2021). Su propósito es garantizar “la educación sexual, atención integral de salud sexual y reproductiva y espacios libres de violencia para todos los niños, niñas y adolescentes del país” (Roa Chejín 2021). Para el 2020, el gobierno de Lenin Moreno hace el recorte presupuestario del cien por

ciento para la prevención de embarazos en adolescentes incluyendo la educación sexual integral. “El 2019 el Ministerio de Salud tuvo a su disposición más de 11 millones de dólares para tan delicado asunto, pero gastó menos de la mitad” (Vera 2021, citada en Roa Chejín 2021).

Estas políticas y programas de educación sexual han priorizado y abordado únicamente el embarazo en adolescentes, más no una educación sexual integral que incluya una perspectiva de género y diversidades sexuales. Para Argüello (2008, 5-6) “El Estado juega un papel importante en la creación de formas particulares de relaciones y desigualdades de género. Construye y regulariza las relaciones de género y las relaciones entre hombres y mujeres, *construyendo así sujetos generizados*”. Los planes y políticas mencionados muestran claramente la manera en que el Estado interviene en la construcción de sujetos generizados.

2.3. Situación social de jóvenes LGTBIQ, violencia y discriminación

Unicef y el Ministerio de Educación, en un estudio sobre el acoso escolar realizado en 2017, señalan que al menos uno de cada cinco estudiantes ha sido víctima de esta manifestación de violencia. La Unesco (2014), por su parte, señala que uno de los motivos más frecuentes de esta forma de violencia tiene que ver con la orientación sexual percibida o la identidad de género. Por lo tanto, aunque no existan datos manifiestos sobre la magnitud del problema, las expresiones de violencia frente a las diversidades sexo-genéricas están presentes en la realidad cotidiana de la escuela y el colegio y afectan el desarrollo integral de las personas (CNIG 2018).

El bullying es un fenómeno mundial que ocurre por igual en escuelas públicas o privadas. Fue Dan Olweus, un profesor noruego de Psicología, quien acuñó el término a inicios de los años setenta y lo definió como una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno hacia otro. Esta puede implicar contacto físico, verbal, gestos insultantes o exclusión intencionada, pero siempre conlleva un desequilibrio de poder.

Margarita Velasco, directora del Observatorio de la Niñez y la Adolescencia, dice que ahora es mucho más agresivo –el bullying- porque es más orquestado entre los jóvenes y traspasa incluso el ámbito escolar: se evidencia a la salida del plantel, camino a la casa y en las redes sociales, una acción que se conoce como cyberbullying. El acoso tiene un efecto directo en el

rendimiento de la niña o niño (Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño 2017, 3-4).

De acuerdo con un informe emitido por la CEPAL en Ecuador, existe evidencia de que tres de cada cinco niños han experimentado algún tipo de violencia en los entornos educativos. Estas formas de violencia varían desde insultos y amenazas hasta casos más graves como robos o agresiones físicas, y pueden ser perpetradas tanto por sus compañeros como por profesores. Aunque no se dispone de datos precisos sobre la proporción exacta de niños LGBTIQ dentro de este 60% de niños afectados, es probable que un porcentaje significativo, no menor al 15%, pertenezca a esta comunidad (Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño 2017).

Las manifestaciones de abuso inician con burlas, bromas, sobrenombres y van escalando, en algunos casos, hasta distintas formas de violencia física, psicológica y sexual. Estos actos están acompañados de ciberacoso, lo que, en muchos casos, lleva a intentos de suicidio. Todos estos actos de discriminación no solo vulneran el derecho a la educación, sino también a la identidad, a la libertad de expresión, al libre desarrollo de la personalidad, a la igualdad y no discriminación, así como al derecho de vivir una vida libre de violencia en el ámbito público y privado (CNIG 2018, 7).

En un mensaje emitido el 8 de diciembre de 2011, el Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-Moon, declaró que el bullying homofóbico es "un escándalo moral, una grave violación de los derechos humanos y una crisis de salud pública" que si no es atendido oportunamente puede terminar incluso en *suicidio* (Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño 2017, 6).

Para el Consejo Nacional para la Igualdad de Género (2018) frente a la violencia que atraviesan las personas con sexualidad sexo genérica diversa, es deber de la escuela, la sociedad y el Estado garantizar estrategias de prevención y acompañamiento para el bienestar y pleno ejercicio de derechos. De acuerdo con la investigación de la Organización de Naciones Unidas, se han identificado diversas barreras que surgen el acceso y ejercicio del derecho a la educación de las personas LGBTI, especialmente durante la niñez. Estas dificultades se traducen en situaciones de aislamiento social por parte de compañeros y compañeras en la escuela, el hogar o la comunidad; la marginación y exclusión de servicios esenciales como educación y asistencia médica; el abandono por parte de la familia y la

comunidad; el acoso y el bullying escolar, así como la intimidación; y finalmente, enfrentar violencia física y sexual, lo cual incluso incluye la experiencia de violaciones sexuales correctivas. (UNICEF 2014).

El derecho a la educación está reconocido en la Constitución del Ecuador, además la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconoce este derecho sin discriminación, y determina la obligación del Estado ecuatoriano de garantizar el acceso a la educación para todos; así también el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece como una obligatoriedad de toda institución, regular su convivencia y basarla en varios principios, como el de integración, sin ningún tipo o forma de discriminación o inequidad, como factor clave para el mejoramiento continuo y progresivo de los procesos de enseñanza, aprendizaje e interaprendizaje (Freire Barrera y Fernández Yépez 2018, 45). Sin embargo, la población de la diversidad sexual y de género no tiene un acceso igualitario al derecho a la educación en ningún nivel, la deserción escolar en estas poblaciones es recurrente. Además, a pesar de las políticas públicas y la legislación ecuatoriana, no existen programas específicos que garanticen la permanencia de la comunidad LGBTI en el sistema educativo, y mucho menos programas que permitan la reinserción de éstos, una vez que han salido de él; lo que aumenta la desigualdad de oportunidades laborales y económicas (Freire Barrera y Fernández Yépez 2018, 46).

Al momento, ni la política pública, ni la legislación ecuatoriana han establecido protocolos para garantizar el derecho al libre desarrollo de la personalidad para personas LGBTI dentro del sistema educativo; incluyendo su identidad y la forma como esta se expresa de manera individual. Estos protocolos son necesarios, pues mucha población LGBTI deserta del sistema educativo por la discriminación que sufren en la expresión de su orientación sexual o identidad de género (Freire Barrera y Fernández Yépez 2018, 46)

En la política pública, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, se reconoce que hay problemáticas sociales sin resolver, como el acoso escolar, el hostigamiento académico y la deserción escolar. También reconoce otras problemáticas en temas de adultocentrismo y homofobia como prácticas discriminatorias; por lo que determina en su política 2.1.: “Erradicar la discriminación y la exclusión social en todas sus manifestaciones, especialmente el machismo, la homofobia, el racismo, la xenofobia y otras formas conexas, mediante

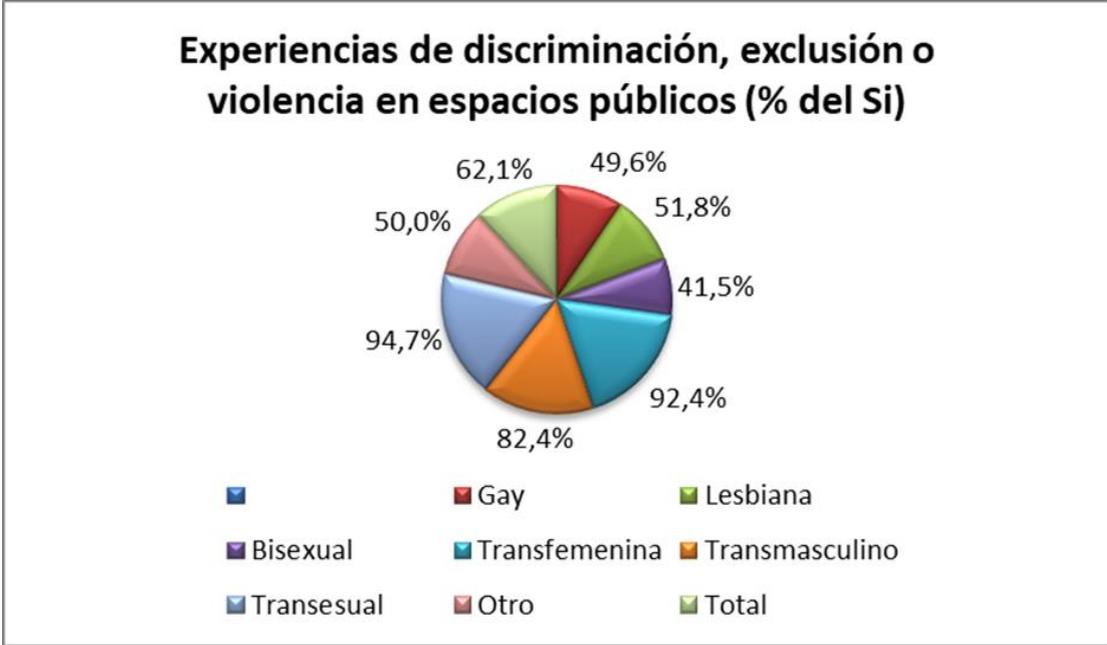
acciones afirmativas y de reparación integral para la construcción de una sociedad inclusiva” (Freire Barrera y Fernández Yépez 2018, 48).

En Ecuador, más de 16 casos de adolescentes y jóvenes sobre la vulneración al derecho a la educación de la población LGBTIQ, se presentan en el Informe sobre la situación de los Derechos Humanos de las personas lesbianas, gays, bisexuales e intersex, en el Ecuador 2017. Existe también una preocupante invisibilización de la diversidad sexual en niños, niñas, y adolescentes que asisten a los centros educativos. Se piensa en la misma como un tema que concierne únicamente a públicos más adultos y se obvia de ser incluida en la educación integral que se busca desarrollar en los estudiantes. Las causas son diversas, sin embargo, la construcción heteronormativa y el machismo talante en el sistema educativo, conllevan a binarizar la sexualidad de los docentes y estudiantes (Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño 2017, 5).

El Estudio de Caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador (2013) indica que, de las personas encuestadas, tan solo el 37% tiene un nivel de instrucción que llega al bachillerato. Y el 68,2% de estas personas no cuenta con un título de nivel superior. En relación a estudios básicos y bachillerato, el promedio de años de estudio es 11,4, dato superior al promedio nacional (9,6 años según el Censo de 2010) (INEC 2013). Lo cual es un indicador clave sobre los inconvenientes que tiene la niñez y adolescencia LGBTI para culminar sus estudios de educación secundaria (CNIG 2018, 7).

Además del total de la población LGBTI entrevistada, el 70,9% reportó que vivieron alguna experiencia de discriminación en su entorno familiar, de los cuales el 72,1% sufrió algún tipo de experiencia de control, el 74,1% experimentó algún tipo de imposición, el 65,9% sufrió rechazo y el 61,4% violencia (INEC 2013).

Gráfico 2.1. Experiencias de Discriminación, exclusión o violencia en espacios públicos



Fuente: Elaborado por la autora con base en información publicada por ECV LGBTI (INEC 2013).

En conclusión, hoy en día, a pesar de hablar de derechos humanos y no discriminación, la población LGBTIQ continúa enfrentándose a un sinnúmero de injusticias sociales y violación de sus derechos. Parte de mi trabajo de investigación, es visibilizar la conquista de derechos y analizar cómo la heteronormatividad permea las políticas públicas de los Estados y estructura una sociedad que disciplina y condiciona los cuerpos bajo una lógica del binarismo normativo, desconociendo y anulando la capacidad de construir, expresar, sentir y asumir otras identidades sexuales.

La insurrección y el levantamiento han sido las respuestas iniciales de los homosexuales frente a los patrones de la represión como el encarcelamiento y la arbitrariedad. Por ello, es necesario visibilizar la conquista de derechos y analizar cómo la heteronormatividad permea las políticas públicas de los Estados y estructura una sociedad que disciplina y condiciona los cuerpos bajo una lógica del binarismo normativo, desconociendo y anulando la capacidad de construir, expresar, sentir y asumir otras identidades sexuales.

A continuación, presento las experiencias de jóvenes con sexualidades sexo genéricas diversas, a través de sus narraciones biográficas sobre sus infancias y adolescencias, su desenvolvimiento e interrelación con sus entornos familiares, el descubrimiento y

visibilización de su sexualidad. Pongo en evidencian a la familia como una institución que ejerce control, regulación y (re)producción de la sexualidad.

Capítulo 3. Narrativas biográficas de jóvenes con diversidad sexo genérica durante sus infancias y adolescencias

Múltiples son las realidades y situaciones que enfrentan y han debido afrontar las personas con diversidad sexo genérica, más aún en contextos marcados por la heteronormatividad como dispositivo de disciplinamiento al interior de instituciones como la familia y el sistema educativo. Es así, que en este capítulo presento y analizo las experiencias de jóvenes con diversidad sexo genérica, mediante narrativas biográficas de sus infancias y adolescencias con relación al descubrimiento, apropiación, exploración y construcción de su sexualidad en sus entornos familiares. Esta construcción de su sexualidad se ve marcada y limitada por el disciplinamiento heteronormado, además, de otros factores que interpelan las experiencias de las personas entrevistadas, como la presión religiosa, moral y patriarcal de estas instituciones. Es así que desde sus infancias estas se ven marcadas por distintas realidades y condicionamientos a la comprensión y libre expresión de su identidad sexual y/u orientación de género, es decir de la plena y libre expresión de su sexualidad.

En este capítulo me centraré en las vivencias narradas por jóvenes con sexualidad diversa, quienes comprenden un rango etario entre 18 a 28 años de edad. Las experiencias sobre el descubrimiento y visibilización de su sexualidad frente a sus familias y cómo esta se convierte en un espacio privilegiado de la (re)producción y la regulación de la sexualidad desde la concepción binaria y el esencialismo biológico, dejando al margen de lo “normal” y lo “aceptado” a las identidades sexuales y/u orientaciones de género diversas. Si bien, el objetivo principal de esta investigación se centra en conocer las experiencias y el tránsito de estos/as jóvenes en el sistema educativo, es fundamental expandir la mirada y hacer un análisis desde sus contextos. Por ello, hablar de la familia y sus entornos más cercanos juegan un papel importante, ya que nos permite tener una mirada integral sobre sus vivencias, además, que se encuentran tanto la familia y la escuela, estrechamente relacionadas al converger en instituciones de control, regulación y (re)producción de la sexualidad.

Para el desarrollo del capítulo, divido el trabajo en cuatro partes: la inicial donde parto de la familia como la primera comunidad vulneradora, presento experiencias que van desde el rechazo hasta las vivencias en clínicas de deshomosexualización. En segundo lugar, muestro el proceso de visibilización o “el salir del clóset” como parte de la construcción de identidades. Seguido, en tercer lugar, describo prácticas forzadas que utilizan la

heterosexualidad con el fin de mantener la norma, incluyendo embarazos forzados.

Finalmente, en la cuarta sección exploro la configuración de comunidades y redes de apoyo para las y los jóvenes de sexualidades no normativas.

3.1. La familia, primera comunidad vulneradora. Del rechazo a las clínicas de deshomosexualización

Para abordar las experiencias de las personas entrevistadas, cabe mencionar cómo la narrativa de estas experiencias se liga a las memorias que, como señala Jelin (2002), contemplan una fuerte carga emocional que interpela a los cuerpos y sentimientos de quien lo narra.

Para Jelin (2002) existe una relación entre memoria y género, son conceptos nuevos que se consolidan en las Ciencias Sociales en el Siglo XX, es decir, tiene apenas alrededor de cincuenta años. Estos conceptos en América Latina son convergentes y partes de un mismo proceso. Son campos interdisciplinarios que proponen la interrelación de dimensiones institucionales simbólicas y subjetivas. La autora señala también que las búsquedas y el trabajo de memoria servirán para identificar a todas las personas que tuvieron que ver con el sufrimiento inicial, para relevar en detalle lo acontecido, para entender causas y consecuencias del acontecimiento, para profundizar en él (Jelin 2007, 56).

La memoria no solo es el acto de recordar sino de entender el pasado desde el presente, al momento en que las y los jóvenes con diversidad sexo genérica relatan sus historias, se revive la memoria, y el reconocer y nombrar da existencia social para la autovaloración, la reivindicación y la transformación social (Jelin 2002).

3.2. Cuestionamientos en la infancia y adolescencia: ¿Por qué soy raro/a?

La mayoría de las personas entrevistadas coinciden en que a muy temprana edad (6-7 años) comenzaron a sentirse “diferentes”, diferentes dentro de una sociedad heteronormada, donde sentir atracción por personas del mismo sexo, o gustos del sexo contrario, era simplemente una aberración social y, para el contexto religioso, “aberración divina”. En la entrevista con Andy, un joven de 27 años de edad, se señala:

Desde la infancia yo no me sentía niño, había cosas que me gustaba hacer y sentía que estaba mal, de niño me gustaba lo de acción, pero a la vez me encantaban las muñecas. Hacía cosas y

jugaba a escondidas, donde mis primas. Cuando tenía 13 años, mi prima consiguió un novio y me di cuenta que yo le miraba demasiado, sentía una atracción, algo que me llamaba la atención y me cuestioné ¿qué era eso que me llamaba? Empecé a tener sueños húmedos, y mi reacción no fue positiva porque empezaron dudas y cómo no sabía si eso era normal, mejor empecé a salir con una chica. Tuve una novia, pero no sentía amor o mariposas, era lindo, pero nada más, me seguían gustando los chicos (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021).

Sayana, mujer transgénero de 27 años de edad, menciona, al igual que Andy, que durante su niñez se vio obligada a jugar con muñecas a escondidas. Señala que al crecer en un entorno religioso: “tenía miedo de que aquello que sentía era un pecado” (entrevista a Sayana, Ibarra, 18 de mayo de 2020). En esta misma línea, Andrea de 26 años de edad, relata:

Desde la escuela sentía atracción por las niñas, pero ya pasando al colegio me di cuenta que realmente me gustaban las chicas, entonces lloraba porque me decía a mí misma: ¿cómo me van a gustar las chicas?, si eso no se ve. No lo veía ni en la tele. Así que le conté a una amiga y me dijo que a ella también le gustaban las chicas. Y decidimos que mejor tengamos novios, y que ya se nos ha de pasar este gusto (entrevista a Andrea, Ibarra, 11 de febrero de 2021).

Para jóvenes como Edmundo, de 19 años, el cambiarse de colegio se presentaba como una alternativa para evitar sentir el gusto hacia un compañero. De igual forma, Mishell de 27 años, menciona: “siempre me gustaron las niñas. Había una niña de mi escuela que me gustaba y yo tenía 9 años. Pero ya en sexto grado me gustaba otra niña y ya me sentía segura. No entendía y era muy reprimido porque no lo podía expresar. Nunca le conté a nadie. Creía que no podía ser real” (entrevista a Mishell, Ibarra, 23 de febrero de 2021). Así también, Steve de 22 años, menciona: “no sabía del tema, tenía 13 años y solo sabía que me gustan los chicos, no sabía que esto podía ser normal, me sentía raro”. Javier de 28 años de edad, recuerda: “en la adolescencia estaba seguro que me gustaban los chicos, pero fue un mecanismo de defensa el ocultarlo, tenía miedo al rechazo. Pero luego el ocultarlo terminó afectando porque se me volvió difícil aceptarme y empecé a negarme como gay”. Este sentimiento de negación o borrado de sí mismo que se convierte en secreto, como señala Cornejo (2011), no solo es una amenaza para sí mismo, sino que aniquila cualquier posibilidad de futuro. “Esta borrada hacia que el amor (de cualquier forma) fuese imposible para mí” (Cornejo 2011, 87).

Durante el compartir del diálogo con las y los entrevistados, pude evidenciar cómo en ciertos momentos de sus vidas, sobre todo en la infancia y adolescencia, donde reconocieron su

diversidad sexual, esta se convirtió en un secreto, que en muchos de los casos fue negada y/o reprimida, como mencionan en las entrevistas. Sin embargo, no han sido olvidados y perduran en sus memorias, lo que me lleva a relacionar lo dicho en las entrevistas con Wills (2009, 44), cuando habla de las memorias como fuerzas históricas que mueven a individuos y colectivos a actuar de cierta manera, que a su vez se constituyen en un campo de batalla entre los distintos actores en conflicto por el papel que desempeñan en la toma de decisiones y los comportamientos y prácticas sociales y políticas. Esto demuestra parte del proceso de cómo se ha formado la disidencia sexual de las personas LGBTIQ, donde, muchas de estas han entrado en conflicto con sí mismos/as y sus entornos familiares, debido al rechazo y desconocimiento.

Por otra parte, y al contrario de la negación sobre su sexualidad, relatos como los de Luzdarly, mujer transgénero de 24 años de edad, señalan:

Me di cuenta simplemente, la primera vez que me maquillé mi prima para un evento de Halloween, supe que esa persona que vi en el espejo era yo, era mi yo interior que quería salir, que quería estar ahí presente, entonces ya a mis 16 años, me di cuenta que me gustaba ser una mujer. Desde pequeña lo supe, pero tenía miedo porque no sabía cómo era, que se tenía que hacer y que existía la diversidad (entrevista a Luzdarly, vía Zoom, 9 de enero de 2021).

De igual manera, Alejandro de 27 años relata su experiencia:

Cuando tenía 7 u 8 años, ya me atraían los hijos varones de los amigos de mi mamá. Había un niño con el que me gustaba pasar y jugar. En mi escuela ya otros niños les molestaban a las niñas, pero yo no, no me interesaban. Me sentía distinto y también empecé a comportarme así, distinto, y ahí vino el tiempo de oscuridad (entrevista a Alejandro, Ibarra, 12 de mayo de 2020).

Las experiencias de las y los jóvenes entrevistados/as, al igual que la investigación de Jiménez y Romero (2014), con personas lesbianas y/o gays en la ciudad de México, coinciden que las/os entrevistados se dieron cuenta de que les atraían las personas de su mismo sexo desde la infancia y/o adolescencia. Y también señalaron que existieron sentimientos de ambivalencia; por un lado, la importancia de continuar el deber ser social heteronormativo y, por otro, el deseo de experimentar los propios deseos y sentimientos homoeróticos.

3.3. “Salir del closet”: construcción de identidad vs el rechazo como reacción familiar

El rechazo que experimentan las personas con diversidad sexual, comienza desde sus hogares y familiares. Para Jiménez y Romero (2014), la construcción de la identidad sexo genérica diversa es el proceso por medio del cual las personas van adquiriendo conciencia y negociando y consolidando su orientación sexual como personas con diversidad sexual. La identidad sexual adquirida, implica un trabajo psíquico en el cual la persona tendrá un rol activo en su construcción identitaria. En las entrevistas que realicé a las y los jóvenes con sexualidad no binaria, sobre cómo fue la reacción de sus familias al enterarse de su identidad y/u orientación de género, señalan:

Hice muchas cosas a escondidas y a los 17 años me vi forzado a “salir del closet”. Apareció alguien que me acosaba y me amenazaba que iba a avisarles a mis papás. Me daba miedo contarle a mi familia, porque sabía que a amigos les habían mandado de la casa o tuvieron que independizarse a los 15 años, algunos no han acabado ni el colegio y eso me daba miedo. Tuve varios intentos fallidos en la mesa, mi entorno de amigos ya sabía y lo tomaron bien. Cuando me armé de valor y se los dije hubo diversas reacciones, algunas tías me apoyaron, otros familiares me rechazaron. Yo les dije: “Soy la misma persona”. Después de eso, como nueve meses no hable con mi mamá y papá, más bien, ellos no me hablaban, ya no me esperaban para comer (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021).

Así como relata Andy su historia sobre “salir del clóset”, el “desclosetamiento” se presenta como el proceso mediante el cual una persona siente el deseo de socializar su homoerotismo (Jiménez y Romero 2014, 394). Butler (2007, 69-70) reflexiona en torno al papel que el lenguaje tiene en la construcción de la identidad y cómo esta se constituye dentro de los “límites culturales disponibles”. No obstante, en estos “límites culturales” se presentan fugas manifiestas en cuerpos que se resisten a adscribirse a la norma establecida, lo que da pie a procesos de *exclusión* y *abyección*⁷ de sujetos que son *regulados* a través de *prácticas identificadorias* (Butler 2002, 19-20; Butler 2007, 20).

⁷ Para Judith Butler (2002, 19-20) lo abyecto se refiere a aquellos espacios ocultos e “inhabitables de la vida social” que se encuentran habitados “por quienes no gozan de la jerarquía de sujetos”. Los “seres abyectos” son requeridos para la supervivencia de una “matriz excluyente” en la cual se producen y forman sujetos (Butler 2002, 19).

Otras experiencias similares las tuvo Andrea, quien relata: “Cuando le conté a mi mamá, me pegó y me mandó sacando de la casa, estuve como un mes fuera, y una compañera me acogió en su casa, yo tenía 14 años” (entrevista a Andrea, Ibarra, 11 de febrero de 2021). La vivencia de Alejandro está en la misma línea; él menciona el miedo a ser “botado de la casa” y no terminar sus estudios. De igual forma, Steve menciona:

Mis papás se enteraron que soy gay desde que tengo 13 años. Estaba en noveno y tuve un pleito con una compañera, me llevaron al DOBE (Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil) y la psicóloga me preguntó si era gay, porque ya había rumores, y le dije que no sabía que era, solo que me gustaban los chicos. Ella les avisó a mis papás, en casa me preguntaron si era gay y les dije que sí. Se pusieron a llorar y se echaron la culpa. Mi papá desde su forma de pensar machista decía: se te van a reír, mientras que mamá pensaba en la vergüenza que sentiría frente a la familia. Me dijeron que voy a cambiar y me pusieron a terapias con psicólogos y psiquiatra. Empezaron a no dejarme salir de la casa para nada. Luego conocí a un chico, empecé una relación con él y mis papás nos descubrieron, le pegaron a mi pareja y a mí me hicieron un escándalo. Así que me fui de casa a los 14 años. Volví después de 15 días porque mis papás me buscaron, desde ahí ellos se abrieron un poco, pero me pusieron un chofer que me iba a dejar y traer de la puerta del colegio (entrevista a Steve, Ibarra, 19 de febrero de 2021).

En la primera investigación del INEC (2013) sobre Condiciones de Vida, Inclusión Social y Derechos Humanos de la población LGBTI en Ecuador, el 70,9% reportó que han vivido alguna experiencia de discriminación en su entorno familiar; de los cuales el 72,1% sufrió algún tipo de experiencia de control, el 74,1% experimentó algún tipo de imposición, el 65,9% sufrió rechazo y el 61,4% violencia. Así como la historia de Steve sobre la prohibición de salir con otras personas, en la encuesta mencionada, el 64.1% señaló haber experimentado este tipo de prohibición. Estas cifras, así como las narraciones de las experiencias de rechazo, violencia y control que vivieron las y los jóvenes entrevistados en mi investigación, dan cuenta de las situaciones hostiles a las que se enfrentan las personas LGBTIQ, empezando desde sus entornos cercanos y familiares. Es así que, como señalan Jiménez y Romero (2014), las personas que comienzan a descubrirse en la disidencia sexual no tienen la posibilidad dentro de su grupo primario de aprender y expresar con libertad su identidad sexual.

Varios/as de las y los entrevistados, indicaron haber sido víctimas de violencia psicológica y física ejercida por parte de sus padres y madres. Mishell, cuenta que en su adolescencia llevaba una “doble vida”, una en casa y otra en el colegio. Relata:

Una vez mi papá vio un mensaje que me llegó, era de una chica y él no reaccionó bien. Hubo agresiones físicas. En ese tiempo yo era de la selección de fútbol del colegio y me prohibieron jugar fútbol porque la chica que me gustaba estaba ahí, y porque para ellos el fútbol me hacía ver “machona”, me prohibieron también salir de casa. Así que empecé a mentir solo para salir, me vi obligada a mentir. Creo que la lucha más dura es contra tu familia y cuando ganas estás al otro lado (entrevista a Mishell, Ibarra, 23 de febrero de 2021).

Así mismo, la historia de Sayana, a quien también le mandaron de la casa y tuvo que vivir al principio en un cuarto del salón de peluquería de su amigo gay. Sayana es una joven transfemenina que interrumpió sus estudios en psicología educativa al quinto semestre, para trabajar y solventar sus gastos como mujer trans.

Mi entorno familiar es evangélico y muy religioso, me han hecho creer que ser diferente es una aberración social, un pecado y me han rechazado, si hubiera tenido el apoyo de ellos quizá hubiera podido empezar mi transición hace muchos años” (entrevista a Sayana, Ibarra, 18 de mayo de 2020).

Foucault (1998) argumenta que la familia ha sido un espacio privilegiado de la producción y la regulación de la sexualidad. En la mayoría de historias de las y los entrevistados se evidencia estas reacciones de violencia y oposición ante lo que está fuera de la heteronorma. Esta oposición de la familia y la sociedad se manifiesta muchas veces a través de la violencia. Uno de estos ejemplos es el siguiente relato: “cuando se enteraron que era lesbiana no me dejaban tener celular, me pegaron en la cara y en la boca con la correa, luego me metieron a una clínica de rehabilitación” (entrevista a Mishell, Ibarra, 23 de febrero de 2021).

Como he señalado anteriormente, vivimos bajo los parámetros del deber ser heteronormativo, donde nos vemos inmersos en estructuras de poder que controlan y regulan la sexualidad, misma que nos encasilla a cumplir con roles reproductivos, y quienes transgreden estas normas e ideales, como las personas LGBTIQ, se ven excluidos, marginados y catalogados con diversos discursos y prejuicios como: delincuentes, invertidos, anormales, pecadores e

incluso enfermos mentales (Mejía Ama 2016). Otras de las reacciones de la familia y el imaginario social ante la homosexualidad es la historia de Alejandro cuyo padre al enterarse le dijo: “¿Y ahora qué sigue, te vas a prostituir?” (entrevista a Alejandro, Ibarra, 12 de mayo de 2020). Los cuestionamientos del padre de Alejandro hacia su hijo, son el ejemplo de uno de los tantos prejuicios e imaginarios que se han construido en torno a las personas con diversidad sexual. En este sentido, Mejía Ama (2016), señala que el acto sexual de las personas homosexuales rompe y transgrede la concepción de la sexualidad para la reproducción, misma que reproduce el ideal de familia, y visibilizan la sexualidad por placer, llevando una vida “indecorosa” para la sociedad, el Estado y la Iglesia Católica. Además, el autor señala que la homosexualidad ha sido sancionada y concebida como un problema en donde el sujeto homosexual es el único culpable (Mejía Ama 2016, 54-58).

Retomando las narraciones de las y los jóvenes con diversidad sexual, Luzdarly menciona que, a pesar de que tenía aspecto masculino, siempre fue y se sintió femenina, y cada vez se fue volviendo más notorio para sus compañeros y su familia. “Una vez les dije a mis papás: soy un chico gay, pero la verdad es que a mí me gusta ser chica; y empecé a ponerme cositas apretadas, a dejarme crecer el cabello, entonces ya fue una transición de a poquito” (entrevista a Luzdarly, vía Zoom, 09 de enero de 2021). La vivencia de Luzdarly da cuenta de la performatividad del género y la importancia de ampliar las formas de concebir, percibir, sentir el mundo, más allá de la heteronorma.

Siguiendo el relato de Luzdarly: “ya no soy un niño gay, soy una chica transgénero, ha muerto el niño, aparece la mujer, ahora mi familia me acepta como soy, entonces me respetan y me tratan con mi nombre que es ahora Luzdarly” (entrevista a Luzdarly, vía Zoom, 09 de enero de 2021). Agregando a lo anterior, Kathryn Bond Stockton (2009, citada en Cornejo 2011, 89) acierta al postular que “la frase ‘niño gay’ es una lápida para marcar el lugar y el momento en que la vida heterosexual de uno ha muerto”. Para Cornejo (2011, 89) “la cuna de un niño marica es la lápida de un niño heterosexual”. Es así que la disidencia sexual da paso a la performatividad del género. Butler (2007) señala que el performance del género es una cultura visual del cuerpo donde las poses, gestos faciales y actitud de performance cotidiano son parte de la declaración cultural del cuerpo y a su vez como un acto político, que pone en disputa las asignaciones sociales del género y la normatividad heterosexual.

En el sistema heteronormado, la identidad de género es una consecuencia inmediata e ineludible de la anatomía de las personas, y hombres y mujeres son grupos sociales nítidamente definidos y con cualidades inmutables. Dichas categorías suelen considerarse realidades preestablecidas e inmutables (Cano 2009). Como el caso de Luzdarly, Sayana y Alejandro, cuya expresión de género desde temprana edad ha sido más femenina que masculina, a pesar de que el mandato social, los obligaba a actuar según su anatomía masculina y así reproducir los roles y estereotipos de género. Dichos roles y estereotipos, además, conllevan una carga moral, social, política y económica sobre la diferencia sexual, o como lo llama Hérítier (1996), la valencia diferencial de los sexos. Bourdieu (2000) plantea que:

el principio de visión social construye la diferencia anatómica y que esta diferencia social construida se convierte en el fundamento y en el garante de la apariencia natural de la visión social que la apoya; “se establece una relación de causalidad circular que encierra el pensamiento en la evidencia de las relaciones de dominación, inscritas tanto en la objetividad [...] como en la subjetividad (Bourdieu 2000, 12).

Así, propone el autor, los principios de clasificación binaria, van asignando y condicionando roles, estereotipos y etiquetas que nos han sido dadas a hombres y mujeres a partir de la diferencia sexual. Es así que tanto Bourdieu (2000) y Hérítier (1996) señalan que esta asignación de roles se debe a una construcción social y cultural y no a una supuesta naturaleza biológica.

Bourdieu (2000) y Hérítier (1996) señalan que el cuerpo es relacional en tanto a su relación con el campo, que esta es una construcción social y cultural que se enmarca en el esencialismo biológico, pero “el dato biológico universal no puede tener una sola y única traducción” (Hérítier 1996, 22). Esta división sexual legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada (Bourdieu 2000). Esta construcción social y cultural del sexo género binario interpela a los espacios y configuración de las familias. Las experiencias de jóvenes con sexualidades diversas presentadas en esta investigación dan cuenta de cómo la familia, como institución de regulación y control es una instancia que o bien acepta o rechaza la sexualidad que se explora y construye fuera de la heteronorma. Patricia Hill Collins (1998) demuestra cómo las familias reproducen, requieren, y regulan la heterosexualidad. Cuando alguien en la

familia sale de esta estructura construida a partir de la heteronorma, se generan procesos de patologización. En este caso, la patologización de la mala madre y el padre ausente como se muestra a continuación.

3.3.1. Patologizados: yo homosexual, la mala madre y el padre ausente

La heterosexualidad fue planteada como la única expresión sexual humana no patológica. En el relato de Andy, sobre la reacción de su madre, comenta que: mi mamá al enterarse decía: “¿Qué hice mal, por qué Dios me castiga, en que fallé?”. Además, se busca si hubo algún abuso en la infancia. “Le expliqué que no había nada de procesos traumáticos o que era una fase, sino mi forma de ser”. Este relato de Andy donde existe el imaginario y prejuicio de recaer la culpa en la madre, porque “ella le maleducó no le crió como varón o el papá no estaba en casa”. Estas palabras se relacionan con el enunciado de Cornejo (2011) en su autoetnografía donde señala que al momento de contarle a su madre que le gustan los niños, ella se puso a llorar, enseguida lo llevó a ver una película cuyo protagonista era un supuesto símbolo de masculinidad heterosexual blanca.

Cornejo (2011) señala que tanto él como sus padres fueron patologizados por profesores, psicólogas y psiquiatras. Figuras como las de ‘padre ausente’ o ‘madre sobreprotectora’ se hacen presentes, también en la historia de Andy. Que para algunos estudios como los de Robert Stoller (1968, citado en Cornejo 2011), profesor de psiquiatría, la figura del niño afeminado es producto de la gran cercanía y presencia de la madre y poca del padre. En este sentido, Cornejo señala que en las psicoterapias a las que asistió se dirigían a su madre y sobre ella recaen las atribuciones de culpa y responsabilidad.

3.3.2. VIH/Sida y la comunidad LGBTIQ

Como parte de las narraciones biográficas de las y los jóvenes con diversidad sexual y la relación con sus familias en el proceso de descubrimiento, exploración, construcción y aceptación de su sexualidad, se encuentra la experiencia de Daniel, un joven de 27 años, quien comenta: “Mi familia se enteró que soy homosexual cuando me puse mal de salud, tuvieron que hospitalizarme y en los resultados salió que soy VIH+”. Este relato y seguro el de muchos/as más jóvenes, me llevan a dedicarle una parte del apartado de este capítulo, a la relación existente entre personas LGBTIQ y el VIH/Sida.

Jiménez y Romero (2014, 393), hablan sobre la representación negativa existente en la relación entre la homosexualidad y la epidemia de Sida, materializada en la ecuación: homosexualidad igual a Sida, Sida igual a muerte; por lo tanto, “me voy a morir, por ser homosexual”. Una parte significativa de las percepciones generalizadas o estereotipos negativos que prevalecen en la sociedad sobre el VIH/Sida se originan en el período inicial de la aparición y propagación de la enfermedad, que ocurrió entre las décadas de 1980 y 1990. Durante este tiempo, el virus fue estigmatizado como "la plaga homosexual" (Rottenbacher de Rojas 2015). En el imaginario colectivo, las personas afectadas por el VIH/Sida están asociadas con comportamientos promiscuos y la homosexualidad (Rottenbacher de Rojas 2015). En el imaginario popular, las personas portadoras del VIH/Sida están estrechamente vinculadas con manifestaciones promiscuas de homosexualidad. Estas concepciones dan cuenta que, en vez de ser un tema de salud pública, se convierte en un medio para el control de la sexualidad a través del miedo y el cuestionamiento moral.

En países como Estados Unidos, los hombres gay y bisexuales son la población más afectada por el VIH, representando al 70% de personas diagnosticadas con el virus (Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades 2017). Otros datos señalan:

A escala mundial, las nuevas infecciones por el VIH se han reducido en un 23% entre 2010 y 2019. Los 1,7 millones de nuevas infecciones que tuvieron lugar en 2019 constituyen más de tres veces el objetivo mundial de menos de 500.000 nuevas infecciones en 2020. Sin embargo, apenas se ha reducido el número de infecciones por el VIH entre trabajadoras sexuales, personas que se inyectan drogas y mujeres transgénero, y se estima que las infecciones por el VIH entre hombres homosexuales y otros hombres que tienen relaciones sexuales con hombres se han incrementado en un 25% entre 2010 y 2019 (ONUSIDA 2020).

En cuanto a Ecuador, acorde al Informe GAM de Monitoreo Global del Sida (EC Ministerio de Salud Pública 2017, 16-18), de los 4.862 casos de VIH/Sida en el 2016, el 72% son VIH y el 27.9% son casos Sida; de los casos VIH, el 68% son hombres y el 30.94% mujeres; mientras que de los casos sida el 77.60% son hombres y el 22.39% mujeres. Y por rango etario, de los 4.862 casos, la mayoría, 3.421 casos de VIH/Sida, se encuentra en personas entre 20 a 39 años. En relación a adolescentes, se reportaron 23 casos entre 10 a 14 años con VIH y 3 con sida, y 265 casos de VIH y 70 casos con sida en adolescentes de 15 a 19 años. Los datos de este Informe se encuentran en clave binaria (hombre/mujer), es decir, no

contempla una desagregación de personas LGBTIQ infectadas con VIH/Sida, lo cual invisibiliza la problemática y crisis de salud que deben afrontar las personas con sexualidad diversa.

Dentro de las sugerencias presentadas por la Fundación Ecuatoriana Equidad al Estado Ecuatoriano, se destaca la carencia de programas de prevención del VIH dirigido específicamente a hombres gays y bisexuales, grupos en los que la prevalencia del VIH alcanza el 11%. Asimismo, se evidencia la ausencia de estrategias accesibles para proporcionar condones y lubricantes a estas poblaciones, así como a la población trans femenina, que registra una prevalencia del 31,9%. (Fundación Ecuatoriana Equidad 2016).

Generalmente las campañas de prevención de ITS y VIH/Sida y, en general, de salud sexual y salud reproductiva, excluye a mujeres lesbianas y bisexuales, invisibilizando y, lo que es más grave, deslegitimando sus prácticas sexuales, fortaleciendo la arcaica concepción del sexo solo ligado a lo genital (pene/vagina) y reiterando la heterosexualización generalizada (Manual de atención a personas LGTBI 2016, 20).

Según el Manual de Atención a Personas LGBTIQ (2016), las personas con diversidad sexual tienden a utilizar menos los servicios de salud por temor a encontrarse con un escenario de estigmatización generalizada, desconocimiento sobre diversidades sexuales y actitudes homofóbicas por parte del personal de la salud. El “Estudio sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTIQ en el Ecuador”, muestra que el 58% del total de personas encuestadas no tiene ningún tipo de seguro de salud, mientras que el 33,7% ha experimentado discriminación en el ámbito de salud y el 18,7% ha vivido experiencias de exclusión. Todo este contexto afecta a la salud de la población LGBTIQ y tiene impacto directo en su calidad de vida (Manual de Atención a Personas LGTBI 2016).

3.3.3. Objetos/Sujetos delatores

El proceso de aceptación, exploración y construcción de autodefinición e identidad sexual durante la adolescencia de las y los jóvenes entrevistados, se ve marcada por episodios de violencia que se anclan en las memorias y los cuerpos. Daniel, por ejemplo, relata: “estaba viendo una película porno gay, puse pausa y fui al baño, al regresar, mi papá había entrado a

mi cuarto y visto la película, se sacó la correa y me dio con la hebilla en la cara, hasta ahora llevo esa marca” (entrevista a Daniel, Ibarra, 12 de marzo de 2021). Esto me recuerda a la historia narrada por Sara Ahmed (2018), quien experimentó “violencia selectiva” ejercida por su padre hacia ella, una ocasión fue golpeada con su propia regla escolar que tenía agujeros con figuras geométricas, los cuadrados, círculos y triángulos quedaron marcados sobre su piel. “Recuerdo esa sensación de estar marcada por la violencia con las mismas formas de mi infancia. Esta historia presente en nuestros cuerpos es una historia que arrastramos con nosotras” (Ahmed 2018, 106). En los recuerdos de Steve se encuentra: “un día mi papá encontró una base de maquillaje mía que tenía escondida y me lanzó a la cara, a pesar de que él ya sabía que yo era gay, me insultó y me pegó” (entrevista a Steve, Ibarra, 19 de febrero de 2021). De igual forma, Sayana relata: “mi mamá encontró mi banda de reina LGBTIQ en el clóset, intenté negarlo, pero ya era demasiado evidente, me golpearon y me echaron de la casa” (entrevista a Sayana, Ibarra, 18 de mayo de 2020).

He denominado a este subapartado como objetos/sujetos delatores, ya que en varias de las entrevistas existieron detonantes que visibilizaron, “delataron” la diversidad sexual de las y los entrevistados. Desde la película de pornografía homosexual, la base de maquillaje o la banda de reinado LGBTIQ que se convierten en acontecimientos que construyen memorias de violencias que quedaron instauradas en los cuerpos de estos/as jóvenes.

Otros factores como la incorporación de gestos, indumentaria, comportamientos que promovieron la visibilidad de la diversidad sexual de los/as entrevistados/as fueron: “adopté cosas de culturas urbanas, me gustaba pintarme las uñas, maquillarme como gótico, otras veces me pintaba el cabello de colores, un día me dijo un familiar: ¿por qué te pintas así, acaso eres maricón?” (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021). O para Luzdarly, quien comenta: “siempre deseaba vestirme de chica, siempre tenía las ganas de ponerme la ropa de mi hermana, o los zapatos de mi mamá, sentía ese lado femenino en mí, hasta que un día lo hice y me compré mi primer par de tacos” (entrevista a Steve, Ibarra, 09 de enero de 2021).

Estos relatos dan cuenta de cómo los gestos, las expresiones, el cuerpo mismo son la derivación de discursos de distinto orden -jurídicos, políticos, médicos, morales, etc., y están destinados a cumplir con una “normalidad” que los obliga y manipula a encarnar y (re)presentar la heteronorma. Esta representación da paso a la construcción de cuerpos hegemónicos con “esencias masculinas y femeninas” que se refuerzan mediante la constante

producción y reproducción de la norma (Foucault 1998). Sin embargo, existen aquellos cuerpos, que se resisten a la heteronorma y el encasillamiento binario que se les ha otorgado y se han atrevido a liberarse de estos mandatos sociales. Siendo así, los relatos y vivencias de estos/as jóvenes, así como las de miles de personas, que, como dice Lemebel (1986), hay tantos niños que nacen con una alita rota y merecen un pedazo de cielo para que puedan volar. Mantengo y comparto la utopía de Lemebel (1986), que todos, todas y todes esos niños/as/es, puedan volar, volar libres de estereotipos y prejuicios, y no en un pedazo de cielo, sino en el cielo entero.

3.4. Prácticas forzadas de heterosexualidad, embarazos forzados y clínicas de deshomosexualización

En Ecuador se tipificó como delito de tortura las prácticas de terapias de conversión o deshomosexualización, contemplado en el artículo 151 del COIP. Ecuador es uno de los cinco países que tipifica como delito. Sin embargo, continúan existiendo estas prácticas y clínicas que se ven enmascaradas detrás de la oferta de servicios religiosos, consejería o servicios psiquiátricos que ofertan el cambio de orientación. En septiembre del 2020, el ex presidente Lenin Moreno vetó el Código Orgánico de Salud (COS) aprobado el 25 de agosto del 2020 por la Asamblea Nacional. Esta era una norma legal que aglutinaba más de 40 leyes, decretos y reformas relacionadas con el sistema sanitario en el país. Entre estas se encontraba el Art. 193 donde se promovía el respeto sin discriminación, respecto a la identidad de género y orientación sexual de las personas para el acceso de atención en salud sexual y salud reproductiva, y el Art. 208 donde se prohibía la oferta de servicios para cambiar la orientación sexual o la identidad de género.

Las prácticas de deshomosexualización o “terapias de conversión” se ofertan en clínicas de rehabilitación de consumo de alcohol y drogas, muchas de estas operan desde la clandestinidad y los casos de denuncia han quedado en la impunidad. En Ecuador, se ha documentado el uso del electro-shock en el tratamiento de la homosexualidad (Ortiz y Torres 2008, citado en Wilkinson 2012,57).

La historia de Mishell da cuenta de la perversidad y tortura que se genera contra las personas con diversidad sexo genérica en estos espacios. Mishell fue víctima de estas prácticas cuando fue internada en dos clínicas: la primera en una clínica médica y la segunda, en una clínica de

rehabilitación. “Cuando mis padres se enteraron que era lesbiana, me llevaron a la psiquiatra, ella me internó en una clínica médica. Me decía que con eso voy a dejar de pensar que me gusten las mujeres. Ella me decía que yo pienso que me gustan las mujeres pero que no es verdad” (entrevista a Mishell, Ibarra, 23 de febrero de 2021). La segunda ocasión, Mishell fue llevada por sus padres, sin su consentimiento, a una clínica de rehabilitación. Ella relata:

Llegaron unos señores a mi casa y me esposaron, tenía 15 años. Me metieron en un cuarto con otras chicas, unas habían vendido drogas, otras tenían problemas de consumo de alcohol y drogas, otras con trastornos mentales y algunas también lesbianas. Estuve tres meses, tuve terapia psicológica y psiquiátrica, ya no me acuerdo mucho. Nos maltrataban y daban palazos, a media noche nos sacaban a una piscina con basura y nos echaban agua con una manguera. Había una chica con senos grandes, a ella le decían: “corre o te mando electricidad en las tetas”. Una vez me rompieron un palo de un golpe que me dieron. Mis padres sabían y autorizaban eso (entrevista a Mishell, Ibarra, 23 de febrero de 2021).

Mishell relata que en los cuartos había rejas en las ventanas y puertas. “Nos daban de desayuno colada con pan, creo que era como estar en la cárcel, pero bien”. En este lugar Mishell conoció al papá de su hija: “lo hice por complacer a mis papás”. En los centros de “terapias de conversión” no solo se aplica tortura física, emocional y sexual, sino también hacen uso de “violaciones correctivas” para “curar” a sus pacientes. El sitio web de la Red Trans Ecuador⁸ indica que, para el investigador Albarracín, las ‘terapias de conversión’ normalmente están camufladas con otro tipo de terapias contra lo que se considera como personas antisociales; por ejemplo, en centros para atender la drogodependencia”. A menudo, estos centros están gestionados por grupos evangélicos, que aplican su “moral higienista”. Paralelamente, también hay registros de centros que operan en la más absoluta clandestinidad (Anarte 2019). En 2013 las investigaciones del Ministerio de Salud Pública ecuatoriano recogían la existencia de 268 de estas “clínicas” (Anarte 2019).

A continuación, presento una fotografía tomada en la ciudad de Ibarra:

⁸ La Red Trans Ecuador es la primera red rural, comunitaria, periférica y nacional.

Fotografía 3.1. Fotografía de la oferta terapéutica de un consultorio psicológico en la ciudad de Ibarra



Fuente: Foto de la autora, 13 de octubre de 2021.

Esta fotografía corresponde a un consultorio de atención psicológica, ubicado en la ciudad de Ibarra. Como señalé anteriormente, en el Ecuador se continúa ofertando de forma clandestina las llamadas “terapias de conversión”. Sin embargo, en la información de la fotografía, ubicada además de forma pública, observamos cómo se incluye a la identidad sexual como un trastorno.

Volviendo al relato de la experiencia, así como en la historia de Mishell, la heteronormatividad se presenta como la única opción para liberarse de los maltratos a los que se vio sometida, la experiencia de Andrea se vuelve similar, cuando se ven obligadas a encajar de forma violenta en la estructura binaria de la sociedad.

Tenía 16 años y me seguían gustando las chicas, pero frente a la presión de mi familia y por curiosidad de saber qué se sentía estar con un hombre, estuve con un chico, él quiso tener relaciones, solo me bajé un poco el pantalón y le dije: mejor no, me duele. No supe ni qué pasó, quedé embarazada, él ni siquiera había terminado. Ahora mi hijo tiene ocho años (entrevista a Andrea, Ibarra, 11 de febrero de 2021).

Más allá del embarazo en adolescentes, los relatos de Mishell y Andrea dan cuenta de las prácticas y situaciones perversas que se ven obligadas a afrontar las personas con diversidad sexual genérica. Muchas de estas están establecidas desde el control y regulación de su sexualidad por parte de su familia que busca responder ante los mandatos sociales de la heterosexualidad, prefiriendo incluso, maternidades forzadas y no deseadas, a la declarada preferencia sexual de sus hijas.

3.5. Al compartir “el secreto”, se vuelve un alivio: primeras personas en enterarse, redes de apoyo e identidad colectiva

Para presentar este apartado, tomo las líneas de Cornejo (2011), al compartir ‘el secreto’ se vuelve un alivio, ya que, en esta entrevista, de forma unánime, las y los jóvenes señalaron que al momento de revelar su identidad y/u orientación sexual, a personas cercanas y de entera confianza, como amigos/as, primos/as, se vuelve más llevadero lo que hasta entonces había sido su “secreto”.

Historias como la de Andrea, quien relata: “después de contarle a mi mejor amiga, conocí una chica que era abiertamente lesbiana, me di cuenta que sí podía tener una novia y que no había nada de malo en eso” (entrevista a Andrea, Ibarra, 11 de febrero de 2021). De igual forma, Mishell señala que en el colegio empezó a salir con otras chicas, quienes fueron las pioneras en ser lesbianas visibles. “En el colegio nos veían, y luego más chicas como que empezaron a salir del clóset y el grupo se hacía más grande” (entrevista a Mishell, Ibarra, 23 de febrero de 2021).

Sumado a estas experiencias, Darwin menciona: “empecé a conocer a chicos gays y chicas lesbianas, el estar con ellos me hacía sentir más seguro” (entrevista a Darwin, Ibarra, 27 de febrero de 2021). Andy, al igual que Darwin, señala que “la única parte donde te sientes seguro es la comunidad porque el núcleo familiar no te da seguridad ni cariño. La comunidad te bloquea un rato del dolor” (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021). Desde la sociología y la antropología, se plantea a la identidad colectiva y la construcción de sentido de comunidad como parte del surgimiento de los movimientos sociales, las ONG, las reivindicaciones de grupos sociales, durante las últimas décadas del siglo XX. La identidad colectiva se construye mediante procesos de interacción. Tajfel (1981, citado en Maldonado Mercado y Hernández Oliva 2010) plantea desde la psicología social:

La pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; por ello se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo (Tajfel 1981, citado en Maldonado Mercado y Hernández Oliva 2010, 232).

Estos sentidos de pertenencia e identificación que señalan Andy y Darwin en relación con la comunidad LGBTIQ, se constituyeron en espacios de comprensión y seguridad; esto reafirma que las identidades colectivas proveen sentimientos de pertenencia a un grupo, pero adquieren una fortaleza especial cuando se condicen con las identidades individuales (Jasper 2012). En esta línea, siguiendo el sentido de comunidad, Luzdarly recuerda:

En el colegio tuve un amigo, era un año menor que yo, era gay, y él me decía: “tienes que abrirte, yo sé que te gustan los hombres, yo sé que eres de mi comunidad”. Con él comencé a frecuentar lugares, las discotecas de ambiente, espacios donde estaba reunida la comunidad LGBTI, entonces yo entré al mundo, cuando yo entré a este mundo ya más o menos me conocían, sabían que eran chico femenino o algo así. Más tarde conocí a un grupito de chicos, que ahora en la actualidad son “Disforia Queens”. Al inicio empezamos haciendo transvestismo, y ahora casi la mayoría somos chicas trans, fue algo bonito salir con ellas, socializar con ellas, conocernos, apoyarnos, nos vestíamos juntas, nos cambiábamos juntas cada fin de semana para hacer presentaciones con Disforia Queens. La comunidad me acogió (entrevista a Luzdarly, vía Zoom, 09 de enero de 2021).

Steve, por su parte, comenta: “cada día me fui y me voy empoderando más, un día hablé con mis papás, no fue fácil, pero al fin me sentí libre y visible. Antes de esto ya les había contado a unas amigas, ellas me apoyaron, me dieron fuerza” (entrevista a Steve, Ibarra, 19 de febrero de 2021). Andy comparte relatos similares, y señala que a sus 13 años le contó a su prima que le gustaban los chicos. “El hablar con ella me liberó, además su reacción fue bien, y me contó que teníamos otro primo gay” (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021).

Estas historias de vida, concuerdan y se identifican con las estadísticas de la Primera Investigación LGBTI sobre el conocimiento de la orientación sexual y nivel de aceptación de la población LGTBI (INEC 2013), mencionando que es el círculo de amigos quienes primero se enteran y de quienes reciben mayor nivel de aceptación.

Tabla 3.1. Conocimiento de la orientación sexual y nivel de aceptación de la población LGBTIQ

Persona que conoce orientación sexual	Porcentaje de conocimiento	Nivel de aceptación		
		Total	Parcial	Rechazo
Amigos/as	95%	89%	10%	1%
Hermanos/as	81%	72%	23%	5%
Madre	77%	62%	29%	9%
Compañeros/as de trabajo	73%	86%	12%	2%
Otros familiares	71%	66%	28%	6%
Compañeros/as de estudio	68%	81%	17%	2%
Padre	63%	56%	31%	13%
Padrastra/madrastra	56%	60%	28%	12%
Hijos/hijas	38%	78%	14%	8%

Fuente: INEC (2013), Primera Investigación LGBTI.

Según esta investigación el mayor nivel de aceptación se encuentra en amigos/as con el 89%, a diferencia del padre quien presenta el 56% de aceptación y el nivel más alto de rechazo con el 13%. Estos datos confirman los relatos desarrollados en este capítulo, sobre las experiencias de rechazo y discriminación desde los entornos familiares a las y los jóvenes con sexualidad diversa, pero a su vez reivindica los espacios de apoyo y la importancia de contar con redes que permiten la construcción de identidades colectivas.

3.6. Conclusión del capítulo

Quiero señalar que la sexualidad y el cuerpo, son categorías que no solo intervienen en la constitución del sujeto, sino que también forman parte de los dispositivos de control y regulación social en la construcción de las identidades. Estos mecanismos de control, regulación y disciplinamiento que se generan desde las familias, son limitantes para el pleno desarrollo de las personas con diversidad sexo genérica desde las infancias y adolescencias. Incluso, es en la familia donde en la mayoría de los casos, se muestra rechazo, violencia y discriminación.

Muchos de los hogares de las y los jóvenes con diversidad sexual han llegado a conocer sobre la orientación sexual; algunos la aceptan. Sin embargo, las y los entrevistados/as señalan que a pesar de que sus familias conocen identidad y/u orientación diversa, no se habla del tema. Esto da cuenta de cómo en la sociedad se continúa reproduciendo la heteronormatividad hegemónica.

Finalmente, el visibilizar las voces a través de las narraciones biográficas de las y los jóvenes entrevistados/as, podemos señalar la importancia de mostrar las condiciones y situaciones que deben enfrentar durante su desarrollo en la infancia, y de cómo funciona la imposición heteronormativa, social y única aceptable. El proceso de construcción de las propias identidades, así como de las identidades colectivas, también da paso a la conformación de identidades sexuales.

En lo correspondiente al capítulo siguiente, y en continuidad a las experiencias biográficas de las y los jóvenes con sexualidades diversas, presento sus vivencias durante el tránsito por el sistema educativo, poniendo en evidencia las limitadas políticas en educación sexual integral con enfoque en diversidades sexuales y la reproducción de la heteronorma. A su vez, muestro las miradas y abordajes que manejan docentes y personal de los DECE sobre el material pedagógico en relación a la sexualidad y la percepción de estudiantes secundarios frente a la misma.

Capítulo 4. Vivencias de cuerpos diversos sobre el tránsito por el sistema educativo heteronormado

Ser adolescente gay en una
sociedad machista y conservadora
es súper complejo,
una, porque mucha gente desconoce, y
otra, porque la sociedad no acepta la diferencia.
—Entrevista a Alejandro, Ibarra, 12 de mayo de 2020

En este capítulo presento tanto las experiencias de jóvenes con sexualidad diversa y su tránsito por el sistema educativo heteronormado, como un breve recorrido por los discursos, metodología y material de trabajo que usan docentes para abordar la sexualidad en los colegios. El tránsito por el sistema educativo, al margen del carácter de las instituciones educativas, se ve caracterizado por la falta de políticas y programas en educación sexual integral y más aún del abordaje e inclusión de diversidades sexo genéricas. Las vivencias que enfrentan las y los adolescentes con sexualidad diversa en el sistema educativo se ven marcadas por experiencias de bullying, discriminación y estigma social, además que su tránsito se realiza de forma abyecta a la heteronorma impuesta por la sociedad donde el sistema educativo es una institución de control y disciplinamiento de los cuerpos.

Adicionalmente, las limitadas políticas en educación sexual conllevan a que la pornografía se encuentre como primer mecanismo de acercamiento para informarse sobre sexualidad. Este capítulo tiene la finalidad de conocer cómo vivieron su identidad sexo-genérica estos/as jóvenes en relación con la comunidad educativa, incluyendo a sus pares y docentes. También explora cómo varía dicha experiencia si el colegio fue público, privado, religioso y/o militar. Y, finalmente, da cuenta de cómo se reproducen los discursos heteronormativos, sexistas y homofóbicos en torno a la educación sexual en el material que usan los docentes para abordar la sexualidad con sus estudiantes.

Para lo propuesto, entrevisté a jóvenes con sexualidad diversa, quienes comprenden el rango etario entre 18 a 28 años de edad, con la intención de que las experiencias no se alejen de las políticas en educación sexual actuales y a docentes de instituciones educativas a fin de contrastar y revisar el material que se usa para abordar la sexualidad en el sistema educativo.

De forma adicional, incluí entrevistas semiestructuradas a docentes de los Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y un grupo focal con estudiantes de primero y segundo año de bachillerato, pertenecientes a distintas instituciones educativas del cantón Ibarra.

El capítulo está dividido en tres partes. En la primera parte, “Heterosexualidad obligatoria y performatividad del sexo género en el sistema educativo”, abordo la heterosexualidad como mandato obligatorio y la performatividad del género de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. Este apartado se subdivide en las formas de relación entre pares, compañeros, compañeras, docentes y la comunidad educativa. En la segunda parte, a partir de las narrativas biográficas, presento las dimensiones del *bullying* e intentos autolíticos de las y los jóvenes. Finalmente, en la tercera parte, presento las “Formas de acceso y (des)información sobre educación sexual y sexualidad”, donde analizo el abordaje de la educación sexual y diversidades sexuales en el sistema educativo e identifico a la pornografía como primera forma de acceso a la sexualidad.

4.1. Heterosexualidad obligatoria y performatividad del sexo género en el sistema educativo

Si bien el sistema educativo es una institución de control donde los cuerpos son disciplinados y dan lugar a la constitución de sujetos políticos que no deben escapar de la norma, también son espacios donde las y los adolescentes con sexualidad diversas han sabido construir sus resistencias y agencias, a pesar que estos/as adolescentes son regulados a través de distintos mecanismos de control entre los que se encuentran la sexualidad, entendida como institución, que inscribe en los cuerpos las normas a seguir dentro de la matriz heterosexual establecida. Según Foucault (2002 [1975]), la normalización implica la construcción de una norma idealizada de conducta, reforzada a través de recompensas hacia quienes se aproximan a esa norma o castigos para aquellos individuos que se desvían de este ideal.

La “heteronorma” alude al conjunto de normas que posicionan discursivamente el heteroerotismo como natural, correcto y normativo, lo que convierte al homoerotismo, en su binario opuesto desestimado (Jiménez y Romero 2014). Rich (1996 [1980]) señala que la heterosexualidad se configura como una institución que estructura mecanismos de regulación del sujeto donde se ve obligado a encuadrar. Es así como los espacios que se construyen en el sistema educativo generan una legitimación de la heterosexualidad y la heteronorma. Asignan

y condenan en base a cuál es el deber ser de las y los adolescentes en el sistema educativo: cómo comportarse, cómo vestirse, quién de tu sexo opuesto debe gustarte, cómo hablar, qué gustos tener. En este apartado las y los jóvenes entrevistados narran sus experiencias de tránsito por el sistema educativo y la relación con los diversos actores de la comunidad educativa.

4.1.1. Relación entre pares ¿Comunidad protectora o vulneradora?

En base a las entrevistas realizadas, el relacionamiento entre pares puede tener varios matices, por ejemplo, Luzdary señala en su relato:

En mi colegio eran un poquito machistas, se creían los hombresotes. Siempre me llevé más con las mujeres, cuando salíamos al recreo, salía solo con mujeres. Entonces, ¿cómo te puedo decir?, yo ya daba a notar a mis compañeros, y empezaron a llamarme “maricón” (entrevista a Luzdary, vía Zoom, 09 de enero de 2021).

En este mismo sentido, Alejandro por su parte comenta que también se relacionaba más con sus compañeras mujeres, mientras que sus compañeros manifestaban: “Al unívoco me gritaban “maricón” en medio de todo el curso”. En la investigación sobre las percepciones y valoración de la homosexualidad en jóvenes de Quito, 10 años después de la despenalización de la homosexualidad en el Ecuador, Argüello (2008, 34) realiza una encuesta con 250 estudiantes entre 16 y 18 años, donde el 47% de personas encuestadas señalaron que usan los términos “maricón, marica, meco” como formas de insultar, ofender y molestar, y el 35% indicó que los usa de forma peyorativa y despectiva. Estos actos por parte de sus compañeros se convierten en homofobia y, como señala Didier Eribon (2001), la homofobia depende del enorme poder que las palabras tienen para herir. La injuria marca el cuerpo y define identidades. En este caso la injuria “marica” marca un cuerpo mucho antes de que este cuerpo tome conciencia de dicha marca. Como Eribon (2004, 86) afirma: “En el fondo, cuando es proferida, la injuria nos recuerda que siempre ha estado ahí, y que su fuerza aterradora ya se ha ejercido sobre nosotros. Somos los hijos de la injuria”.

Sayana relata sobre su experiencia en el colegio como el llevar una “doble vida”, por un lado, sus deseos y forma de sentirse una mujer, por otro, el aparentar “normalidad”, actuar como hombre y encajar en un ambiente educativo heteronormado. Para ella:

Trataba de tener una novia o salir con chicas, trataba de comportarme no muy femenino, quería que no noten que era distinto. Desde los 8 hasta los 18 años me dediqué a ir a la iglesia y sentía que al estar metido de lleno en la iglesia trataba de compensar o tapar el pecado que había en mí, y así Dios, no me iba a condenar tanto (entrevista a Sayana, Ibarra, 18 de mayo de 2020).

Otro de los relatos es el de Andrea, quien, a pesar de su orientación sexual hacia las mujeres, prefirió callar y entablar una relación de noviazgo con uno de sus compañeros, a fin de ocultar su diversidad sexual y encajar con el grupo de amigas. Ante esta experiencia es claro cómo la heteronorma es tan fuerte que algunas personas, aunque identifican la dirección de su deseo sexual, se involucran en historias heterosexuales para cumplir con el deber ser social (Jiménez y Romero 2014). La experiencia de Edmundo se suma al mencionar:

En segundo curso me di cuenta que me gustaban los chicos, me asusté mucho, creí que no era normal y decidí cambiarme de colegio. En la nueva institución educativa intenté tener una novia, pero no resultó. Mis compañeros se dieron cuenta que era homosexual, no tuve una buena relación con ellos, me molestaban mucho, pensé en dejar el colegio, pero ya me había salido de uno, así que decidí ser fuerte, quedarme y enfrentarlo (entrevista a Edmundo, Ibarra 12 de enero de 2021).

Por otra parte, historias como las de Steve, quien relata desde su experiencia que al contarles a sus compañeros y compañeras se sintió apoyado. Sin embargo, comenta:

Empecé a tener problemas con una compañera, peleábamos, yo sentía su rechazo. Años después, me pidió disculpas, me dijo que era lesbiana y en su hogar eran religiosos y no la iban a comprender ni aceptar, por eso ella sentía rechazo a sí misma y también hacia mí (entrevista a Steve, Ibarra, 19 de febrero de 2021).

Para Javier la experiencia de vivir su sexualidad diversa en el sistema educativo se vio apoyada por otro grupo de compañeros quienes también de cierta forma, no encajaban con el resto de adolescentes. “Estábamos los gays, los *otakus*,⁹ los de los videojuegos, incluso algunos con alguna especie de discapacidad, también los nerds. Entonces éramos tantos que

⁹ El término “*otaku*” hace referencia a las personas aficionadas al manga y el anime mismos que son parte de la cultura y animación japonesa que se ha popularizado en el resto del mundo desde los años ochenta (Rodríguez Cruz 2021).

ya no nos podían molestar. Éramos parte del grupo de los *frikis*".¹⁰ La vivencia de Javier da cuenta que, así como al interior del sistema educativo se presentan escenarios de vulneración, rechazo y discriminación, también se construyen espacios de complicidad de grupos que han sido socialmente expulsados al margen de la "normalidad incluida la heterosexualidad".

El relato de Ale hace referencia a que algunos de sus amigos ejercían una especie de protección con él. Menciona: "luego tus amigos se enteran, te aceptan y te acogen". Tanto las experiencias de Ale y Steve muestran cómo la relación con sus compañeros se convirtió en un espacio seguro para ellos, donde pudieron expresar con libertad su orientación sexual.

4.1.2. ¿La homosexualidad se contagia? ¡Cuidado, vas a contaminar al resto! La comunidad educativa

El sistema educativo como ya lo he mencionado, produce formas de control y disciplinamiento de los cuerpos y discursos normativos sobre la sexualidad. Muchos de estos se ven materializados en el relacionamiento de las y los adolescentes con sus docentes desde la cotidianidad. Si bien el rol del equipo docente debería ser acompañar al estudiantado de forma libre de prejuicios sobre la sexualidad y hacer respetar sus derechos, las prácticas resultan un tanto contradictorias al "enfoque de derechos" y se ven sesgadas por una serie de estigmas y prejuicios hacia la diversidad sexual.

En mi encuentro con Andy pude evidenciar las fuertes consecuencias a las que se enfrenta la comunidad LGBTIQ en el sistema escolar. El entrevistado relata:

Para entrar al colegio en el que estudié había que dar unas pruebas de admisión, saqué 97/100. Era muy buen estudiante, pero tuve un profesor del que sentía hostigamiento hacia mí por el hecho de ser gay. Era demasiado estricto conmigo, me rompía los deberes y me hacía hacer de nuevo. Una vez, ya no soporté y tuvimos un enfrentamiento verbal. Él se encargó de que me expulsaran del colegio a mediados del año lectivo y no me dieron chance en ningún colegio. A pesar que era un colegio fiscal no pude continuar estudiando ni en particulares. Perdí el año y al siguiente tuve que buscar una opción a distancia (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021).

¹⁰ La palabra *friki* proviene del vocablo original *freaky* que en español significa "raro". El término *friki* es usado en contextos para hacer referencias peyorativas.

La experiencia de Andy muestra cómo a pesar de los avances en materia de derechos de las personas con sexualidad diversa, espacios como las instituciones educativas continúan siendo instancias donde se vulneran los mismos. El incidente entre el docente y Andy ocasionó que Andy fuese expulsado del colegio y perdiera el año. Estas dificultades que enfrentan las personas con diversidad sexo genérica se muestran en los datos del estudio de caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador se menciona que, de las personas encuestadas, tan solo el 37% tiene un nivel de instrucción que llega al bachillerato (INEC 2013). Esto es un indicador clave sobre los inconvenientes que tiene la niñez y adolescencia LGBTI para culminar sus estudios básicos y de bachillerato (CNIG 2018). Los relatos de Andrea también señalan cómo a pesar de que fuera un colegio fiscal, el moralismo binario religioso estaba presente. Ella comenta:

En el colegio había algunas chicas que éramos lesbianas, el resto ya sabía. Unas eran más visibles que otras. Cuando nos veían conversando algunas chicas decían: “qué asco ser así”, y nos acusaban al DECE. Luego nos llamaban y la psicóloga nos decía: “Eso ya va a pasarte es solo un proceso de la adolescencia, si tienen esa inclinación por las mujeres, ya se les quitará, pero no vayan a contagiar al resto” (entrevista a Andrea, Ibarra, 11 de febrero 2021).

Sumada al relato de Andrea, historias como las de Edmundo y Mishell comparten similitudes. Sus experiencias se desarrollaron en entornos de instituciones educativas católicas y recibieron comentarios como: “la homosexualidad es pecado y no es normal”. A Edmundo incluso llegaron a llevarle al rectorado y ser amenazado de expulsión ya que sus compañeros rumoraban que Edmundo era homosexual, ante lo cual las autoridades le dijeron que “esas prácticas” estaban prohibidas en el colegio. Mishell comenta cómo profesores hablaron con ella y le pidieron que no “dañase al resto de compañeras” (notas de campo, Ibarra, 2021). Para Argüello (2008), existe una construcción y reproducción de estigmas de la homosexualidad desde la heteronormatividad.

Para Steve, a pesar de haber tenido una buena relación y aceptación con sus compañeros, lo que dificultó su tránsito por el sistema educativo fue un profesor cuyo comportamiento hacia él cambió al saber que Steve era homosexual. Steve comenta:

Yo tenía un novio, él me iba a ver a la salida del colegio, vi que un día este profesor nos vio. Y una ocasión me pasó a resolver un ejercicio de matemáticas difícil en el pizarrón, y me dijo:

“para hacer sus porquerías en el semáforo sí sabe”. Me dejó en supletorios y no me recibía los trabajos, me hizo perder el año (entrevista a Steve, Ibarra, 19 de febrero de 2021).

Mishu, quien cursó en una institución de carácter católica y privada, menciona: “tenía una amiga que también era lesbiana, pero ella era casi chico trans, era buena estudiante, pero no le dejaron ser dirigente estudiantil”. El relato de Mishu coincide con la experiencia de Claudia, mujer transgénero de 27 años, a quien sus profesores en la Universidad tampoco le permitieron ser parte de la lista de candidatos/as a la dirigencia estudiantil. Claudia comenta:

Mis profesores se rehusaban a tratarme como chica o en femenino. Hice los cambios legales de mi género en la cédula y aún así me seguían diciendo señor. Cuando quise ser parte de las listas de candidatas a la dirigencia de la facultad, no me dejaron, se opusieron, yo no quise denunciar, tuve miedo y no quería represalias en mi contra, mi objetivo era terminar la carrera y tener un título universitario (entrevista a Claudia, Ibarra, 26 de febrero de 2021).

Estas múltiples experiencias que han tenido que enfrentar las y los adolescentes y jóvenes con sexualidad no binaria en el sistema educativo tanto secundario como universitario y el relacionamiento con sus docentes, muestran que existe una imposición de la heteronorma sobre el pleno desarrollo y construcción de la diversidad sexual de los/as estudiantes. Y estos, al no encajar en el discurso hegemónico del binarismo sexual de hombre-mujer quedan excluidos. La discriminación en el ámbito educativo tiene efectos nocivos sobre la salud y el desarrollo psicosocial de cada estudiante. Afecta la convivencia escolar, el desenvolvimiento académico y como resultado de este proceso de exclusión y marginación se presentan situaciones que empujan a los niños, niñas y adolescentes a abandonar sus estudios (Unesco 2014).

Sin embargo, otras vivencias como las de Ale, señala que tuvo una excelente relación con sus profesores; de hecho, llegó a sentirse respaldado y defendido por ellos. Este apoyo de los docentes se debió también a que Ale fue el mejor egresado de su colegio. Él comenta: “me convertí en el mejor estudiante del colegio, eso fue mi mecanismo de defensa y lo que me ayudó a sobrevivir, me ayudó a que los profesores estén de mi lado” (entrevista a Ale, Ibarra, 05 de marzo de 2021).

4.1.3. El minuto cívico de los lunes es el panóptico del sistema educativo

Foucault (2002 [1975]) señala que entre las formas de disciplinamiento se encuentra el manejo del tiempo donde se establece ritmos y se mantiene ciclos de repetición. El minuto cívico de los lunes es el panóptico del sistema educativo. Este momento llamado también “formación”, se configura como un espacio y tiempo establecido e inamovible. Es así que los días lunes de cada semana, la comunidad educativa (docentes, autoridades y estudiantes) se reúnen de forma ordenada y organizada por sexos y estatura para realizar el respectivo ritual cívico que incluye: el Himno nacional, el himno a la ciudad, si es de carácter religioso, el respectivo ritual clerical (oraciones, rezos, plegarias y demás). El personal de inspección, llamados “inspectores”, se pasean por entre el estudiantado buscando las falencias, entiéndase falencias en el contexto del imaginario para el sistema educativo (uñas largas, hombres con cabellos largos, mujeres con la falda muy alta, otro atuendo que no sea el uniforme de la institución, que además deberá estar bien planchado y en caso de no estarlo, se irá al final de la fila para evitar la imperfección de la formación). En caso de encontrarlas, este será sacado de la formación, o enviado al último de la fila, además de recibir llamados de atención o alguna especie de castigo. Espacios donde “el hombre” debe pararse como “hombre”, es decir mostrar aspecto varonil y las mujeres mostrarse como “señoritas presentables”. De entrada, el sistema educativo no contempla otras categorías fuera del binario. Es así como este espacio se convierte en un panóptico, en un espacio de control, vigilancia, castigo y disciplinamiento, enmarcados en la moral heterosexual de la sociedad de donde se gesta la heteronorma: el poder abstracto de los lunes de formación que se usan para mantener el control social y la costumbre. Argüello (2008, 51 -52) afirma que existe un orden de interacción con jerarquías marcadas y roles asignados desde el portero, inspectores, estudiantes y profesores que conjugan una ritualización de las rutinas diarias.

Bourdieu (2007) diría, además, que la formación actúa como condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia que producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, “objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas” (Bourdieu 2007, 86). Para Bourdieu, el *habitus* produce

prácticas en número infinito e imprevisibles y el *habitus* como sentido práctico opera en la reactivación del sentido. El *habitus* es un aprendizaje subjetivo. Producto de la historia, “el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad y de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (Bourdieu 2007, 88). Así que formarse en los lunes del minuto cívico se convierte en un *habitus* para la comunidad que conforma el sistema educativo. Lugar donde se reproduce la heteronorma y se inscriben de modo progresivo en dos clases de *habitus*: bajo la forma de *hexis* corporales opuestos y complementarios de principios de visión y de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino, legitimando la heteronorma, y segundo, la cohibición y anulación de su libertad de expresión de género.

Al respecto, la experiencia de Edmundo quien relata que una ocasión en un lunes de formación, se acercó el inspector y en voz alta le gritó: “párate bonito que pareces maricón o te paso a la fila de señoritas”. El lunes del minuto cívico es el espacio donde los cuerpos están expuestos ante la mirada de la norma. Butler (2007) argumenta que el sistema binario reproduce sistemas de dominación donde el cuerpo es quien se ve interpelado por las desigualdades; donde, además, la representación de la corporeidad se ve limitada a encajar en el binario de subjetividad masculina - femenina, descartando la posibilidad de cabida para los cuerpos que no se alinean a esta norma.

4.2. *Bullying* e intentos autolíticos

Respecto al ambiente en sus colegios, la mayoría de jóvenes entrevistados señalan haber sido víctimas de bullying y ante ello, la respuesta de las autoridades y docentes es nula, ya que desconocen cómo actuar y “también te desconocen a ti”, señala Alejandro. Para los/as entrevistados/as las experiencias de discriminación y violencia producen golpes en la autoestima, en el amor propio, que lleva a desencadenar procesos depresivos e incluso al suicidio. “La opción más fácil era matarte”, indica Ale de 27 años.

En relación al *bullying* y discriminación que enfrentan las y los adolescentes de sexualidad diversa en el sistema educativo, la Unicef y el Ministerio de Educación (2017), en un estudio sobre el acoso escolar, señalan que al menos uno de cada cinco estudiantes ha sido víctima de esta manifestación de violencia. Unesco (2014), por su parte, señala que uno de los motivos más frecuentes de esta forma de violencia tiene que ver con la orientación sexual percibida o la identidad de género. Por lo tanto, aunque no existan datos manifiestos sobre la magnitud del problema, es evidente que las expresiones de violencia frente a las diversidades sexo-genéricas están presentes en la realidad cotidiana de la escuela y el colegio y afectan el desarrollo integral de las personas (CNIG 2018).

La discriminación que enfrentan las personas con sexualidad diversa se refleja también en el área emocional. Steve comenta en su relato que dos veces tuvo intentos autolíticos, sobre todo por el rechazo familiar. La experiencia de Ale se matiza también con la presencia de intentos autolíticos y al respecto señala:

La etapa del colegio fue una época muy oscura. Yo empecé a ser más femenino o amanerado, como nos dicen. Solo me llevaba con dos amigas, ellas me incluían, entonces dejé de tener amigos hombres, a pesar de que me gustan y me gustaban los hombres. El *bullying* y la discriminación marcó tanto en mí, que empecé a sentir rechazo hacia ellos. En el colegio sentí mucha discriminación, me empujaban, me descolaban y muchas veces pensé en matarme. Quería hacerlo en el colegio, botarme del tercer piso para que encuentren mi cuerpo y sepan lo que ocasiona el *bullying* y la no aceptación. Hubo mucho dolor, fueron tiempos muy oscuros. Y es triste porque el sistema educativo no te daba rutas de denuncia o protección (entrevista a Ale, Ibarra, 05 de marzo de 2021).

Otras experiencias de discriminación en el sistema educativo son los relatos de Edmundo y Javi, quienes comentan:

Durante el colegio pasé *bullying*, mis compañeros me empujaban e insultaban por ser gay. Había uno en especial, que me tocaba las nalgas y me morboseaba delante de todos, lo hacía como a manera de burla. Algunas veces me peleé, ellos eran agresivos y los profes no decían nada porque yo era el mal visto por ser así y estudiar en un colegio católico. Un día hasta me llevaron al rectorado porque un compañero me quiso besar y el resto de compañeros dijeron que nos besamos, fue como una acusación que hicieron y luego este chico dijo que yo le besé. Sentí recelo, un poco de miedo, pensé que me iban a expulsar, por un momento me odié por

ser diferente, por ser gay. Ahí no tenía amigos solo me llevaba con las chicas. Mi familia me llevó al psicólogo y me diagnosticaron depresión (entrevista a Edmundo, Ibarra, 12 de enero de 2021).

Cornejo (2011) señala que todo el dolor y la angustia que sintió en la época de su vida donde sufrió discriminación puede ser pensada como “melancolía”. De igual forma, el relato de Javi es sobre un compañero que fue víctima de *cyberbullying* a través de un fan page donde le subían imágenes editadas, fotografías de él como si se prostituyera. Javi relata:

En el colegio una vez le cortaron la mochila, le escondía, le botaban sus cosas, además de todo el *bullying* verbal que recibía. A mí no fue tanto así, yo no me daba mucho a notar, justo por eso, porque tenía miedo, creo que “la gente más visible se vuelve más vulnerable y le hacen *bullying* al más femenino” (entrevista a Javi, Ibarra, 05 de marzo de 2021).

En la investigación de Argüello (2008, 25) la frase: “Con tal que no se me acerque, ni me jodan” fue la principal respuesta de las personas encuestadas. Del total de encuestados, el 13% se refirió a la homosexualidad como una enfermedad y el 25% anotó que la homosexualidad es anormal (Argüello 2008, 29). Con estos indicadores y las experiencias de los/as jóvenes entrevistados/as en la presente investigación, se evidencia las múltiples violencias que han enfrentado las personas LGBTIQ no solo en el sistema educativo, sino en distintos espacios y esferas tanto públicas como privadas. Por otra parte, se muestra como la ridiculización de los cuerpos feminizados se usa como una forma peyorativa y denigrante, es decir, vemos una doble carga de discriminación, por gay y por “femenino”. Lo más preocupante es que estos escenarios de violencia, *bullying* y discriminación se desarrollan dentro de las instituciones educativas, y como mencionan los/as entrevistados/as, son los/as docentes quienes no cuentan con las herramientas para abordarlo, sancionar o brindar rutas de denuncia y protección como mencionaba Ale.

4.3. Formas de acceso a información sobre educación sexual y sexualidad

Una parte fundamental de la investigación fue contar con la percepción sobre la educación sexual y acceso a la sexualidad, que las y los jóvenes recibieron o no en sus instituciones educativas, y cómo se desarrollaba el abordaje por parte de docentes. La mayoría de entrevistados/as recuerdan haber recibido información sobre sexualidad en el séptimo año de educación básica, pero esta información se limitaba a la información sobre cambios físicos de hombres y mujeres en la pubertad, mismos que eran abordados desde el texto de Ciencias Naturales.

A fin de contextualizar la investigación con las experiencias de las y los jóvenes entrevistados, se encuentra la revisión documental del material y recursos pedagógicos que se usan en el sistema educativo para abordar la sexualidad.

4.3.1. Percepciones sobre el abordaje de la educación sexual y diversidades sexuales en el sistema educativo

Las y los jóvenes entrevistados señalaron del limitado abordaje de educación sexual que recibieron en sus instituciones educativas. Algunos señalan que hablar de educación sexual era hablar de prevención del embarazo en adolescentes más no se abordaron temas sobre diversidades sexuales, las relaciones sexuales homosexuales o aspectos como el placer. Sayana cursó la educación secundaria en un colegio fiscal en la ciudad de Ibarra. Recuerda que en décimo año de educación básica recibió junto a sus compañeros de clase una charla sobre educación sexual, y señala que la información que recibió fue sobre la orientación sexual como homosexuales, heterosexuales y bisexuales, pero no se abordó sobre la transexualidad. De hecho, recuerda que fue el mismo profesor quien hizo burla sobre la homosexualidad.

Andy comenta que el tercero de bachillerato recibió un folleto como parte de una materia que se llamaba “Educación Sexual”; en este folleto se ubicaba a la homosexualidad como una desviación sexual. Andy señala que, al oponerse a estas afirmaciones del folleto, tuvo problemas y casi le hacen perder el año lectivo. Andrea recuerda que en su colegio solo se hablaba de la parte anatómica y se daba énfasis al embarazo en adolescentes, más nunca se habló de diversidades sexuales. Ella relata: “nadie me explicaba, partía de lo que me contaban otras amigas mayores, además no había donde averiguar”. Mishell cuenta que en su colegio se promovía la castidad en las mujeres e incluso ni siquiera conocía que existe el término lesbiana (nota de campo, Ibarra, 2021).

Entre los relatos de Steve se recuerda que quien dirigía las clases de educación sexual y valores impartidas en primero y segundo de Bachillerato era un sacerdote (su colegio era de carácter religioso católico). Se abordaba a través de diapositivas, pero no se hablaba ni de identidad de género, ni de orientación sexual, ni de métodos anticonceptivos. Lo que sí recuerda es que, al hablar de enfermedades de transmisión sexual, se las relacionaba con la

homosexualidad. “Solo cuando hablan del Sida se acuerdan que los gays existimos” (entrevista a Steve, Ibarra, 19 de febrero de 2021).

Otras experiencias como la de Luzdarly, quien preparó una monografía de fin de secundaria donde abordó sobre la comunidad LGBTIQ y fue ella quien resolvió las dudas de sus compañeros e incluso de sus maestros, al respecto comenta:

Quando defendí mi monografía para graduarme, mis compañeros se quedaron asombrados; defendí mi trabajo ante el rector, los inspectores, los profesores y todos mis compañeros. Compañeros y profesores se quedaron fríos, como que se acholaban, todo a discreción, entonces ellos se quedaban en silencio, mientras yo defendía, mientras les decía, en mi comunidad existen gays, lesbianas, trans, intersexuales, era como si yo les daba una clase de educación sexual. Pude notar que hay un conflicto para reconocer a las chicas trans, dicen “es un gay”, yo les dije “no soy gay, soy una mujer transgénero”. Cuando ya terminé, mis compañeros se pararon, me aplaudieron, otros me abrazaron, me dijeron: “que valiente eres tú” (entrevista a Luzdarly, vía Zoom, 09 de enero de 2021).

A pesar de que las experiencias de la mayoría de entrevistados coinciden en que no recibieron una educación sexual integral que incluya el reconocimiento de diversidades sexo genéricas, existen vivencias como la de Edmundo, quien en octavo año de básico, por el 2015, recuerda que recibió charlas por un organismo externo sobre prevención de embarazo en adolescentes y parte de las capacitaciones fue cuidar de un muñeco que mediante una manilla que usaba el adolescente se activaba cuando el muñeco lloraba, simulando a un bebé real, al que debía cambiarle el pañal, darle de comer y hacerle dormir. Además de esta experiencia Edmundo no recuerda haber recibido más capacitaciones.

4.3.2. Material y recursos pedagógicos para abordar la educación sexual

En Ecuador viven cerca de seis millones de niños, niñas y adolescentes de 0 a 17 años, lo que corresponde al 35% de la población total del país (INEC 2017). Más del 61% de niñas, niños y adolescentes (porcentaje de 5 a 17 años) forman parte del sistema educativo ecuatoriano, sin tomar en cuenta que a Inicial I ingresan a partir de los 3 años de edad. Tanto en el ámbito de educación público y privado, rigen los parámetros de syllabus y contenido académico aprobado por el Ministerio de Educación. En cuanto a instituciones educativas de carácter

público, las y los estudiantes reciben el material pedagógico otorgado gratuitamente por el Ministerio de Educación. Para fines de esta investigación, realicé una revisión de los textos escolares de Ciencias Naturales, a fin de contrastar con las narraciones sobre los recuerdos del contenido sobre educación sexual y/o sexualidad que recibieron las y los jóvenes entrevistados/as durante su tránsito por el sistema educativo.

Entre los recuerdos de las y los jóvenes sobre los contenidos recibidos se encuentran: “cambios físicos en la adolescencia entre hombres y mujeres, aspectos relacionados a la anatomía, ciclo menstrual, aparato reproductor masculino y femenino, estado gestacional de la mujer y cambios durante el embarazo (nota de campo, Ibarra, 2021). Estas fueron las respuestas de las y los jóvenes al preguntarles qué temas recuerdan que se abordaron sobre sexualidad en sus instituciones educativas.

En la revisión del material pedagógico para abordar la educación sexual, tomé como fuente los textos correspondientes a la asignatura de Ciencias Naturales a partir del quinto al octavo año de Educación General Básica (EGB), ya que a partir de este año hasta el octavo se implementa en el pensum académico de la asignatura, la temática: “La función de reproducción en el ser humano”. De esta manera he incluido capturas de partes del contenido académico de estos textos escolares a fin de ejemplificar y desarrollar el análisis respectivo.

Gráfico 4.1. Texto de Ciencias Naturales Quinto año de EGB



Fuente: EC Ministerio de Educación (2018), Texto de Ciencias Naturales de 5to. EGB

Respecto al texto escolar del quinto año de EGB, se abarca la sexualidad directamente como una función reproductora. En las páginas 47 y 53, se observa cómo para referirse a los

cambios físicos que se desarrollan en el período de la pubertad se hace una clasificación binaria entre hombres y mujeres, poniendo énfasis únicamente en la anatomía y la sexualidad para la reproducción. Además, reforzando los estereotipos de género con la asignación de colores: rosa para catalogar a las mujeres y azul para referirse a los hombres. Para Norma Flores Sánchez (2006), los procesos de escolarización transmiten y refuerzan los estereotipos de género. En cuanto al texto de sexto año de EGB, no encontré ninguna unidad dedicada para abordar el cuerpo humano, sexualidad o reproducción. En el texto del séptimo año de EGB, se retoma en las págs. 43 y 44 la Unidad denominada: “Funciones de la reproducción”, donde abarca exactamente lo mismo que el texto del quinto año de EGB. Textualmente usa los mismos conceptos y en la pág. 44 introduce el término sexualidad, señalando:

Gráfico 4.2. Texto de Ciencias Naturales Séptimo año de EGB

La **sexualidad** no es solo un contacto físico, sino que es una forma de comunicación a través de la cual compartimos nuestros sentimientos. Además, mediante la sexualidad, se establece un vínculo muy especial entre las personas. Esta relación debe basarse en el respeto mutuo, la confianza y la responsabilidad.



Entre los dieciséis y dieciocho años la mayoría de las chicas y los chicos han completado el desarrollo del aparato reproductor y están físicamente capacitados para tener hijos e hijas. Tener un hijo es una gran responsabilidad y requiere de la madurez suficiente para cuidarlo y educarlo adecuadamente.



Fuente: EC Ministerio de Educación (2018), Texto de Ciencias Naturales de 5to. EGB

En este texto, tampoco existe una mayor ampliación de conceptos ni contenido a diferencia del texto del quinto año de EGB. A través de la imagen 3 podemos observar cómo el Estado reproduce el discurso del esencialismo biológico y la heterosexualidad, además de una clara conceptualización de familia con matices de etnia y clase que socialmente han sido construidas como hegemónicas.

Para el octavo año de EGB, en la pág. 56, se encuentra un apartado con el nombre: “La madurez sexual en los hombres”, en el cual indica textualmente:

Caracteres sexuales primarios. Los hombres o machos humanos, desde el momento de la fecundación poseen un par de cromosomas sexuales XY que otorga al embrión la capacidad de desarrollo el sistema reproductor masculino. Antes de que los órganos sexuales externos se hagan visibles, la testosterona ha actuado para que ellos se formen y continúen su diferenciación (EC Ministerio de Educación 2016, Texto escolar de Ciencias Naturales 8vo. de EGB, 56).

Y en la pág. 60 señala lo siguiente: “La madurez sexual en las mujeres”, donde afirma:

Las diferencias entre hombres y mujeres se presentan desde el momento de la concepción y se manifiestan en la pubertad, cuando inicia la maduración sexual. En la mujer, el signo más evidente de haber llegado a esta etapa es la aparición de la primera menstruación, proceso que consiste en pequeñas hemorragias cada 28 días. Además, existen caracteres sexuales primarios y secundarios que rigen su desarrollo. El carácter sexual femenino primario más importante es la presencia de un par de cromosomas sexuales XX que desde el momento de la concepción determina el desarrollo de un embrión con características femeninas (EC Ministerio de Educación 2016, Texto escolar de Ciencias Naturales 8vo. de EGB, 56).

Comúnmente se ha identificado a la mujer y al hombre con ciertas características dicotómicas y opuestas a las cuales además se les ha asignado un valor. Además, existen muchas creencias fuertemente naturalizadas acerca de cómo ser niño, niña, varón y mujer, reduciéndolo así a un binarismo heteronormado. En base a estas citas textuales de los textos escolares, podemos identificar cómo el sistema educativo reproduce estos roles y estereotipos de género que se encuentran condicionados por sus cromosomas, es decir por su sexo biológico, reproduciendo así la heteronorma, desclasificando y eliminando las posibilidades de otras opciones de cambios físicos como los que se dan en personas intersexuales cuyos cromosomas son XXY, o en las personas con cromosomas XO.

De lo señalado anteriormente, podemos afirmar que el material que se usan docentes en el sistema educativo para abordar la educación sexual y/o sexualidad, se ve condicionado a los textos escolares. En base a las entrevistas realizadas al personal docente de instituciones educativas secundarias, pude corroborar cómo los/as docentes están limitados/as a impartir el

contenido que se encuentra en los textos escolares. Y, como parte de la responsabilidad del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) se encuentra el impartir charlas sobre educación sexual. Sin embargo, estas a su vez se ven restringidas por el carácter de la institución educativa. Es el caso Silvia, psicóloga de DECE, quien relata:

Cuando quise organizar una charla sobre educación sexual con un colectivo LGBTIQ de Ibarra en el colegio donde trabajo, me dijeron que podía hacerlo siempre y cuando no hable sobre los homosexuales, el argumento de las autoridades fue que no vale confundir a los estudiantes, que mejor les informemos sobre la prevención en el embarazo que eso es más importante (entrevista a Silvia, Ibarra, 26 de marzo de 2021).

En lo comentado por Silvia podemos ratificar cómo la educación sexual con enfoque en diversidades sexuales, continúa siendo una temática de estigma, tabú y discriminación al interior del sistema educativo. Actualmente, los DECE manejan la guía básica sobre prevención de la violencia en el sistema educativo, otorgada por el Ministerio de Educación. Existe la “Guía de Orientaciones Técnicas para Prevenir y Combatir la discriminación por Diversidad Sexual e Identidad de Género en el Ámbito Educativo” que fue un trabajo realizado entre el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional; sin embargo, este documento no ha logrado aterrizar en las instituciones educativas. Entre las recomendaciones que hace esta guía para la comunidad educativa están: llamar a la persona por su nombre social. Esto implica registrarlo en los listados de asistencia, reportes de calificaciones y otros documentos institucionales; promover el desarrollo de actividades inclusivas que eviten la separación por sexos; dejar que las personas trans utilicen el uniforme conforme a su identidad de género; y evitar hacer bromas, chistes o burlas ofensivas en contra de las diversidades sexo-genéricas.

El material que se usa para abordar la sexualidad en el sistema educativo está limitado a la malla curricular del contenido académico en los textos escolares, es decir, no existe una materia o programa en específico para abordar la sexualidad integral y, el limitado conocimiento que se imparte, incluye una perspectiva meramente biológica y heteronormada.

Generelo (2016, 31) realiza una investigación sobre la educación sexual en el sistema educativo de España y señala que “no se prepara a los profesionales de la docencia para reconocer la diversidad afectivo-sexual y prevenir los riesgos que conlleva esa homofobia

instalada sistémicamente en la educación de nuestro país”. Lo mismo podríamos señalar en relación con el sistema educativo ecuatoriano sobre el abordaje para una educación sexual integral.

En cuanto a instituciones de carácter religioso católico, Santana Sánchez (2021) en su investigación analiza las prácticas discursivas, la normatividad sobre roles y estereotipos de género en los estudiantes de BGU y el material didáctico de la materia de Educación Religiosa Escolar de una institución educativa católica en la ciudad de Quito. Muestra cómo los discursos y prácticas pedagógicas influyen en la construcción de roles y relaciones de género en los estudiantes. A su vez esta formación en valores refuerza la imposición heterosexual fundamentada en códigos morales religiosos, mismos que son producto de la alianza entre la institución educativa y los padres de familia.

4.3.3. La pornografía como primera forma de acceso a la sexualidad

De las entrevistas realizadas a las y los jóvenes, sobre cuál era el medio por el que accedían a información sobre sexualidad, la mayoría de las respuestas apuntan a la pornografía. Al respecto señalaron que, al no contar con una adecuada guía de educación sexual en el sistema educativo, y dado que el internet hace un par de años no era tan accesible en los hogares, sino que debían acudir a lugares de *cybers*, la mejor opción era comprar películas pornográficas en DVD. Varias de las personas entrevistadas señalaron también que miraron pornografía junto a sus compañeros de colegio, pero que el tipo de pornografía era heterosexual. Javi señala: “desconocía que existía porno gay, así que cuando me enteré fui a *googlear*, pero fue ya como en sexto curso, antes no tenía internet en casa y no me quedaba más que mirar el contenido heterosexual de los CDs”. Al igual que Javi, Steve también señala que al enterarse que existe el kamasutra gay, acudió a internet a buscarlo. De igual forma, Mishel recuerda: “trataba de encajar y aparentar que si sabía de sexo, pero nunca había tenido una relación sexual. Como lesbiana no sabes cómo se tiene, que hay que hacer, no nos enseñan sobre ello, solo de la relación hombre-mujer, así que acudía a la pornografía lésbica” (entrevista a Mishell, Ibarra, 23 de febrero de 2021).

En la investigación de Jiménez y Romero (2014) “Salir del Clóset en México”, los participantes reportaron un gran vacío informativo sobre homoerotismo, tanto en la escuela como en casa, y, tratando de encontrar explicaciones para entender la propia experiencia,

algunos recurrieron a otros recursos informativos como sus pares, páginas de internet, revistas y libros de desarrollo psicosexual o autoayuda. Esta búsqueda de información aterriza al igual que el relato de las experiencias de las y los jóvenes entrevistados, en el consumo de pornografía. Si bien en esta investigación no pretendo emitir juicios de valor sobre la pornografía, cabe mencionar como ésta juega un rol fundamental en la construcción de imaginarios, formación y (des)información sobre la sexualidad en adolescentes y jóvenes, cuento esta debería ser responsabilidad de políticas públicas enmarcadas en educación sexual integral.

Otro de los relatos es la vivencia de Andy quien se suma a que la pornografía de más fácil acceso es de carácter heterosexual. Comenta que fue un amigo mayor que él, quien le prestó unos CDs de películas con contenido homosexual, no todas sobre pornografía. Andy comenta:

En la tele no había algo con lo que te identifiques, los personajes homosexuales eran mostrados como personajes afeminados y objetos de burla, incluso cuando conocí la pornografía gay, ahora entiendo que incluso eso, es una porno binaria, donde hay el que somete y el que es sometido, y el sometido es feminizado. Otra cosa que ahora más grande puedo notar, es que no existe el uso del preservativo en la pornografía homosexual y te meten la idea de que entre hombres no hay embarazo (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021).

Esta última afirmación de Andy acerca de que el sexo entre hombres es seguro sin protección ya que no hay riesgo de contraer un embarazo, es un dato alarmante ya que, si bien en una relación sexual homosexual no hay posibilidad de embarazo, las situaciones de enfermedades de transmisión sexual son más altas. De hecho, el VIH es la primera causa de muerte de la comunidad LGBTIQ. Esto aterriza de forma directa en un problema de salud pública y de falta de políticas en educación sexual integral.

En la entrevista, Andy señala otras experiencias que llevan a pensar en las formas de acceso a la exploración sexual incluso hace algunos años atrás. Es así que relata:

Tenía un amigo mayor que yo, ya era un señor, y él siempre me decía: “siempre con protección”, y me contó que cuando tenía 16 años, como por los ochenta, el método de citas entre adolescentes homosexuales eran los baños públicos en el sector del obelisco (Ibarra), entraban y escribían, quedaban a una hora y tenían encuentros sexuales en el baño. O que a

media noche se iban a buscar hombres borrachos y tratar de explorar su sexualidad (entrevista a Andy, Ibarra, 29 de enero de 2021).

Estas historias dan cuenta de cómo se percibe la sexualidad al mero hecho sexual y que, debido a la penalización de la homosexualidad hasta antes de 1997, estas personas debieron vivir su sexualidad desde el miedo y la represión. En este caso, las paredes y puertas de los baños públicos se convirtieron en un medio para comunicarse. Edmundo señala que, en la actualidad con el avance tecnológico y las redes sociales, existen redes sociales exclusivamente para la comunidad LGBTIQ. Otros entrevistados señalaron que existe una especie de códigos como amigos en común en las redes sociales y esto permite entablar con más seguridad relaciones de amistad.

4.4. Conclusiones del capítulo

Es importante explorar y analizar cómo se vivieron y se viven los tránsitos de las personas con diversidad sexual por el sistema educativo. Al igual que lo encontrado en las investigaciones de Argüello (2008) y Santillán Sosa (2020), mi investigación demuestra que las vivencias en el sistema escolar marcan las memorias y los cuerpos e influyen en las condiciones de aceptación, cuestionamiento, miedo, violencias, rechazo, construcción y reconocimiento de sus identidades. Lo anteriormente mencionado se encuentra en línea, además, con las investigaciones de Pichardo Galán et al. (2009) en España y Pinos, Pinos y Palacios (2011) en Cuenca, quienes realizaron investigaciones con adolescentes y docentes sobre la percepción de la diversidad sexual, y en las tres investigaciones tanto como en la presente, se refleja la discriminación que enfrentan adolescentes con sexualidad no binaria y la respuesta indiferente por parte de docentes.

El sistema educativo ecuatoriano y el Estado reproducen la clasificación binaria, los roles y estereotipos de género. La lógica del sistema es perpetuar la desigualdad; por ello, la educación que se imparte en cuanto a educación sexual, se trabaja desde un punto de vista del esencialismo biológico, la heteronormatividad, y una educación sexual para la reproducción, cuando debería ser una educación sexual integral, entendiendo así que la sexualidad no es únicamente para la reproducción sino también para el placer, el autoconocimiento de sus cuerpos, sus emociones, el despertar el amor propio, la menstruación como un proceso natural

sagrado y puro, así como el abordaje de las múltiples posibilidades de identidad y orientación sexual y de género como parte de la construcción personal de la sexualidad.

Santillán Sosa (2020) concluye en su investigación que la educación en temas de género aportaría en dejar de lado la naturalización del cisgenerismo como de la heterosexualidad y así se reduciría la violencia que enfrentan las personas LGBTIQ en el sistema educativo. La falta de políticas públicas y material para abordar la sexualidad desde un enfoque que incluya las diversidades sexuales hace que las y los adolescentes usen la pornografía, como primera fuente de acceso a información. Una pornografía que reproduce el continuo de dominación entre sometedor y sometido/a, además de ser en mayor cantidad de contenido heterosexual.

Conclusiones

En el presente trabajo analicé algunas de las múltiples situaciones que atravesaron jóvenes con sexualidad sexo genérica diversa, durante su paso por el sistema educativo ecuatoriano heteronormado y cómo vivieron la forma en que era (in)comprendida su identidad/orientación/expresión sexual y de género. Busqué comprender las implicancias de los procesos de exploración, negación, aceptación, descubrimiento y construcción de su sexualidad frente a entornos familiares y actores del sistema educativo como docentes y pares. Si bien esta investigación se centró en conocer las experiencias de estos/as jóvenes en su vivencia por el sistema educativo, fue imprescindible el ampliar la mirada y contextualizar estas experiencias tanto en el colegio, así como las situaciones que enfrentaron en sus entornos familiares, ya que estas dos instituciones, el colegio y la familia, actúan como instancias de control, regulación y disciplinamiento de los cuerpos y la sexualidad.

A fin de contextualizar y contrastar sus experiencias, realicé una revisión de los programas y políticas en educación sexual vigentes en la última década, así como parte del material pedagógico que se utiliza en el sistema educativo para abordar la educación sexual, no digo educación sexual integral, como se debería, ya que en el Ecuador se mantiene la concepción tanto en la moral como en la política, de perpetuar la heterosexualidad para la reproducción.

A pesar de que el Ecuador en 1997 despenalizó la homosexualidad, históricamente las personas con sexualidad sexo genérica diversa han sido sometidas a discriminación por su orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género. En la actualidad, a pesar de cierto reconocimiento legal de derechos, esta población continúa enfrentando violencia, discriminación y otros abusos en diversos espacios tanto públicos como privados.

Muchos de los entornos familiares de estos/as jóvenes fueron quienes de forma inicial generaron mayor rechazo, violencia y vulneración frente a la construcción de su sexualidad no heteronormativa, llegando incluso a autorizar y legitimar prácticas perversas como el internamiento en clínicas de “deshomosexualización”, la expulsión de casa a temprana edad, pero sobre todo la instauración de memorias de violencia y rechazo que atraviesan y marcan la vida de estos/as jóvenes. Los cuerpos de las personas con diversidad sexo genérica son cuerpos marcados y leídos socialmente, sus gestos los hacen víctimas del oprobio y la exclusión. Sin embargo, desde ese lugar asignado, “al margen”, y a partir de las experiencias

vividas, han desarrollado estas memorias de rechazo, pero también recuerdos de resistencias. Los cuerpos diversos son cuerpos que rompen la norma.

Ahora bien, el romper la norma en un sistema educativo heteronormado, es otro de los campos de batalla a los que se debieron y deben enfrentar las personas con sexualidad sexo genérica diversa. La mayoría de entrevistados y entrevistadas señalaron haber enfrentado bullying por parte de sus compañeros/as en el colegio. El bullying generado hacia estos/as jóvenes desencadenó episodios de depresión llevando incluso a intentos autolíticos, es decir en afectación a su estabilidad y salud mental. Por parte de las instituciones educativas no se contó ni se cuenta con rutas, herramientas o protocolos de intervención frente a estos casos. El desconocimiento por parte del cuerpo docente, autoridades y compañeros/as de aulas, hace que la discriminación se enmarque bajo conceptos de sexualidad binaria, mientras que el sistema educativo actúa como una institución disciplinaria que refuerza y replica la heteronormatividad obligatoria. Tanto dicho desconocimiento como un sistema educativo disciplinario y heteronormado son componentes de la situación de la escueta educación sexual y de la población LGBTIQ en el Ecuador.

En relación a políticas y programas en educación sexual, las reflexiones sobre el género, los derechos sexuales y derechos reproductivos adquirieron mayor visibilidad en la década de 1990. En el Ecuador desde 1998 cuando se posicionaron los derechos sexuales y derechos reproductivos, hasta la actualidad ha contado con tan solo cuatro estrategias y programas en educación sexual, que apuntan y se centran en la prevención del embarazo en adolescentes. Es decir, el país no ha contado ni cuenta con políticas para abordar la sexualidad desde un enfoque integral que contemple e incluya las diversidades sexo genéricas. La falta de políticas y programas en educación sexual integral hace que las y los adolescentes estudiantes acudan a (des)informarse sobre sexualidad por otros medios, a través de internet y la pornografía. Además, la educación sexual que se imparte en las instituciones educativas, pone énfasis y legítima como únicas formas de relacionamiento a la heterosexualidad.

El material pedagógico que se usa para abordar la sexualidad en el sistema educativo está limitado a la malla curricular del contenido académico en los textos escolares. Es decir, no existe una materia o programa en específico para abordar la sexualidad integral y el limitado conocimiento que se imparte incluye una perspectiva meramente biológica y heteronormada. En base a la revisión personal de los textos escolares, se observa la inclusión de la temática de

sexualidad a partir del quinto al octavo año de Educación General Básica. En los años posteriores de educación Básica y Bachillerato, la educación sexual queda excluida del pensum académico. Es decir, las y los adolescentes no reciben educación sexual ni existe un programa especializado para abordarlo en las instituciones educativas; además, los programas existentes en la última década tampoco contemplan e incluyen el reconocimiento de diversidades sexuales como parte de una educación sexual integral.

Los docentes entrevistados de distintas instituciones educativas de la provincia de Imbabura, señalaron que no han recibido capacitación sobre la inclusión de estudiantes con sexualidad sexo genérica diversa. Quienes trabajan en instituciones particulares religiosas al menos mencionaron de entrada que su lugar de trabajo era un colegio católico, presuponiendo la autocensura para hablar del tema y como una especie de mandato obligatorio, el que abordar esa temática en clases les era prohibido.

Así, la pornografía se ha posicionado como el medio por el cual adolescentes y jóvenes con diversidad sexo genérica buscan información de cómo actuar, y cómo es o debería ser una relación sexual no binaria. Como he señalado en el capítulo tres, mucha de esta pornografía homosexual vende el consumo de sexo sin protección, creando el imaginario de que en el sexo entre hombres o entre mujeres no hay peligro de un embarazo, dejando de lado así el riesgo que conlleva el contraer enfermedades de transmisión sexual. Entre las primeras causas de muerte de la comunidad LGBTIQ se encuentra el VIH Sida, es decir hay una conexión y responsabilidad directa del Estado con la salud y vida de estas personas.

Los esfuerzos existentes por parte de movimientos sociales y la voluntad política de personas en cargos de turno en instituciones como el Ministerio de Educación, Salud y el Consejo Nacional para la Igualdad de Género, no han sido suficientes para que el Estado tome una postura clara de la inclusión de la perspectiva de género en las reformas curriculares, respondiendo así a intereses de movimientos anti derechos y el conservadurismo religioso que en los últimos años han ido generando mayor movilización y acción colectiva en toda la región.

Organismos de cooperación internacional han desarrollado algunas campañas y proyectos para abordar la educación sexual frente al alto índice de embarazo en adolescentes que ubica

al Ecuador como el segundo país con la tasa más alta en la región. Sin embargo, estos proyectos apuntan hacia esta problemática, dejando de lado las diversidades sexuales. Estudiantes secundarios señalaron que han recibido charlas sobre la prevención del embarazo en adolescentes y prevención de enfermedades de transmisión sexual. Sin embargo, hablar de diversidad sexual continúa siendo un tema de tabú y subsisten prejuicios en el sistema educativo.

Resulta fundamental para los estudios de género (re)conocer las problemáticas y sentires de la población LGTBIQ, ya que como señala Jelin (2002), el mostrar estas voces, permite la transformación del sentido del pasado, incluyendo redefiniciones profundas y reescrituras de la historia, ya que desafían, cuestionan y rompen el marco de la heteronormatividad desde donde se ha escrito la historia y se ha construido la norma sobre la sexualidad. Por ello, es deber de la academia discutir, analizar y generar espacios para la visibilización de estas problemáticas que enfrentan las personas LGTBIQ en sus tránsitos por el sistema educativo, y así, aportar de forma crítica y desde los estudios de género a la transformación social, desde la inclusión de la perspectiva de género y las diversidades sexo genéricas.

Es neurálgico el visibilizar la discriminación y desigualdad de género en estos espacios educativos y en prácticas concretas como la educación y la enseñanza, para así aportar a la construcción de otras formas de ver, sentir y pensar el sistema educativo. Se debe incorporar y abordar la inclusión, la igualdad y no discriminación, el respeto a la libre construcción de las sexualidades como principio en el cuidado y la crianza de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para una educación libre de estereotipos y etiquetas, donde se reconozca y valore la diversidad.

Entender la perspectiva de género, sus efectos y su impacto en el desarrollo integral de las niñas, niños y niñas, abre el sendero para alcanzar relaciones más equitativas. Por tanto, se debe visibilizar la educación sexual integral no como un instrumento del Estado sino como un derecho ciudadano.

El educar sin estereotipos de género es promover una mirada crítica, enseñar a elegir de acuerdo con criterios y deseos propios, saber que los medios de comunicación y el mercado nos van a ofrecer sistemáticamente, de manera dicotómica, productos para niños o niñas, pero

aun así podemos detenernos y pensar en lo que realmente deseamos de forma libre, partiendo de una educación liberadora.

He ahí la gran importancia de tomar posturas críticas de reflexión y acción frente al enfoque de género y las diversidades sexuales, que implican no solo actuar desde el campo de la investigación, sino también en nuestro accionar cotidiano. El abordar la perspectiva de género desde un enfoque sistemático para poder entender las relaciones de poder desde su complejidad de manera íntegra. No solo quedarnos en la interpretación y análisis sino generar y proponer información transformadora. En este caso, información que nos permita reformar los abordajes y la forma de entender la sexualidad integral.

Recomendaciones para política pública

La comunidad con diversidades sexuales pertenece a clases explotadas y sexualidades despreciadas en una sociedad con patrones institucionalizados de valor cultural interpretando a la heterosexualidad como natural y normativa, y la homosexualidad como perversa y despreciable. Estos grupos subordinados necesitan ambas políticas, de la redistribución y el reconocimiento (Fraser 2008).

En América Latina, países como México, Uruguay, Chile y Argentina, han consolidado procesos más sostenibles en torno a la educación sexual y su transición hacia una educación sexual integral, dejando de lado la concepción de que la sexualidad es únicamente para la reproducción. Estas propuestas hacia una sexualidad integral se han dado tanto en las políticas públicas como al interior del sistema educativo. En cuanto al Ecuador, se ha generado varios intentos de incorporación de una perspectiva de género en la malla curricular; sin embargo, los sectores del conservadurismo religioso que han ido emergiendo y tomando fuerza, y además sumada la estrecha relación del Estado con la iglesia, no han dado paso a la concreción de políticas públicas y programas en educación sexual integral. Hablar de integralidad en la educación sexual, se refiere al ir más allá de estereotipos, es considerar y analizar las diferencias entre niñas, niños y niñes, como construcciones sociales, problematizarlas para plantear nuevos caminos y alternativas de intervención, entendiendo que existen otras formas de identificarse sin tener que ser encasilladas en el binarismo heteropatriarcal y así garantizar su desarrollo en integralidad.

Al formular las políticas públicas se debe tomar en cuenta que la falta de respuesta de docentes y autoridades frente al bullying que enfrentan adolescentes y jóvenes con sexualidad diversa en el sistema educativo se ve caracterizada por desconocimiento, estigma y prejuicios ante la sexualidad no binaria. Por ello, hablar de integralidad en la educación sexual se refiere a ir más allá de estereotipos: consiste en considerar y analizar las diferencias entre niñas y niños como construcciones sociales, problematizarlas para plantear nuevos caminos y alternativas de intervención, entendiendo que existen otras formas de identificarse sin tener que ser encasilladas en el binarismo heteropatriarcal.

A fin de no interpretar sino más bien visibilizar el sentir de las y los jóvenes entrevistados al momento de preguntarles qué les hubiera gustado recibir en educación sexual o cómo les hubiera gustado que sea esta, mencionaron:

“Me hubiera gustado saber que ser gay no es sinónimo de trans, que nos enseñen el respeto a la diversidad y no aprender que mis gustos son una desviación”. “Que me cuenten cómo es la primera experiencia sexual, cómo estar preparados en cuanto a higiene, pero también desde lo emocional”. “Me gustaría haber tenido líneas de apoyo para llamar y preguntar”. “Quisiera haber aprendido que las relaciones homosexuales son tan normales como las heterosexuales, eso me habría evitado muchos problemas emocionales”. “Que no solo enseñen educación sexual integral en el colegio a los estudiantes, sino también que se eduque a los padres, porque ellos deben ser un apoyo y no quienes nos hacen daño al rechazarnos por nuestras diferencias”. “Que hay más personas como yo, que no estaba solo ni era un anormal” (nota de campo, Ibarra, 2021).

El Estado debe generar espacios de discusión y encuentro que recoja la voz y participación protagónica de todos los actores que deben involucrarse en la formulación de políticas públicas para una educación sexual integral. Pero sobre todo construir desde la mirada de cuáles son los deseos, sentires, percepciones, necesidades de las niñas, niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. Todo esto bajo un enfoque de derechos con la finalidad de garantizar un desarrollo integral que abarque una educación para la sexualidad donde se hable con respeto, dignidad y sin prejuicios sobre las diversidades sexuales.

Que el Estado cumpla su función de Estado laico y de derechos, donde pueda dejar de lado el responder a los intereses de sectores del conservadurismo religioso. Para que a través de sus

instancias rectoras se formule e implemente las políticas públicas en educación sexual integral y construir estrategias que permitan romper con las brechas entre la formulación y la aplicación en las instituciones educativas. Estos programas deben brindar rutas y protocolos efectivos de atención a niñas, niños, niñas y adolescentes para prevenir la discriminación y generar espacios seguros, de respeto e inclusión. Convertir o más bien, revertir al sistema educativo heteronormado y como espacio de control y disciplinamiento a un espacio de liberación, descubrimiento y transformación.

Finalmente, estoy convencida de la necesidad e importancia del trabajo en distintas dimensiones, desde la academia con la investigación desde una perspectiva de género y diversidades sexo genéricas, desde el Estado con la formulación de políticas públicas y el garantizar el pleno ejercicio de derechos, y sobre todo, desde las calles, con la movilización social, la resistencia por la exigibilidad de derechos para una vida libre, digna y sin violencias de las personas con diversidades sexo genéricas. Comparto el fanzine (Anexo 2), construido de forma colectiva con las y los jóvenes entrevistados/as en esta investigación, con quienes una vez socializados los hallazgos y conclusiones, como un ejercicio ético y personal de devolver la información a los/as verdaderos actores y protagonistas de este proceso, elaboramos un material que nos permita aterrizar la información académica a otras formas de divulgación. En este caso, un material ilustrativo que se encuentra en anexos, mismo que pueda ser (re)distribuido a quienes realmente nos interesa, a todos, todas y todes esos niños, niñas, niñas, adolescentes y jóvenes con sexualidades que rompen la heteronorma.

Referencias

- Abad Miguélez, Begoña. 2016. “Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada”. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* 34: 101-119.
- ABC Internacional. 2018. “Unas Drag Queen leen cuentos a los niños en las bibliotecas estadounidenses”. *ABC Internacional*. 03 de agosto.
- Administración Nacional de Educación Pública y UNFPA. 2017. *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo: UNFPA.
- Ahmed, Sarah. 2017. “Voluntariedad y subjetividad feminista”. En *Vivir una vida feminista*, de Sarah Ahmend, 97-134. Barcelona: Bella Terra.
- Alcántara, Eva y Ana Amuchástegi. 2018. “Sexualidad”. En *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 2*, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 321-338. México: CIEG-UNAM.
- Anarte, Enrique. 2019. “‘Clínicas de deshomosexualización’, el terror impune de Ecuador”. *DW*. 18 de junio. <https://bit.ly/3NkmAm5>.
- Aparicio Castellanos, Diana. 2017. “Suicidio en población LGBTI, un enfoque forense en el contexto de los derechos humanos en Chile”. En *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones socioculturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*, editado por Gabriel Guajardo Soto, 213-228. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Argüello, Sofía. 2008. “La política del estigma (homo) sexualidad: normatividad y resistencia”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador.
- _____. 2018. “Política feminista, política LGBT”. En *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 2*, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 251-264. México: CIEG-UNAM.
- Bejarano, Mayte y Antonio Mateos. 2016. “La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español análisis normativo y posibilidades de investigación”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 10 (2): 1507-1522. doi: 10.21723/riaee.v10i6.8334.
- Benedet, Leticia y Alejandra López. 2015. “La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública”. *Temas de Educación* 21 (1): 11-30.
- Bolívar Bonilla, Carlos. “Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8 (2): 1013-1023.
- Bourdieu, Pierre. 2000. “Imagen aumentada”. En *La dominación masculina*, de Pierre Bourdieu, 17-72. España: Anagrama.
- _____. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Burgos, Francisca. 2014. “Género: Deconstruir los estereotipos para construir la identidad”. *Reflejos de Venezuela*. 25 de agosto. <https://bit.ly/3NagVyA>.
- Butler, Judith, 2007. “Sujetos de sexo/género/deseo”. En *El género en disputa*, Judith Butler, 45-100. Barcelona: Paidós.
- _____. 2002. “Introducción”. En *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Judith Butler, 17-52. México: Paidós.
- _____. 2004. *Lenguaje, poder e identidad*. Traducido por Javier Sáez y Beatriz Preciado. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Cabral, Alberto. 2017. “Un camino de sueños y espinas”. En *Los fantasmas se cabrearon. Crónicas de la despenalización de la homosexualidad en Ecuador*, de Alberto Cabral, 223-254. Quito: INREDH.

- Calvopiña, Verónica. 2017. “Alberto, Coccinelle, Paloma y los miles de nombres contra los fantasmas”. *Wambra Medio Comunitario*. 11 de diciembre.
- Caminos, Mariam y Antonella Amichetti. 2015. “Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina”. *Revista de Investigación en Psicología Social* 1 (2): 17-32
- Cano, Gabriela. 2009. “Inocultables realidades del deseo. Amelio Robles, masculinidad (transgénero) en la Revolución mexicana”. En *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, compilado por Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott, 61-90. Traducido por Rossana Reyes. México: FCE, UAM-Iztapalapa.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades. 2017. “El VIH en los Estados Unidos y áreas dependientes”. *Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades*. Accedido el 15 de abril. <https://bit.ly/3YaRHEi>.
- Comisión Interamericana de los Derechos Humanos. 2015. *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. 12 de noviembre. OAS/Ser.L/V/II.rev.2.
- Connell, Robert. 1995. “Change among the Gatekeepers: Men, Masculinities, and Gender Equality in the Global Arena”. *Signal* 30 (3): 1801-1825.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. 2018. *Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la Discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional*. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
- Corbetta, Piergiorgio. 2010. “La entrevista cualitativa”. En *Metodología y técnicas de investigación social*, de Piergiorgio Corbetta, 343-374. Madrid: McGraw-Hill.
- Cornejo, Giancarlo. 2011. “La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía ‘queer’”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 39: 1390-1249. <https://bit.ly/3qnPCrP>.
- Darré, Silvana. 2005. *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del Siglo XX*. Montevideo: Trilce.
- EC Ministerio de Educación. 2006. *Acuerdo 403*. 18 de agosto.
- _____. 2016. *Texto escolar de Ciencias Naturales de 8vo. EGB*. Quito: Ministerio de Educación.
- _____. 2018. *Texto escolar de Ciencias Naturales de 5to. EGB*. Quito: Ministerio de Educación.
- EC Ministerio de Salud Pública. 2016. *Manual de Atención en salud a personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersex (LGBTI)*. Quito: Ministerio de Salud Pública.
- _____. 2017. *Informe GAM Ecuador. Monitoreo Global del Sida*. Quito: Ministerio de Salud Pública.
- EC Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida*. Quito: Senplades.
- EC Asamblea Constituyente. 1998. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 1, 11 de agosto.
- _____. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- EC Asamblea Nacional del Ecuador. 2004. *Ley 73, Ley sobre la Educación para la Sexualidad y el Amor*. Registro Oficial 431, 29 de septiembre.
- _____. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, 31 de marzo.
- _____. 2016. *Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles*. Registro Oficial 684m 04 de febrero.
- _____. 2020. *Proyecto de Ley – Código Ogránico de Salud*. Veto presidencial. 25 de agosto.
- EC Presidencia del Ecuador. 2012. *Decreto Ejecutivo 1241. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 754. 26 de julio.

- Eribon, Didier. 2001. *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- _____. 2004. *Una moral de lo minoritario: Variaciones sobre un tema de Jean Genet*. Barcelona: Anagrama.
- Fernández, Ana María y William Siquiera. 2013. *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Figari, Carlos. 2010. “El movimiento LGBT en América Latina: institucionalizaciones oblicuas”. En *Movilizaciones, protestas e identidades colectivas en la Argentina del bicentenario*, compilado por Astor Massetti, Ernesto Villanueva y Marcelo Gómez, 225-240. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Flores Sánchez, Norma. 2006. “Las interacciones escolares y los estereotipos de género. Dos estudios de caso”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador. <https://bit.ly/3MZduJL>.
- Foucault, Michel. 1998. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Traducido por Ulises Guinazú. México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- _____. 2002 [1975]. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. Argentina: XXI Editores Argentina.
- _____. 2005 [1970]. *El orden del discurso*. Traducido por Alberto Gonzalez Trovano. Argentina: Tusquets Editores, SA.
- Fraser, Nancy. 2008. “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de trabajo* 4 (6): 83-99.
- Fundación Desafío. 26 de agosto de 2020. “¡Lo logramos! #LaSaludNoSeObjeta”. Facebook. <https://bit.ly/43ERslX>.
- Fundación Ecuatoriana Equidad. 2016. *Contribución para el tercer ciclo del Examen Periódico Universal a Ecuador*. Quito: Fundación Ecuatoriana Equidad.
- Generelo, Jesús. 2016. “La diversidad sexual y de género en el sistema educativo ¿Qué sabemos sobre ella?”. *Índice. Revista de Estadística y Sociedad* 66: 29-32. <https://bit.ly/3Nhoy6x>.
- Giroux, Henry. 1986. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico”. *Polémicas* 17: 2-39.
- Guerrero Mc Manus, Siobhan. 2019. “El pánico y tus ojos que me sueñan: etnografía afectiva de un tránsito de género”. En *Afecto, cuerpo e identidad*, coordinado por Alba Pons Rabasa y Siobhan Guerrero Mc Manus, 99-130. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Gutiérrez Brito, Jesús. 2011. “Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group?” *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales* 41: 105–122.
- Héritier, Françoise. 1996. “La valencia diferencial de los sexos ¿Se halla en los cimientos de la sociedad?”. En *Masculino/femenino. El pensamiento de la diferencia*, de Françoise Héritier, 14-28. Barcelona: Ariel.
- Hernández, Ricardo y Ailsa Winton. 2018. *Diversidad sexual, discriminación y violencia. Desafíos para los derechos humanos en México*. México: CNDH México.
- Hincapié, Alexander y Sebastián Quintero. 2012. “Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 10 (1): 93-105.
- INEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. 2013. Estudio de caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador (Documento institucional). <https://bit.ly/3P1bNyg>.
- Informe Sombra al Comité de los Derechos del Niño/a. 2017. *Bullying a niñas, niños y adolescentes LGBTTIQ en Ecuador. Pre-Sesión 76º 06 de febrero – 10 de febrero de*

2017. Ecuador: Todo Mejora Ecuador, Observatorio Ecuatoriano de Derechos Humanos, Colectivos y Minorías. Réseau International des Droits Humains, Matrimonio Civil Igualitario, Acoso Escolar y Organización Ecuatoriana de Mujeres Lesbianas.
- Jelin, Elizabeth. 2002. “El género en las memorias”. En *Los trabajos de la memoria*, de Elizabeth Jelin, 99-115. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Jelin, Elizabeth. 2007. “Testimonios personales, memorias y verdades frente a situaciones límite”. En *Formas de historia cultural*, editado por Sandra Gayol y Marta Madero. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Jiménez, Alina y Martha Romero. 2014. “‘Salir del clóset’ en la Ciudad de México”. *Salud Mental* 37 (5): 391-397.
- Leiva Olivencia, Juan José. 2015. “Educación y transexualidad para la construcción de una sociedad inclusiva”. En *Género, Educación Y Convivencia*, coordinado por Juan José Leiva Olivencia, Víctor Manuel Martín Solbes, Eduardo Salvador Vila Merino y José Eduardo Sierra Nieto, 89-102. Madrid: Dykinson.
- Lemebel, Pedro. 1986. “Hablo por mi diferencia”. Intervención en un acto político de la izquierda chilena, Santiago de Chile, septiembre.
- Lind, Amy y Sofia Argüello. 2009. “Ciudadanías y sexualidades en América Latina”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 35: 13-18. <https://bit.ly/43zAYvG>.
- Lind, Amy. 2012. “Revolution with a Woman’s Face? Family Norms, Constitutional Reform, and the Politics of Redistribution in Post-Neoliberal Ecuador”. *Rethinking Marxism* 24 (4): 536-555.
- Machado, Jonathan. 2021. “267 parejas de 16 provincias se casaron gracias al matrimonio igualitario”. *Primicias*. 12 de junio.
- Maldonado Mercado, Asael y Alejandrina V. Hernández Oliva. 2010. “El proceso de construcción de la identidad colectiva”. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales* 17 (53): 229-251.
- Mancero, Cristina. 2007. “La construcción del movimiento gay y sus manifestaciones sociales, culturales, y políticas en la ciudad de Quito”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador. <https://bit.ly/3O5XHcV>.
- Mejía Ama, Joseph Rodrigo. 2016. “Entre prostitutas y homosexuales: control y regulación de la sexualidad. Cali 1960 a 1970”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador. <https://bit.ly/45UuKbO>.
- Mendos, Lucas. 2014. “Niñas, niños y adolescentes LGBTI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar”. *American University International Law Review* 29 (4): 905-944.
- Molina, Gisel. 2020. “Ley 26.150 de Educación Sexual Integral”. Video de YouTube, a partir de análisis de la Ley ESI N° 26.150. Por más ESI. <http://bit.ly/3q5HGeP>.
- Moreno, Hortensia y César Torres Cruz. 2018. “Performatividad”. En *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 2*, coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara, 233-250. México: CIEG-UNAM.
- Morgade, Graciela. 2016. “La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante”. *Página 12*. 12 de septiembre.
- Neman do Nascimento, Márcio Alessandro. 2013. “Los colores nacionales verde y amarillo en el escenario multicolor de las sexualidades: una breve historia de las luchas por la libertad de expresión sexual en Brasil”. En *La diferencia desquiciada*, editado por Ana Marñia Fernández y William Siquiera Peres, 75-87. Buenos Aires: Biblos
- Observatori de Bioètica i Dret. 1979. *Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de Investigación*. 18 de abril.

- Oger, Morgane. 2017. “Un currículo de educación sexual en Canadá atemoriza a padres de familia conservadores”. Video de YouTube, a partir de reportaje realizado por CBN News. <https://bit.ly/44Ft1X4>.
- ONUSIDA. 2020. “Aumentan las nuevas infecciones por el VIH entre hombres homosexuales y otros hombres que tienen relaciones sexuales con hombres”. *ONUSIDA*: 7 de diciembre.
- Ortiz, Marjorie y María Alejandra Torres. 2008. “Oración y encierro para ‘curar’ a gays”. *El Universo*. 18 de mayo. <https://bit.ly/3O1G2TD>.
- Paz Enríquez, Diego Fernando. 2018. “El sujeto en el discurso de la educación sexual: Resistencias, posicionamientos y adaptaciones”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador. <https://bit.ly/45UaJC6>.
- Peinado Rodríguez, M. T. 2010. “Sexualidad en los niños: la asignatura pendiente”. *Pediatría Atención Primaria* 12: 245-253
- Pichardo Galán, José Ignacio, Belén Molinuevo Puras, Pedro Octavio Rodríguez Medina y Marta Romero López. 2009. *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. España: Ayuntamiento de Coslada (Madrid), Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria) y Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB).
- Pinos, Verónica, Guido Pinos y María Palacios. 2011. “Percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca”. *Maskana* 2 (2): 39-55.
- Rich, Adrienne. 1996 [1980]. “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. *DUODA Revista d'Estudis Feministes* 10: 15-45.
- Roa Chejín, Susana. 2021. “El país con la tasa más alta de embarazo adolescente podría quedarse sin presupuesto para prevenirlo” *GK*. 7 de noviembre. <https://bit.ly/3P1gmZc>.
- Rodríguez Cruz, Jorge. 2021. “Fuentes sobre el origen del concepto de ‘otaku’”. *Mirai. Estudios Japoneses* 5: 127-134.
- Rodríguez Morales, Andrea Carolina. 2019. “‘Del Enipla al Plan Familia’ Representaciones de las políticas públicas de salud sexual y reproductiva en el gobierno de Rafael Correa”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador.
- Rottenbacher de Rojas, Jan Marc. 2015. “La influencia de la ideología política y la intolerancia a la ambigüedad sobre diversas expresiones actitudinales del heterosexismo”. *Pensamiento Psicológico* 13 (2): 7-19. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iipi.
- Salazar Páramo, Joseph Alejandro. 2020. “Ideología de género y nuevos activismos conservadores en Ecuador. Entre el discurso y la politización de los actores religiosos”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador. <https://bit.ly/3OWIY7g>.
- Santana Sánchez, Marcos Daniel. 2021. “Pedagogía del género: análisis de las prácticas discursivas y su normatividad sobre roles y representaciones de género en los estudiantes de BGU de una institución educativa católica de la ciudad de Quito. Período académico 2018-2020”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador. <https://bit.ly/43qZEXN>.
- Santillán Sosa, Sofia Luciana. 2020. “Hombres trans: narrativas biográficas de los miembros de la Fraternidad Transmasculina Ecuador (FTM)”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador. <https://bit.ly/3WUR8xE>.

- Simpson, Kari. 2017. “Un currículo de educación sexual en Canadá atemoriza a padres de familia conservadores”. Video de YouTube, a partir de reportaje realizado por CBN News. <https://bit.ly/44Ft1X4>.
- Soriano, Sonia. 2014. “Estado actual de la investigación sobre la homofobia”. *Estudios de Psicología* 54: 59-72. doi: 10.1174/021093995321235358.
- Tomicic, Alemka. 2016. “Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014)”. *Rev. méd. Chile* 144 (6): 723-733.
- Torres, Germán. 2009. “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 35: 31-42.
- Touraine, Alain. 2007. “De la experiencia personal a la acción colectiva”. En *El mundo de las mujeres*, de Alain Touraine, 107-128. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tyler Thompson, Laura-Lynn. 2017. “Un currículo de educación sexual en Canadá atemoriza a padres de familia conservadores”. Video de YouTube, a partir de reportaje realizado por CBN News. <https://bit.ly/44Ft1X4>.
- Unesco. 2014. *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- UNICEF y Ministerio de Educación. 2017. *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Quito: UNICEF y Ministerio de Educación.
- UNICEF. 2014. *Eliminando la Discriminación y la Violencia contra niños, niñas, padres y madres basados en su orientación sexual y/o identidad de género*. UNICEF.
- Valladares Tayupanta, Lola Marisol. 2003. “Entre discursos e imaginarios: los derechos de las mujeres ecuatorianas en el debate de la Asamblea Nacional de 1998”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador.
- Viteri, María Amelia. 2020. *Políticas antigénero en América Latina: Ecuador*. Brasil: Observatorio de Sexualidad y Política (SPW).
- Wilkinson, Ann Kathryn. 2012. “Sin sanidad, no hay santidad: las prácticas reparativas en Ecuador”. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador.
- Wills, María Emma. 2009. “Historia, memoria, genero: trayectoria de una iniciativa y aprendizajes”. En *¿Justicia Desigual? Género y derechos de las víctimas en Colombia*, de Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer – UNIFEM, 41-81. Bogotá: UNIFEM.

Entrevistas

- Ale. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 05 de marzo.
- Alejandro. 2020. Entrevistade por Hipatia Vega. 12 de mayo.
- Andrea. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 11 de febrero.
- Andy. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 29 de enero.
- Claudia. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 26 de febrero.
- Daniel. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 12 de marzo
- Darwin. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 27 de febrero.
- Edmundo. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 12 de enero.
- Javi. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 05 de marzo.
- Luzdarly. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 09 de enero.
- Mishell. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 23 de febrero.
- Mishu. XXX. Entrevistade por Hipatia Vega. XXX.**
- Sayana. 2020. Entrevistade por Hipatia Vega. 18 de mayo.

Silvia. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 26 de marzo.
Steve. 2021. Entrevistade por Hipatia Vega. 19 de febrero.

Anexos

Anexo 1. Links de grupos y representantes de sectores antiderechos en Ecuador y su discurso en favor del veto al Código Orgánico de la Salud.

Grupos y representantes de sectores antiderechos y su discurso en favor del veto del COS.	
Página	Link de Fan Page en Facebook
Ideología de Género	https://www.facebook.com/GenderStudiess/?ref=py_c&eid=ARBNIhOKI7DOzWRKIhRnCPnrqhBvhICXtVYi6zX2uoVo-zTIXIZJHXCSNhyRAM6azNjcb6NrGqdbUES
Cuenca Escoge la Vida	https://www.facebook.com/KontraReingenieriaSocial/
Sacerdote Rechazo al COS	https://www.facebook.com/KontraReingenieriaSocial/videos/332915187830267/
Amparo Medina Red Vida y Familia EC	https://www.facebook.com/KontraReingenieriaSocial/videos/744008276157658/

Fuente: Elaboración por la autora con base en el trabajo de campo.

Anexo 2: Enlace de video tutorial sobre cómo realizar el dobléz del fanzine. Reproduce y difunde.

https://www.youtube.com/watch?v=UL_PhvijXH4&t=30s

Anexo 3: Plantilla del fanzine para que pongas los logos de organizaciones y/o colectivos LGTBIQ de tu ciudad. Fotocopia, reproduce y difunde.

Sexualidad plena, libre y sin prejuicios

Astiris
 @astirisbarra @astirisbarra @astirisbarra
 098 155 1190 096 267 7406
 oastirisb@barra@gmail.com

movilízate
 @movilizzate @movilizzate @movilizzate
 096 267 7406

! No estás solx!
 Existen organizaciones en tu ciudad que pueden acompañarte en la barra.

!!! EXIGIMOS !!!

Que existan rutas y protocolos de intervención frente a casos de bullying por diversidad sexual en el sistema educativo.

La reformulación del material pedagógico usado para el abordaje de la sexualidad en los espacios educativos sean sexo genéricos.

Que los espacios educativos sean espacios de liberación, descubrimiento y transformación.

¡Qué mala nota!

La mayoría de niñas y adolescentes LGBTIQ atraviesan estos niños enfrentan discriminación tanto en sus hogares como en sus instituciones educativas.

Muchxs se han visto obligadxs a dejar sus estudios debido al bullying y la discriminación.

Las limitadas políticas y programas en educación sexual integral hace que lxs chiques acudan a (des)informarse sobre sexualidad en medios como el internet y la pornografía.

!!! Por nuestro derecho a Decidir y a vivir una vida Sexual Libre, sin Prejuicios y sin Discriminación !!!

Con este fanzine buscamos llegar a adolescentes y jóvenes e informar sin tabúes sobre las diversidades sexuales.

Creemos que es necesario que conozcas algunos datos importantes y la necesidad de romper con la forma binaria de entender el mundo.

Que conozcas que existen múltiples formas de sentir, expresarse, amar y pensar.

Que sepas que no estás solx, que las personas con diversidad sexual tenemos derechos y en tu ciudad puedes encontrar organizaciones y redes de apoyo.

¡INFÓRMATE, CONOCE, REPRODUCE Y DIFUNDE.

¿SABIAS QUE?

- ▶ En 1974 la Asociación Americana de Psiquiatría dejó de considerar a la homosexualidad como un trastorno.
- ▶ En 1991 la OMS dejó de considerarla una enfermedad.
- ▶ En 1997 Ecuador despenaliza la homosexualidad, es decir, deja de ser "un delito".
- ▶ En 1998 se reconoce en la Constitución por primera vez a los derechos sexuales y reproductivos.
- ▶ En agosto de 2016 logramos el género en la cédula en 4 ciudades y en abril de 2021 a nivel nacional.
- ▶ En el 2019 se aprueba la unión de hecho entre personas del mismo sexo y el matrimonio igualitario.

COMO HACER DE PASIVO?

Existen posiciones que pueden doler, **BUSCA y DESCUBRE** con lo que te sientas más cómodo/a/x

SIEMPRE usa lubricante y **CONDÓN**

Puedes entrenar con dilatadores y plugs anales

Los lavados anales son útiles, si son ocasionales, pero te pueden alterar tu función intestinal

(Algunas personas les sirve ir al baño antes, pero no es siempre necesario.)

¡Elémate! La caca es normal. Relájate y todo va a fluir. Relaja tu mente, relaja tu ano. A veces al inicio duele, a veces las primeras veces duele... pero va a pasar, y el placer de seguro va a llegar. CONFÍA

Escucha las señales de tu cuerpo!
 Si duele mucho para!
 Si quieres cacar, para!

COMO HACER DE ACTIVO?

¡Respeto el cuerpo del Otro!
 Es un ano, puede tener caca

¡Trabájalo, exitalo! **¡El Ano es de quien lo trabaja!**

Como la tierra y el corazón

Ve con calma, inicia despacio.

¡NO ERES UN TALADRO!
 Mantente comunicado y pregunta si el ritmo está bien.
 El placer debe ser mutuo.

El tamaño, no lo es todo

