

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Derecho**

Maestría de Investigación en Derechos Humanos

Mención en América Latina

**La vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes LGBTI**

**Hostigamiento y alteridades en el ámbito educativo ecuatoriano**

Rodrigo Muñoz Contreras

Tutora: María Gardenia Chávez Núñez

Quito, 2023

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b> No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia



## Cláusula de cesión de derechos de publicación

Yo, Rodrigo Muñoz Contreras, autor de la tesis intitulada “La vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes LGBTI: hostigamiento y alteridades en el ámbito educativo ecuatoriano”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Derechos Humanos, mención en América Latina en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

28 de agosto de 2023

Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

A partir de la vida cotidiana en el ámbito escolar, lugar donde se construyen sentidos y significados, la investigación está orientada a identificar y reflexionar sobre las prácticas de hostigamiento que se generan contra niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente, así como aquellas relaciones de alteridad que se producen a partir de dichas prácticas. Estas alteridades se dan hacia estos sujetos diversos, desde esto hacia los otros inmersos en la heteronorma; y, de estos últimos hacia los sujetos diversos.

La orientación de esta investigación parte de que esa vida cotidiana, cargada de las prácticas y alteridades antes mencionadas, suele estar invisibilizada; lo que da lugar a priorizar las normativas, tanto nacionales como internacionales, en el intento de modificar las mismas. Partir de la vida cotidiana permite encontrar elementos más precisos desde los cuales, los mismos actores puedan desarrollar procesos pedagógicos de deconstrucción. Por lo tanto, es *desde y en* la vida cotidiana, el lugar en que se producen las lecturas y ejercicio de actoría.

El trabajo prioriza un abordaje cualitativo, para lo cual desarrolló entrevistas a partir de la técnica *bola de nieve*. Se realizaron entrevistas a adolescentes diversos sexogenéricamente, así como a profesionales, también diversos, o activistas por la defensa de los derechos de estos últimos.

Se constata que los sujetos diversos se asumen como tales, lo que da lugar a construir alteridades también diversas. La presencia de los sujetos diversos genera una tensión política en el ámbito escolar porque fractura la continuidad de la construcción cultural de la heteronorma.

A partir de este reconocimiento como sujetos diversos y esta fractura a la continuidad, las alteridades que construyen los sujetos diversos se caracterizan por la negociación, las alianzas, el aislamiento; todas ellas con la intención de no poner en riesgo su proyecto personal de vida. Se suman para este tipo de alteridad, las propias capacidades e historia de los sujetos diversos, así como las condiciones, familiares y de amistadas, con las que estos cuentan. Las alteridades frente al hostigamiento son diversas, y se corresponden a diversos factores subjetivos y del ámbito mismo.

Palabras claves: Diversidad sexogenérica, hostigamiento, alteridades, derechos, LGBTI



## Tabla de contenidos

Introducción.....	9
Capítulo primero	
Las diversidades sexogenéricas en la vida escolar .....	17
1. El enfoque o locus de enunciación .....	17
2. Ejes conceptuales de la investigación.....	20
3. La igualdad y no discriminación .....	25
4. La dignidad.....	29
5. Las alteridades diversas en el ámbito educativo.....	31
6. Las respuestas frente la irreconocimiento de la diversidad: el hostigamiento ....	36
Capítulo segundo	
Marco de Protección para el respeto de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente.....	47
1. Marco de Protección para el respeto de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente.....	47
1.1. Sobre sujeto de derechos .....	48
1.2. Orientación sexual e identidad de género.....	52
1.4. Las personas: niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente .....	57
1.5. Sobre la igualdad y no discriminación .....	59
1.6. Sobre la identidad .....	66
2. Contexto: La situación de niñas, niños y adolescentes diversos en Ecuador .....	68
Capítulo tercero	
1. Niñas, niñas y adolescentes: reconocimiento como sujetos de derechos .....	75
2. Las alteridades en el ámbito escolar a partir de la presencia de las diversidades sexogenéricas.....	85
2.1. La reacción del ámbito escolar .....	103
2.2. La reacción de los sujetos inmersos en la heteronorma.....	105
2.3. La reacción de los sujetos diversos.....	107
3. Interpretaciones y hallazgos: desde la vida cotidiana.....	109
4. Propuesta a partir de la investigación .....	118

Conclusiones.....121  
Anexos .....131



## Introducción

La investigación parte de una realidad en el ámbito educativo: la presencia de sujetos: niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente. Además, esta presencia confronta a la continuidad heteronormado de este ámbito, produciendo prácticas de discriminación, violencia.

La realidad mencionada empieza a ser visibilizada en los últimos años, por ello es importante profundizar en ella para relevar información que dé cuenta del modo en que la escuela, los sujetos heterosexuales y los sujetos diversos, reaccionan y construyen sus alteridades.

En este sentido, por ejemplo, en el país el acceso y permanencia para cumplir el ciclo educativo del bachillerato presenta para estas personas diversas condiciones adversas las cuales conlleva a que no logren culminar este ciclo. En el 2013, a partir de los datos arrojados en el estudio sobre las condiciones de vida de la población LGBTI en el Ecuador, solo el 37% de las personas participantes en dicho estudio afirmaban haber culminado su bachillerato.<sup>1</sup>

A nivel regional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) también da cuenta de la misma situación, al señalar que las niñas y niños y adolescentes que viven su identidad de género u orientación sexual, se ven presionados a abandonar sus estudios, debido a la discriminación que viven el contexto escolar.<sup>2</sup>

Los escenarios de discriminación tienen sus correlatos en prácticas y consecuencias concretas. Desde el nivel cuantitativo por ejemplo, en el estudio antes mencionado se recoge que en el contexto educativo el 40% de la población LGBTI entrevistada ha sido discriminada, el 24,6% ha sentido exclusión, y el 25,8% ha recibido algún tipo de violencia.<sup>3</sup>

En cuanto a la dimensión cualitativa, se evidencian prácticas en las que las y los estudiantes diversos sexogenéricamente se enfrentan a bromas, burlas, apodos, hasta

---

<sup>1</sup> Ecuador Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *Estudio de caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador: 2013* (Quito: Consejo para la Igualdad Intergeneracional, 2013)

<sup>2</sup> Corte IDH, *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*, (OAS/Ser.L/V/II.rev.2), 2015, 13.

<sup>3</sup> Instituto de Estadísticas y Censo, “Estudio de caso”, 34.

llegar a la manifestación de prácticas de violencia física; las cuales configuran escenarios complejos que no brindan contención y permanencia en el sistema educativo.

Por otra parte, estas prácticas tienen sus correlatos en sus respectivas consecuencias en la vida de las personas diversas; por ejemplo, afectación a la salud, a su desarrollo psicosocial, a su desenvolvimiento académico, a sus relaciones de convivencia.<sup>4</sup> Pero también la afectación es integral, por lo tanto, no solo afecta al derecho a la educación, sino también a otros derechos como la identidad, libertad de expresión, el desarrollo de la personalidad, la igualdad y no discriminación, y el derecho de gozar de un ambiente libre de violencia.<sup>5</sup>

Partir de lo que sucede en la vida cotidiana en cuanto a las prácticas y relaciones que se establecen hacia las personas diversas sexogenéricamente: niñas, niños y adolescentes, es la principal estrategia metodológica de esta investigación, porque es *desde y en* esta vida cotidiana donde se construye el entramado relacional a partir del discurso hegemónico que se ve confrontado con las diversidades.

Frente a los que sucede en esa vida cotidiana, el Estado y la sociedad en general tienen un papel clave para prevenir que existan prácticas de discriminación a niñas, niños, adolescentes LGBTI, a través del diseño de políticas, planes y proyectos en el primer caso, y de procesos pedagógicos para trastocar concepciones heteronormadas. Estas herramientas deben ser coherentes con esa vida cotidiana, por ello la importancia de trabajar desde el contexto que ha priorizado esta investigación: la vida cotidiana.

Con base en lo anterior, la pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cuáles son las prácticas de hostigamiento y las respectivas relaciones de alteridad que se desarrollan en niñas, niños y adolescentes LGBTI en el ámbito escolar ecuatoriano?

A partir de esta pregunta se proponen los siguientes objetivos:

1. Analizar elementos conceptuales que aportan al reconocimiento de las personas diversas sexogenéricamente en el ámbito escolar, así como a la identificación de prácticas de hostigamiento y las relaciones de alteridad que se construyen en torno a estas.
2. Analizar el marco normativo nacional, internacional y la jurisprudencia, que orienta a los Estados a prevenir en el ámbito educativo, la discriminación a niñas, niños por un lado, y a adolescentes por otro, diversos sexualmente.
3. Identificar las prácticas de hostigamiento y sus correspondientes relaciones de alteridad que se producen en el ámbito escolar ecuatoriano.

---

<sup>4</sup> Instituto de Estadísticas y Censo, “Estudio de caso”, 34.

<sup>5</sup> *Ibíd.*

Con base en la pregunta central y los objetivos propuestos, la investigación pretende ser un aporte al ámbito académico en tanto desarrolla una realidad aún poco explorada, a pesar de que se promueve la prevención de la discriminación a sujetos distintos: niñas, niños y adolescentes GLBTI. El análisis que se pretende hacer a partir de lo que sucede en la vida cotidiana escolar, constituye un aporte fundamental porque pone a los sujetos diversos y su ámbito, como fuente de procesos de deconstrucción.

Lo expresado se liga al aporte social, ya que la investigación quiere ser una propuesta política en tanto los intentos por deconstruir la discriminación, lleva escenarios en que los sujetos accedan a más y mejores oportunidades para el ejercicio de sus derechos; y, si esto se produce, se avanza en el trastocamiento a las brechas y asimetrías para el acceso a condiciones materiales y culturales para el ejercicio de derechos.

Metodológicamente este trabajo se sustenta en un enfoque cualitativo, metodología que ha sido seleccionada porque permite abordar niveles importantes de profundidad en las opiniones de los interlocutores escogidos, respecto a las prácticas de hostigamiento que han vivido en su contexto escolar, así como las relaciones de alteridad que estos construyeron con este contexto, y este último con los interlocutores. Estos niveles de profundidad se traduce en lo que plantea Guerrero:

En principio, el planteamiento cualitativo se caracteriza por una concepción de la realidad en tanto sistema de signos que proclama un intuicionismo que no se limita al desciframiento de las estructuraciones simbólicas, sino que se basa en la determinación dialéctica del sentido, conjugando la operación de desentrañar significados con los objetivos del estudio.<sup>6</sup>

Como se aprecia, el método cualitativo concibe a la realidad como un entramado complejo de significados. Para el caso del objeto de estudio, el método cualitativo permite abordar estos significados que se producen en la vida cotidiana de los propios actores diversos con los que se dialoga. Por otra parte, permite el autor de la investigación provocar un diálogo polifónico entre los distintos niveles propuestos: conceptual, jurisprudencial y la vida cotidiana de los sujetos diversos. Sin dejar de lado el propio locus del autor, desde el cual dialoga con dichos niveles.

La técnica cualitativa privilegiada para este trabajo de investigación ha sido la entrevista a profundidad. Se ha seleccionado por los siguientes alcances:

---

<sup>6</sup> Luz María Guerrero, *La Entrevista en el Método Cualitativo* (2001), 1.

Las entrevistas pasan a constituir una relación diádica canalizada por la discursividad, propia de la cotidianidad, bajo la condición de encuentros regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación interpersonal en cada circunstancia. Estas permiten acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado.<sup>7</sup>

El objeto de estudio confronta un modelo hegemónico en cuanto a la supremacía de concepciones y prácticas sustentadas en la heteronorma, patriarcado y adultocentrismo; por lo tanto, se requiere recabar esos niveles de profundidad antes propuestos para visibilizar los universos simbólicos de los actores, en este caso, de interlocutores LGBTI o vinculados a estos. La entrevista se constituye en la técnica pertinente para recorrer por estos universos simbólicos, que se vinculan con las experiencias de hostigamiento y las alteridades construidas alrededor de estas; las cuales se precisan en los ejes que guiaron las diversas entrevistas.

Cabe anotar también que en el diseño metodológico original de la investigación se propuso realizar grupos de discusión. Estas no se lograron efectivizar, toda vez que el trabajo de campo se realizó en el contexto de la pandemia por Covid 19; lo que dificultó que los posibles participantes se concentren de modo presencial.

En lo que se refiere a la selección de los participantes, no fue posible desarrollar entrevistas con niñas o niños LGBTI que se encuentran actualmente estudiando en una institución educativa. Generalmente el acceso directo con estos sujetos está permeado por la autorización de sus padres, lo cual dificultó tener acceso a los mismos. A lo anterior se sumó el contexto de pandemia que no favoreció, como se planteó en líneas anteriores, con condiciones para el encuentro presencial.

A partir de esta situación, se vio importante dialogar con adolescentes que están etariamente cercanos a la escuela; y otras personas profesionales, algunas GLBTI y otras heterosexuales, que desarrollan diversas acciones profesionales en el contexto de la defensa de los derechos de los actores de esta investigación. Se dialogó con dos adolescentes, el uno transgénero masculino, y, otro, con orientación sexual homosexual. La investigación complementó con una entrevista a una persona también diversa que, desde su profesión, trabaja de manera privada con población escolar diversa y sus familias. También tres entrevistas, dos con personas diversas y una con una persona heterosexual, todas estas vinculadas al sector de la educación pública.

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*, 2.

La estructuración de las preguntas que guiaron las entrevistas se originó en la pregunta de investigación y en los respectivos objetivos de la misma.<sup>8</sup> En este sentido se plantearon las siguientes categorías de preguntas de investigación:

En primera instancia se aborda las personas diversas: reconocimiento como sujeto de derechos. Identifica desde los entrevistados, si los sujetos diversos sexogenéricamente se asumen como tales. Luego, se da cuenta de las alteridades que se construyen en el ámbito escolar a partir de la presencia de las diversidades sexogenéricas. Estas alteridades se abordan por un lado, a partir de las características del hostigamiento y los testigos alrededor de este; y, por otro lado, desde tres vertientes: desde la reacción del ámbito escolar, desde los sujetos inmersos en la heteronorma; y, desde la reacción de los sujetos diversos.

En lo referente a la sistematización de la información, se procedió a transcribir las entrevistas realizadas, agrupando la información en las mismas categorías o preguntas ejes, descritas en líneas recientes. Con base en este ordenamiento se avanzó a trabajar cada una de las categorías en dos momentos. El primero, narra los elementos recogidos en las distintas entrevistas realizadas, se trata de una suerte de repositorio de la opinión de los entrevistados. Es importante anotar que se ha optado por este repositorio en la perspectiva de que pueda ser usado, para seguir profundizando desde la autoría de esta investigación; pero también, que esté disponible para otras personas interesadas en abordar o profundizar en la temática. La narración se presenta triangulando las opiniones de las diversas entrevistas con elementos conceptuales de jurisprudenciales. El segundo, con base en este repositorio, se identifica algunas constataciones respecto a la respectiva categoría, a partir de las reflexiones de la autoría.

En lo que se refiere a aspectos éticos, las y los entrevistados fueron contactados telefónicamente. Fueron comunicados respecto de la investigación y sus objetivos; y, en este contexto, consultados sobre su disponibilidad para acceder a las entrevistas. Con su consentimiento se fijó día y hora a través de la plataforma virtual ZOOM. En cada una de las entrevistas pactadas, se procedió a solicitar el consentimiento para grabar la misma. Posteriormente se solicitó pueda ser firmado el respectivo consentimiento informado, cuyo formato se adjunta en los respectivos anexos.<sup>9</sup>

Respecto a los elementos o categorías de estudio, estas se abordan en el primer capítulo, las que se constituyen en los ejes o elementos conceptuales nucleares de esta

---

<sup>8</sup> La estructura de las preguntas se encuentra en el Anexo 1.

<sup>9</sup> El formato del consentimiento informado se encuentra en Anexo 2.

investigación. En primer término, se aborda un conjunto de principios-derechos humanos que son centrales para describir los escenarios de discriminación y hostigamiento que viven los sujetos diversos en el ámbito educativo. En este sentido se aborda el significado del sujeto de derechos humanos, desde la especificidad de niñas, niños y adolescentes diversos sexogénicamente, la igualdad y no discriminación; y, la dignidad humana. Comprender su significado permite disponer de elementos para ser confrontados con la realidad de los sujetos; y, a partir de esto, precisar la caracterización de la vulneración.

En segundo lugar, el significado y concepciones respecto a la alteridad y de manera particular sobre la alteridad con las niñas, niños y adolescentes diversos, en el contexto educativo. Esta categoría aportará para ubicar relaciones en las que se produce la vulneración a los derechos y principios antes abordados. Es en estas relaciones donde se confrontan los sujetos diversos sexogénicamente con los sujetos heterosexuales.

Se avanza a caracterizar el hostigamiento como práctica que corresponde con una alteridad irreconocedora de la diversidad sexogénica. Se analiza, además del significado y alcance del hostigamiento, las vulneraciones a algunos de los derechos de los sujetos diversos. Esta categoría precisa las prácticas de hostigamiento y los efectos que produce a la condición de sujetos, a la igualdad y no discriminación; y, a la dignidad.

La investigación se estructura en tres capítulos. El capítulo primero aborda el marco conceptual. Analiza los principales elementos o categorías conceptuales que sustentan a la pregunta de investigación. Estas categorías fueron descritas en el acápite relacionado a la introducción.

. El capítulo segundo recoge las principales normas y jurisprudencia, nacional e internacional, que dan cuenta también de los avances en directrices de protección a los sujetos diversos sexogénicamente. Estos elementos son complementados con la descripción de vínculos con los elementos conceptuales del capítulo uno.

El capítulo tercero expone los hallazgos en relación a las prácticas de hostigamiento, por un lado; y, por otro, relaciones de alteridad que se producen en relación a dichas prácticas. Luego de abordar el análisis de las categorías de preguntas abordadas para el trabajo de campo, se avanza en el análisis por parte del autor, identificando las principales interpretaciones y hallazgos a partir de los sentidos, y significados recabados desde los propios actores.

Posteriormente, en este capítulo también se incorpora una propuesta desde la autoría, que contiene pistas metodológicas y pedagógicas que permitan confrontar los hallazgos identificados en la investigación, vinculados a las prácticas de hostigamiento y

sus consecuentes relaciones de alteridad. El presente trabajo se cierra con las respectivas conclusiones finales.





## **Capítulo primero**

### **Las diversidades sexogenéricas en la vida escolar**

La presencia de diversidades sexo-genéricas de niñas, niños y adolescentes en el contexto escolar del país, es una realidad. Sin embargo, ha sido invisibilizada, entre otras razones, porque su condición diversa sexogenérica se suma a su condición etaria, produciendo una ruptura a la continuidad heteronormada de la sociedad. Esta ruptura configura en el ámbito educativo alteridades entre los distintos actores de la comunidad educativa, que tiene, desde el interés de esta investigación, a la condición sexogenérica. Estas alteridades se dan entre las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente con aquellos heterosexuales; además, entre docentes, autoridades, familias con los actores y sujetos recién mencionados. Son a través de estas alteridades que permean distintas formas de discriminación. Por otra parte, el Estado ecuatoriano, desde su rol garantista de derechos tiene una tarea

Con base en lo anterior se desarrollan a continuación las principales categorías de estudio que fueron descritas de modo general en la introducción.

#### **1. El enfoque o locus de enunciación**

En términos generales es importante indicar que la presente investigación propone un diálogo entre los derechos humanos y la antropología. Los argumentos para esta relación se dilucidan en las siguientes líneas.

Para plantear el enfoque de la presente investigación es importante recoger previamente dos elementos teóricos que lo sustentan. En primer lugar, la discriminación a las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente es un hecho cultural. Se entenderá a la cultura como la construcción de significados que llevan a los sujetos sociales y políticos a construir sentidos que entran en disputa con los de los otros.<sup>10</sup> La discriminación a las diversidades sexogenéricamente se sustenta como ya se planteará, en privilegiar la visión heteronormada, sentido que se ha hegemonizado para excluir a otros sentidos: las diversidades sexo-genéricas.

---

<sup>10</sup> Patricio Guerrero, *La Cultura*, (Quito: Abya Yala, 2002), 98.

El otro elemento es que el sujeto de derechos, aquel que se hace, que se provee en la vida permanentemente, que con su autodeterminación se titulariza para ejercer y exigir sus derechos, está clara y revolucionariamente contemplado en las normas tanto nacionales e internacionales. Sin embargo, en el contexto de la construcción de la cultura como disputa de sentidos, este, aún no encuentra las condiciones sociales, materiales y culturales suficientes para ser tal. Mucho más complejo es la situación para las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente.

Desde los dos elementos anteriores, se asume que la discriminación a los sujetos de esta investigación no una reacción “natural”, por lo tanto, es susceptible de ser dimensionada en su construcción, alcance y efectos; para, en el mismo sentido de construcción, visualizar procesos de deconstrucción y construcción de nuevos signos, de nuevas áticas culturales, permeadas por nuevas concepciones y sus correspondientes prácticas en las alteridades con los sujetos diversos.

Otro elemento que alimenta el locus o postura para asumir esta investigación es la necesidad de superar aquel excesivo culto a la norma, a la regulación en la ley, cuyo esencialismo ha descuidado la comprensión genuina respecto a la necesidad de trabajar sobre las condiciones culturales que dificultan el ejercicio de ser sujeto. Es, *en y desde* la vida cotidiana de los sujetos desde donde hay que trabajar el proceso de deconstrucción-construcción de nuevos códigos y gramáticas.

Las reflexiones anteriores marcan una postura absolutamente emancipadora frente a las condiciones vulneradoras del ejercicio de derechos, sin embargo, es una emancipación que ubica su *locus* en los contextos culturales, desde el significado antes planteado.

Agregar también como otro elemento de enfoque el hecho de que la investigación, que parte de la emancipación a la heteronormatividad, quiere contribuir para que los sujetos de esta investigación y sus ámbitos familiares dispongan de los resultados de la misma, que les proporcionen elementos para sus propios procesos de deconstrucción; pero también, para promover iniciativas emancipatorias frente al Estado, de demanda a su obligación de hacer todos los esfuerzos para evitar la discriminación en el contexto escolar. Se suma a lo anterior, la posibilidad de fortalecer procesos pedagógicos en los distintos espacios de la vida social, como aporte a la deconstrucción-construcción de la discriminación. La circulación en el contexto social de la información que produce esta investigación y su uso propuesto, marca su dimensión ética y política.

En cuanto al *locus* conceptual, algunos elementos a considerar para configurar el mismo. En primer lugar, el sustento disciplinar es desde la antropología, y, dentro de esta, desde la alteridad, vista como un proceso permanente, dinámico, de construcción de sentidos, significados, de relaciones de poder. La alteridad en torno a los sujetos diversos, en el contexto de la escuela, es una de la categoría nuclear. En este sentido, el sustento es desde posturas que miran a la alteridad no como algo acabado, sino, como una construcción que parte desde la realidad de la *extrañeza* y de disputa de sentidos. Esta comprensión es el sustento para superar visiones teóricas declamativas o discursivas respecto a la alteridad.

En el mismo contexto de la alteridad, un aporte sustancial para la investigación será aquellas propuestas que plantee a unos sujetos sexogénicamente diversos, que construyen, a pesar de la discriminación, sus propias respuestas de resistencias, adaptaciones, emancipaciones, entre otras. Es decir, interesan concepciones de una alteridad dinámica, donde los sujetos construyen a pesar de condiciones adversas.

En segundo lugar, la apuesta conceptual privilegiará posturas teóricas que trabajen la significación del sujeto de derechos, desde y en la vida cotidiana. Esto implica dimensionar el significado del sujeto en este contexto cotidiano; y, además, que el sujeto se hace, no desde la norma, sino desde relaciones de alteridad en esta vida cotidiana. En este sentido, se entenderá a los derechos humanos desde un enfoque crítico y político, es decir, que se requiere alentar procesos sociales, culturales y políticos para incidir en las asimetrías en cuanto a las condiciones para el ejercicio de derechos.

En tercer lugar, la investigación quiere relevar esfuerzos en mirar al derecho a la educación de manera integral, lo que supone que los sujetos diversos sexogénicamente tienen que contar con condiciones que van más allá del disponer y acceder al espacio y su rutina académica; sino que, al interior de la dinámica educativa los sujetos cuenten con otras condiciones adaptadas a su condición diversa y, además, que estas sean acordes a la dignidad humana.

El aporte teórico de estas orientaciones conceptuales que se adoptan en esta investigación, serán insumos importantes para ser puestos a dialogar con los elementos de las realidades que surjan desde los propios sujetos con los que se interlocutará. Este diálogo aspira a establecer elementos que aporten a la transformación social, ya que arrojará nuevos significados sobre los sujetos y la alteridad. Así mismo, en la medida en que se visualice cercanías o lejanías del rol del Estado con relación al enfoque de derechos, será posible que los sujetos de esta investigación junto a sus familias se

agencien usar estos insumos para demandar al Estado por el cumplimiento de sus obligaciones.

La calidad de la alteridad entres sujetos diversos en el contexto escolar se aborda de modo reactivo, es decir, a partir de la constatación de unos patrones y prácticas de poder, cuya ruptura implica prácticas de discriminación y exclusión. No obstante, se observa debilidad en la producción bibliográfica que describa otras formas de expresión y respuestas de los sujetos diversos discriminados. Es de suponer que estos, desde su condición de actoría y sujetos de derechos, desarrollan respuestas de adaptación, resistencia, deconstrucción, alianzas, entre otras. Esta suerte de vacío pone a la presente investigación a observar esas otras respuestas que se dinamizan en la escuela y concretamente en el entramado de la diversidad.

Así mismo, es importante señalar que se registra la necesidad de avanzar en el tratamiento conceptual y práctico de la educación como un derecho, sobre todo en lo que tiene que ver cómo la educación tiene que ser adaptable y aceptable a la vida de las niñas, niños y adolescentes diversos sexo-genéricamente. Esta es otra pista importante que alerta a la investigación para considerar, a partir de lo que arroje la investigación directa, propuestas para abordar este vacío.

## **2. Ejes conceptuales de la investigación**

### **Derechos humanos y el significado del sujeto de derechos**

Respecto a la perspectiva de los derechos humanos que se opte en esta investigación, será crítica y política. Este parte de que las condiciones para satisfacer necesidades y desarrollar capacidades, por lo tanto, para ejercer derechos, no están disponibles en la vida cotidiana de todas las personas; evidenciando una sociedad asimétrica en cuanto al acceso a dichas condiciones. Las prácticas que se promueven desde esta opción será la del fortalecimiento de la actoría de las personas y comunidades para exigir al Estado la distribución de dichas condiciones; pero también para promover que las personas deconstruyan concepciones y prácticas que alientan esa asimetría, presentes en la misma vida cotidiana de la familia, la institución educativa, la comunidad o barrio, los servicios.

En lo que tiene que ver con la perspectiva actual sobre la concepción respecto a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, hay avances importantes, tanto en Latinoamérica como en Ecuador. La promoción de los derechos de niñas, niños y

adolescentes al referirse a la concepción de sujetos de derechos toma como referencia el hecho de que estos son portadores de una personalidad que se desarrolla progresivamente y es el lugar desde el cual se ejerce derechos. Así por ejemplo, “Son derechos humanos a la vida, a la educación, a la libertad, etc., los niños, los pueden ejercer y deben ejercer personal y plenamente”.<sup>11</sup> Hay que recuperar tres elementos desde esta concepción: la titularidad, la integralidad y el ejercicio pleno y exigibilidad. La titularidad en tanto los sujetos que realizan el protagonismo del ejercicio de los derechos son las niñas, niños y adolescentes, no hay intermediarios que ejercen por estos, como por ejemplo su padre, madre u otras personas; el sujeto de la acción de ejercer derechos son estos sujetos. Cabe, no obstante, un margen de no ejercicio de la titularidad por parte de niñas y niños, en los casos en que estos se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, como por ejemplo, algún tipo de discapacidad.

En cuanto a la integralidad porque estos son titulares de todos los derechos humanos, no solo de algunos. En la cita se registra la vida, la educación, la libertad, seguido de un etcétera, que convoca a imaginar a todos los derechos humanos: opinión, información, intimidad, sexualidad, entre otros. Ejercicio pleno, porque estos derechos tienen que ser gozados-ejercidos en la vida cotidiana: familia, escuela, comunidad, servicios públicos; para lo cual se requieren de condiciones sociales, tanto materiales como culturales. Por ejemplo, si el sujeto niña, niño o adolescente tiene derecho a opinar y decidir, una condición que permita este ejercicio será que las personas adultas consideren a estos como interlocutores válidos; o, disponer de espacios concretos en la familia, escuela o comunidad, para establecer puentes de comunicación y propiciar su participación sobre aspectos importantes vinculados a su desarrollo en el contexto de la dinámica de estos ámbitos. Por otro lado, estas condiciones tienen que ser exigidas por los propios sujetos, para que la sociedad en general desarrolle sus propios procesos de deconstrucción y sensibilización sobre la importancia de construir las condiciones antes planteadas.

La consideración como sujeto de derechos de niñas, niños y adolescentes desde el reconocimiento de su personalidad también está ligado a la transición radical de enfoques provocado a partir del desarrollo de propuestas académicas y de otros sectores como

---

<sup>11</sup> Edson Seda, “El nuevo paradigma de la niña y el niño en América Latina”, en *Derechos y Garantías de la niñez y adolescencia: hacia la consolidación de la doctrina de la protección integral*, ed. Ramiro Ávila Santamaría y María Belén Corredores (Quito: V y M Gráficas, 2010), 121.

organizaciones de la sociedad civil, incluidas de niñas, niños y adolescentes. En efecto, se pasa de un enfoque que consideraba a niñas y niños como menores objetos de protección, a otro de derechos, dentro del cual uno de los elementos centrales es el sujeto de derechos, al que se suma el respeto a su dignidad.<sup>12</sup> La personalidad es parte consustancial de esta, lo que supone el reconocimiento a las niñas y niños como portadores de necesidades, capacidades e identidad propia; aspectos que se los podría englobar como parte de su propio proyecto de vida y de su condición como sujetos de derechos. Estas elaboraciones teóricas constituyeron aportes sustanciales para la elaboración de la Convención de los Derechos de Niño.<sup>13</sup>

Con relación a los elementos antes expuestos que consideran a las niñas, niños y adolescentes como sujeto de derechos, cabe formular algunas preguntas movilizadoras de reflexión: ¿Son sujetos de derechos, solo las niñas, niños y adolescentes heterosexuales? ¿Las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente, están excluidos de esta condición de sujetos de derechos? ¿Existen algunas condiciones o requisitos para que las niñas, niños y adolescentes sean considerados como sujetos diversos de derechos?

Conviene agregar que, desde los avances del enfoque de derechos, ningún ser humano está exento de gozar de la condición de sujeto de derechos, incluyéndose obviamente a las niñas y niños; y, desde esta misma condición etaria, a aquellos diversos sexogenéricamente. Teniendo en cuenta lo anterior, hay algunos elementos que requieren ser visibilizados para trastocar a la sociedad heteronormada y posicionar como sujetos de derechos a estos últimos. Primero, la existencia real de sujetos diversos sexogenéricamente en el ámbito de la escuela, que construyen alteridades con los sujetos heterosexuales. Segundo, estos sujetos tienen derecho a una vida afectiva y sexual. Tercero, los sujetos diversos requieren de condiciones sociales: materiales y no materiales para construir su identidad y su proyecto de vida.

El reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes en general, y de aquellos diversos sexogenéricamente en particular, parece tener avances importantes, tanto desde la jurisprudencia internacional como desde la producción académica. Sin embargo, cabe reflexionar profundamente si estos avances han logrado permear en las relaciones de convivencia que los sujetos del contexto educativo (otras niñas, niños y adolescentes, y docentes), establecen con las niñas, niños y adolescentes LGTBI. Formulados de otro

---

<sup>12</sup> Ligia Galvis Ortiz, “La convención de los derechos del niño veinte años después”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 2 (2009): ISSN: 1692-715X.

<sup>13</sup> *Ibíd.*

modo cabe preguntarse si estos avances han logrado trastocar los patrones culturales de discriminación y violencia a los que se ha expuesto a estos sujetos diversos, afectando a esta dimensión de sujeto de derechos.

Para abonar a la reflexión anterior, uno de los patrones presentes en la vida cotidiana es el adultocentrismo. En nuestra sociedad, entendido como aquellas prácticas culturales que privilegian al adulto para imponer a las niñas, niños y adolescentes sus razones, explicaciones, valores, modos de producir, prioridades sociales, patrones de comportamiento, entre otros. El adulto es el centro, por lo tanto, su dimensión ontológica es priorizada en relación a la de las niñas, niños y adolescentes. La vigencia de esta práctica configura modos de relaciones basadas en un poder que abona para el surgimiento de contextos de vulneración de los derechos de estos sujetos; siendo la condición etaria el factor que activa esta asimetría intergeneracional.<sup>14</sup>

Profundizando sobre el adultocentrismo, Claudio Duarte aborda esta práctica desde la dimensión cultural, concretamente desde su dimensión simbólica. En efecto, el autor plantea al adultocentrismo:

Como un imaginario social que impone una noción de lo adulto —o de la adultez— como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en ‘preparación hacia’ el momento máximo y a los últimos se les construye como ‘saliendo de’.<sup>15</sup>

Como se observa, culturalmente la temporalidad de ser niña, niño o adolescentes está vaciada porque en el contexto del imaginario adultocentrismo, el adulto es el punto de llegada vital, que pone a este como referencia de comportamiento. Por fuera de la franja etaria adulta, las niñas y niños tienen que avanzar hacia ese ideal. Pero este imaginario idealizado del *deber ser* tiene sus consecuencias en la configuración de relaciones conflictivas entre adultos con niñas, niños y adolescentes. Esta conflictividad “se produce desde los mundos adultos por la búsqueda de ocupar posiciones de control y prestigio —poder de dominación— en la estructura social, en las relaciones cotidianas, al

---

<sup>14</sup> Rodrigo Muñoz, “El poder y el adultocentrismo en la adolescencia: consecuencias en la libertad y la dignidad” (tesis especialización, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2016).

<sup>15</sup> Claudio Duarte. “Sociedades adultocéntricas”, *Última Década*, No. 36, CIDPA, (2012), 120.

decidir lo que otros y otras han de hacer, pensar y sentir, sometiéndolos a ello si es necesario”<sup>16</sup>

Las prácticas adultocéntricas inferiorizan a niñas, niños y adolescentes por considerarlos aún incompletos. Desde esta mirada, las prácticas de control y dominación se constituyen en el determinante de afirmación de completud del adulto.

En consecuencia de lo anterior, niñas, niños y adolescentes heterosexuales, así como aquellos diversos sexogenéricamente: LGBTI, se ubican en el imaginario propuesto por Duarte. Sin embargo, se debe agregar la condición de diversidad sexual como otro factor que entra en juego en las asimetrías intergeneracionales. Es decir, al adultocentrismo se suma los prejuicios y discriminación que sufren, en específico, las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente; a partir de lo cual los escenarios de vulneración para estos se complejizan aún más. Cabe precisar que las niñas, niños y adolescentes transexuales, son los que se ubicaría en una escala proclive a un contexto más complejo de vulnerabilidad, con relación a aquellos gais o lesbianas, por ejemplo; dado que su proyecto identitario confronta con mayor fuerza a la visión binaria de la sociedad, sustentada en la heteronormatividad.

Todavía cabe señalar otro elemento para profundizar en la reflexión, que se refiere a precisar el locus en que opera la vulneración, lo que se traduce en preguntar: ¿Son los contextos vulnerables, o, por el contrario, son las personas: las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente, los vulnerables? Al respecto y partiendo desde el enfoque de derechos, por lo tanto, del reconocimiento a la condición de sujeto de derechos: personalidad, dignidad y proyecto de vida de estos sujetos, no se concibe que la vulnerabilidad está en los sujetos, sino en los contextos y que ponen en riesgo a los sujetos. Efectivamente, los contextos son los vulnerables dado que están permeados por un entramado complejo de concepciones y prácticas de discriminación y violencia diversa. Lo anotado cobra sustancial importancia porque la tendencia social es a ubicar la vulnerabilidad en las personas, con lo cual, se produce al menos dos nudos críticos: el primero, que las relaciones que se establecen con los “vulnerables” no es desde la consideración como sujetos de derechos, sino, desde una mirada desmejorada a dicha condición, estableciendo relaciones de paternalismo o lástima. Segundo nudo, se busca medidas paliativas para sacar a los “vulnerables” de esta situación, abandonando lo prioritario: deconstruir el entramado de vulnerabilidad donde se ha construido la

---

<sup>16</sup> *Ibíd.*, 121.



discriminación con base en el prejuicio. Lo anterior es corroborado por Mendos que descentra el locus de enunciación de la vulnerabilidad a partir de la identidad de género, para ubicarlo en el seno de la sociedad perpetuadora de estereotipos:

No debemos perder de vista que no hay nada en la orientación sexual o la identidad de género que haga *de por sí* vulnerable a una persona. Dicho padecimiento obedece a la perpetuación de estereotipos denigrantes de lo que es una persona LGTI, fogueada por discursos que patologizan todo lo que trasciende a la heteronormatividad.<sup>17</sup>

### 3. La igualdad y no discriminación

Este es un derecho y principio a la vez, que tiene que ser discutido en el contexto de los actores sujetos de esta investigación. La pregunta generadora de análisis podría ser: ¿de qué manera las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente, son iguales con relación a aquellos heterosexuales?

Para reflexionar sobre la pregunta conviene el siguiente análisis. En primer lugar, hay que partir por la igualdad. Esta tiene que ser comprendida como la posibilidad que posee toda persona para satisfacer sus necesidades, desarrollar capacidades; y, avanzar en su proyecto de vida. Para disponer de elementos que permitan comprender de modo más amplio a la noción de proyecto de vida, importante hacer un abordaje conceptual al respecto.

El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad.<sup>18</sup>

El planteamiento conceptual propuesto nos permite analizar algunos elementos claves. En primer lugar el proyecto de vida implica abordar acciones que permitan el desarrollo de las distintas dimensiones de las personas: afectiva, emocional, intelectual, sexual. Se trata entonces que el proyecto de vida tiene un carácter integral para las personas. Estas mismas dimensiones, dada la condición de personas de niñas, niños y

---

<sup>17</sup> Lucas Ramón Mendos, “Niñas, niños y adolescentes lgbt como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar,” *American University International Law Review* 29, no. 4 (2014): 921, <http://digitalcommons.wcl.american.edu/auilr>.

<sup>18</sup> Ovidio D’Angelo Hernández, “Proyecto de Vida y Desarrollo Integral Humano”, *Revista Internacional Creemos*.- Año 6, no. 1 y 2 (2004), 1.

adolescentes, están presentes en sus vidas, por lo tanto, requieren de condiciones para su desarrollo y fortalecimiento. Por demás está señalar que lo anterior incluye a las personas diversas sexogenéricamente.

Otro elemento importante del aporte conceptual respecto del proyecto de vida tiene que ver con la temporalidad en la que este se construye. Tiene un recorrido desde el presente hacia el futuro. Por tanto, se construye a partir de la reflexión que hace la persona respecto a su situación actual para avanzar a las respectivas consideraciones sobre cómo estar en un futuro. La dimensión de orientación sexual o identidad de género es parte de la dimensión de niñas, niños y adolescentes. Al ser reconocidas como consustanciales a su condición de personas, estas personas diseñan un conjunto de acciones, partiendo del reconocimiento presente, para potenciar dicha dimensión.

Un tercer elemento que se puede recabar para el análisis se refiere al carácter social desde el cual las personas construyen su proyecto de vida. Es decir, es desde la interacción con su entorno social que estas diseñan su proyección a partir de su presente. Es de entender que las personas aspiran a contar con condiciones favorables de dicho contexto para favorecer su proyecto, caso contrario, este se ve seriamente amenazado. En el caso de niñas, niños y adolescentes diversos, el prejuicio y discriminación configuran un escenario social adverso para esta construcción vital.

Al abordar el sujeto de derechos en el punto anterior, se planteó que se requieren condiciones para que las personas logren esta satisfacción y desarrollo. En este contexto la igualdad implica que todas las personas, sin excepción alguna, tienen que contar con dichas condiciones, las cuales son de orden formal y de orden material, a las que debe sumarse aquellas a las que se las puede denominar de orden social y cultural.

Las primeras hacen alusión al conjunto de normas a través de las cuales se hace explícito el goce de los derechos humanos para todos los sujetos. Las reflexiones y aprendizajes sociales constatan que sólo la enunciación del goce de los derechos en las leyes no es suficiente; sino que, se requiere avanzar hacia la presencia de condiciones materiales o económicas; es decir, aspectos tangibles para que los enunciados propuestos en los estatutos jurídicos se efectivicen en la vida cotidiana de las personas.

Desde la igualdad, las condiciones formales y materiales tienen que estar presente en la vida de todas las personas; por lo tanto, en el ámbito escolar, al alcance de todas las niñas y todos los niños, lo que incluye a aquellos heterosexuales como a los diversos sexogenéricamente. Por ejemplo, tienen que tener garantizado, todas y todos, que el acceso a la escuela esté contemplado en las leyes; pero también contar con escuelas

concretas con facilidades para este acceso. Tienen que contar con leyes que promuevan una educación con calidad; lo que se debe corresponder con metodologías que promuevan realmente el aprendizaje, infraestructura adecuada, tecnología, entre otros aspectos. Insistir que estas condiciones son para todas y todos.

En el orden social y cultural, desde lo formal deberá promocionarse por ejemplo la participación de las niñas, niños y adolescentes en la toma de decisiones sobre asuntos inherentes a su proceso educativo; expresión y respeto a sus identidades culturales. Estos aspectos encontrarán su materialidad en la promoción de mecanismos concretos con recursos económicos y de otra índole para la organización de niñas, niños y adolescentes, heterosexuales y diversos sexogenéricamente. Se deberá alentar la identidad cultural de los sujetos, generando verdaderamente prácticas de interculturalidad.

Ahora bien, como plantea Judith Salgado: “En este punto del debate es necesario insistir en que el principio de igualdad y no discriminación no es sinónimo de la exigencia de un trato idéntico siempre y en cualquier caso.”<sup>19</sup> Con esta cita, la igualdad encuentra un elemento de contrapeso: la diferencia. ¿Qué sucede entonces con el acceso y disponibilidad de las condiciones para el ejercicio de derechos que tienen que ser para todos los sujetos niñas, niños, adolescentes heterosexuales y de las diversidades? ¿Lo hacen todos de la misma manera todas y todos?

La presencia de la diferencia nos lleva a una nueva reflexión. Las condiciones son efectivamente para todas las personas, pero el acceso a estas tiene que partir de la consideración a las particularidades de las personas. Por ejemplo, los currículos escolares que contienen elementos pedagógicos tienen que ser diseñados para que se aprenda de las diversidades humanas. En este sentido, los currículos no pueden reducirse a una educación binaria heteronormada, es decir, promocionando la existencia de hombres y mujeres. Por el contrario, debe promoverse la realidad de las personas diversas, por lo tanto, los modos diversos de identidades y orientaciones sexuales. Los currículos entonces se constituyen en una condición para el aprendizaje para todos (igualdad); pero tienen que promover aprendizajes de todas y para todas las diversidades (no discriminación).

En una escuela, por ejemplo, el derecho a la salud, es una condición para todas las niñas, los niños y adolescentes. Sin embargo, esta tendrá especificidad para que los

---

<sup>19</sup> Judith Salgado, “Derechos de personas y grupos de atención prioritaria en la Constitución del Ecuador” en *La Nueva Constitución del Ecuador, Estado, Derecho e Instituciones*, ed. Santiago Andrade, Agustín Grijalba y Claudia Storini (Quito: Corporación Editora Nacional, 2009), 137-143.

sujetos heterosexuales encuentren un servicio que les brinde bienestar; así como también los sujetos diversos sexogénicamente. Si esto no se cumple, entonces, el principio de igualdad y no discriminación no logra permear la vida cotidiana de la escuela. Claro está que lo anterior es posible en la medida que permee un enfoque de no patologización de las diversidades sexuales.

Lo anterior pone en discusión respecto al tipo de escuela que promueva la igualdad y no discriminación, a partir de las diversidades desde diversas dimensiones. Un aporte en este sentido lo hace Ana Vogliotti a partir del enfoque de Pedagogía de la política cultural. Este enfoque:

Reconoce las diferencias sociales, considera la diversidad y propone que, en la complejidad de una producción cultural en el aula respetando las historias, experiencias y lenguajes del multiculturalismo de los alumnos, se construya un entramado cultural que promueva aprendizajes críticos, reflexivos y comprometidos con una formación democrática y ciudadana promotora de igualdad de oportunidades.<sup>20</sup>

El enfoque de Pedagogía de la política cultural parte del reconocimiento de personas diferentes; lo cual evidencia la coexistencia de una diversidad humana. Esta diferencia se expresa en la complejidad (diversidad) de historias, experiencias, lenguajes, expresiones culturales. Este enfoque avanza a proponer que el reconocimiento, encuentro e intercambio entre las diversidades fortalece aprendizajes, reflexiones, lo que decanta en una convivencia que le apuesta a la igualdad de oportunidades. La igualdad entonces, a partir del enfoque propuesto, tiene su anclaje en el reconocimiento de diferentes, por lo tanto, de diversidades.

Relacionado en el enfoque con las y los actores de esta investigación, estos, a partir de su orientación sexual o identidad de género, son en el contexto escolar diversos; por lo tanto la escuela debe promover el diálogo con las y los otros estudiantes, los heterosexuales. El diálogo entre estos, abona, según el enfoque analizado, en la configuración de un contexto con igualdad de oportunidades. Lo contrario, a menos diálogo, mayor discriminación y asimetría en el acceso a oportunidades.

Pertinente abonar un elemento que esclarezca la igualdad de oportunidades, desde el enfoque propuesto por Vogliotti: “*Igualdad* en el ofrecimiento de saberes que permitan comprender la hegemonía dominante en todos los planos de la vida social y que les

---

<sup>20</sup> Ana Vogliotti, “La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural”, *Praxis educación*, No. 11, (2007), 1

permitan a los sujetos, igualdad de oportunidades para acceder a los bienes culturales y a los puestos de trabajo”<sup>21</sup>

La igualdad entonces tiene doble vía. Por un lado, promover en los actores una lectura crítica respecto a la realidad basada en asimetrías identificando las hegemonías que las provocan; y, por otro lado, acceso al conocimiento y al trabajo.

Desde el encuentro entre la diversidad propuesto por este enfoque, la escuela tiene un rol trascendental en esta lectura crítica, promoviendo justamente que las diversidades: diversos sexogenéricamente y heterosexuales, se reconozcan para, a partir de sus interaprendizajes, cuestionen también las asimetrías para encontrar desde ellos, mejores condiciones para esa diversidad.

#### **4. La dignidad**

Hay una visión iusnaturalista respecto a la dignidad que plantea que este es un atributo natural que todas las personas son portadoras por el hecho de haber nacido: “Así, todo ser humano, por el simple hecho de serlo, se encuentra naturalmente dotado con un atributo llamado “dignidad”, como se encuentra dotado de razón”.<sup>22</sup> Pero: ¿Qué es esa condición natural? ¿Cómo se expresa? ¿Cómo intenta reivindicarse en la vida concreta de las personas? Preguntas fundamentales porque, como plantea Viviana Bohórquez al referirse a una de las tensiones de la dignidad: “En esta segunda tensión se evidencia que, además de una definición, todo concepto de dignidad humana parece requerir, por sí mismo, de unos lugares y unos “modos” privilegiados para ejercerla.”<sup>23</sup> La definición concreta de la dignidad sería, a decir de esta misma autora, la posibilidad de acceso a los derechos; lo que implica, según el principio a la igualdad, acceder a las condiciones formales, materiales y no discriminación para ejercer los derechos. La dignidad humana pone entonces, al acceso a la educación, a la alimentación, a la participación, a la expresión, la decisión, entre otras condiciones, como la expresión de la dignidad. Si estas condiciones están presentes, las personas gozarán de bienestar. Por el contrario, si, existen situaciones de asimetría para acceder a las condiciones, entonces la dignidad-bienestar de las personas también se pone en riesgo.

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, 5.

<sup>22</sup> Viviana Bohórquez, Javier Aguirre, “Las tensiones de la dignidad humana: conceptualización y aplicación en el derecho internacional”, *Revista Sur*, V6, N11 (2009): 43. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24903.pdf>.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, 45.

Lo planteado hasta el momento sobre la dignidad y relacionándolo con la igualdad y no discriminación abordado en el punto anterior, lleva a reflexionar que la dignidad debe concretarse en la vida de todas las personas, pero, tomando en cuenta lo que les hace diferentes. Si, las personas no son tratadas desde su propia condición y, más bien, son tratadas homogéneamente desde las normas establecidas como normales o aceptadas social y culturalmente, la dignidad se constituye en un privilegio.

Cuando todas las niñas, niños y adolescentes cuenten con condiciones para satisfacer sus necesidades, desarrollar sus capacidades y desarrollar su proyecto de vida, se estaría en contextos en que la dignidad es un bien colectivo. La dignidad de las niñas, niños y adolescentes diversos se circunscribe en que estos deben tener condiciones para desarrollar y fortalecer, entre otros aspectos, su identidad de género u orientación sexual; es decir, considerados como diferentes y diversos que tienen un proyecto de vida que se configura a partir de esta dimensión importante de su identidad. Respeto, valoración, participación, toma de decisiones, uso de vestimenta de acuerdo a su condición, currículos adaptados, entre otras condiciones, abonan a una vida digna.

Lo expresado hasta el momento respecto a la dignidad merece ser complementado con tres elementos claves de la jurisprudencia internacional que, aunque esta temática se abordará en el segundo capítulo de la presente investigación, son claves porque ayudan a comprender el significado de la dignidad. Se parte de la propuesta de la Corte Constitucional de Colombia, que plantea tres elementos determinantes para la dignidad: vivir como se quiere; vivir bien; y, vivir sin humillaciones.<sup>24</sup>

Los tres elementos sintetizan de modo pedagógico lo planteado en líneas anteriores y su relación con el principio de igualdad y no discriminación, y con el significado de sujeto de derechos. Vivir como se quiere se relaciona con la capacidad y derecho de toda persona para construir su propio proyecto de vida. Ser sujeto de derechos implica, como se planteó anteriormente, ser portador activo y con la capacidad de agencia y movilización para exigir las condiciones para satisfacer sus necesidades, desarrollar sus capacidades y diseñar su proyecto de vida. Se goza de la condición de sujeto de derechos cuando se cuenta con condiciones para satisfacerlas, desarrollarlas y concretarlo, respectivamente. El proyecto de vida, además, conlleva el desarrollo de la sexualidad de las personas, a través de su identidad de género y su orientación sexual. En este sentido,

---

<sup>24</sup> Corte Constitucional de Colombia, “Sentencia T-881/02 Principio de dignidad humana”, 1991, <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-881-02.htm>.

todas las niñas, niños y adolescentes, obviamente aquellos diversos sexogenéricamente, gozarán de su dignidad cuando logren contar con las condiciones antes mencionadas, sobre todo de condiciones relacionadas con el reconocimiento como sujeto diverso, lo que implica un proyecto de vida diverso.

En cuanto a vivir bien, tiene que ver con las condiciones materiales que todo sujeto requiere para alcanzar su proyecto de vida. Las niñas, niños y adolescentes diversos gozarán de dignidad cuando su proyecto de vida cuente con los aspectos materiales que requiere su concreción: recursos económicos, relaciones, redes de vínculos, acceso a servicios, entre otros. Dentro de las condiciones anteriores amerita incorporar condiciones específicas y adaptadas a estas personas diversas; por ejemplo, información respecto a las diversidades sexuales, currículos escolares que prioricen contenidos hegemónicos en tanto promueven como normal la heterosexualidad, espacios de encuentro entre las y los estudiantes para promover reflexiones respecto a las diversidades sexuales, entre otras condiciones. Sin condiciones materiales, agregando a las sociales y culturales, la dignidad queda solo como un deber ser.

En lo que tiene que ver con el tercer elemento, vivir sin humillaciones, corresponde al plano de la no discriminación, por lo tanto, con el respeto a la condición de sujeto de derechos y su identidad, por lo tanto, su diferencia. El irreconocimiento a estos aspectos conlleva también al escenario del deber ser, reduciendo la dignidad a su enunciado iusnaturalista.

Se puede concluir planteando que la dignidad parte de un postulado iusnaturalista, sin embargo, esto no alcanza a traducirse en la vivencia y goce por parte de los sujetos de derechos en la vida cotidiana. Por el contrario, la dignidad no es una enteleguía, requiere aspectos formales, materiales y culturales; pero también, reconocimiento a las diversidades para que, desde sus propias diferencias tengan acceso a dichas condiciones.

## **5. Las alteridades diversas en el ámbito educativo**

Retomando lo planteado al final del punto anterior, uno de los contextos de vulneración que esta investigación quiere centralizar es el ámbito educativo, para analizar las condiciones que enfrentan las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente relacionadas al derecho a la educación, entendido este desde la disponibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad.

En esta investigación se pone a la educación en la perspectiva de los derechos humanos, lo cual rebasa a la visión puramente estadística con la que suele medirse. La diferencia es sustancial como lo plantea Tomasevski: “las estadísticas operan con promedios, mientras que la normativa de derechos humanos postula el derecho igual a la educación para todos y todas”.<sup>25</sup> La educación como derecho plantea por un lado el acceso para todas y todos, pero también propone el desarrollo, del sujeto que se educa, a otros derechos: económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. La educación concebida desde los derechos humanos “es entonces no sólo un fin en sí mismo, sino también un medio para el logro de muchos otros objetivos globalmente consensuados”.<sup>26</sup>

La educación concebida como derecho implica también la construcción de indicadores que permitan observar la vigencia de aspectos vinculados con los derechos antes propuestos. Para esto se propone cuatro características importantes sobre el derecho a la educación, denominadas en el contexto de los derechos humanos como las 4as:

**Asequible:** comprende que las obligaciones del estado por desplegar un conjunto de condiciones educativas favorables: establecimientos educativos equipados, personal capacitado que respeten la libertad, que se asegure la gratuidad y obligatoriedad; además que se piense en la inclusión, sobre todo de sujetos que viven en contextos de vulneración.<sup>27</sup> Se suma el diseño de currículos que incorporen de manera clara y con enfoque de derechos sobre diversidades. En relación a servicios por ejemplo, que brinde atención de salud con personal médico que conozca respecto a la salud integral de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente. Promoción del uso de baterías sanitarias de acuerdo a la condición de los sujetos diversos así como de su elección

**Acceso:** implica que las condiciones antes propuestas para la asequibilidad, puedan ser accedidas por los sujetos; de ahí que se requiere asegurar la gratuidad, obligatoriedad y contención en el sistema educativo. Las niñas, niños y adolescentes diversos en su identidad sexogenéricamente tienen que contar con estas condiciones de accesibilidad.<sup>28</sup> Por ejemplo, niñas y niños con identidad de género diversas, deben presentar la documentación pertinente, que presentan niñas, niños y adolescentes heterosexuales. Otro ejemplo en cuanto al acceso, es que la promoción de cupos, cronogramas, entre otra información, que hace la institución educativa para promocionar

---

<sup>25</sup> Katarina Tomasevski, “Indicadores del derecho a la educación”, <https://bit.ly/3ape7dk>.

<sup>26</sup> *Ibíd.*, 5.

<sup>27</sup> *Ibíd.*

<sup>28</sup> *Ibíd.*, 6.



los ciclos de estudio, debe estar orientada también a estudiantes diversos sexogénicamente.

Aceptabilidad: conlleva a que los sujetos de la educación consideren que el ejercicio de su derecho cumple con indicadores de calidad. Por ejemplo, seguridad, salud en la escuela, capacidades profesionales de los docentes, buen trato que implica no solamente eliminación de prácticas de agresión física, metodologías de estudios, entre otros. La calidad incluye a los sujetos diversos sexogénicamente.<sup>29</sup>

Adaptabilidad: esta es una de las características más importante para el contexto temático y de actores de esta investigación. Conlleva a que la escuela se adapte a los sujetos: niñas, niños y adolescentes en general, y a aquellos sexogénicamente en particular. Implica que los diferentes aspectos o condiciones del proceso educativo, configurados en la asequibilidad, estén adaptados a las particularidades de estos sujetos para que puedan gozar y ejercer todos los derechos, que por cierto, son indivisibles.<sup>30</sup> Por ejemplo, la inclusión de metodologías de estudio que superen la heteronormatividad.

Para encarar el análisis de la educación como derecho hay que precisar y comprender que en la dinámica de la escuela existe una vida cotidiana. En este sentido, se supera la visión reduccionista de este ámbito como un espacio físico y estático. La vida cotidiana por el contrario marca un escenario dinámico, en construcción permanente, de interacción entre los sujetos que forman parte de esta:

La vida cotidiana como categoría de análisis, se puede conceptualizar como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social. Una de sus características esenciales, es el dinamismo de su desarrollo y la influencia que ejercen los aspectos que provienen de condiciones externas al individuo, tales como los factores sociales, económicos y políticos dentro de un ámbito cultural determinado.<sup>31</sup>

Es en esta vida cotidiana que se construyen relaciones de alteridad entre diversos; y, para el caso que convoca esta investigación, se produce relaciones de alteridad entre las niñas, niños y adolescentes heterosexuales con las niñas, niños y adolescentes diversos sexogénicamente. Los sujetos anteriores también establecen relaciones de alteridad con las y los docentes del contexto.

---

<sup>29</sup> *Ibíd.*

<sup>30</sup> *Ibíd.*,7.

<sup>31</sup> Mary Luz Uribe Fernández, “La vida cotidiana como espacio de construcción social”, *Procesos Históricos*, núm. 25, enero-junio (2014): 100-113, <https://bit.ly/3dBKgAx>.

En cuanto a lo anterior, merece abordar dos categorías interdependientes: la alteridad y la diversidad en la vida cotidiana de la escuela. Con relación a la alteridad, interesa adoptar una vertiente dinámica y en permanente construcción a partir de la cual los sujetos se construyen y deconstruyen; en este sentido, la alteridad es una construcción permanente en la que interlocutan la identidad y la diferencia: “una negociación, una confrontación con “el otro”, en esa relación mostramos aquello que nos afirma y nos diferencia”.<sup>32</sup> Las alteridades en la escuela, entre las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente con los otros sujetos de este ámbito, tienen justamente estas características: todos pugnan, desde su locus identitario de percepciones y prácticas en cuanto a la dimensión sexual y de género, a afirmar su identidad; sabiendo que este proceso no se gesta bajo condiciones de igualdad, sino, como se verá más adelante, a través de relaciones de poder, en el que lo heteronormado cuenta con condiciones privilegiadas, desde las cuales provoca exclusión a los otros.

Reflexionar sobre esta alteridad implica abordar la pregunta antropológica: “Por la igualdad en la diferencia y la diferencia en la igualdad”.<sup>33</sup> Esta pregunta conlleva a explicar de modo consciente el encuentro entre diversos, para comprenderlo simbólicamente y encontrar elementos para que esta alteridad esté matizada por un genuino respeto a los sujetos que la dinamizan. De igual manera, el mismo autor abona con dos elementos importantes para abordar esta pregunta. La primera, que la alteridad no implica simples diferencias, sino que es “Una clase especial de diferencia. Tiene que ver con la experiencia de la *extrañeza*.”<sup>34</sup> Para Krotz, esta extrañeza, por lo tanto, la alteridad, se produce cuando los sujetos se encuentran:

Pero sólo la confrontación con las hasta entonces desconocidas singularidades de otro grupo humano —lengua, costumbres cotidianas, fiestas, ceremonias religiosas o lo que sea— proporciona la experiencia de lo ajeno, de lo extraño propiamente dicho; de allí luego también los elementos no-humanos reciben su calidad característicamente extraña.<sup>35</sup>

En el contexto del ámbito educativo, la presencia del otro diferente a la heteronormatividad, es decir, las niñas, niños y adolescentes GLBTI generan, desde las relaciones que se establecen en la vida cotidiana de la escuela, una extrañeza. Claro está

---

<sup>32</sup> Patricio Guerrero, *La Cultura*, (Quito: Abya Yala, 2002), 93.

<sup>33</sup> Krotz, Esteban. *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, (México: Fondo de Cultura Económico, 2002), 52.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, 53.

<sup>35</sup> *Ibíd.*

que esto se produce en la medida que los sujetos diversos se asuman como distintos, lo que pasa necesariamente por superar aquella fase que Mondimore denomina como de pre-homosexualidad, para definir aquella fase relacionada con la temporalidad de la niñez en la que los sujetos se reconocen distintos en gustos en relación a las niñas y niños del mismo sexo, pero sin llegar a un registro de una diferencia erotizada. Se pasa a la fase de reconocimiento de la diferencia erotizada, cuando los sujetos empiezan a tener el referente de sentidos y significados de ser homosexual o transexual.<sup>36</sup> Es entonces, a partir de la evidencia de la diferencia que la extrañeza se acentúa, entrando a un momento en que “Solamente la confrontación con las particularidades hasta entonces desconocidas de otros seres humanos – idioma, costumbres cotidianas, fiestas, ceremonias religiosas o cualquier otra cosa – proporciona la verdadera experiencia de la extrañeza”.<sup>37</sup> Desde lo anterior, la alteridad no puede reducirse a la constatación de diferencias, tampoco puede abordarse como una categoría meramente conceptual. Por el contrario, es un ejercicio dinámico de interlocución a través del cual la extrañeza con base en las diferencias se hace evidente.

Todavía cabe señalar otros aportes para comprender los elementos que confluyen en las alteridades producidas en el ámbito escolar entre las diversidades sexogénicas. Se retoma la identidad, propuesta como una de las características que constituye a un sujeto de derechos, y como dimensión que entra en interlocución en el contexto de las relaciones de alteridad-extrañeza. Hay que agregar que, en la dinámica de la alteridad, la identidad no es estática ni acabada. Olaya Fernández retoma la dimensión de la identidad individual y alteridad propuesta por Levinas. En su análisis propone que:

Lo que individualiza y particulariza a cada sujeto es el conjunto finito de acciones que ese sujeto hace y padece en su contexto mundano; tomar en cuenta esa interacción con el entorno no permite ya concebir la identidad individual en términos estáticos, fijos, inamovibles, sino que abre la puerta a la consideración de la identidad como un resultado parcial de un proceso dinámico que nunca se detiene, que es puro devenir”.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Francis Mar Mondimore, *Una historia natural de la homosexualidad*. (Buenos Aires: Paidós, 1998), 195.

<sup>37</sup> Krotz, *La otredad cultural*, 53

<sup>38</sup> Olaya Fernández Guerrero, “Levinas y la alteridad: cinco planos,” *Brocar*, no. 39 (2015): 423–443, p.430.

Adiciona en su análisis del postulado de Levinas que el abordaje de la identidad tiene que pasar ineludiblemente por considerar la relación entre la subjetividad y el contexto.<sup>39</sup>

Esta mirada de la identidad, construida desde y en la relación dinámica del sujeto con su entorno, lleva a mirar el escenario de la escuela como el mundo con el cual la identidad de niñas, niños y adolescentes diversos, se construye. La subjetividad de estos sujetos se pone en escena para confrontar, adaptarse, resistir, aprender, y, a partir de estos procesos, aportar a esa construcción de su identidad, cultural y humana en general, y de orientación sexual y de género en particular.

La construcción de la identidad pone a los sujetos diversos sexogénicamente también en un escenario en que se consolida y goza de la condición de sujeto de derechos, de ser tratado con igualdad, sin discriminación y como diverso; y, de sentirse digno.

## **6. Las respuestas frente la irreconocimiento de la diversidad: el hostigamiento**

En el punto anterior se ha descrito que la alteridad produce extrañeza y que la identidad se construye de modo dinámico. Ahora bien, no se ha abordado aún sobre el tipo de condiciones que permean esas relaciones de alteridad en la escuela. Dicho de otro modo, hay que preguntar por las condiciones con las que la extrañeza cuenta para que la identidad se desarrolle. Traduciendo lo anterior, hay que dimensionar por las condiciones que brinda la escuela, concretamente las relaciones que establecen las niñas, niños y adolescentes, así como la planta docente, autoridades e incluso familiares, Todos estos en una postura de reconocimiento de una heterosexualidad binaria para niñas, niños y adolescentes; frente a la diversidad sexogénica que irrumpe en la continuidad de heteronormatividad y los patrones de masculinidad y feminidad hegemónicamente normalizados.

Al mismo tiempo de lo anterior hay que retomar el planteamiento de que son los contextos que generan vulneración; y, que, desde el enfoque de derechos no es atribuible la vulneración a la identidad de las niñas, niños y adolescentes diversos sexogénicamente. Esta, como se planteó, está en permanente construcción, mucho más si se conoce que no existe una edad precisa en que una persona diversa sexogénicamente

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*

toma conciencia de su orientación sexual. Por ejemplo, se plantea que las niñas toman conciencia de su atracción por otra niña, más tempranamente que un niño lo hace por otro niño. Además, cada niña, niño y adolescente vive su proceso de aceptación y relación identitaria con el ámbito escolar, de modo distinto. Varios factores incidirían para que estos asuman procesos de menor o mayor asertividad en la relación con un medio cargado de prejuicios.<sup>40</sup>

Lo dicho en este último párrafo tiene la intención de resignificar al sujeto de derechos que se enfrenta a un contexto educativo conflictuado por la ruptura a su continuidad heteronormativa; por lo tanto, se configura un escenario desfavorable con distintas prácticas de violencia para el ejercicio de la condición de sujetos de las niñas, niños y adolescentes diversos.

Estas prácticas podrían definirse, según Mendos, como hostigamiento. En este trabajo se asumirá al hostigamiento como una práctica de violencia porque a través de esta se producen formas de relaciones a través de las cuales, unos afectan a otros, cuya “práctica sexual se aprecia como una transgresión, un desafío a los mandatos sociales de la familia y la Iglesia y, por tanto, su expresión es reprobada, censurada, violentada por aquellos individuos que la conciben como una desviación o una enfermedad”.<sup>41</sup>

Acerca del hostigamiento, el autor plantea al menos cuatro características para determinar su existencia: “(i) desequilibrio de poder entre víctima y victimario; (ii) existencia de una intención de herir, infundir miedo, o terror; (iii) sistematicidad y repetición a lo largo del tiempo; y, (iv) daño concreto generado a la víctima.”<sup>42</sup> Hay que agregar además otro aporte de Mendos respecto a los roles que surgen en el contexto del hostigamiento:<sup>43</sup>

(i) el hostigador u hostigadora, quien abusa de la superioridad en la que se encuentra respecto de quien padece el hostigamiento; (ii) la víctima; y (iii) los y las testigos, quienes son reclasificados según la actitud que tomen frente al acto de hostigamiento en (a) testigos propiamente dichos; (b) promotores o promotoras; (c) partícipes; (d) disuasorios o (e) defensores o defensoras; esta última categoría es la menos frecuente de todas.

---

<sup>40</sup> Lucas Ramón Mendos, “Niñas, niños y adolescentes lgbti como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar,” *American University International* 29, no. 4 (2014): 41, <https://bit.ly/3tE65VG>

<sup>41</sup> Alma Rosa Sánchez Olvera, “Cuerpo y sexualidad un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual”, *Sociológica*, año 24, número 69 (enero-abril de 2009): 101-122, <https://bit.ly/3x6FKBz>

<sup>42</sup> Mendos, “Niñas, niños y adolescentes”, 922.

<sup>43</sup> *Ibíd.*

Resulta interesante contar con el alcance del hostigamiento y los elementos que lo dinamizan. Este opera en la vida escolar, sin embargo, cobra mayor importancia de análisis cuando se da en el contexto de las alteridades y sujetos de esta investigación. Efectivamente el hostigamiento escolar a niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente se expresa con mayor grado, tanto en su frecuencia como en su contenido violento porque parte de una característica de los sujetos hostigados: su diferencia.<sup>44</sup> La extrañeza de Krotz toma el camino del hostigamiento y no del reconocimiento y el respeto; por lo tanto, la diferencia sexogenérica surge como el elemento que catapulta la tensión de la vida escolar, diferencia que sobrepasa las dimensiones y complejidades del hostigamiento que otro tipo de diferencia podría generar, por ejemplo, la étnica.

La alteridad-extrañeza desde la condición diversa sexogenérica genera, por ejemplo, que el contexto escolar a pesar de conocer la existencia de los sujetos diversos, no desarrolla procesos pedagógicos para trabajar entre los actores de la comunidad educativa el reconocimiento y respeto a la diversidad. Más bien, impele a que las familias traten el “problema” con profesionales psicólogos por fuera del contexto escolar; detrás de cuya práctica se sostiene una concepción de la psicología como campo ideal para la normalización. También, como condición desfavorable producto de un alteridad-extrañeza irreconocedora de la diversidad sexogenérica, se puede anotar que las relaciones de violencia producida por niñas, niños y adolescentes heteronormados tampoco es proclive de ser tratada por docentes u otros adultos, como oportunidad para trabajar orientaciones que fortalezcan una convivencia respetuosa genuinamente de las diferencias, a través, por ejemplo, de acuerdos de convivencia.

Cabe en este momento profundizar en la reflexión planteando dos preguntas claves: ¿Qué lleva a docentes u otros adultos del contexto escolar a actuar a través de prácticas de irreconocimiento hacia niñas, niños, adolescentes, LGBTI? ¿Por qué se generan estas prácticas frente a la extrañeza de lo diverso? Las preguntas conducen a identificar sus concepciones o paradigmas que sostienen a sus prácticas.

Estas concepciones son planteadas por Toro y otras, como representaciones sociales; entendidas como pensamientos colectivos que están por encima de aquellos individuales; por lo tanto, las representaciones tienen su anclaje en la dinámica

---

<sup>44</sup> *Ibíd.*, 923.

colectiva.<sup>45</sup> Son estas representaciones que determinan comportamientos y formas de actuación hacia las personas diversas sexogenéricamente que dinamizan la vida escolar.

Las autoras rescatan, a partir de su estudio realizado, varios de estas representaciones que sustentan las prácticas de docentes y estudiantes de dos instituciones educativas. El estudio se desarrolla en Chile, sin embargo, estas representaciones se reconocen también en otros contextos latinoamericanos, como el ecuatoriano. Dos representaciones, entre varias, merecen ser analizadas.

La una tiene que ver con que el reconocimiento a la condición de personas de los sujetos diversos sexogenéricamente no pasa porque adultos del contexto escolar consideren que estos, al igual que estudiantes heterosexuales, requieren de condiciones para el ejercicio de sus derechos. Es decir, no se registra que los docentes por propia convicción tengan esta concepción respecto al otro.

Esta ausencia de reconocimiento personal y subjetivo hacia la normal diversidad, es recompensada por una representación social identificada en su estudio: la legislación e instrumentos normativos. La interpretación que hacen las autoras respecto a esta representación es que “estos cuerpos legales contribuyen a la inclusión educativa de los estudiantes LGTBI y la no discriminación, toda vez que se valora la capacidad reguladora que tienen sobre el espacio educativo, instalando una lógica discursiva centrada en el valor de la aceptación que funciona como una suerte de resguardo en torno a la identidad.”<sup>46</sup>

De lo anterior se puede colegir que la posibilidad de reconocer y respetar a las personas diversas se genera por la presencia de un elemento externo a la convivencia; son otros, a través de la norma construida, quienes intentan en la vida cotidiana de la escuela deconstruir concepciones y prácticas de discriminación y violencia. Este elemento externo termina siendo de cumplimiento obligatorio, cuyo incumplimiento acarrea sus respectivas sanciones. Consecuentemente, este escenario condicionado consolida este factor externo (representación social), así como el consecuente temor frente a su inobservancia; debilitando la vía de posibles deconstrucciones de miradas, concepciones y prácticas de discriminación, por parte de los adultos frente a las personas diversas. Se podría plantear que la existencia de la norma genera un falso reconocimiento.

---

<sup>45</sup> Evelyn Toro, Pablo Moya y Rolando Rojas, “Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes, 41 sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Laico y Católico”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (2020), 14(1), 39, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>.

<sup>46</sup> *Ibíd.*, 43.

Otra de las representaciones sociales que se releva de este estudio tiene que ver con aquella en que la institución educativa no se siente preparada para la relación con niñas, niños y adolescentes diversos sexogénicamente; por lo tanto, lo que da cuenta de un desconocimiento de estos, no solo de su existencia sino, y sobre todo, de su condición de personas. Esto configura un imaginario de esa diversidad como algo raro.

La evidencia de lo raro pone a la escuela en situación de no respuesta, desatando una mecánica instalada frente a lo que rompe la norma o continuidad de la vida escolar; es decir, diversas prácticas de violencia. En uno de los relatos recogidos en el estudio al que se ha hecho referencia, las autoras interpretan: “De acuerdo a lo indicado entonces por este docente, es preferible que persista el ocultamiento porque de revelarse se abre un espacio no conocido dentro del cual existe como posibilidad la discriminación, marginación y la estigmatización.”<sup>47</sup>

La forma de invisibilizar una realidad: la presencia natural de personas diversas sexogénicamente en la escuela, por parte de los adultos de la institución educativa, es a través del fortalecimiento de los patrones heteronormados, para hacer de estos murallas indiscutibles frente a las diversidades.

Otro aporte que permite comprender las prácticas que la escuela adopta frente a la extrañeza de lo diverso sexogénicamente, proviene de Catelar y Lozado, quienes explican los acontecimientos que produce la diversidad sexual al interrumpir la estabilidad institucional.

Estos autores parten por identificar el reconocimiento hacia el otro, en este caso, a la presencia de sujetos diversos sexogénicamente. Al respecto sostienen:

El reconocimiento es una estrategia que va más allá de los procesos jurídicos y fomenta el encuentro con el otro, celebrando la diferencia. Habría que advertir que el término «reconocimiento de la igualdad» es una contradicción en los términos. El reconocimiento hace existir, de suyo, la diferencia, borra los modelos y los objetos de comparación y hace existir la diversidad.<sup>48</sup>

Este último planteamiento propone, al igual que Ana Vogliotti, priorizar la diversidad con base en la existencia de la diferencia. Es decir, a más sujetos diferentes, más se amplía el espectro de la diversidad.<sup>49</sup> Sin embargo, es una diferencia que no parte alrededor de un elemento con el cual se parangona entre sujetos, sino que, las

---

<sup>47</sup> *Ibíd.*, 46.

<sup>48</sup> Andrés Castelar y Jenny Lozano, “Reconocimiento de la diversidad en la escuela: algunas paradojas”, *CS*, No.25 (2018), 64, <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i25.2220>.

<sup>49</sup> *Ibíd.*



características propias y específicas de los sujetos, les hacen diversos. Ahora, bien este reconocimiento de las diversidades no necesariamente es considerado por los representantes de la escuela como una oportunidad para fomentar el diálogo e interaprendizaje entre diversos; por el contrario “este se convertiría en un problema y no en parte de la solución.”<sup>50</sup> Y es un problema porque confronta a una continuidad heteronormada, considerando a este reconocimiento, por lo tanto, como una amenaza que requiere ser ubicada como tal, desarrollando alrededor de esta una suerte de demonización. En el caso de las diversidades sexuales, los autores plantean:

La homosexualidad, caso ejemplar para pensar la diversidad, funciona como sinónimo de desorden y caos, como alteración de una naturaleza pacífica llamada heterosexualidad. En estos términos, el reconocimiento de la diversidad pasa por hacer existir a un cierto grupo, por denotar sus rasgos y por recordar los motivos de su padecimiento.<sup>51</sup>

La extrañeza señalada por Krotz se constituye en el contexto planteado por los autores, como una amenaza a un orden aceptado como imaginario social: la heterosexualidad. A partir de esto, surge una alteridad que alienta diversas prácticas para conservar el orden, por ejemplo, el ocultamiento a los sujetos diversos, la patologización de la diversidad alentando el tratamiento de las mismas desde profesionales para la respectiva vuelta al orden: la deshomosexualización, entre otras.

Es importante también agregar otro elemento de reflexión sobre el reconocimiento, a partir del planteamiento de los actores recién abordados. El reconocimiento pasa por considerar a las personas diversas como personas que requieren, al igual que aquellas heterosexuales, condiciones para construir su proyecto de vida y vivir en dignidad. Por lo tanto, este reconocimiento no implica tolerancia a un inferiorizado, concepción que puede gestarse desde las líneas interpretativas desde las cuales se mueven los portadores de los imaginarios sociales hegemónicos.<sup>52</sup>

Retomando los elementos antes planteados respecto al hostigamiento: características y roles, es importante hacer notar que, en el entramado de estos, la diferencia es desconocida, desvalorizada e incluso invisibilizada sobre todo para quienes tienen mayores dificultades para afrontar. A partir de estas situaciones se diseña, desde los sujetos hostigadores, un poder que los ubica por encima de los hostigados. Las

---

<sup>50</sup> *Ibíd.*, 65.

<sup>51</sup> *Ibíd.*

<sup>52</sup> *Ibíd.*, 66.

características, por lo tanto, la identidad de niñas, niños y adolescentes se constituye en objeto para construir un poder asimétrico.

El otro aspecto que hay que rescatar es el rol de los hostigadores que plantea el autor. A los hostigadores les acompañan los testigos, y estos también pueden tener roles diferentes; de respuesta contraria al hostigamiento, de promover el mismo, o, simplemente de observar el hostigamiento (rol que, hipotéticamente tendría también una postura frente al hecho).

Al respecto de lo anterior, a partir de los resultados del estudio exploratorio sobre violencia homofóbica y transfóbica, se da cuenta que prácticas de violencia hacia personas diversas sexogenéricamente en el ámbito escolar se generan de manera sostenida en el tiempo. Este carácter permanente denota, según los autores de dicho estudio: “que existe cierta pasividad ante estos hechos y que la asunción del rol de observador ofrece cierta comodidad y defensa a quienes lo actúan.”<sup>53</sup> Esta constatación da cuenta que los testigos u observadores tienen un rol en la construcción de una alteridad frente a la presencia-extrañeza de los sujetos diversos: la pasividad o silencio, que conlleva a este carácter permanente del hostigamiento. Claro está que esta práctica tiene que ser aún profundizada para indagar respecto de los motivos por los cuales los testigos la asumen: por acuerdo con el hostigamiento, por temor a ser agredido por el hostigador si actúa en favor del sujeto hostigado. Por otra parte, es de suponer que en el contexto del hostigamiento, este mismo rol, el de los testigos, propondrá un comportamiento de cuestionamiento frontal frente a prácticas de hostigamiento, práctica que aportará a una alteridad con otras características.

Las prácticas en la vida escolar deben ser distintas y la investigación intentará acercarse justamente a este entramado de relaciones y roles que se producen alrededor del hostigamiento. Hay que mencionar además el rol de la víctima o del hostigado que describe Mendos. Este, pareciera, al menos tal como ha sido expuesto, pasivo, que solo recibe las prácticas del hostigador y sus consecuentes efectos.<sup>54</sup>

Algunos estudios, como el propuesto anteriormente sobre violencia homofóbica y transfóbica, menciona al rol del hostigado como mecanismos de afrontamiento. El estudio constata varios mecanismos, siendo el más recurrente: “ignorar lo que les decían, sentarse

---

<sup>53</sup> Delia Rosa Suárez et al., “Estudio exploratorio retrospectivo sobre violencia homofóbica y transfóbica en la trayectoria escolar de activistas cubanos LGBT”, *Revista Sexología y Sociedad.*, (2019), 25(1), 79, 87 ISSN 1682-0045.

<sup>54</sup> Mendos, “Niñas, niños y adolescentes”.

solos y tratar de no llamar la atención.”<sup>55</sup> Estas estrategias, según los autores, se corresponden con un aplazamiento del afrontamiento, no obstante, los efectos en la vida de los sujetos hostigados se traduce en aislamiento y afectación a su propia valoración.<sup>56</sup>

En oposición a aplazamiento del afrontamiento, el estudio también muestra como respuesta de los hostigados, un mecanismo de respuesta reactiva, es decir, de manera agresiva: “esta constituía una de las formas más frecuentes de reaccionar. La utilización de este tipo de mecanismos de afrontamiento es posible que responda a que las condiciones de estrés que generaron las situaciones violentas se percibían como incontrolables, y las personas se centraron en la liberación de las tensiones acumuladas.”<sup>57</sup> Por otra parte de menciona que estas respuestas en algunos casos resultó efectiva en tanto estrategia para la supervivencia, llegando inclusive a favorecer el control de la situación por parte del hostigado.<sup>58</sup>

Las respuestas recogidas como arte del estudio ilustran que los sujetos diversos hostigados reaccionan, construyendo también un tipo de alteridad con los hostigadores y aquellos testigos. La cualificación de estas alteridades dependerán entonces de estos roles, respuestas, o mecanismos de afrontamiento.

Importante avanzar en el análisis respecto al hostigamiento para arribar a los efectos que este podría producir. De modo general se podría inferir que el hostigamiento afecta a su condición misma de sujeto de derechos, por lo tanto, a la identidad y el proyecto de vida y la dignidad de los sujetos hostigados, vinculados estos aspectos al derecho a gozar de su identidad de género y orientación sexual. Pero, además, desde la visión integral de los derechos, son otros los derechos que se conculcarían: derecho a la integridad psicológica y física, a la expresión de la orientación sexual, la igualdad y no discriminación, a la educación, dignidad, libre desarrollo de la personalidad, entre otros.

En cuanto a la integridad psicológica, esta se afecta porque el hostigamiento centra en la ridiculización por características físicas, de comportamiento o gustos, de las niñas, niños y adolescentes diversos sexogénicamente. La apariencia estética genera prácticas de hostigamiento a través de expresiones o gestos que provocan esta ridiculización, lo que está catalogado como una de las formas de maltrato, desde la Convención de los Derechos del Niño. Lo complejo según Mendos es que este tipo de violencia u

---

<sup>55</sup> Delia Rosa Suárez et al., “Estudio exploratorio, 82.

<sup>56</sup> *Ibíd.*

<sup>57</sup> *Ibíd.*, 83

<sup>58</sup> *Ibíd.*

hostigamiento está naturalizado, llegando a ser asumido incluso por los docentes y autoridades. A más naturalización, mayor complejidad de ser deconstruido.

Con base en resultados del estudio sobre violencia homofóbica y transfóbica, se suman otras afectaciones a las propuestas por Mendos en su contexto de hostigamiento. El estudio plantea que las personas violentadas u hostigadas tuvieron una afectación a su integridad psicológica que se evidencia en una “carga emocional negativa. Lo anterior se constató no solo desde lo afectivo, sino por las diversas repercusiones negativas que tuvo durante el trayecto por las escuelas y en sus historias de vida en general.”<sup>59</sup> Desde algunos testimonios, personas diversas que fueron hostigadas, plantean haber vivido temores, miedos, afectación al rendimiento académico, entre otros.<sup>60</sup> Ahora bien, frente a estas prácticas de violencia, el estudio recoge que las personas hostigadas optaban por prácticas de violencia autoinfligida, pensamiento suicidas.<sup>61</sup>

En lo que respecta a la integridad física, se pueden generar distintas formas de agresiones en las que se afecta alguna parte del cuerpo de los sujetos diversos: golpes, escupitajos, empujones, lanzamiento de objetos, entre otras, son algunas de estas agresiones. Si bien la afectación de estas acciones se centra en el cuerpo físico, estas sin duda alguna avanzan a una afectación a la integridad psicológica.<sup>62</sup> Las agresiones psicológicas y físicas pueden afectar al derecho a la vida, cuando los sujetos, deciden como opción el suicidio, cuando su umbral de tolerancia y procesamiento se ha debilitado.

Continuando con las afectaciones a los derechos, el derecho a ejercer su identidad de género y orientación sexual es sin duda uno de los más afectados; poniendo en riesgo la condición de sujeto de derechos; y, por lo tanto, desde lo observado en cuanto al significado de esta condición, a la propia identidad y el proyecto de vida, considerado este como las metas, aspiraciones, gustos, modo de estar en el mundo. La sexualidad es parte integral del ser humano, por lo tanto, de las y los niños sexogenéricamente diversos. Su vulneración afecta al desarrollo mismo de la persona, por lo que es necesario mirar la complejidad de las vulneraciones que puede producir el hostigamiento, que se expresaría por ejemplo en una presión por la des-homosexualización, es decir, que la institución asuma el hostigamiento imponiendo la visión binaria heteronormada, presionando a los sujetos y sus familias por su abandono de su identidad y orientación.

---

<sup>59</sup> *Ibíd.*, 84.

<sup>60</sup> *Ibíd.*

<sup>61</sup> *Ibíd.*, 85.

<sup>62</sup> *Ibíd.*

Para Mendos la violación al derecho a la igualdad y no discriminación pone también en vulneración a la dignidad de las diversidades sexogénicas porque no se respeta y reconoce a un ser único, valioso, con sus necesidades, intereses y privacidad.<sup>63</sup> El hostigamiento pone en peligro el derecho a que las niñas, niños y adolescentes diversos sexogénicamente puedan ejercer sus derechos desde las condiciones particulares y específicas que necesitan, no por tener más derechos que las otras niñas, niños y adolescentes, sino que, por su diversidad requieren algunas condiciones de adaptación. Por ejemplo, todos los sujetos necesitarán contar con relaciones de alteridad respetuosas de su diferencia; metodologías de enseñanza que promuevan la integración y convivencia respetuosa entre sujetos diversos; soportes psicológicos para promover la asunción respetuosa de su identidad y diferencia; procesos formativos con la comunidad educativa para construir acuerdos de convivencia, entre otras condiciones, que promuevan el ejercicio y principio de la igualdad. Se trata en definitiva que la escuela como ámbito clave en la vida de los sujetos de esta investigación desarrolle condiciones de adaptación, y que estas sean de calidad.

Ahora bien, en medio de los efectos negativos que el hostigamiento genera en los sujetos diversos, es importante resignificar el sentido y alcance del sujeto de derechos y su actoría para abordar el modo en que, a pesar de esta afectación, los sujetos y sus familias han agenciado respuestas para encarar nuevas condiciones que promuevan el derecho al ejercicio de su orientación sexual, su identidad, y proyecto de vida. Se aspira abordar la vulneración, y avanzar hacia las respuestas que se generan en todo proceso de alteridad, dinámica e inacabada que se ha propuesto en este marco. Estas respuestas podrían estar en el orden de las resistencias, adaptaciones, confrontaciones, de construcciones, entre otras.

---

<sup>63</sup> Mendos, “Niñas, niños y adolescentes”.



## **Capítulo segundo**

### **Marco de Protección para el respeto de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente**

Se presenta en este capítulo dos puntos. El primero, el marco de protección que protege los derechos de niñas, niños, adolescentes diversos sexogenéricamente. Se abordan categorías similares a las abordadas en la dimensión conceptual, que han sido abordadas en el capítulo primero. Se describe lo que estipula la respectiva fuente normativa sobre la categoría propuesta, para complementar con breves análisis sobre el vínculo con la correspondiente categoría conceptual.

El segundo bloque aborda la situación de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente en Ecuador. Da cuenta de los principales hitos sociales, culturales y políticos, que se han contribuido para la visibilización progresiva de sujetos diversos sexogenéricamente. Se complementa con información respecto de prácticas de hostigamiento en la vida escolar en el país, para resignificar el sentido y alcance de las preguntas y objetivos de la investigación, en el sentido de constatar que la presencia de los hitos antes comentados, no es suficientes para visibilizar el hostigamiento y su posible deconstrucción, en el ámbito escolar.

#### **1. Marco de Protección para el respeto de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente**

En este marco de protección se hará mención a las principales normas, políticas e instituciones, tanto nacionales como internacionales, que han diseñado la respectiva normativa para garantizar los derechos de las diversidades sexogenérica de niñas, niños y adolescentes.

En materia de jurisprudencia internacional hay avances sustanciales respecto a la defensa de los derechos humanos. Progresivamente hay importantes renovaciones en cuanto a concepciones de las personas como sujetos de derechos, lo que incluye a las personas con una orientación sexual e identidad de género distintas a las que las sociedades han considerado como únicas. Además, se ha avanzado en exigir más a los Estados para que cumplan sus obligaciones, tanto de respeto, protección, garantía y promoción.

Si bien estos avances son importantes, desde el enfoque crítico y político que se ha asumido para esta investigación, es importante plantear que estos tienen que ir de la mano por desarrollar procesos pedagógicos para trabajar *en y desde* la vida cotidiana, en la perspectiva de deconstruir condiciones que vulneran los derechos de estos sujetos.

Este preámbulo es sustancial porque marca un lugar político y metodológico de la investigación. Político por cuanto se requiere, para avanzar en el ejercicio de derechos, tomar conciencia que la prioridad está en el desarrollo de procesos que deconstruyan relaciones de poder; y, metodológico, porque se requiere identificar aquella normativa y jurisprudencia pertinente a los actores sujetos de esta investigación, delimitación que permitirá contar con insumos para dialogar con aquellas propuestas conceptuales y, sobre todo, con lo que surja del trabajo con los actores directos con los que se interlocutará en la misma.

Este marco de protección combina la normativa internacional y nacional alrededor de algunos ejes conceptuales que se abordaron en el capítulo primero. En este sentido, se parte con el significado de sujeto de derechos, luego se avanza a abordar el significado de la orientación sexual e identidad de género, como características inherentes de los sujetos de derechos diversos. Complementariamente, se aborda lo que la normativa plantea sobre la dignidad, para comprender elementos que dan cuenta de su significado, pero, sobre todo, para poner a la persona, como el centro del ejercicio de derechos. Esta persona es la niña, niño y adolescentes diversos, por lo cual se plantea cómo la normativa concibe a estos sujetos. Finalmente, se propone el tratamiento importante que la normativa da a algunos derechos: igualdad y no discriminación, dignidad, identidad.

Desde el contexto planteado hasta el momento, se recogen esos insumos importantes propuestos desde la normativa y jurisprudencia nacional e internacional respecto a los sujetos de esta investigación.

### **1.1. Sobre sujeto de derechos**

La jurisprudencia internacional también promueve de modo claro y contundente la consideración a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos:

Los NNA son sujetos plenos de derechos, cuyos derechos deben ser reconocidos, respetados, protegidos y garantizados. Hoy los NNA no son considerados ni menores, ni incapaces, ni carentes sino personas totales, seres humanos completos y con dignidad, poseedores de facultades y potencialidades a desarrollar y titulares de derechos civiles,



políticos, económicos, sociales y culturales que les deben ser reconocidos por el solo hecho de existir.<sup>64</sup>

La cita, con diametral claridad plantea el significado de sujeto de derechos, condición adscrita a niñas, niños y adolescentes. Pone como centro de este significado a la dicotomía entre incompletud y completud, transición lograda, como se planteó en el primer capítulo, a partir de los aportes sociales y académicos que abonaron para el paso del paradigma de la “situación irregular” hacia la doctrina de la protección integral. Ser sujeto de derechos implica superar concepciones inferiorizadas hacia las niñas, niños y adolescentes: menores, incapaces y carentes; para posicionar una mirada contraria y reconocedora como actores pares desde la condición de personas humanas; esto implica, reconocer que son portadores de sentidos propios, capacidades, habilidades, dignidad; y, como aspectos central de esta condición de sujetos, son portadores de derechos en distintos niveles: civil, político, económico y cultural.

Este aspecto de la jurisprudencia se corresponde con la concepción de sujeto de derechos que se propuso en el capítulo anterior. En este se había propuesto, al abordar la categoría conceptual de sujeto de derechos, que para concebir a las niñas, niños y adolescentes como tales, se ha hecho una transición de un enfoque de niñas y niños como menores objetos de protección hacia otro en el que se los concibe con integralidad, dignidad y con plan de vida. Estos elementos dan cuenta de personas completas, lo que encuentra intersección con lo planteado en este aspecto jurisprudencial.

Esta mirada completa y con dignidad hacia las niñas y niños ¿Sólo aplica para aquellos cuya identidad de género y orientación sexual se circunscriben en la cis heteronormatividad? Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, entonces ¿Las niñas y niños diversos sexogenéricamente son concebidos de modo inferiorizado? La respuesta a estas dos preguntas se la puede dilucidar en lo que la Convención sobre los Derechos del Niño plantea en su artículo 2:

Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Corte IDH, *Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección* (OEA/Ser.L/V/II. Doc.206/17), 2017, parr.216, <https://bit.ly/3dT4fuu>.

<sup>65</sup> UNICEF, *Convención de los Derechos del Niño, DL-M-26132-2006, Art. 2*, <https://bit.ly/32QYtmT>

El artículo en mención plantea que los Estados partes de la Convención, deben obligatoriamente respetar y garantizar que cada niño goce de sus derechos, es decir, sea considerado titular de los mismos y de modo completo. Cada niño implica la universalidad, es decir a todas y todos los niños. Ninguno queda por fuera de esta tarea y consideración, por lo tanto, las niñas y niños diversos sexogenéricamente son parte de esta universalidad.

Esto último se refuerza en el mismo artículo cuando expresa las razones por las que ninguna niña o niño pueden ser excluidos de la universalidad del respeto por parte del Estado. Toda niña o niño es sujeto de esta protección independientemente de su pertenencia étnica y social, su sexo, el idioma que hable, la religión que practique, la ideología política o de otro tipo a la que adscribe, el país, su grupo étnico o social en el que ha nacido, si es portador de alguna discapacidad. Y agrega, otras condiciones propias de estos sujetos, dentro de las cuales se incluiría su identidad de género y su orientación sexual.

Desde el análisis anterior, el sujeto de derechos es un reconocimiento para todas las niñas y niños. Esto implica que los diversos sexos genéricamente tienen, igual que los heterosexuales, capacidades, habilidades, dignidad, y todos los derechos inherentes a su condición de personas.

En el contexto nacional, el Código de la Niñez y Adolescencia plantea:

Este Código dispone sobre la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral y el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad.<sup>66</sup>

Este artículo reconoce a niñas, niños y adolescentes sujetos de derechos en tanto propone dos elementos a ser protegidos: el desarrollo integral y todos sus derechos. Esto implica que este sujeto tienen dimensiones diversas que requieren condiciones para su desarrollo: emocional, psicológica, sexual, intelectual, afectiva, motriz, entre otras. Esta dimensión da cuenta de un sujeto total, como también expresa la norma internacional. También, este código propone unos actores responsables de esta protección: el Estados, la sociedad y la familia. De esta manera, tanto la norma nacional como internacional, a partir de desde esta responsabilidad asignada, conciben a todas las niñas, niños y

---

<sup>66</sup> Ecuador, *Código de la Niñez y Adolescencia*, Registro Oficial 737 de 3 de Enero del 2003, art 1.

adolescentes como sujetos portadores de capacidades y necesidades que requieren desarrollar y satisfacer respectivamente, desde la responsabilidad de los ámbitos con los cuales se relacionan.

Por otra parte, también es importante hacer notar la cercanía entre este reconocimiento al sujeto de derechos desde la normativa internacional y nacional, con lo planteado en el primer capítulo. Si la normativa propone considerar a niñas, niños y adolescentes como personas completas portadores de todos los derechos; a nivel conceptual se ha planteado que estos como sujetos de derechos son integrales, por lo tanto, requiere condiciones para desarrollar sus dimensiones: afectiva, sexual, intelectual, motriz. Es esta integralidad que supera la inferiorización y ubica al sujeto en su dimensión completa. Lo anterior también se vincula con la titularidad de los derechos por parte del sujeto; es decir, a este le asiste el ejercicio porque es un ser justamente integral y digno.

Sin embargo, los dos artículos antes propuestos conllevan a hacer una reflexión que también se lo realizó en el marco conceptual. La posibilidad de que los contenidos de los mismos se traduzcan en la vida cotidiana de niñas y niños está condicionada a la superación por parte del Estado y de la sociedad en general de dos concepciones y prácticas: el adultocentrismo y la fobia a las diversidades sexogénicas. Modificar la mirada de seres incompletos a completos hacia niñas y niños, es un llamado a la deconstrucción del adultocentrismo. Mientras que considerar completos a todas las niñas y niños, independientemente de las condiciones planteadas, incluidas identidad de género y orientación sexual, impele a la superación de las fobias contra las diversidades sexogénicas, diversas y naturales en muchas niñas y niños. Es importante entonces comprender que los avances conceptuales y jurisprudenciales tienen que ser concebidos como el *deber ser*; es decir, que las concepciones hacia niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, incluidos aquellos diversos, tienen que pasar por procesos en la vida cotidiana, de disputa de sentidos para incidir en la deconstrucción de condiciones de vulnerabilidad: el adultocentrismo y la heteronormatividad (*el ser*).

El reconocimiento de las personas diversas como sujetos de derechos también está promovido en el “Informe del Experto Independiente sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género”, del año 2019. El informe se sustenta en la importancia de la recopilación de datos con la finalidad de orientar la violencia que viven las personas diversas. Al respecto, en el informe se puede leer:

Las partes interesadas, estatales y no estatales, así como los mecanismos de derechos humanos a nivel mundial, regional y nacional, han reconocido que la recopilación y la gestión adecuada de los datos relevantes son esenciales para abordar adecuadamente el problema de la violencia y la discriminación. Sin embargo, como resultado de las barreras creadas por la criminalización, la patologización, la demonización y demás factores que conducen a la estigmatización, no existen estimaciones precisas sobre la población mundial afectada por la violencia y la discriminación basadas en la orientación sexual o la identidad de género.<sup>67</sup>

Este planteamiento del mencionado informe tiene relación con el reconocimiento a niñas, niños y adolescentes como sujeto de derechos. No se puede reconocer al otro en esta condición, como sujeto de derechos, si vive contextos de discriminación y exclusión. Y, para evidenciar estos contextos, se requiere de información clara y precisa sobre las concepciones y prácticas de discriminación que viven las personas diversas. El informe alerta que la barrera para acceder a la información recae en las mismas causas que generan dicha vulnerabilidad; por lo tanto, este concentra su labor en la raíz como nudo crítico.

La presente investigación se vincula al abordaje de este nudo crítico, en tanto quiera visibilizar el contexto de vulneración que niñas, niños y adolescentes viven en sus contextos educativos, así como las relaciones que se construyen entre los diversos participantes del hostigamiento. Visibilizar estos contextos es visibilizar a los sujetos que requieren de condiciones que garanticen el ejercicio de sus derechos. Por el contrario, como plantea el mencionado informe del experto, “la falta de datos sobre las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales y de género no conforme hace que esa comunidad sea invisible para los encargados de la formulación de políticas y para los responsables gubernamentales, y contribuye a reforzar los patrones de negación y la adopción de políticas estatales irracionales”<sup>68</sup>

## **1.2.Orientación sexual e identidad de género**

Identificado a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, es importante avanzar a comprender que estos, como todas las personas, son diversos en cuanto a orientación sexual e identidad de género se refiere. Uno de los avances importantes en materia de normativa internacional corresponde a los principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la

---

<sup>67</sup> ONU, Asamblea General, *Informe del Experto Independiente sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género*, 14 de mayo de 2019, A/HRC/41/45.

<sup>68</sup> *Ibíd.*

orientación sexual y la identidad de género; denominados principios de Yogyakarta. Este cuerpo será uno de los referentes a ser considerados dentro de este capítulo, desde el cual se triangulará en el diálogo con los elementos conceptuales y con las voces de los sujetos con los que se interlocutará. Los principios de Yogyakarta, en su parte introductoria definen a la orientación sexual del siguiente modo:

La orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.<sup>69</sup>

En cuanto a la identidad de género, los mismos principios establecen la siguiente definición:

La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.<sup>70</sup>

En primer lugar hay que relevar la condición de persona que se enuncia en cada uno de los principios recogidos, como la portadora de una orientación sexual y una identidad de género. Desde la consideración del sujeto de derechos como una persona no inferiorizada, sino concebida como una persona completa portadora de capacidades, habilidades y derechos; estas dos dimensiones son consustanciales a su condición de persona.

Los principios plantean que para la orientación sexual entra en juego los afectos, las emociones y el placer, dimensiones que deben ser revitalizadas en cuanto inherentes a la condición de sujetos de las niñas, niños y adolescentes; pero, además, que estas se pueden expresar en relaciones homosexuales y heterosexuales. En lo que respecta a la identidad de género, se hace alusión a la dimensión subjetiva e interna de las personas, vale recalcar que se incluye a las niñas, niños y adolescentes, por reconocerse, independientemente del sexo biológico, en cualquiera de los géneros: masculino o femenino.

---

<sup>69</sup> Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, marzo 2007, 6. <https://bit.ly/2vxi1LJ>.

<sup>70</sup> *Ibíd.*

Es de suponer que, desde la concepción de un sujeto de derechos en completud, con capacidades, destrezas y derechos, la capacidad de tener una atracción afectiva y sexual, y tener la vivencia profunda de un determinado género, se constituyen en dimensiones consustanciales a esta dimensión de sujeto de derechos, de persona completa con dignidad y con derechos.

El sujeto de derechos de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente, propuesto a nivel conceptual debe entonces expresarse en la consideración de estos dos aspectos transcendentales, parte de su integralidad: su orientación sexual o identidad de género. Por el contrario, negar estas dimensiones desnaturalizándolas, se arriba con facilidad a la concepción de incompletud y de inferiorización hacia los sujetos, niñas, niños y adolescentes sexogenéricamente diversos. Por lo tanto, la tarea Estatal y social que pone los dos principios es superar el desconocimiento y sus consecuentes prácticas de discriminación, para entender que la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales, son dimensiones inherentes a toda persona.

La denominación que hace la normativa internacional es vital para el fortalecimiento de las personas diversas, porque, como se ha planteado en líneas recientes, favorece el reconocimiento de su identidad, lo que significa una condición favorable para vivir con dignidad. Sin embargo, en el “Informe del Experto Independiente sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género” se alerta que esta denominación debe construirse con sustento en normas “universalmente aceptadas”.<sup>71</sup> Estas normas deben construirse a partir de los propios sujetos quienes son portadores de sus propios sentidos que viven su diversidad. En este sentido, el informe plantea:

No tener en cuenta la manera singular en que las comunidades, las poblaciones y los pueblos se definen a sí mismos, mediante unos conceptos y una terminología culturalmente apropiados e inclusivos, no solo proporciona un reflejo inexacto de la población que hace disminuir la calidad de los datos para todos, sino que, por definición, vulnera el derecho de esas personas a la libre determinación.<sup>72</sup>

Es claro entonces que los sujetos diversos sexogenéricamente y su vida cotidiana, se constituye en la estrategia política a partir de la cual confrontar los nudos de la discriminación; para avanzar hacia procesos para su deconstrucción e instalación de nuevas condiciones. Por otra parte, esta estrategia debe estar orientada a inhabilitar

---

<sup>71</sup> ONU, “Informe Experto”.

<sup>72</sup> *Ibíd.*

discursos y prácticas supuestamente de reconocimiento a las personas diversas, provenientes desde quienes fundan y recrean la discriminación, como el mismo Estado. Este reconocimiento no se funda en la vida cotidiana de los sujetos diversos, sino que parte de una concepción de continuidad de poder: reconozco (tolero) a otros pero desde las mismas relaciones de una diferencia inferiorizada.

### **1.3. Sobre la dignidad vinculada a la orientación sexual e identidad de género**

Se puede decir que estamos frente a reflexiones históricamente trascendentales, claras y contundentes que las ubican como consustanciales para el bienestar de las personas, concretamente, para una vida digna. Al respecto, en la misma introducción de los principios de Yogyakarta se señala:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Todos los derechos humanos son universales, complementarios, indivisibles e interdependientes. La orientación sexual y la identidad de género son esenciales para la dignidad y humanidad de cada persona y no deben ser motivo de discriminación o abuso.<sup>73</sup>

Al mismo tiempo de considerar que los postulados normativos son proyecciones a futuro, por lo tanto, que se tienen que construir social, política, económica y culturalmente, hay que valorar categóricamente la vinculación que hacen estos principios, de la orientación sexual y la identidad de género a la dignidad de las personas. Además, hay que remarcar en todo momento que, al plantear la dignidad de cada persona, se incluye a las niñas, niños y adolescentes.

Ahora bien, es importante recoger qué se entiende como dignidad, desde el ámbito del marco de protección. Para esto hay que considerar elementos sustanciales los que propone la Corte Constitucional de Colombia:

(i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital (vivir como quiera); (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien); y, (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> *Ibíd.*

<sup>74</sup> Colombia Corte Constitucional de Colombia. “Sentencia”, T-8881-02 Principio de dignidad humana –naturaleza, 17 de octubre de 2002.

Si la orientación sexual y la identidad de género son sustanciales para la dignidad humana como se plantea en los principios de Yogyakarta, es porque se constituyen, entre otros factores, no en simples conceptos, sino, en aspectos trascendentales para el proyecto de vida de las personas y la construcción de su identidad, tal como se planteó en el capítulo anterior.

Los afectos, el placer, las emociones, la atracción, identificarse masculina o femeninamente, son aspectos concretos que toda persona necesita comprender, ordenar, vivir, aprender. Por otra parte, en el mismo contexto de la definición de dignidad propuesto en el primer capítulo, las personas que expresan distintas orientaciones sexuales e identidades de género requieren de condiciones materiales y no materiales para poder vivir, ejercer y gozar de los derechos.

Es necesario añadir que, desde algunos casos en los que se ha dictado la respectiva jurisprudencia, se ha abonado con importantes concepciones que reconocen al sujeto diverso en el ejercicio de su derecho a su vida afectiva y sexual:

La orientación sexual constituye un componente fundamental de la vida privada de un individuo que debe estar libre de interferencias arbitrarias y abusivas por el ejercicio del poder público. [...] Existe un nexo claro entre la orientación sexual y el desarrollo de la identidad y plan de vida de un individuo, incluyendo su personalidad y sus relaciones con otros seres humanos.<sup>75</sup>

En consonancia con lo expuesto se puede rescatar algunos elementos preponderantes para vincular la definición de la orientación sexual con el sujeto de derechos abordado anteriormente, además de que estos se complementan con las definiciones recogidas en los principios de Yogyakarta.

Primero, la orientación sexual es consustancial de la vida de las personas, por lo tanto, de las niñas, niños y adolescentes diversos en su orientación sexual, incluyendo su identidad de género. Segundo, esta consustancialidad está ligada a la identidad, esto quiere decir que la orientación no es una suerte de aditamento extra y caprichoso, desconectado de las otras dimensiones de la persona: psicológica, intelectual, motriz. Desde lo anterior se podría decir que la orientación sexual es parte de la personalidad, y, en consecuencia, del sujeto de derechos. Tercero, el fortalecimiento de la orientación sexual y la identidad de género de los sujetos, por lo tanto, de su identidad en términos

---

<sup>75</sup> Corte IDH, “Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas)”, *Caso Karen Atala e hijas vs. Chile*, 17 de septiembre de 2010, párr. 111. [http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_239\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_esp.pdf)



globales y su proyecto de vida, requieren condiciones favorables para su goce; las cuales deben ser construidas, de ahí la dimensión política que cobran estas condiciones.

Ahora bien, es importante hacer una última reflexión sobre este abordaje de la orientación sexual e identidad de género vinculadas a la dignidad, a partir de los principios de Yogyakarta. Se trata del lugar de enunciación desde donde se construyen propuestas de defensa de derechos de las personas diversas sexogenéricamente. El lugar de enunciación de la defensa es la persona, que está por encima de posturas ideológicas políticas, religiosas y culturales. La identificación del locus no es un simple juego de palabras conceptuales, por el contrario, poner en el centro a la persona, marca sustanciales diferencias con posturas que parten de las características de la persona, generando confrontaciones morales, religiosas, que colapsan y saturan las tensiones sociales.

Este aspecto jurisprudencial permite hacer algunos enlaces importantes con los elementos conceptuales propuestos en el capítulo anterior. Por un lado, ser sujeto de derecho implica, como se recabado, que la orientación sexual e identidad de género debe contar con condiciones para ser gozada por las personas diversas. Cuando esto se efectiviza en la vida cotidiana, entonces, la dignidad pasa de un enunciado a una vivencia porque los sujeto diversos viven como quieren, viven bien, y sin humillaciones; elementos determinantes para la dignidad, que fueron vinculados en el capítulo anterior.

La consideración a las niñas, niños y adolescentes como seres humanos, como personas, lo considera también el Comité de los Derechos del Niño al demandar: “que cada niño sea reconocido, respetado y protegido como titular de derechos y como ser humano único y valioso con su personalidad propia, sus necesidades específicas, sus intereses y su privacidad.”<sup>76</sup> Tal vez este alcance del Comité complementa a lo que significa la persona; y, lo que ayuda a comprender que, lo que hay que defender no es la diversidad sexogenérica, sino, a ese ser humano-persona que tiene su personalidad propia, sus necesidades, sus intereses y su privacidad; y, sumamos desde lo planteado en los principios de Yogyakarta: tienen una orientación sexual e identidad de género, como parte sustancial de su desarrollo.

#### **1.4. Las personas: niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente**

---

<sup>76</sup> Naciones Unidas, *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, Observación 13, 117*. Abril de 2001, CRC/GC/2001/. <https://uni.cf/2FAmfcK>.

Consideremos ahora a esa niña, niño o adolescente diverso sexogenéricamente, es decir, a aquellos que son diferentes; ni mejores ni peores, ni superiores ni inferiores, que aquellos heterosexuales. En este contexto podría resultar importante caracterizarlos partiendo de la condición de personas. Mendos, de manera apropiada caracteriza a esta diversidad de personas:

Los niños y las niñas LGBTI se definen de las formas siguientes. Primero, “niña o adolescente homosexual” [“”] es aquella mujer menor de dieciocho años que siente una profunda atracción emocional, afectiva, y sexual por otras mujeres, con la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con esas personas. Segundo, “niño o adolescente homosexual” [“”] es aquel hombre menor de dieciocho años que siente una profunda atracción emocional, afectiva, y sexual por otros hombres, con la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con esas personas. Tercero, “niña, niño o adolescente bisexual” es aquella persona menor de dieciocho años que siente una profunda atracción emocional, afectiva, y sexual tanto por otros hombres como por otras mujeres, de manera indistinta o con mayor preferencia hacia alguno, con la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con esas personas. Por último, “niña, niño o adolescente trans” es una persona menor de dieciocho años cuyas vivencias internas e individuales de su género no se corresponden con el sexo asignado en el momento del nacimiento. Dichas vivencias incluyen su vivencia personal del cuerpo (que puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal) y otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar, y los modales.<sup>77</sup>

La definición habla, aunque por ahora irreconocida, de una real diversidad sexogenérica en las niñas, niños y adolescentes, cada una con sus correspondientes características que hacen parte de su identidad y su proyecto de vida; en otras palabras, del ejercicio de su dignidad como personas. Este reconocimiento de alguna manera estructura un escenario contra heteronormado, para posicionar una nueva norma: la homo-trans-inter-normatividad, es decir, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género como normales; teniendo todas estas como par, a la heterosexualidad.

La existencia en el ámbito educativo de niñas, niños y adolescentes también es abordado en la normativa nacional, concretamente en la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI, al referirse a uno de los principios que debe promover la educación:

La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social,

---

<sup>77</sup> Lucas Ramón Mendos, “Niñas, niños y adolescentes lgbt como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar,” *American University International* 29, no. 4 (2013): 905–44, <https://bit.ly/2O9hWG7>.

por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación.<sup>78</sup>

La promoción de valores que promuevan el respeto a la diversidad de género, identidad de género; y, además, una educación que aliente la eliminación de toda forma de discriminación; da cuenta de la existencia de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente. Su presencia pone en situación al Estado de desplegar un conjunto de estrategias orientadas a promover este principio en la educación.

Ahora bien, la propia normativa alerta que hay una realidad que necesita ser trabajada para que se corresponda con el *deber ser* que propone dicha norma. Al respecto, los principios de Yogyakarta, en su misma introducción plantean:

La violación a los derechos humanos de las personas por su orientación sexual e identidad de género, real o percibida, constituye un patrón global arraigado que nos preocupa gravemente. Entre esas violaciones a los derechos humanos podemos mencionar: los asesinatos extralegales, tortura y maltrato, ataques y violaciones sexuales, invasión a la privacidad, detenciones arbitrarias, negar las oportunidades de empleo y educación, y grave discriminación en relación al goce de otros derechos humanos.<sup>79</sup>

No se vulnera por ser persona, sino por ser diversos sexogenéricamente. Ante esta constatación es importante insistir en la resignificación de la defensa de lo que implica ser persona, condición que tiene que estar por encima de otras defensas. En este punto se podría lanzar una hipótesis en el sentido de que, al ubicar la defensa en las características de la orientación sexual y la identidad de género, las violaciones a los derechos humanos encuentran una vía expedita dado los contextos religiosos y conservadores de las sociedades con los que se ven confrontados.

El reconocimiento de niñas, niños y adolescentes LGBTI en la jurisprudencia se corresponde con algunas categorías propuestas a nivel conceptual, como el significado de del sujeto de derechos, porque reconoce que estas personas diversas desde su integralidad e identidad que, al encontrar condiciones favorables materiales y no materiales, avanza a ejercer su dignidad.

## 1.5. Sobre la igualdad y no discriminación

---

<sup>78</sup> Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N°572, Suplemento, 18 de agosto de 2015.

<sup>79</sup> Principios Yogyakarta, 6.

Importante presentar avances en cuanto a la precisión de la violencia que plantea la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre la violencia diversas. En su opinión consultiva oc-24/17, plantea: “A juicio de la Corte, una de las formas más extremas de discriminación en contra de las personas LGBTI es la que se materializa en situaciones de violencia.”<sup>80</sup> Continúa en el mismo párrafo manifestando que los distintos mecanismos de protección de derechos humanos: “han dejado constancia de los actos violentos basados en prejuicios cometidos en todas las regiones en contra de las personas LGBTI.”<sup>81</sup> El párrafo en mención también plantea que la violencia puede ser física y psicológica; y, avanza a decir que esas formas de violencia con base en los prejuicios “suele ser especialmente brutal” y ha considerado que constituye “una forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género.”<sup>82</sup>

Hay varios elementos para ser analizados, que se interrelacionan y permiten entender la vulneración de derechos a estas personas. Se trata de la discriminación, violencia y prejuicio. Según lo expuesto, se produce un prejuicio hacia las personas diversas en orientación sexual e identidad de género porque estas desafían a la norma establecida, aceptada y normalizada. Al constatar que las personas contradicen la norma, se produce una suerte de diferenciación y jerarquización: malo/inferior.

En cuanto a la discriminación, cabe añadir en este punto lo que se podría entender como discriminación. Al respecto, ni la Convención Americana ni el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos han definido a la discriminación, sin embargo, con base en los planteamiento de diversas normativas, se considera que esta es:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la propiedad, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.<sup>83</sup>

La definición contextualiza lo que se venía planteando. Alrededor de las personas diversas en orientación sexual e identidad de género, con mucha más intensidad alrededor

---

<sup>80</sup> Corte IDH, “*Opinión Consultiva opinión consultiva oc-24/17 de 24 de noviembre de 2017 solicitada por la república de costa rica identidad de género, e igualdad y no discriminación del mismo sexo*”, 24 de noviembre de 2017, Párr.36. [http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea\\_24\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf)

<sup>81</sup> *Ibíd.*

<sup>82</sup> *Ibíd.*

<sup>83</sup> *Ibíd.*, párr. 62.

de las niñas, niños y adolescentes diversos, una vez que se identifica la diferencia se produce una jerarquización (distinción, exclusión, restricción o preferencia) porque confrontan lo establecido. Dicha jerarquización genera discriminación: anular o menoscabar la igualdad en las condiciones para el ejercicio de los derechos, generando diversas formas de violencia.

Se debe agregar respecto a la vulneración a la igualdad de condiciones para el ejercicio de derechos, que la Opinión Consultiva en el mismo párrafo establece para los Estados una obligación: “Los Estados deben abstenerse de realizar acciones que de cualquier manera vayan dirigidas, directa o indirectamente, a crear situaciones de discriminación de jure o de facto.”<sup>84</sup> Además, plantea:

Los Estados están obligados a adoptar medidas positivas para revertir o cambiar situaciones discriminatorias existentes en sus sociedades, en perjuicio de determinado grupo de personas. Esto implica el deber especial de protección que el Estado debe ejercer con respecto a actuaciones y prácticas de terceros que, bajo su tolerancia o aquiescencia, creen, mantengan o favorezcan las situaciones discriminatorias.”<sup>85</sup>

Más contundente es la obligación a los Estados a través de la siguiente recomendación:

De acuerdo con ello, el Estado, en su calidad de garante de la pluralidad de derechos, debe respetar y garantizar la coexistencia de individuos con distintas identidades, expresiones de género y orientaciones sexuales, para lo cual debe asegurar que todas ellas puedan vivir y desarrollarse con dignidad y el mismo respeto al que tienen derecho todas las personas. La Corte opina que esa protección no se refiere simplemente al contenido de esos derechos, sino que a través de ella, el Estado también estaría garantizando la plena vigencia y ejercicio de otros derechos de las personas cuya identidad de género es diferente a la que es asociada con el sexo que les fue asignado al nacer.<sup>86</sup>

En el país, la Constitución también propone proteger a toda persona de cualquier forma de discriminación:

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> *Ibíd.*

<sup>85</sup> *Ibíd.* párr. 65.

<sup>86</sup> *Ibíd.* párr.100.

<sup>87</sup> Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 11.

Desde las citas anteriores se observa que el Estado es preponderante frente a la afectación a la igualdad por discriminación con base en los prejuicios. Este, en primera instancia no puede ser portador de dichas prácticas, y, además, tiene que alentar a los actores sociales a trabajar para deconstruir dichas concepciones y prácticas. La última recomendación es por demás clara y, sobre todo, reta a los Estados y las sociedades, porque, más allá de posturas ideológicas o políticas, se tiene que, no tolerar, sino crear las condiciones para la coexistencia; lo que implica igualdad de condiciones para todos. La existencia de asimetrías, no genera coexistencia entre las personas diversas.

Con lo planteado, la igualdad, derecho y principio, es un elemento sustancial e imperativo en el contexto de la normativa internacional de derechos, cuyo alcance está en vinculación con la dignidad de las personas:

La Corte ha señalado que la noción de igualdad se desprende directamente de la unidad de naturaleza del género humano y es inseparable de la dignidad esencial de la persona, frente a la cual es incompatible toda situación que, por considerar superior a un determinado grupo, conduzca a tratarlo con privilegio; o que, a la inversa, por considerarlo inferior, lo trate con hostilidad o de cualquier forma lo discrimine del goce de derechos que sí se reconocen a quienes no se consideran incursos en tal situación”<sup>88</sup>

La afectación a la igualdad afecta a la dignidad ya que, al discriminar a las personas diversas en orientación sexual e identidad de género, lo que se produce es que su condición diversa: en afectos, sentimientos, formas de vivir el placer, no logran desarrollarse y gozarse, afectando a su dignidad; porque, como ya se planteó anteriormente, estas dimensiones son esenciales para el proyecto de vida de toda persona. Se tiene dignidad cuando se lleva a cabo el proyecto de vida, en toda dimensión que compone la integralidad de la persona.

La igualdad y no discriminación también es abordada desde el segundo principio de Yogyakarta, denominado “los derechos a la igualdad y a la no discriminación”. Este principio, luego de plantear que todas las personas tienen derechos a disfrutar de todos los derechos humanos sin que su orientación sexual e identidad de género sea motivo de discriminación alguna, precisa lo que implica la discriminación por motivos de esta condición:

La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la

---

<sup>88</sup> Corte IDH, Opinión Consultiva, párr. 61

identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o el menoscabo de la igualdad ante la ley o de la igual protección por parte de la ley, o del reconocimiento, o goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género puede verse y por lo común se ve agravada por la discriminación basada en otras causales, incluyendo género, raza, edad, religión, discapacidad, estado de salud y condición económica.<sup>89</sup>

El principio revela, al igual que lo hace la opinión consultiva a la que se referenció, la identificación de una diferencia y posterior jerarquización producto de orientación sexual e identidad de género. Esto lleva a configurar contextos de asimetría para los sujetos diversos: frente a la ley, al reconocimiento mismo de ser sujetos de derechos y, a las libertades individuales.

Además, otro punto importante de este principio refiere que la vulneración a la igualdad se complejiza más cuando las personas diversas sexogenéricamente son parte de otras categorías también discriminadas por la sociedad, basadas en prejuicios por raza, edad, discapacidad. Por ejemplo, una adolescente lesbiana indígena, tendrá que enfrenar un contexto que la discrimina por dos condiciones.

El abordaje de la jurisprudencia respecto a la igualdad y no discriminación tiene enlaces con varios elementos propuestos en el marco conceptual, a partir de significados, sentidos y alcances comunes. Sin embargo, merece relevar la vinculación con las alteridades que se construyen en el ámbito educativo, a partir de la dinámica relacional que se genera entre sujetos heterosexuales con aquellos por fuera de esta norma. La extrañeza que produce el otro, a partir del planteamiento de Krotz, cuando los actores heteronormados se encuentran con aquellos diversos, tiene que ser reflexionada en el contexto de la igualdad y discriminación que plantean los principios de Yogyakarta. Estos, como se ha recogido, sostienen que no puede existir igualdad y discriminación cuando las personas diversas sean inferiorizadas y discriminadas por su orientación sexual o identidad de género. Dicho de otro modo, no puede existir igualdad y no discriminación cuando frente a la extrañeza, las respuestas que se construyen están matizadas por aquellas concepciones y prácticas heteronormadas, patriarcales, y adultocéntricas.

Lo anterior pone a reflexionar que las propuestas jurisprudenciales de que niñas, niños y adolescentes no pueden ser inferiorizados ni discriminados por su orientación sexual o identidad de género, se configuran como apuestas sociales, políticas y culturales

---

<sup>89</sup> Principios Yogyakarta, 10.

a ser construidas; desde el desarrollo de procesos de deconstrucción de concepciones y prácticas contrarias a dichos planteamientos. La heteronorma, patriarcado y adultocentrismo tienen que ser confrontado para avanzar en los cimientos de la igualdad y no discriminación; cuyo lugar no es la normativa o legislación, sino, la vida cotidiana.

En la perspectiva de trabajar de manera material la igualdad y no discriminación de las diversidades en el ámbito escolar, se han producido en Latinoamérica y Europa diversas herramientas para orientar el trabajo de los adolescentes. Por ejemplo, “Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia” (Red Iberoamericana de educación LBBTI, Diciembre 2016).

Esta producción es destinada principalmente a docentes de instituciones educativas. Presenta en uno de sus apartados un conjunto de conceptos que acercan el significado de las especificidades y características de las diversidades sexuales. Se suma a esta conceptualización el acoso escolar, abordando alrededor de este sus características y consecuencias en la vida de las personas diversas.

También desarrolla información relacionada a la situación el acoso escolar por transfobia y transfobia en la región sur de América Latina; sumando estadística, legislación y asociaciones presentes en países de la región. Finalmente, esta producción comparte un conjunto de herramientas pedagógicas para trabajar en el agua el respeto a la diversidad sexual e identidad de género.<sup>90</sup>

Otra herramienta se denomina “Aula Plural. Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico”. Esta propuesta acerca de modo conceptual a los sentidos y significados respecto a categorías vinculadas a las diversidades sexuales: sexo, género, sexualidad, orientación sexual. Avanza a abordar las prácticas que irreconocen a las diversidades, categorizadas como Homofobia. Al respecto, plantea el significado de la misma, así como la diversidad de gradaciones en que este se expresa: interiorizada, cognitiva, afectiva, entre otras. La propuesta que se describe hace su recorrido para circunscribirse en el ámbito educativo para puntualizar cómo se expresa la homofobia en dicho contexto. Concomitante a lo anterior, esta herramienta precisa el bullying homofóbico, tanto en los roles que participan en esta práctica, así como en las

---

<sup>90</sup> Red Iberoamericana de educación LBBTI, *Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*, 2016, ISBN: 978-84-930592-3-1.



consecuencias del mismo. En respuesta al abordaje anterior, la herramienta cierra con pistas metodológicas y pedagógicas para confrontar al bullying homofóbico.<sup>91</sup>

Otro aporte significativo en la región hace referencia a “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad lgbti en contextos educativos.” El estudio analiza discursos, comprendidos como narrativas, prácticas y experiencias, que se producen en las relaciones con personas LGBTI en los contextos educativos. Relevar esta información tuvo para el estudio el interés de contar con insumos para el diseño de las respectivas políticas públicas que promuevan la inclusión de las personas diversas. El estudio se desarrolló en 8 establecimiento educativos de Chile, durante el segundo semestre del 2017. El estudio se planteó como objetivos orientadores el diseño de un marco conceptual que guíe el proceso de recabamiento de las narrativas, experiencias y prácticas; las mismas que fueron analizadas a través de diversos ejes vinculados a la diversidad sexual y de género. Con lo anterior, el estudio propone elementos de políticas educativas para la inclusión de las diversidades sexuales y de género.<sup>92</sup>

En el caso de Ecuador, se ha elaborado, en el año 2018, por parte del Consejo para la Igualdad Intergeneracional, la “Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional”. Esta ubica elementos conceptuales respecto a las diversidades, así como recomendaciones para promover la sensibilización en los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, DECES, familias, estudiantes diversos, estudiantes heterosexuales.<sup>93</sup>

Hay que sumar también aportes de estudios que amplían, en Ecuador, la incipiente información que se registra sobre bullying homofóbico, y que pretenden visibilizar el estado de la igualdad y no discriminación por parte de las personas diversas, en la perspectiva de avanzar en el diseño de políticas, planes, herramientas, que aporten a deconstruir estas prácticas. En este sentido, se desarrolló el primer estudio de bullying homofóbico, en el año 2017, impulsado por el Ministerio de Educación, UNESCO y la organización Word Vision.

---

<sup>91</sup> Santiago Ruiz, *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*, 2019.

<sup>92</sup> Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado, *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad lgbti en contextos educativos: Informe final*, 2018.

<sup>93</sup> Consejo para la Igualdad Intergeneracional. *Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional*, 2018.

Este abona a otro estudio: “Condiciones de vida de la población LGBTI, en el año 2013 por parte del INEC. Este estudio basado en encuestas realizadas a través del método bola de nieve a 2.805 personas LGBTI, arrojó algunos datos respecto a las condiciones de vida, y cumplimiento de derechos a la población LGBTI en Ecuador. Los ejes alrededor de los cuales se levantó información fueron conocimiento sobre derechos humanos, condiciones para el ejercicio de la participación ciudadana, educación, salud, seguridad social, empleo, ingresos, trabajo. También, situaciones de discriminación vividas.<sup>94</sup>

## 1.6. Sobre la identidad

La Corte Interamericana al referirse a la identidad plantea:

Respecto al derecho a la identidad, esta Corte ha indicado que puede ser conceptualizado, en general, como el conjunto de atributos y características que permiten la individualización de la persona en sociedad y que, en tal sentido, comprende varios derechos según el sujeto de derechos de que se trate y las circunstancias del caso.<sup>95</sup>

El planteamiento propone que toda persona tiene una identidad porque es portadora de atributos y características que construyen su individualización. Por otra parte, estos aspectos se constituyen en derechos y son específicos según las personas. En este contexto, la orientación sexual y la identidad de género son esas características y, a la vez derechos, que forman parte de la identidad de las personas diversas. Así lo plantea la misma Corte:

Por lo demás, el derecho a la identidad y, por tanto, el derecho a la identidad sexual y de género, tiene entre sus implicaciones y alcances más relevantes, el de constituirse como un derecho con carácter autónomo que alimenta su contenido tanto de las normas del derecho internacional, como de aquellas que se deriven de los rasgos culturales propios contemplados en el ordenamiento interno de los Estados, concurriendo así a conformar la especificidad de la persona, con los derechos que lo hacen único, singular e identificable.<sup>96</sup>

Ser único, singular e identificable no puede ser promovido desde la vía de la imposición, ni de la asunción de lo normado en un determinado contexto socio-cultural. Por el contrario, se trata de partir no desde la sociedad y sus normas, sino, desde el

---

<sup>94</sup> Instituto de Estadísticas y Censo, “Estudio de caso”.

<sup>95</sup> Corte IDH, Opinión Consultiva, párr. 90.

<sup>96</sup> *Ibíd.* párr. 92.

individuo y sus características, su proyecto de vida, su dignidad, su identidad. La orientación sexual e identidad de género construye la identidad de las personas, y esto es lo que los Estados deben proteger y promover.

Para alcanzar ese fin, es ineludible que el Estado y la sociedad, respeten y garanticen la individualidad de cada una de ellas, así como el derecho a ser tratado de conformidad con los aspectos esenciales de su personalidad, sin otras limitaciones que las que imponen los derechos de las demás personas. Es por ello que el afianzamiento de la individualidad de la persona ante el Estado y ante la sociedad, se traduce por su facultad legítima de establecer la exteriorización de su modo de ser, de acuerdo con sus más íntimas convicciones. Del mismo modo, uno de los componentes esenciales de todo plan de vida y de la individualización de las personas es precisamente la identidad de género y sexual.<sup>97</sup>

No se trata simplemente de que el Estado genere que sus habitantes comprendan respecto a las diversidades sexogenéricas, sino, de promover nuevas prácticas en la convivencia, lo que implica, según el enunciado anterior, de promover que los sujetos diversos ejerzan su identidad, exteriorizándola en los distintos espacios de convivencia. La obligación al Estado es de gran envergadura, porque orienta a trastocar las concepciones normadas respecto a lo estéticamente aceptado como masculino o femenino.

También es importante hacer un alcance a la identidad, para complementarlo con el principio sexto de Yogyakarta, porque a través de este, se establece cómo se violenta la identidad.

Todas las personas, con independencia de su orientación sexual o identidad de género, tienen derecho a gozar de su privacidad, sin injerencias arbitrarias o ilegales, inclusive en cuanto a su familia, su domicilio o su correspondencia, así como derecho a la protección contra ataques ilegales a su honra o a su reputación. El derecho a la privacidad normalmente incluye la opción en cuanto a revelar o no información relacionada con la propia orientación sexual o identidad de género, como también las decisiones y elecciones relativas al propio cuerpo y a las relaciones sexuales o de otra índole consensuadas con otras personas.<sup>98</sup>

La orientación sexual e identidad de género no pueden ser usadas como información para discriminar; pues esta práctica sería otra forma de violencia que afecta a la identidad, ya que las características inherentes a la persona se degradan, se

---

<sup>97</sup> *Ibíd.*, párr. 91.

<sup>98</sup> Principios Yogyakarta, 14.

inferiorizan, ridiculizan. Por lo tanto, es la identidad la que se ve sometida a esta discriminación.

Siempre la normativa será un norte, un proyecto ético y político de toda sociedad. En este sentido, los elementos normativos que se han propuesto, dan cuenta de avances importantes que tienen que construirse social, política, pero sobre todo, culturalmente.

Dentro de los aportes proyectivos que se han recogido, resulta interesante la visibilización clara que se hace de los sujetos diversos sexogénicamente. Existen y deben ser reconocidos en su condición de sujetos de derechos.

Esta visibilización se materializa en el reconocimiento y significado de la identidad de género y orientación sexual, como consustancial a la dignidad e identidad de los sujetos diversos. En este sentido, la norma aporta a su reconocimiento y respeto, como dimensiones consustanciales a la persona, indivisibles para su integralidad. Esta consideración permite disponer de argumentos para generar procesos emancipatorios, porque, parten de las personas con su identidad e integralidad; y, no, simplemente desde el discurso genérico del respeto a la diferencia.

Se encuentra también aportes en el sentido de ciertas materializaciones de las obligaciones que tienen el Estado, entre ellas, la de promover la no discriminación en el ámbito escolar. En este sentido, se han recogido propuestas o herramientas concretas que aportan con recomendaciones y protocolos para promover espacios inclusivos.

## **2. Contexto: La situación de niñas, niños y adolescentes diversos en Ecuador**

La presencia de diversidades sexo-genéricas en Ecuador ha sido inherente a la dinámica del mismo. En un estudio realizado en las ciudades de Quito y Machala, se obtuvo como resultado que el 3,07% de un total de 7.731 adolescentes de segundo y tercer año de bachillerato, presentaron un desarrollo de homoerotismo; y, el 8,14%, es decir 629 adolescentes, expresaron conductas bieróticas.<sup>99</sup> Este dato corrobora la presencia de personas diversas a la heteronormatividad, población que podría ampliarse si el estudio abarcaría al país como universo, y a todas las niñas, niños y adolescentes del sistema educativo ecuatoriano.

---

<sup>99</sup> Estuardo Paredes et al., “Conducta homosexual en adolescentes de bachillerato en Ecuador en las ciudades de Quito y Machala” *Revista Ciencias Sociales No. 39*, (2017), 216.

Esta realidad deber ser mirada en un contexto histórico, en el que se producen algunos hitos claves que coadyuvan a esta cada vez mayor visibilización de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente. Importante iniciar mencionando la movilización producida por el colectivo LGTBI<sup>100</sup> en noviembre de 1997 para la despenalización de la homosexualidad, que marcó uno de los hitos históricos que irrumpió en la continuidad heteronormada de la sociedad, comprendida esta como el “efecto de perpetuar la concepción de la heterosexualidad como algo “normal,” “natural” y “deseable” y la concepción binaria de los roles de género como algo normal e ideal, descalificando el resto del espectro de la diversidad sexual”.<sup>101</sup>

A partir de estas más de dos décadas, las movilizaciones han sido diversas, coherentes con la naturaleza plural del colectivo y con las demandas también acordes a la especificidad de los subgrupos, por llamarlos de alguna manera. Sin embargo, el trasfondo ha sido la lucha contra la exclusión y discriminación que han enfrentado históricamente; condición por la cual se les ha catalogado como categoría sospechosa, para referirse aquellas personas que han estado sometidas históricamente a patrones de valoración cultural que tienden a menospreciarlas.<sup>102</sup>

Esta acumulación de hitos confluye en otro, considerado como una victoria para los mismos. Se trata de la no discriminación por orientación sexual contemplada en la Constitución del Ecuador de 2008.<sup>103</sup> De igual manera, en la misma legislación nacional al referirse a los derechos a la libertad, se reconoce “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”.<sup>104</sup> La consideración a las personas diversas implica que el Estado, diseñe, de manera especial, políticas públicas cuando estos vivan situaciones de vulnerabilidad por prácticas de violencia, por su misma condición de diversidad sexogenérica.

Paralelamente y de modo sincronizado se han desarrollado distintos procesos vinculados a los intereses diversos que forman parte de la comunidad LGBTI. El

---

<sup>100</sup> Se utilizará estas siglas para determinar a niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente, es decir, que tienen una orientación sexual e identidad de género, distinta a la heteronormatividad.

<sup>101</sup> Esteban Krotz, *La Otredad Cultural Entre Utopía y Ciencia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002), 48.

<sup>102</sup> Corte Constitucional de Colombia, Sentencia, Sentencia C-101-05. [www.corteconstitucional.gov.ec](http://www.corteconstitucional.gov.ec).

<sup>103</sup> “Constitución 2008”, Art. 11.

<sup>104</sup> *Ibíd.*, Art. 66

matrimonio igualitario es una de esas luchas. Fue aprobado en junio de 2019 por la Corte Constitucional del Ecuador. El reconocimiento del género en la cédula identidad es otro hito importante que marca la visibilización de personas diversas; el mismo que entró en vigencia en el país en agosto de 2016.

Otro hecho importante para confrontar a la visión heteronormada de la sociedad ha sido el grado de discusión social sobre la diversidad sexogenérica, lo cual ha movilizado a esta a reflexionar en medio de tensiones entre posturas de defensa y exclusión, por considerarlos fuera de la norma y de los preceptos religiosos y morales. Este entramado de reflexiones ha sido acicateado, entre otros elementos, por procesos aún incipientes pero importantes, de espacios organizativos de padres y madres con apuestas de defensa y respeto a la identidad de sus hijos diversos, así como también a través de colectivos de defensa de derechos humanos y profesionales activistas de derechos de personas diversas. Esto es un hecho que merece profunda valoración, no obstante, incipiente aún frente a la compleja trama discriminatoria.<sup>105</sup>

En cuanto a información producida en el país respecto a la situación de niñas que da cuenta de la situación de la población LGBTI en el país, y que permite a visibilizar las condiciones de vida de esta, se desarrollan en el año 2013. A cargo del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INEC, que realiza un primer acercamiento a las condiciones de la población LGBTI en el país, desarrollando el “Estudio de caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador”. Este se realiza 2.805 entrevistas a través del método bola de nieve, principalmente en zonas urbanas de las ciudades de Quito, Guayaquil, Portoviejo, Machala, Babahoyo, Ibarra, Santa Elena, Salinas, Libertad y Manta.<sup>106</sup>

Entre los años 2014-2016, durante presidencia de Rafael Correa se construye una primera propuesta de política pública LGBTI, que se centra en el acceso a esta población a los derechos económicos, sociales y culturales; seguridad, justicia, entre otros derechos. Esta propuesta de política estuvo a cargo del entonces Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. Esta instancia estatal tuvo como insumo una línea base financiada por Naciones Unidas en el año 2014.<sup>107</sup> Con base en la información de esta línea, durante 2015 se desarrollaron mesas de trabajo para arribar, en el 2016, al diseño de la propuesta

---

<sup>105</sup> Uno de estos espacios es la Fundación “Amor y Fortaleza” que aglutina aproximadamente a ocho familias en las que existe una niña, niño o adolescente transexual. La Red Ecuatoriana de Psicología por la Diversidad LGTBI, entre otros.

<sup>106</sup> EC Instituto de Estadísticas y Censos – INEC 2013.

<sup>107</sup> Cristian Paula, entrevistado por el autor, 05 de agosto de 2021.

de política pública. Esta propuesta tuvo como entre otros ejes, al de educación y prevención de la violencia y discriminación. Esta propuesta esperaba la publicación a través del decreto ejecutivo, sin embargo, en el período presidencial del presidente Correa, no se logró este objetivo.<sup>108</sup>

Diversas organizaciones LGBTI pusieron expectativas para que esta política sea aprobada en el período presidencial de Lenin Moreno. A pesar de ciertos ofrecimientos la política en mención se quedó en su versión borrador.

En el período actual del gobierno de Lasso, la Subsecretaría de Diversidades ha emprendido una nueva posibilidad de contar con una política LGBTI, en la que se articula tres ejes: salud, trabajo y justicia. Los colectivos LGBTI más activos han tenido un acercamiento con esta instancia para proponer aprobación de la política, activación de mecanismos de prevención de la violencia, construcción de indicadores, información producida desde el INEC, control hacia el registro civil por ser una de las instancias que mayor obstrucción de derechos ejerce. Esta subsecretaría dispone de 180 días para construir la propuesta, sin embargo, aún no se dispone de mayores elementos sobre la misma.<sup>109</sup>

Hay que sumar otro insumo a modo de normativa estatal para confrontar la violencia y discriminación contra los sujetos diversos sexogenéricamente. Se trata, en el año 2018 de la Agenda Nacional para las mujeres y personas LGBTI, de 2018-2021. Este instrumento contiene Eje 1: autonomía y cultura de paz; Eje 2: Sostenibilidad de la vida; Eje 3: Liderazgo y transformación de patrones socioculturales. Cada uno de estos ejes aborda distintos aspectos; y, a la vez, estos abordan: un diagnóstico, avance de las políticas, políticas y acciones, y actores involucrados.<sup>110</sup> La agenda contiene políticas de transversalización, sin embargo, esta no es de carácter vinculante, tampoco tiene indicadores de proceso ni de resultados; lo que hace que no se constituya en una herramienta referente, por lo tanto su posible seguimiento de parte de las organizaciones activistas, ha perdido interés.<sup>111</sup>

En el año 2018, a través del Consejo para la Igualdad Intergeneracional se produce la “Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional”. Esta ubica

---

<sup>108</sup> *Ibíd.*

<sup>109</sup> *Ibíd.*

<sup>110</sup> EC Consejo Nacional para la Igualdad de Género 2018.

<sup>111</sup> Paula, entrevista.

elementos conceptuales respecto a las diversidades, así como recomendaciones para promover la sensibilización en los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, DECES, familias, estudiantes diversos, estudiantes heterosexuales.<sup>112</sup>

Con respecto al punto anterior se requieren abordar de manera más estructural el tema de la prevención contra la discriminación y violencia a la población LGBTI, que lo hace en buena medida las reformas a la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI, aprobada en marzo de 2021. Esta aborda de manera explícita y clara algunos elementos para trabajar de manera estructural la problemática, alcances que se consigue a partir de la incidencia del caso Paola Guzmán versus Ecuador, así como el trabajo de la comisión Ampetra. En este sentido, por ejemplo, plantea un sistema de prevención de la violencia y discriminación en espacios educativos, coordinación con los sistemas de protección de mujeres y niñez para que los casos no se queden en el sistema educativo; que se promueva una educación sexual integral. Esta ley reformada también contiene en sus disposiciones finales la obligatoriedad a las universidades en incorporar en sus pensum de estudios, asignaturas de género, prevención de la violencia y derechos humanos. Por lo tanto, la ley rebasa la tendencia del taller puntual para ir hacia procesos para que todos los involucrados en el contexto educativo: docentes, psicólogos, trabajadores sociales, trabajen desde su formación materias y enfoques para que sepan cómo actuar y generar mecanismos de prevención cuando ejerzan sus profesiones.<sup>113</sup>

También hay que agregar en el contexto de propuestas estatales al caso Clara, promocionado a la Corte Constitucional, por parte de la Defensoría del Pueblo y Fundación Pakta. Se trata de niña trans discriminada en el ámbito educativo. Actualmente el caso se encuentra en dicha instancia, y se espera que el pronunciamiento arroje líneas jurisprudenciales.<sup>114</sup>

La ley de prevención de violencia contra las mujeres entra en el escenario como otro de los insumos de producción estatal para prevenir la violencia y discriminación a diversidades sexogenéricas, porque justamente plantea a las mujeres diversas sexogenéricamente, por lo que teóricamente entrarían mujeres y niñas, lesbianas trans.<sup>115</sup> La ley presenta una estructura importante de contenidos, ya que aborda: líneas de prevención, de protección, de reparación. Además establece competencias para el sector

---

<sup>112</sup> *Ibíd.*

<sup>113</sup> *Ibíd.*

<sup>114</sup> *Ibíd.*

<sup>115</sup> *Ibíd.*



de educación y la Senescyt para encarar la discriminación contra las mujeres, en el ámbito educativo de educación básica y universitaria.

Sin duda que los hitos recogidos en este punto, respecto a la situación de las diversidades sexogénicas en el país, es de enorme valía. Sin embargo, esto tiene que ser concebido como un campo de acción que no necesariamente se traduce en la vida cotidiana en el ámbito educativo. Esto resulta fundamental para constatar que las normas no necesariamente transforman el contexto cultural; es decir, las prácticas de hostigamiento hacia las personas diversas.

. Esta constatación la hace Mora y otros autores al plantear que, si bien hay avances importantes hacia el respeto de las diversidades sociales, políticas culturales;

Sin embargo, esa diversidad se ve resquebrajada con el irrespeto a los derechos y libertades inherentes al individuo. La población Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero e Intersex LGBTI ha sido un objeto colectivo de violaciones sistemáticas a su libertad y una ausencia de ponderación y aplicación de la igualdad. Los límites jurídico-políticos que se han instaurado para las minorías sexuales han frenado ese anhelado progreso que por sobre todas las cosas debe ser beneficioso para la población entera; con especial énfasis en la protección de minorías de toda índole.<sup>116</sup>

Lo anterior da cuenta de una tensión que traduce una disputa de sentidos. La existencia en el ámbito escolar de sujetos diversos concretos, con proyecto de vida propio, que se enfrentan a condiciones diversas de vulnerabilidad, lo que pone en riesgo permanente la concreción de dicho proyecto.

La vida cotidiana como se constata tiene otra dinámica, y es lo que se intentará relevar a partir de esta investigación. Sin embargo, a partir de otros trabajos, de los pocos que existen, se puede adelantar algunas situaciones que dan cuenta de una vida cotidiana permeada por prácticas de hostigamiento.

En el estudio sobre “Actitudes hacia la comunidad LGBTI en profesores de secundaria del Distrito I del cantón Cuenca”, de un total de 234 docentes participantes en el mismo, se obtuvo que la cuarta parte de estos; es decir, el 25% mostró actitudes homofóbicas.<sup>117</sup> En el mismo estudio, a pesar que el 75% de docentes muestra actitudes no homofóbicas, al referirse a la tolerancia hacia la comunidad LGBTI, el 59.9 expresa tener una tolerancia baja; mientras que el 40,1% tolerancia media.<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> Aracely Mora et al., *La diversidad en América Latina. Una crítica a los avances al reconocimiento LGBTI y a su evolución en Ecuador*, 2019, 2.

<sup>117</sup> Juan León y Diego González, “Actitudes hacia la comunidad LGBTI en profesores de secundaria del Distrito I del cantón Cuenca”, (tesis previa a la obtención de título de Psicólogos Clínicos, Universidad del Azuay, 2020), 54.

<sup>118</sup> *Ibíd.* 55.

Teniendo como referencia al mismo estudio, el 43,3 expresa que la escuela no debe introducir temas relacionados a las diversidades LGBTI porque genera conflicto en la dinámica escolar.<sup>119</sup> Por otra parte, el 26,6% de los docentes participantes en el estudio sostienen que los estudiantes diferentes a la heterosexualidad no deben tener los mismos derechos de manera igualitaria.<sup>120</sup> Importante sumar el hecho que el 26,1% de los docentes participantes en el estudio sostienen no incluir a niñas o niños en el aula, en el caso que sus padres pertenezcan a la comunidad LGBTI. Cabe agregar que el 63,1% dice que abordar temas respecto a la orientación sexual e identidad de género implica fomentar comportamientos anormales en los estudiantes.

Los datos hablan de una vida cotidiana concreta, con docentes concretos portadores de concepciones respecto a las estudiantes LGBTI. Es, con base en dichas concepciones que se construyen prácticas de hostigamiento y las consecuentes alteridades. Un breve análisis de la información recogida del estudio mencionado da cuenta que la condición GLBTI no es vista aún como parte natural de la diversidad humana; más bien, entra en el campo de lo raro, desde cuyo lugar, los otros heteronormados-docentes miran como amenaza a su propia condición normalizada.

Esta información que da cuenta de la vida cotidiana es el lugar central de esta investigación. En el siguiente capítulo se dispondrá de manera retrospectiva, percepciones de sujetos diversos sexogenéricamente respecto a la vida cotidiana que estos vivieron en su contexto escolar, a partir de su condición diversa sexogenéricamente. Este ejercicio que resulta central en esta investigación, permitirá producir un diálogo con las propuestas conceptuales y de la jurisprudencia, lo cual favorecerá a la identificación de estrategias que permitan profundizar en procesos de deconstrucción de concepciones y prácticas que alimentan la vulnerabilidad para las personas diversas en el contexto escolar.

---

<sup>119</sup> *Ibíd.* 57.

<sup>120</sup> *Ibíd.*

## Capítulo tercero

### Vida cotidiana de sujetos diversos sexogénicamente en el ámbito escolar

Este capítulo recoge la expresión de los sujetos diversos en su vida cotidiana, como ejercicio fundamental de esta investigación; ya que lo recabado es la fuente principal para reflexionar con relación a la pregunta que guía a la misma.

Se recaba la información alrededor de algunas categorías vinculadas a la pregunta y objetivos de la investigación. La primera categoría se refiere al reconocimiento de los entrevistados como sujetos de derechos, a partir de su condición diversa. El reconocimiento, o no, de esta condición, se constituye en una condición desde la cual construyen sus alteridades; que pueden ser, entre otras, de aislamiento, confrontación, diálogo, entre otras. Por ello, para acercarnos a observar esta cualificación de las alteridades, se han abordado en los distintos diálogos la construcción de alteridades en tres niveles: desde los propios sujetos diversos con su ámbito escolar como institución; desde este contexto con los sujetos diversos; y, desde estos últimos con los sujetos de la heteronorma.

La información en cada categoría se presenta construyendo una suerte de relatos colectivos alimentados por las opiniones y percepciones de los distintos entrevistados. De esta manera se dispone de una fuente importante de vida cotidiana a ser reflexionada y analizada por los propios sujetos; o bien, por personas que requieren disponer de esta información de orden cualitativo.

Luego de lo anterior se hace un primer uso consentido de dicha información para configurar una interpretación e identificación de hallazgos; acápite que es parte de este capítulo; con base en la cual la autoría arriba a la presentación de las respectivas propuestas para responder de alguna manera al contexto de la investigación. .

#### **1. Niñas, niñas y adolescentes: reconocimiento como sujetos de derechos**

Desde los actores de la investigación, uno de los aspectos importantes que la investigación abordó fue el reconocimiento de las personas diversas sexogénicamente, es decir, qué tanto los sujetos se reconocen o reconocieron como diversos sexogénicamente; por ejemplo: una niña se reconocía como lesbiana, un niño como gay,

una niña/niño como intersexual, una niña o niño como trans. Las respuestas recabadas tienen un denominador común: había algo, una sospecha, algo diferente, algo particular; sin embargo, la asunción como un sujeto diverso y, que dicha diversidad era parte de la identidad y el proyecto de vida, no tiene un recorrido definido, sino, por el contrario, cada sujeto vive su propia experiencia.

Uno de los interlocutores más cercanos etariamente a la vida escolar ha manifestado que a los 8 años sentía atracción por personas de su mismo sexo,<sup>121</sup> estableciendo su red de relaciones principalmente con niñas. Estos gustos “lo sentía pero no los sacaba”<sup>122</sup> ha planteado Jael, por lo tanto, estaban ya presentes y siendo experimentados. En el contexto escolar la constatación de su diferencia se daba, entre otros aspectos, porque sus pares expresaban sus gustos por personas del sexo opuesto, situación que nuestro interlocutor no lo vivía de este modo, es decir, había una constatación diversa a la heteronormatividad. Esta constatación fue cada vez más evidente surgiendo la pregunta: “¿Qué me pasa?” y la respuesta “Debe ser pasajero”. Esto impulsó la necesidad de encontrar algún tipo de explicación, siendo la red social<sup>123</sup> una de las fuentes en la cual encontró información, sobre todo relacionada a los relatos de vida de personas diversas; con lo cual se logra tranquilidad al saber que era normal lo que nuestro interlocutor iba experimentando, produciéndose una identidad con aquellos personajes de las redes.

Sin embargo, el temor por mostrarse seguía durante los siguientes años, séptimo y octavos años de educación básica; incluso rondaba la idea de que las emociones y sentimientos registrados podrían ser pasajeros. En el noveno año, es decir, alrededor de sus 12 años, establece su primera relación con una de sus compañeras, experiencia que lo impulsa a visibilizarse más por medio de sus redes sociales, con lo cual su orientación sexual empieza a ser conocida con sus pares. La reacción de estos últimos según nuestro interlocutor fue de enfrentarse con algo nuevo.

Su primer año de bachillerato, entre 15-16 años, lo vive en un nuevo contexto escolar en el que también va su pareja. En este, conocen a otras personas también diversas, y esto impulsa a nuestro interlocutor a asumir públicamente su identidad de género, es decir, como una persona transgénero masculina, luego de reconocer algo latente: “no

---

<sup>121</sup> El interlocutor es una persona trans masculina, cuya edad es de 18 años.

<sup>122</sup> Elías Jael Cando, entrevistado por el autor, 19 de abril de 2021.

<sup>123</sup> Se hace referencia a las diversas redes informáticas actuales como YouTube, Facebook, Twitter, Instagram.

sentirse conforme como lesbiana, hay algo más”.<sup>124</sup> Este asumirse es acompañado con un indicador subjetivo de su dimensión como persona: “Así soy, y así quiero que sea mi vida.”<sup>125</sup> La extrañeza pasa a ser una certeza: “Me sentía más feliz” “Me sentía yo”, son expresiones de nuestro interlocutor que da cuenta de esta internalización del proyecto de vida, entendiendo que en este último está inmerso la identidad. Su proceso de transición inicia de modo intencionado e informado; comenta a su familia, se informa, busca los contactos de apoyo emocional y médico, gestiona los respectivos recursos económicos. Lo anterior da cuenta de una clara intencionalidad y decisión que configura un conjunto de condiciones favorables para este proceso de transición.<sup>126</sup>

Como se aprecia, el testimonio recogido da cuenta de un sujeto diverso que se autopercebe con señales afectivas y emocionales distintas a las producidas en sujetos heterosexuales contemporáneos a este. Sin embargo, asumir su identidad de género y orientación sexual diversa como parte de su identidad e incluso de su proyecto de vida, toma un proceso en el que inciden varios factores, propios del sujeto, como otros propiciados en su contexto.

Se comparte un nuevo testimonio de otro entrevistado, José David sujeto diverso también con una temporalidad cercana a la vida escolar.<sup>127</sup> Sus señales afectivas y diversas se evidencian aproximadamente a los 8 años. Surgen, a decir del interlocutor “cuando las chicas me rechazaban y después del rechazo me comenzaron a gustar los profesores”.<sup>128</sup> Esta constatación de emociones y sentimientos provoca un cuestionamiento, teniendo como respuesta propia que la situación podría ser temporal o preguntándose: “¿por qué estoy diciendo esto?”.<sup>129</sup> Este cuestionamiento se produce porque en ese momento “no era normal, era extraño decir, creo que estoy hablando tonterías”<sup>130</sup>, haciendo alusión a los sentimientos que en su interior se manifestaban. Este cuestionamiento lleva a este interlocutor a desarrollar una actitud de aislamiento respecto de sus pares, a configurar un “como que no existiera”.<sup>131</sup>

---

<sup>124</sup> Cando, entrevista.

<sup>125</sup> *Ibíd.*

<sup>126</sup> *Ibíd.*

<sup>127</sup> El interlocutor es una persona gay, cuya edad es de 17 años.

<sup>128</sup> José David Iza, entrevistado por el autor, 28 de abril de 2021.

<sup>129</sup> *Ibíd.*

<sup>130</sup> *Ibíd.*

<sup>131</sup> *Ibíd.*

El tiempo transcurre. Durante su permanencia en el octavo año en una nueva institución educativa, los sentimientos de atracción a personas de su mismo sexo, concretamente hacia uno de sus profesores, vuelve a poner frente a una realidad a nuestro interlocutor, pero sobre todo a plantearse que dichos sentimientos salen fuera de lo normal y requiere averiguar sobre aquello.<sup>132</sup> Avanza en sus propias indagaciones cuya información le lleva a quedar en “shock, había más personas iguales que yo, pensé que era el único loco”.<sup>133</sup>

El shock mencionado no significó para nuestro interlocutor un acicate para asumir su orientación sexual; por el contrario, dentro del contexto de indagación también recabó información sobre experiencias de rechazo por parte de las familias de quienes intercambiaron información. Esto le llevó a mantener oculta su orientación por el temor al rechazo de su familia, situación que llevó a consumir alcohol, incluso, optar por cortarse las venas.<sup>134</sup>

A pesar del temor, el entrevistado plantea que “lo asumí con parte de mí, pero al contarle a mi familia, ella dijo que no es parte de mí”; sin embargo, “me sentía feliz con eso, porque soy yo mismo”.<sup>135</sup> Ser feliz implicaba, para este interlocutor, que “ya no era el único psicópata como me decían; por fin puedo conocer gente que de verdad me quiera y entienda el sentimiento que tengo”.<sup>136</sup> Este es el momento que nuestro interlocutor logra reconocer que su orientación sexual es parte de su proyecto de vida.

Se puede reconocer de modo general en este testimonio que la orientación sexual, natural, estuvo presente en la vida de nuestro interlocutor. Su acercamiento con esta, al inicio cobra dudas, que llevan a la necesidad de indagar más. Esta información le lleva a “des-rarizar” su orientación y asumirla como parte de un sujeto diverso; a pesar de un contexto familiar adverso y un silenciamiento en el contexto educativo.

Es importante ahora, en la perspectiva de contar con más elementos para reflexionar respecto si la identidad de género y orientación sexual es parte consustancial del sujeto de derechos, contar con la opinión de otros interlocutores que, si bien no tienen una edad cercana al ámbito escolar, han planteado sus puntos de vista desde su propia

---

<sup>132</sup> *Ibíd.*

<sup>133</sup> *Ibíd.*

<sup>134</sup> *Ibíd.*

<sup>135</sup> *Ibíd.*

<sup>136</sup> *Ibíd.*

experiencia dado que todos son diversos sexo genéricamente; además que han partido de lo que conocen a partir de sus desempeños profesionales.

Una de nuestras interlocutoras, parte por las dificultades para la visibilización por parte de la población diversa sexogenéricamente, dada la presencia de una sociedad heteronormada, y; además, en la que “La sexualidad está oculta, se esconde en las alcobas de los matrimonios”.<sup>137</sup> La sexualidad se habla solamente en los matrimonios y para la procreación, plantea.<sup>138</sup> Sin embargo de lo anterior, nuevos contextos en los que los pares de dichas diversidades cuentan con mayor información, ha generado más condiciones para dicha visibilización de las diversidades.<sup>139</sup>

En lo que tiene que ver con la asunción del sujeto diverso como tal, se plantea que se va construyendo. Se inicia con un propio reconocimiento, percepción y definición de sus características que tienen y desde este lugar las exponen; no obstante, “la dificultad es cuando se topan con el entorno porque es el entorno el que rechaza”.<sup>140</sup> Frente al rechazo, la respuesta de vuelta es “no puedo hacer esto porque genero una complicación en familia entonces tengo que guardar lo que percibo, lo que siento”.<sup>141</sup> Ahora bien, puede ser que una persona diversa sexogenérica encuentra en su contexto familiar un nivel importante de apoyo; pero esto, a decir de nuestra interlocutora no es suficiente porque el temor sigue condicionando la integración de la diversidad, ya que este tiene una carga homo-lesbo transfóbica.

Como elemento que complementa a lo planteado respecto a la asunción de la diferencia y el condicionamiento del contexto, es fundamental tomar en cuenta lo que plantea la entrevistada en el sentido que es importante hacer una diferencia entre la expresión de la identidad de género que se expresa, sustentado en información científica, a partir de los dos años de edad en niñas y niños; no así la orientación sexual cuya tendencia se logra asumir más bien en etapa de pubertad.

En definitiva, sobre la asunción nuestra interlocutora ha planteado que una persona diversa “Se reconoce, pero podría limitar este empoderamiento por el entorno en

---

<sup>137</sup> Lorena Pillajo, entrevistada por el autor, 25 de abril de 2021. (Coordinadora DECE Institucional del Ministerio de Educación del Ecuador).

<sup>138</sup> *Ibíd.*

<sup>139</sup> *Ibíd.*

<sup>140</sup> *Ibíd.*

<sup>141</sup> *Ibíd.*

el que estoy viviendo”, e, incluso, “desarrollar una homofobia internalizada, al decir, esto está mal”.<sup>142</sup>

En otra de las entrevistas, respecto al reconocimiento y empoderamiento de la identidad de género y orientación sexual, un tercer interlocutor pone previamente en contexto las prioridades que la escuela pone respecto a los derechos. Efectivamente, el ámbito promueve los derechos de niñas, niños y adolescentes, sin embargo, excluye de estos a la identidad de género y la orientación sexual.<sup>143</sup> Esto se da desde el prejuicio de que, “como son niñas, niños y adolescentes no pueden percibirse, prescribirse o identificarse”<sup>144</sup>, frente a lo cual la escuela fortalece prácticas asociadas a la norma dicotómica y patriarcal: uso de espacios físicos y juegos diferenciados para niñas y niños. Cuando estos usos y prácticas no se enmarcan en la norma binaria, los docentes actúan para fortalecerla; inclusive, advierten que se podría estar presentando una orientación homosexual cuando un niño desempeña roles, rito, actividades adscritas, desde la norma binaria, a niñas.<sup>145</sup> Otro elemento que propone este entrevistado se refiere a las prácticas de ocultamiento o visibilización de la existencia de personas: niñas, niños y adolescentes, diversas en el contexto educativo. Por ejemplo, un caso de dos estudiantes lesbianas con una relación de pareja; en cuyo establecimiento educativo se fraguó un informe bajo la figura de drogodependencias con la finalidad de producir su separación.

Para este interlocutor, el escenario escolar, al menos en la ciudad de Cuenca, que fortalece y cuida la heteronormatividad se vuelve adverso para la visibilización de niñas, niños y adolescentes diversos; estos, luego de su etapa escolar pueden con mayor libertad expresar y empoderarse de su diversidad; porque esta está coartada desde el mismo sistema educativo.<sup>146</sup> La insistencia en que el contexto escolar heteronormado no construye espacios para la libertad de la expresión y reconocimiento de la diversidad sexogenérica; tiene otro argumento desde este entrevistado. En efecto, este plantea que para los mismos docentes diversos es difícil visibilizarse, dado que se ha instalado el imaginario de que una persona diversa tiene comportamientos de un violador. Por otra parte, no hay una comprensión clara respecto a lo que significa identidad de género y diversidad sexual, a partir de cuya confusión se cree que toda persona gay, por ejemplo,

---

<sup>142</sup> *Ibíd.*

<sup>143</sup> Willy Echeverría, entrevistado por el autor, 14 de abril de 2021. Docente institución educativa de Cuenca.

<sup>144</sup> *Ibíd.*

<sup>145</sup> *Ibíd.*

<sup>146</sup> *Ibíd.*



tiene comportamientos o se va a transformar en mujer. Para las personas intersexuales, como es el caso de nuestro interlocutor, la situación se torna aún más compleja para su visibilización; recién se está visibilizando la existencia de estos sujetos diversos.<sup>147</sup> No te puedes identificar porque vas a sufrir bullying, sufrir acoso

Insistiendo a nuestro interlocutor sobre el nivel de asumirse y empoderarse como sujeto diverso por parte de niñas y niños, ha manifestado finalmente que “decir que se identifican como tal, no, pero si hablan de una atracción; pero es en la adolescencia que se produce una identificación; ya que hay mayor percepción de los cambios del cuerpo acompañado de las afinidades, gustos y emociones”.<sup>148</sup>

Se cuenta con una siguiente entrevista, cuya interlocutora está vinculada al sistema educativo público del país, con quien se inició dialogando sobre este primer eje importante de la investigación: el reconocimiento como sujeto. Al respecto plantea que conoce de un caso, una joven trans masculino muy empoderado de su identidad de manera pública, que estuvo motivado a dejar un precedente en su institución educativa para evitar futuras vulneraciones de derechos a otras personas diversas, que son parte de la vida cotidiana de dicha institución. Este alertó de modo formal al ente rector de su situación, demandando apoyo a su proceso dentro de la institución. Por otro lado, otra chica que, si bien estaba empoderada de su identidad, tuvo una desconfianza en el sistema educativo, por lo que su caso no ha tenido el mismo recorrido.<sup>149</sup>

Sin embargo, proponiendo una mirada más amplia respecto a la tendencia a identificarse como alguien diverso sexogénicamente, la entrevistada plantea, a modo de contexto, la fuerza que tiene la heteronormatividad o la cis-heteronormatividad como determinante en el modo en que nos construimos como personas, siendo un elemento de confrontación con el cual “muchas personas reconocieron que los roles que la sociedad les estaba poniendo encima no eran un reflejo de lo que ellos eran”.<sup>150</sup> Sin embargo, también hay casos en los cuales la posibilidad de confrontar la norma y reconocerse lleva procesos que decantan en la adultez. La interlocutora plantea dejar abierta la posibilidad en el sentido de que no se podría plantear una tendencia si los sujetos se reconocen o identifican diversos sexogénicamente, en la niñez, adolescencia, o adultez. Si se

---

<sup>147</sup> *Ibíd.*

<sup>148</sup> *Ibíd.*

<sup>149</sup> Emma Valencia, entrevistada por el autor, 21 de abril de 2021. Ministerio de Educación. Dirección para la Democracia y el Buen Vivir.

<sup>150</sup> *Ibíd.*

alimenta la idea de que siempre alguien supo, pondría en duda a quienes lograron identificar en etapas etarias más tardías.<sup>151</sup>

Abordamos a un siguiente interlocutor para esta investigación con quien se dialogó en primera instancia sobre la asunción de la diversidad sexogenérica por parte de los sujetos escolares.

Al respecto, un primer elemento de mucha importancia que plantea este interlocutor es “romper el mito de las infancias asexuadas. Cuando pensamos en términos de diversidad sexo-genérica habitualmente pensamos en las personas diversas como personas adultas y, desde una perspectiva adultocéntrica tendemos a minimizar la competencia de un niño o niña en identificarse o reconocerse como diverso, en este caso”.<sup>152</sup> En este sentido, el entrevistado posiciona dos elementos que se juntan para configurar un contexto de invisibilización de las diversidades sexogenéricas: la violencia homofóbica con la violencia adultocéntrica.

Esta invisibilización niega una realidad comprobada científicamente, a decir de nuestro interlocutor: “[...] se describe que el niño empieza la construcción de su identidad a partir del año de edad. A los 12 y 18 meses, el niño o niña empieza todo este proceso de noción de construcción de su identidad. Este es un proceso que se va construyendo durante toda la primera y segunda infancia. De tal manera que, al concluir la segunda infancia entre los 4 y 7 años, los niños, niñas y niñez tienen una noción de quienes son”.<sup>153</sup> La identidad sexual es parte de la identidad, a decir de nuestro interlocutor, lo que da cuenta que esta se configura en el contexto etario antes descrito. Esta identificación también ocurre, según el entrevistado, en la infancia transgénero: “una niña o niño trans es capaz de reconocerse a sí mismo como diverso en este sentido de la identidad trans”.<sup>154</sup>

En el contexto de la niñez trans, nuestro interlocutor comparte un relato, entre varios, en el que uno en escuela, “en donde son formados entre niños y niñas en dos filas. Una niña transgénero va y se forma en su fila de niñas. Ella no percibe que no es una niña.”<sup>155</sup> Frente a esta situación los adultos, los docentes, modifican la identificación natural de la niña, trasladándola a la fila de los niños. En este caso “Ella no percibe que

---

<sup>151</sup> *Ibid.*

<sup>152</sup> Edgar Zúñiga, entrevistado por el autor, 07 de abril de 2021. Red ecuatoriana de psicología por la infancia diversa lgbti.

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> *Ibid.*

<sup>155</sup> *Ibid.*

no es una niña”,<sup>156</sup> más bien, se registra diferente porque le hacen notar que es diferente. Este hacer notar diferente a través del fortalecimiento de la heteronormatividad configurará “toda la violencia LGBTI-fóbica en el que le empiezan a castigar, reprimir y hacerle ver como algo negativo, que ella empieza a asociar y reconocer como diferente ¿Por qué ya no soy una niña?”.<sup>157</sup>

Finalmente, sobre este aspecto relacionado con la identificación como diverso sexogénicamente, este entrevistado plantea una diferencia entre el caso de la niñez trans, es decir, la identidad de género, con la orientación sexual. Al respecto, plantea: “es mucho más complejo porque no podríamos hablar estrictamente de un niño gay o una niña lesbiana. Pues la orientación sexual es una atracción afectivo-erótica que habitualmente está asociada ya con el despertar sexual que se produce en la adolescencia. Entonces, podríamos hablar de esta variación en los adolescentes como lo es la orientación sexual”.<sup>158</sup>

En el contexto de esta entrevista se puede sintetizar que la infancia sexuada es consustancial a la condición de persona niña y niño, sin embargo, el contexto heteronormado lo irreconoce. Esto es vivido de modo distinto desde los sujetos diversos, en identidad de género y orientación sexual. Los primeros con mayor claridad de su identidad; mientras que los segundos con asunción de su orientación en etapa de adolescentes.

A partir de las narraciones anteriores, se resalta algunos elementos relacionados a la construcción del sujeto. Las entrevistas de los distintos interlocutores, tanto de aquellos diversos con edad más próxima a la vida escolar; así como de los otros, profesionales adultos, dan cuenta de una realidad escolar en permanente tensión: la existencia real de unos sujetos diversos, que conviven con una escuela configurada con concepciones y prácticas binarias heteronormadas.

Interesa en este punto poner énfasis en la existencia de los sujetos diversos, que van, como se ha visto, auto identificándose, empoderándose y visibilizándose de su identidad de género y/u orientación sexual, a través de sus propias estrategias para confrontar al contexto heteronormado.

La existencia real de sujetos diversos tiene que relacionarse con la identidad propia que hace parte de la condición de un sujeto de derechos, como se ha planteado en

---

<sup>156</sup> *Ibíd.*

<sup>157</sup> *Ibíd.*

<sup>158</sup> *Ibíd.*

el marco conceptual. Por lo tanto, reconocer sujetos diversos en la vida escolar es reconocer también identidades propias, lo que implica, retomando el significado que da la CIDH, personas niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente con atributos y características que configuran su individualización, lo que les permite acceder a otros derechos.<sup>159</sup>

Por otra parte, la identidad de género y la orientación sexual son parte de esta identidad. Uno de los entrevistados, Edgar Zúñiga, así lo corrobora al abordar la construcción de la identidad durante los 7 primeros años.<sup>160</sup> También se pronuncia la CIDH como se mencionó en el marco normativo, al plantear que la identidad sexual y de género son parte del derecho a la identidad; y, además, esta configura la especificidad de la persona, con los derechos que le hacen único, singular e identificable.<sup>161</sup>

La constatación de niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente como sujetos de derechos y con una identidad propia, habla de personas específicas e individualizadas; por lo tanto, completas, lo cual caracteriza a una persona o sujeto de derechos. Esta especificidad e individualización requieren ser sentidas y experimentadas, por lo tanto, son dimensiones humanas, más que simples conceptos. Uno de los indicadores para registrar estos aspectos en la vida de las personas diversas en la escuela es vivir coherentemente la identidad de género y la orientación sexual; es decir, expresar y gozar de los aspectos biológicos, emocionales, emotivos, afectivos, racionales que se correspondan con estos aspectos parte de la identidad. Esta necesidad de coherencia o encaje ha sido expuesta por dos de los adolescentes entrevistados a través de sus testimonios. El uno, luego de asumir su orientación sexual y posterior identidad de género, se plantea, como parte de su proyecto de vida “Así soy, y así quiero que sea mi vida.”<sup>162</sup> Luego, cuando prepara y concreta de manera clara e intencionada su proceso de transición, su registro subjetivo es “Me sentía más feliz” “Me sentía yo”.<sup>163</sup> En el segundo caso, adolescente con orientación sexual homosexual, durante su período en el que experimenta rechazo por parte de su contexto y su correspondiente aislamiento con relación a este, le acompañó un sentimiento “como que no existiera”.<sup>164</sup> Luego, una vez

---

<sup>159</sup> Opinión Consultiva, párr.86.

<sup>160</sup> Zúñiga, entrevista.

<sup>161</sup> Opinión Consultiva, párr.86.

<sup>162</sup> Cando, entrevista.

<sup>163</sup> *Ibíd.*

<sup>164</sup> Iza, entrevista.

que asume su orientación con mayor entereza a pesar del contexto aún hostil, su registro interno se traduce en “me sentía feliz con eso, porque soy yo mismo”.

Como se aprecia, para las niñas, niños y adolescentes, que haya encaje entre vivir del modo en que se sienten, consolida su identidad; y, con esta, su completud, su individualización y especificidad. En síntesis, se expresa a plenitud el sujeto de derechos.

También es importante añadir otra constatación en torno al sujeto de derechos. Se trata de observar la expresión del titular de derechos: las niñas, niños y adolescentes diversos sexogenéricamente en el contexto de la vida escolar permeada por la heteronorma. Desde los dos interlocutores etariamente más cercanos a la vida escolar, pero también desde los otros entrevistados, se evidencia que las niñas, niños y adolescentes diversos no solo van asumiendo su identidad de género y/u orientación sexual, sino que, protagonizan, son los que realizan la acción (sujeto), por entender, indagar, contrastar, observar, asumir, sus dimensiones relacionadas con su sexualidad. La expresión del sujeto permea esa vida cotidiana, expresándose, desde los sujetos diversos sexogenéricamente, una presencia política en medio del contexto heteronormado.

## **2. Las alteridades en el ámbito escolar a partir de la presencia de las diversidades sexogenéricas**

Desde los actores de la investigación, interesa abordar respecto a la reacción que tiene la escuela frente a la diversidad sexogenérica; y, a partir de esta, las alteridades que construyen los diversos actores. Empezaremos por aquellos testimonios recogidos en las entrevistas con las dos personas más cercanas al contexto educativo, por su edad actual.

En primer lugar, Jael plantea la reacción de sus pares frente a su identificación y comportamiento como lesbiana en primera instancia y, posteriormente, como trans masculino; proceso que lo vivió con un empoderamiento progresivo. En esta fase, sus pares conocen su orientación sexual a través de las redes sociales, y posiblemente por una de sus compañeras a quien confió sobre su identidad. La reacción de los pares informados fue de divulgar la información en el ámbito educativo y de confabular un clima relacional registrado por nuestro interlocutor como “ser visto como bicho raro y con miradas que incomodan”. Incluso, de manera invasiva varias personas se acercaban a preguntarle si efectivamente era lesbiana; frente a estas interpelaciones, Jael seleccionaba relaciones

con las cuales no debía avanzar en los diálogos. El rumor generalizado alertó al entrevistado a confirmar que “el colegio se había enterado”.<sup>165</sup>

Frente a esta situación, su respuesta fue de aislarse: “dejé de salir al recreo”, situación que también le favorecía para evitar cumplir rituales asociados a prácticas de roles como el uso de falda y tacones. Pero también inician acercamientos de algunas y algunos pares que expresaban aceptación a la condición de Jael, acercamientos que los miraba con escepticismo ya que “la duda quedaba si lo hacía porque era buen alumno o porque les interesaba mi amistad”.<sup>166</sup>

Para el protagonista, su reflexión en el contexto descrito fue que “Si ya se enteró el colegio, qué puedo hacer, tengo que ser yo, y nada más. Esto no debe impedirme de ser libre”.<sup>167</sup> Su constatación frente a su orientación sexual es que “han querido opacarme pero yo no me he dejado”.

El siguiente momento de confrontación con el contexto heteronormado se da durante el proceso de su transición hacia su identidad masculina. A inicios del tercer año de básica, septiembre de 2020, su nueva tutora toma contacto con Jael para ponerse en disponibilidad para acompañar su proceso pedagógico para el año lectivo. Este comunica que “antes me veía como chica, ahora estoy en un proceso”. La tutora agradece por la confianza y plantea que se comunicará con el DECE. Este último hizo acercamientos con la madre y el padre, expresando que apoyarán su proceso; no obstante, un resquicio de que podría ser reversible fue planteado a los padres. En su interior la respuesta de Jael fue “yo estaba seguro, además yo había cambiado de cédula, cómo iba a ser reversible”.<sup>168</sup>

El siguiente paso previsto por el DECE fue comunicar a los compañeros la nueva identidad de Jael, para lo cual abrieron una reunión virtual. El representante de esta instancia planteó a los compañeros que “hay personas que son así, que toman esta decisión, nosotros le vamos a apoyar, respetar y no discriminar porque tienen sus derechos.”<sup>169</sup> Elías planteó que requiere respeto, “que olvidaran a la persona antes, ahora soy así, y me siento feliz”.<sup>170</sup> Había compañeros que sabían del cambio y expresaron muestras de aceptación, y valoración, inclusive, llegaron mensajes expresando apoyo y valorando su valentía. Frente a estas muestras de apoyo Jael pone en duda las mismas,

---

<sup>165</sup> Cando, entrevista

<sup>166</sup> *Ibíd.*

<sup>167</sup> *Ibíd.*

<sup>168</sup> *Ibíd.*

<sup>169</sup> *Ibíd.*

<sup>170</sup> *Ibíd.*

preguntándose: “eran palabras porque realmente me están apoyando, solo por quedar, o solo porque los licenciados dijeron que le escriban”.<sup>171</sup> Los rumores como práctica consuetudinaria, llevó a este interlocutor a ser más selectivo para construir sus relaciones.

Con el proceso de transición, se registran varias respuestas por parte del contexto escolar, según el entrevistado. Por un lado, el rector establece un diálogo expresando palabras positivas; sin embargo, para Jael, sus gestos demostraban lo contrario, así como expresiones como: “Qué bueno que vamos a acabar virtualmente”;<sup>172</sup> expresión que acrecentaba la duda en la certeza de contar con relaciones transparentes. Para Jael, esta expresión podría ser: “no sé, si te van a hacer bullying o más bien era beneficioso para el colegio”. En todo caso, la apuesta para este interlocutor era concretar su proceso de transición y culminar su último año de bachillerato.

Por otro lado, algunos docentes asumen su nueva identidad y lo llaman por su nuevo nombre Elías (Jael). Al inicio, en clases no era tomado en cuenta, situación que tampoco lo incomodaba porque prefería no hablar dado su tratamiento hormonal reciente. En alguna ocasión recibió el trato como señorita, lo que incomodó mucho a Jael, toda vez que era de suponer que todos los docentes conocían. Frente a esto Jael ha preferido no confrontar. También, según Jael, el DECE activó un acompañamiento psicológico desde un centro de salud, al cual asistió de manera juiciosa. Esto, según el protagonista del testimonio, se daba para confirmar la irreversibilidad de la decisión, sin embargo, al culminar el proceso “les quedó claro de que soy así”.<sup>173</sup> Además que Jael manifiesta haber encontrado un apoyo significativo para su proceso, por parte de la psicóloga, quien le animó a fortalecer y empoderarse de su decisión.

También ha sido habilitado su nuevo nombre en los registros de la plataforma educativa de la institución, superando algunas situaciones en las que había confusión entre los registros anteriores con el nombre de sus tareas académicas. Esta situación ha sido uno de los mayores conflictos vividos por Jael, llegando incluso a ser increpado por su familia por la decisión del cambio tomada; sin embargo, para este era claro que “si no lo hacía en este año, en la universidad iba a ser más complicado.”<sup>174</sup> Las complicaciones encontradas en la misma institución se inician cuando esta expresa que es una experiencia nueva, que no sabe cómo actuar. Procede, desde esta confusión, a solicitar rectificación a

---

<sup>171</sup> *Ibíd.*

<sup>172</sup> *Ibíd.*

<sup>173</sup> *Ibíd.*

<sup>174</sup> *Ibíd.*

las instituciones anteriores en las que estudió. En este proceso complicado encuentra también apoyo importante del Ministerio de Educación, concretamente de una funcionaria quien también ha sido entrevistada para esta investigación.

Se suma, como otra respuesta desde la institución, que algunos profesores empiezan a hablar de la diversidad. Uno de sus profesores solicita a los estudiantes que se dibujen sobre cómo quieren verse en el futuro. En la entrevista Jael muestra por cámara su retrato que realizó: un médico con la leyenda: “No fue fácil, pero lo logré”. Dice que ahora, “con las entrevistas que me han hecho, los consejos que me han dado, ahora me siento más libre para hablar. Como le digo a mi mami, con tal que no haga daño a nadie, yo puedo expresarme como soy”.<sup>175</sup>

Jael plantea que hay tres factores que considera ayudaron a que su proceso de transición se concrete; y que aportaron significativamente para que el hostigamiento no genere efectos considerables. El conocimiento de otras experiencias, como Amada,<sup>176</sup> lo que hizo que: “Yo no me sentía único, yo también quiero mi felicidad”.<sup>177</sup> Las actitudes personales: “mi seguridad y mis ganas, mi felicidad, mi comodidad. Solo me quería ver cómodo”. El apoyo familiar, que luego de su propio procesamiento, terminaron apoyando su proceso y decisión.

Considera que su caso ayudará mucho para que esta institución esté preparada para nuevos casos similares a los de Jael. Su proceso ha sido de concentrarse en su proyecto, y no confrontar las prácticas de hostigamiento.

En el contexto del hostigamiento, este interlocutor plantea que las prácticas de hostigamiento efectivamente eran permanentes y que partían de esa propia mirada de los hostigadores heterosexuales de mirarse como superiores. Los hostigadores eran parte de un grupo, por lo tanto, los miembros activaban dichas prácticas. Pero, también había quienes formaban parte de otro grupo que confrontaba al de los hostigadores. Este grupo formaba alianzas permanentes que se activaban al momento de expresión de prácticas de hostigamiento. Estas prácticas fueron recogidas en líneas anteriores, por ejemplo, la burla, el rumor morboso sobre su orientación e identidad, la duda por su asunción de su identidad, bloqueos para acceder a la nueva documentación en la que conste su nombre masculino. Estas prácticas como se han planteado, tienen su sustento en una suerte de

---

<sup>175</sup> *Ibíd.*

<sup>176</sup> Es el caso de una niña trans que, al ser uno de los primeros casos visibilizados, fue un referente en el contexto social, cultural y político del país.

<sup>177</sup> Cando, entrevista.



irrupción en la continuidad heteronormada y sus correspondientes prácticas. Una de las estrategias de resistencias por parte de Jael fue justamente la conformación de estas alianzas para confrontar al hostigamiento.<sup>178</sup>

Nuevas realidades sobre la alteridad que se construye en el contexto escolar frente a la presencia de personas diversas, se recuperan desde la experiencia de José David, joven gay, de quien ya se abordó su experiencia de empoderamiento de su orientación sexual.

A los 15 años, momento en que asume su diversidad, ante sus compañeros “Tenía oculto, porque sabía que el día que sacaba perdería amigos, antes no tenía amigos pero esta vez sí”.<sup>179</sup> Este ocultamiento generó en José David sentimientos de tristeza, “porque no podía convivir con ellos, a ratos quería contarles pero no podía, por el miedo a que me vean raro”.<sup>180</sup> Su respuesta para evitar ser descubierto fue cumplir con los roles de género instalados en la sociedad: “fingía que me gustaba alguien, coqueteaba a una chica”.<sup>181</sup> Esto hacía sentir mal a este interlocutor, pues, “eso no era yo, quería ser yo mismo, sacar lo que yo soy, estaba fingiendo ser otra persona”.<sup>182</sup>

En este período sólo conoció de su diversidad, su mejor amiga, a la que le conversó dada la confianza que existía en esta relación. Esta expresó su afecto y decisión de apoyarlo.

En la actualidad, en su nuevo contexto escolar José David dice que “me atreví a publicar en mis estados, sobre mí, banderas LGTBI”. Esta decisión la tomó, al conocer de experiencias de un familiar diverso cercano a su contexto familiar, quien tomó la decisión de visibilizarse y asumir su identidad de género. Este había expresado la importancia de que sea el mismo.

Las respuestas de sus pares fue que estos le comentaron que su cuenta había sido hackeada, y, además, “perdí todas las amistades”, comenta José David al constatar que ha sido bloqueado por sus pares. La razón que encuentra para esta reacción es que “antes ellos no me conocían así, me conocieron bien hombre como ellos, y, al enterarse les dio asco y me bloquearon”,<sup>183</sup> además que “desconocen sobre las diversidades, sobre lo cual

---

<sup>178</sup> *Ibíd.*

<sup>179</sup> Iza, entrevista.

<sup>180</sup> *Ibíd.*

<sup>181</sup> *Ibíd.*

<sup>182</sup> *Ibíd.*

<sup>183</sup> *Ibíd.*

deberían dar en las clases, en los colegios, porque eso no dan”.<sup>184</sup> También plantea un fuerte contenido religioso y conservadurismo social: “piensan que no es de dios; y, que eso no es de dios, que los antepasados no era así. Supuestamente no ven como un grupito de bichos raros que no deberíamos convivir con ellos”.<sup>185</sup>

Este interlocutor plantea que, frente a esta respuesta de sus pares, “al inicio se ha sentido triste porque no comprenden sus sentimientos, pero luego me puse a pensar que no vivo de la gente”.<sup>186</sup> Esto le ha llevado a construir sus relaciones por fuera de este contexto heteronormado, para concentrarse en el contexto de sus pares homosexuales, con quien ha construido su tejido relacional. Este anclaje en el contexto de sus pares es positivo para José Daniel porque “se tiene temas para conversar con confianza, porque sabemos de qué temas estamos hablando”.<sup>187</sup> La posibilidad de construir relaciones con heterosexuales es factible, aunque limitadas dado que pocos están en capacidad de respetar la diversidad, plantea este interlocutor.

Hay otros interlocutores importantes en esta investigación, cuyos testimonios respecto a la asunción del sujeto diverso de su identidad de género u orientación sexual, fueron puestas a dialogar en el punto anterior. Ahora, desde estas mismas entrevistas se incorporan sus opiniones respecto a la respuesta del contexto escolar frente a la diversidad sexogenérica y las alteridades o relaciones que se construyen.

Un primer aporte se refiere a que la escuela frente a la presencia de la diversidad sexogenérica sale de su sitio de confort, independientemente si esta es de régimen fiscal o particular. La escuela se cuestiona unas normas establecidas socialmente, pero de modo específico “cuestionar a la autoridad hace que se incomode el espacio, porque la autoridad se considera que tiene todas las respuestas”.<sup>188</sup> Esta interlocutora va más allá para dimensionar lo que le pasa a la escuela. También es cuestionado un adultocentrismo, porque el sujeto diverso es una niña, niño o adolescente; mucho más si esta confrontación viene desde la diversidad trans. Lo anterior se suma a la falta de conocimiento, de sensibilidad, y de la respuesta que la sociedad ha dado a la diversidad sexual, respuesta cargada de contextos recientes de despatologización y despenalización de la

---

<sup>184</sup> *Ibíd.*

<sup>185</sup> *Ibíd.*

<sup>186</sup> *Ibíd.*

<sup>187</sup> *Ibíd.*

<sup>188</sup> Pillajo, entrevista.

homosexualidad, 1990 y 1997, respectivamente. A lo anterior hay que sumar la información que se dispone tiene su base en contenidos religiosos.<sup>189</sup>

Por otro lado, señala la entrevistada, si bien las instituciones educativas cuando se confrontan con la presencia de diversidades cumplen la normativa legal, esto no quiere decir que lo hacen por salir de la zona de confort antes planteada; cumplen para evitar complicaciones pero piensan “tengo otros padres, tengo otros niños, y taras como si los otros niños se vuelven igual, desde la idea absurda de que se puede transmitir o contagiar.”<sup>190</sup>

En cuanto a la reacción de los pares frente a la presencia de personas diversas, se plantea que “estos por el mismo hecho de acceder a la tecnología, de incluir la temática en dinámicas que ellos manejan, por ejemplo series en los que se habla abiertamente de la diversidad sexual, ha hecho que se sensibilicen; incluso en situaciones de niñez trans los pares expresan dan muestran de solidaridad”.<sup>191</sup> Sin embargo, a pesar de lo anterior, existen en todo espacio educativo espacios de poder en los cuales usan cualquier situación para no debilitarlo; pudiendo ser la diversidad uno de esos aspectos funcionales para este propósito. Los códigos de esta sociedad heteronormada y binaria permea las relaciones; y, al no ser cumplidos, aquellos disidentes son catalogados como extraños.<sup>192</sup>

También se plantea que en los casos de niñas o niños que han hecho su transición durante su permanencia escolar, se despierta cierta curiosidad y solidaridad desde sus pares, toda vez que, durante un año comparten con alguien que al siguiente tiene otra identidad. Sin embargo, en estos casos suele suceder que estos pares al transitar a sus familias tienen que procesar los contenidos de discriminación que estos contextos avalan o promuevan frente a las diversidades, solicitando incluso no tomar contacto con estos sujetos diversos.

Esta interlocutora sintetiza que niñas, niños y adolescentes cercanos a procesos transición de género de una o un par, pueden expresar acciones de solidaridad porque tenía ya una relación previa. En los otros casos, lejanos a estas experiencias, el no cumplimiento del binarismo puede desencadenar en bullying en el ámbito educativo;

---

<sup>189</sup> *Ibíd.*

<sup>190</sup> *Ibíd.*

<sup>191</sup> *Ibíd.*

<sup>192</sup> *Ibíd.*

“porque si eres hombre no te gusta el fútbol, eres delicado, si eres mujer eres machona porque te gusta el fútbol y no te maquillas”.<sup>193</sup>

En cuanto al modo en que los propios sujetos diversos se construyen y construyen sus relaciones en el contexto heteronormado en el que emergen, la interlocutora plantea que existen casos en los cuales los sujetos diversos se disponen, por la carga de rechazo que se percibe en la sociedad, a ocultar su identidad u orientación por el temor a ser rechazados o discriminados por alguna característica. En estos casos, resulta “penoso que muchas veces las personas diversas tienen que buscar un acompañamiento para un empoderamiento por parte de un profesional.”<sup>194</sup> Las dificultades que esto puede traducir son diversas, agrega. A nivel emocional, “el ocultamiento puede desencadenar en el estrés de minorías y con esto, depresión porque estoy alerta a que nadie note mi identidad, mi situación”.<sup>195</sup> En el plano académico, en tanto al no estar bien emocionalmente dificulta el buen rendimiento; las aspiraciones personales también se ven afectadas. La interlocutora argumenta esto último compartiendo el caso de una niña trans que al modificar su identidad tuvo un cambio incluso en su postura física, ánimo, “era como una luz cuando hizo su transición”.<sup>196</sup>

Sin embargo, plantea, se cuenta con espacios escolares que generan otro tipo de condiciones que facilitan el proceso de empoderamiento de su identidad u orientación por parte de sujetos diversos. Menciona un caso de un adolescente trans que hizo su proceso de transición sin ninguna dificultad en su institución, religiosa, además. En los casos en que los contextos escolares presentan estas condiciones favorables: “tiene la confianza y apertura para mostrarse y desarrollarse tal como es. Empieza a mostrarse con su naturalidad. Incluso mejora su rendimiento, su salud, su peso”.<sup>197</sup>

La deserción escolar también puede constituirse en una consecuencia producto de un contexto que ofrece poca contención emocional, plantea la interlocutora, a pesar de que la Constitución promueve a la educación como un derecho que debe ser velado y garantizado, tanto en el acceso y como en la permanencia; sin embargo, por la negligencia de los espacios puede generar estas exclusiones.<sup>198</sup>

---

<sup>193</sup> *Ibíd.*

<sup>194</sup> *Ibíd.*

<sup>195</sup> *Ibíd.*

<sup>196</sup> *Ibíd.*

<sup>197</sup> *Ibíd.*

<sup>198</sup> *Ibíd.*

También se agrega otro elemento importante relacionado a uno de los factores que configuraría un escenario sin condiciones de contención para los estudiantes diversos. Se trata de los docentes que, en muchos casos capacitados y con estudios superiores, priorizan sus argumentos religiosos para plantear que dichas diversidades no son aceptadas por dios. En estas condiciones, “los estudiantes no tienen la confianza y apoyo para hablar de estas temáticas”.<sup>199</sup>

Respecto a la dinámica del hostigamiento plantea que este es permanente en el contexto de la falta de sensibilización sobre las diversidades. Plantea que existe un testigo que se silencia y toma esta opción porque justamente no está sensibilizado y no tiene información sobre las diversidades; pero también lo hace porque quiere evitar entrar en posibles complicaciones: que su familia sea llamada a la institución, entrar en posibles procesos de encarar un protocolo interno, entre otros periplos. Los posibles testigos que asuman una posición de emancipación frente a la heteronormatividad y adultocentrismo cuando se expresan prácticas de hostigamiento, son pocos, dice esta interlocutora; y, sobre todo, emergerán siempre y cuando haya tenido información previa de los sujetos diversos, lo que puede darse porque tienen a alguien cercano a su círculo inmediato: familiar o amigo.<sup>200</sup>

Ahora es importante avanzar hacia nuevos aportes respecto a este eje de la investigación: la alteridad a partir de la presencia de los sujetos diversos. Se retoma la entrevista con Will Echeverría.

En general, dice este interlocutor, los estudiantes diversos “no están entre sus pares, no sé, si por el temor o el acoso, o la violencia que puede estar estructurada entre pares varones, generalmente están solos o en grupos de mujeres; con ellas tienen más afinidad, un poco más de relación”.<sup>201</sup> El grupo de pares heterosexuales es de sumisión ya que “netamente el hombre heterosexual tiene más poder. El hombre como modelo, y todo lo que está por debajo es efecto de burla o dejarle de lado”.<sup>202</sup>

“También se ha constatado que hay mayor confianza de ellos a conversar con docentes mujeres para contarles sus dificultades, problemas”.<sup>203</sup>

Como respuesta frente a situaciones de discriminación, el interlocutor plantea que varios estudiantes diversos generan como respuesta una dedicación satisfactoria al

---

<sup>199</sup> *Ibíd.*

<sup>200</sup> *Ibíd.*

<sup>201</sup> Echeverría, entrevista.

<sup>202</sup> *Ibíd.*

<sup>203</sup> *Ibíd.*

estudio, es, un modo de sobrevivir más que de superioridad, enfatiza Will. Además, agrega, es una estrategia para cerrar el proceso educativo para luego, tener la libertad de asumir su diversidad en cuanto a identidad u orientación, según sea el caso.<sup>204</sup> Hay una imagen de futuro también que pone a los chicos diversos, a sentirse con mayor libertad, toda vez que cerrada la etapa estudiantil, va a tener un trabajo y se podrá mantener por sí solos.

Los otros, los heterosexuales también construyen un modo de alteridad con las diversidades. Para este interlocutor, no hay una relación de igualdad, más bien es de sumisión y es más fuerte porque al ser, los heterosexuales, el grupo modelo, la diversidad se presenta como una amenaza para ellos; porque, lo que se activa es que, identificarse como homosexual es rechazar su masculinidad, o no querer ser hombre. Esto último ocurre con jóvenes que se posicionan como feministas; quienes también son rechazados porque se los vincula con la homosexualidad. Desde estas miradas, la relación desde los heterosexuales no se tratará como personas diversas, sino, de modo inferiorizado como mujercitas.

La escuela como ámbito, no tiene apertura para asumir ciertas pautas, directrices o protocolos para asumir la diversidad sexogenérica, plantea Will Echeverría. Más bien, plantea, consolida su patrón binario, “invisibilizar estas situaciones que para la escuela estas son problemas; y, se plantea crear políticas propias para tratar estos problemas.”<sup>205</sup>

Para este interlocutor, en cuanto a los testigos, plantea que, como el hostigador es el adulto, un testigo adulto nunca va a salir en defensa del sujeto diverso hostigado; esto porque existe un espíritu de cuerpo alrededor del poder; pero también porque el testigo adulto-docente no quiere abrirse un frente de tensión con sus pares. Existen casos, dice, en que un estudiante puede emerger frente a situaciones de hostigamiento homofóbico. En estos casos, el ámbito heteronormado traslada el hostigamiento hacia este testigo, como una forma de castigo por su postura frente al hostigado.

Avanzamos, a partir de las entrevistas realizadas, con elementos que abonen para la reflexión sobre las relaciones que se construyen en el contexto escolar, a partir de la presencia de la diversidad sexogenérica. En esta ocasión retomamos la entrevista de Emma Valencia.

Al ser consultada respecto a lo que considera le pasa a la escuela con la presencia de las diversidades, la entrevistada parte diciendo que “se rompe el imaginario cis-

---

<sup>204</sup> *Ibíd.*

<sup>205</sup> *Ibíd.*

heterosexual con el que opera la escuela”.<sup>206</sup> Además, plantea, hay una suposición social de que existen hombres y mujeres, y cada uno tiene unas tareas asignadas. Cuando alguien desafía ese imaginario, que no necesariamente puede ser una persona diversa, sino alguien que rompe con los roles de género, en las personas adultas de la escuela saltan sus prejuicios al frente.

En cuanto a los pares, dice Emma, se pueden generar dos opciones. La una que, frente la presencia de la diversidad puede entrar en una suerte de “reencaminar a esta persona para que cumpla con las suposiciones anteriores”.<sup>207</sup> La otra opción es que, si estas personas han conocido algo más sobre esas suposiciones, han flexibilizado respecto de los roles de género, o conocen sobre las diversidades, no se produzca ninguna tensión.

No obstante, para esta interlocutora el mayor problema son las personas adultas porque son las que “fomentan, permiten o previenen que después exista el hostigamiento”  
208

Al llevar a reflexionar a la entrevistada sobre la tendencia en las respuestas antes planteadas por esta, sostiene que es la vía del prejuicio la que mayor respuesta se genera. Los adultos tienen menos posibilidades de flexibilizar el prejuicio porque han asumido un poder que les lleva a creer que “tienen que saber lo que es mejor, si me das información me pones en una situación de que yo también sigo aprendiendo”.<sup>209</sup>

En el caso de los pares, dice Emma, por su misma etapa formativa es más probable que puedan generar procesos de flexibilización cuando se les acerca información que les lleva a contrarrestar, ampliar o profundizar sobre las diversidades. En este caso, es más probable generar cambios respecto al prejuicio.

Respecto a las respuestas de los sujetos diversos frente a los posibles escenarios antes planteados, la entrevistada plantea en primer término que, si el contexto no aporta con condiciones favorables para la identidad, se han evidenciado tres posibilidades. Una, que los sujetos diversos deciden mostrarse en el contexto sabiendo que esto puede tener consecuencias de discriminación por parte de pares o de la institución. La otra opción implica la asimilación, que implicaría esconderse. La tercera opción, derivada de la anterior, parte del reconocimiento de que los roles asignados al género que socialmente se han establecido, no son reconocidos por parte de una persona diversa. Sin embargo, si

---

<sup>206</sup> Valencia, entrevista.

<sup>207</sup> *Ibíd.*

<sup>208</sup> *Ibíd.*

<sup>209</sup> *Ibíd.*

su contexto se muestra hostil y para no ser rechazado o rechazada, decide ir haciendo como que si se adscribe a los roles establecidos: jugará el juego asignados para hombres, por ejemplo. También puede generarse una suerte de inconsciencia respecto a la orientación sexual, lo que lleva a cumplir los roles heteronormados. Esta tendencia podría romperse cuando surgen eventos que alertan de la presencia de una orientación sexual distinta a la que se llevaba como normal.

Al abordar, con Emma, el rol de la familia, esta plantea que es importante en la vida de los sujetos diversos en tanto ven como una posibilidad real; aunque el proceso de empoderamiento de la identidad u orientación no depende de esta. No obstante, esta interlocutora evidencia que el proceso de las familias no resulta muy fácil, toda vez que esta deposita en las y los hijos esperanzas, sueños, frustraciones, aspiraciones; las cuales, al verse confrontadas con la posibilidad diversa, pueden entrar en respuestas radicales como “Si no eres heterosexual, no puedes existir porque eres un error, eres un pecado”.<sup>210</sup> Hay una variante de comportamiento desde las familias que plantea Emma. Se refiere a aquellas en las que se plantean: “yo tengo todos estos prejuicios contras las personas LGBTIQ+ y tengo todas estas ideas negativas respecto a este grupo de gente, pero te conozco a ti como mi hije y no quiero que te asocies con este tipo de personas porque como yo pienso de ellos, también piensa mucha gente; y esa mucha gente tal vez te haría daño, a ti, a mi hije. Y no quiero que te pase eso, que te discriminen en el trabajo, que te haga bullying en el colegio, no quiero que tengas experiencias feas y te excluyan.”<sup>211</sup> Con lo relatado, esta interlocutora plantea que la familia hace su mismo proceso de confrontación con sus prejuicios.

En definitiva, “una persona que tiene el apoyo de la familia va a sufrir mucho menos al momento de experimentar rechazo en cualquiera de los espacios de la sociedad porque va a tener un colchón al cual volver”.<sup>212</sup> Agrega esta interlocutora que no significa que los sujetos diversos encuentren otros ámbitos de apoyo por fuera de esta; no obstante, al ser el espacio que acompañó en el proceso de crianza y cuidado, el rechazo de esta puede ser devastador.

Desde la autoría de esta investigación se propuso profundizar con esta interlocutora sobre el indicado que daría cuenta de una aceptación o reconocimiento a las y los hijos diversos; aspecto que podría ser también válido para el ámbito escolar. Al

---

<sup>210</sup> *Ibíd.*

<sup>211</sup> *Ibíd.*

<sup>212</sup> *Ibíd.*



respecto, Emma plantea que la familia hace su proceso más allá de la identidad diversa. Es un proceso de aceptar a esta persona como alguien externo a mí que tiene sus propios sueños, sus propios pensamientos y su proyecto de vida, muy aparte de lo que yo quería al momento de concebir esta vida. Es un tiempo para entender que el proyecto de vida que tu hijo está escogiendo para sí mismo”.<sup>213</sup> Este proceso puede variar en el tiempo, dice Emma, por lo que es difícil hablar de indicadores cuantificables para determinar el reconocimiento a los hijos. Lo que ayuda, dice, es que los contextos pueden procesar con facilidad solo con base en información adecuada y explicaciones calmadas. En otros casos puede tomar más tiempo hasta asumir con naturalidad, por ejemplo, que su hijo estudia sociología y, además, está tomando testosterona para su proceso de transición médica.

Respecto al hostigamiento, esta interlocutora sostiene que la relación de asimetría no se genera desde la condición de diversidad sexual; es decir, desde la presencia de heterosexuales y diversidades sexogenéricas. Lo que genera la asimetría y por tanto el hostigamiento son las acciones que producen quienes hostigan, a partir de sus propias miradas inferiorizadoras respecto a las diversidades. La asimetría la ponen los hostigadores, no los hostigados, cuando justamente la extrañeza que produce el diverso es asumida como atentatoria para la norma.<sup>214</sup>

Por otra parte, sobre la intencionalidad del hostigamiento, esta interlocutora plantea algo muy importante en el sentido de que la intención está en el encuadre que tiene quien hostiga: su visión heteronormada; a partir de la cual las prácticas de hostigamiento buscan re-encuadrar al quien se sale de la norma; se justifica el hostigamiento para que el otro entienda que ha hecho algo mal y que, por lo tanto, a través del castigo debe entender para entrar en la norma. El sufrimiento es el modo a través del cual se intenta que el diverso cambie, lo que debe ser rutinario para decirle al diverso, y a los otros, que el desvío está mal.<sup>215</sup>

Agrega también que la reacción de los testigos estará en función del nivel de conocimiento, información y empoderamiento que tenga de los derechos; además de sus propias capacidades de reaccionar frente a hostigadores adultos. También pueden surgir testigos que no actúan porque se enfrenan al poder que puede tener el que hostiga. Si

---

<sup>213</sup> *Ibíd.*

<sup>214</sup> *Ibíd.*

<sup>215</sup> *Ibíd.*

confrontan al hostigador con poder, pueden ser sujetos también de hostigamiento, o también, de perder ciertos privilegios que el hostigador les brindaría.<sup>216</sup>

Importante arribar a un nuevo interlocutor en esta investigación para ampliar con otros elementos sobre la construcción de alteridades en el contexto escolar, a partir de la extrañeza de la diversidad sexogenérica. Se trata de Edgar Zúñiga, que también aportó con importantes elementos respecto a la asunción del sujeto de derechos.

Para ilustrar lo que produce la presencia de diversidades sexogenéricas en el ámbito escolar, el interlocutor parte de la experiencia de Ruby Bridges, la primera mujer afro en estudiar en el colegio en el contexto de la segregación racial en Estados Unidos. Su presencia marcó la punta de lanza para iniciar cambios en el sistema educativo. Hoy en día nadie pensaría una educación con base en segregación racial, es un avance irreversible.

Esta experiencia es trasladada, por el entrevistado, al contexto de la presencia de diversidades sexogenérica para señalar que eso es lo que pasa cuando hay actores que visibilizan una realidad en una comunidad educativa. Se produce, dice, “un fenómeno de desorganización, de tendencia al caos que genera evolución y favorece un cambio. Por eso prefiero utilizar el término evolución porque es hacia adelante, ya no va a quedar igual.”<sup>217</sup>

Esta desorganización conlleva a que, en el contexto educativo, por ejemplo, se cuestione el tema de las filas, de los baños, tema que es recurrente en cuanto a la presencia de infancias trans. Por ello, la presencia de diversidades sexogenéricas obliga a desarrollar proceso de capacitación para la sensibilización de todos los actores del contexto educativo.

Retomando la reacción de la escuela frente a las diversidades, Edgar plantea que hay instituciones educativas, como aquella en donde desarrolló su tesis doctoral, que activa todos sus mecanismos LGBTI-fóbicos: “desde un plantón de padres de familia cubierto por la prensa en contra de la capacitación sobre diversidades sexo-genéricas; pues íbamos supuestamente a perturbar a los niños; y, hasta boicot claro de los profesores, y litigios, incluso legales con el asesor jurídico del espacio educativo, que fue muy desgastante. Una pugna muy compleja. Te confieso que para mí fue muy desgastante. Fue energéticamente muy devastador.”<sup>218</sup> En todo caso, en el contexto de las activaciones de

---

<sup>216</sup> *Ibíd.*

<sup>217</sup> Zúñiga, entrevista

<sup>218</sup> *Ibíd.*

estrategias LGBTI-fóbicas desde la escuela, “Yo creo que de una u otra manera, no deberíamos esperar a que haya casos. Porque de una u otra manera no es que no existan casos, sino que dichos casos no se visibilizan. Es que esos casos están en la clandestinidad.”<sup>219</sup>

Ahora bien, insiste, el hecho de que alguien tenga la valentía de visibilizarse en la escuela, se produce una suerte de caos para la evolución, “se genera un cambio que, para mi criterio, es irreversible. Ya se dio, ya avanzó y se marcó algo que no vamos poder volver atrás.”<sup>220</sup>

Para profundizar en lo anterior, Edgar plantea desde el enfoque sistémico la existencia de dos fuerzas: la entropía y la negentropía. La entropía es esta tendencia al caos, al desorden; y, la negentropía, es la estabilidad en medio del caos. La tensión entre estos dos procesos es parte en todos los grupos humanos, y en el ámbito de las diversidades sexogenéricas también. Justamente, el interlocutor describe algunos hechos históricos que dan cuenta de la presencia de estos procesos: “fenómenos extremadamente violentos, coercitivos de las prácticas de Febres Cordero, con prácticas violentas en los Escuadrones Volantes para la comunidad LGBTI que atentaban profundamente con los derechos humanos. La incidencia de transfemicidios en el Ecuador. Este caos total, lleva a la despenalización, a que nos organicemos, que nos articulemos como comunidades y generar un cambio. Se logra este proceso, luego vienen dos constituyentes.”<sup>221</sup>

Otros hechos del país que dan cuenta de la presencia de entropía y negentropía en relación a las diversidades sexogenéricas, Edgar anota: “en medio de toda esa situación, como respuesta antagónica ante toda esa progresión de derecho, Ecuador llegó a tener 200 clínicas de deshomosexualización. Luego, empieza todo este nuevo movimiento en favor de los derechos: empieza la campaña del matrimonio civil igualitario, las estrategias para reconocer la homoparentalidad de dos mujeres lesbianas, los derechos de las personas trans con *Mi Género en mi Cédula*. Y, en ese momento se activa toda la campaña transnacional de *Conmigo no te Metas*”.<sup>222</sup>

Como se aprecia, a decir de este mismo interlocutor: “hay permanentemente este flujo de fuerzas que están en contraposición. Intentando generar caos y en medio de dicho caos, estabilizándose.” En la experiencia de un sujeto diverso, los dos procesos descritos

---

<sup>219</sup> *Ibíd.*

<sup>220</sup> *Ibíd.*

<sup>221</sup> *Ibíd.*

<sup>222</sup> *Ibíd.*

también hacen su efecto: “en la construcción identitaria de una persona, en momentos en los que uno se siente más empoderado de *lo puedo todo, lo puedo dar todo*, me siento en la cima del cielo; y de pronto, viene un suceso que me tumba”.<sup>223</sup>

Ahora bien, en el contexto de lo que le pasa a la escuela, sumado a la fluctuación entre entropía y negentropía que plantea este interlocutor, se abordó las miradas y alteridades que se construyen entre sujetos diversos con aquellos, parte de la heterosexualidad.

Al respecto, Edgar plantea que “el sistema cis-heteronormado es un sistema patriarcal, por lo tanto, estamos hablando de un sistema de privilegio que otorga poder. Entonces, si me preguntas cómo es esta relación, diría que es una relación asimétrica. En la cual la persona que tiene el poder, la persona cis-heteronormada, o no te mira, o te mira para abajo. Y siempre va a ejercer esa violencia.”<sup>224</sup>

En el contexto de este poder heteronormado, el interlocutor describe una trama de actores que configuran dicho poder. Esta trama implica la pirámide de la violencia en la cual hay un agresor, una víctima y un testigo. “El agresor es quien está en el ejercicio del poder, es quien está en esta cúspide de la pirámide patriarcal; por lo tanto, genera esta violencia intencional o por omisión, que es simplemente ignorar, no ver.”<sup>225</sup> Además, el agresor para configurar su rol de poder tiene una mirada o percepción de sí mismo: “se ve como una persona con privilegios. Se reconoce como el perfecto, el objeto del deseo”.<sup>226</sup> Para consolidar su poder, el agresor también necesita mirar de determinada manera al otro, sobre el cual ejerce el poder: “Lo ve como un depredador, como alguien del que se debe cuidar o como alguien a quien debe cuestionar, a quien debe derrocar”.<sup>227</sup> Agrega el entrevistado otras configuraciones comportamentales del agresor: “no reconoce la humanidad del otro y trato como un objeto. Entonces, en el primer momento en el sistema relacional de abuso, en el cual el agresor tiene poder, hay una víctima y un testigo. Yo tengo que deshumanizar al que va a ser mi víctima, porque la persona que agrede no podría agredir si lo reconociera como humano. Tiene que quitarle su condición humana. Entonces, por eso es que ya no es un niño, ya no es un par. Es el

---

<sup>223</sup> *Ibíd.*

<sup>224</sup> *Ibíd.*

<sup>225</sup> *Ibíd.*

<sup>226</sup> *Ibíd.*

<sup>227</sup> *Ibíd.*

“maricón” es la “tortillera” es el “afeminado” es el “raro”, etc. Entonces es el bicho raro. Ya no es un humano.”<sup>228</sup>

Ahora bien, en esta construcción de alteridad, ¿cómo se mira el sujeto diverso? Edgar plantea que tiene dos posibilidades, asumir el rol de víctima, es decir, ser parte del triángulo de la violencia; o bien, ser un agente de cambio. En el primer caso, esto se produce porque “la víctima está asumiendo e interiorizando ese mandato que le está dando la estructura social, el mensaje que le está dando su agresor es un eco de lo que le está diciendo su entorno familiar o social. Por eso cobra sentido porque es un eco. No es un mensaje nuevo”.<sup>229</sup>

Por la vía de agente de cambio frente a la situación asimétrica del poder, este interlocutor se apoya en una frase del activista argentino, Carlos Jáuregui, “en una sociedad que nos educó para la vergüenza, el orgullo es la mejor respuesta política”.<sup>230</sup> En el contexto de la agencia por el cambio, este entrevistado vuelve a introducir, como lo hicieron otros entrevistados, al adultocentrismo como otro sistema relacional de abuso de poder. En este sistema, la víctima la niña o niño, a la que peyorativamente se le denomina menor de edad; o el adolescente como una persona incompleta, que adolece, que tiene un problema o está mal. Este sistema se suma al sistema patriarcal, generando una doble vulnerabilidad para una persona diversa. En el contexto del adultocentrismo, Edgar plantea que pueden existir dos vías. La una, la emergencia del adulto significativo, es decir, aquel que propone en las relaciones con las niñas y niños, elementos relacionales favorecedores que potencian el proyecto de vida de estos. Por el contrario, la otra vía, es la reproducción de un adulto, adultocentrista, que pondrá en su relación, comportamientos que inferioriza a niñas y niños; con lo cual, es probable que estos asuman la vía de la victimización a la hora de defender sus derechos.

Complementando a lo anterior, este interlocutor amplía también el rol de los adultos significativos desde aquellos diversos que han alcanzado logros importantes como ser figuras públicas en sus países. Esto también implica un referente para los niños, niñas y adolescentes. El rol de los adultos en las familias puede ser altamente significativo en la medida que estos asumen y despliegan acciones para fortalecer el proceso identitario de sus hijas e hijos diversos. Edgar hace alusión a una campaña chilena para trabajar en el ámbito de la familia: “cuando la familia apoya, la sociedad no discrimina”; por lo tanto,

---

<sup>228</sup> *Ibíd.*

<sup>229</sup> *Ibíd.*

<sup>230</sup> *Ibíd.*

la existencia de un ámbito familiar contenedor hace que sea difícil que la persona diversa sea deshumanizada porque cuando estos entran en contacto con el agresor, “te vas a defender y vas a levantar tu voz, cuestionar y dar una respuesta humana. Al tener eso, la otra persona ya no puede mantener el patrón de abuso porque no lo logra deshumanizar, no logra objetivar.”<sup>231</sup>

Para este interlocutor, lo anterior tiene que estar ligado a los derechos; es decir, las diversidades tienen que reconocerse como sujetos de derechos, porque “yo no puedo renunciar a mi calidad de humano. Cuando un niño no puede acceder a su derecho a la identidad, ya le estás deshumanizando y objetivando. Ya le estás quitando el derecho a relacionarse a la par con el otro.”<sup>232</sup>

Respecto al hostigamiento, este interlocutor señala que desde la concepción negativa de la diversidad que deshumaniza a la otra persona, se genera en sí un acto de violencia, existiendo ya una intención de humillación y causar daño. Y el daño no necesariamente tiene que ser dramático o evidente, el insulto verbal es ya una forma de hacer daño. Añade también diciendo que el hostigamiento es sistemático porque existe una violencia estructural que es proclive a prácticas permanentes de hostigamiento. Las etiquetas a los grupos del contexto escolar, es ya un hostigamiento permanente.<sup>233</sup>

En lo que tiene que ver con los testigos, un tipo de estos es el que asume un papel de observador por temor a recibir prácticas de hostigamiento de la violencia estructural. En este caso, evita, aunque no está de acuerdo; su temor le hace resguardarse como observador. También agrega un elemento importante en el sentido de diferenciar los testigos de los adultos. Los testigos son los pares, mientras que los adultos nos son testigos, sino, la pieza central de la violencia estructural. Actuando, silenciándose o evitando, son parte del hostigamiento; e incluso, relativizando el hostigamiento. También hay que apuntar a docentes significantes, que, más allá de que entiendan el tema de las diversidades sexogenéricas, asumen una vocación de docentes basada en construir condiciones favorables: inclusión, respeto, valoración, a las niñas y niños, incluidas las diversidades.<sup>234</sup>

Con base en los relatos recogidos, importante avanzar en el registro de algunas constataciones sobre las alteridades en el ámbito escolar. El análisis de los testimonios

---

<sup>231</sup> *Ibíd.*

<sup>232</sup> *Ibíd.*

<sup>233</sup> *Ibíd.*

<sup>234</sup> *Ibíd.*

recogidos conduce a abordar el contexto de la vida cotidiana como elemento conceptual abordado en el primer capítulo. Esa vida cotidiana que se ha significado como el espacio, tiempo y lugar, donde se construyen e interactúan las subjetividades y la identidad social.<sup>235</sup> Complementariamente se propuso en este mismo marco conceptual la presencia de dos categorías de análisis, la alteridad y la diversidad.

La alteridad, como las relaciones que se establecen a partir de la extrañeza que produce la presencia del otro diverso. Para esto, Krotz plantea que esa extrañeza se concreta en la medida que se encuentran los diferentes.<sup>236</sup> Se reflexiona a continuación sobre algunas constataciones respecto a la reacción del ámbito escolar frente a la presencia de las diversidades sexogénicas; luego, constataciones sobre la reacción de los sujetos heterosexuales; y, la reacción de los sujetos diversos.

## 2.1. La reacción del ámbito escolar

Importante caracterizar, a partir de las entrevistas realizadas, la matriz central que configura la respuesta del ámbito frente a la presencia de la diversidad sexogénica. Esto ayudará a comprender las distintas prácticas que se activan; así como las alteridades que se producen.

Un primer elemento que se constata es que la extrañeza irrumpe en la continuidad heteronormada y patriarcal de la vida cotidiana del ámbito educativo; y, con esta, todas las prácticas que despliega.<sup>237</sup> La tendencia es a la desorganización y al caos de lo establecido, a partir de lo cual se despliegan, de modo irreversible, diversas respuestas y modos de relaciones, que ponen en disputa el reconocimiento a la persona diversa sexogénicamente.<sup>238</sup>

Esta heteronormatividad implica, entre otros aspectos, la existencia y aval de un binarismo en la sexualidad, unos claros roles y comportamientos asignados a los elementos de ese binarismo. También la norma heteronormada y patriarcal implica la existencia de unas autoridades que sabe hacer las cosas; unos adultos que tienen experiencia y claridad sobre lo que es correcto y no correcto; y, unos niños, niñas, adolescentes que, sin la experiencia de adultos, tienen que obedecer para comprender lo

---

<sup>235</sup> Uribe, La vida cotidiana.

<sup>236</sup> Krotz, La otredad cultural.

<sup>237</sup> Zúñiga, entrevista.

<sup>238</sup> *Ibíd.*

que significa la vida. En definitiva, la diversidad sexogenérica confronta a un sistema de privilegios instalado en el entramado de la vida escolar.<sup>239</sup>

La presencia de las diversidades sexogenéricas en el ámbito escolar plantea justamente que las niñas, niños y adolescentes diversos cuestionan a una autoridad que se considera saber todas las respuestas.<sup>240</sup> También cuestiona a una autoridad que sabe lo que es correcto para otros, en este caso para las personas diversas. Le lleva a pensar sobre nuevas posibilidades con nueva información, lo cual implica poner en entredicho a su autoridad porque se le lleva a una situación de seguir aprendiendo.<sup>241</sup> Pero también, esa autoridad es adulta, por lo tanto, se produce también un cisma en el adultocentrismo, porque el diverso, sexogenéricamente, no es un adulto, sino, una niña, niño o adolescente; es decir, ese alguien que antes de visibilizarse diverso, ya fue considerado inferior por su condición etaria. Por lo tanto, la presencia del adultocentrismo podría influir para que los sujetos diversos asuman un rol de inferiorización o victimización.<sup>242</sup>

Como se planteó, las verdades de los adultos del ámbito educativo también son confrontadas, entrando en un posible debilitamiento. Verdades sobre todo de orden religioso, cuyos portadores son docentes que pueden incluso tener una amplia preparación académica. Estas verdades se intentan poner por encima de la existencia de las personas diversas, que son, como toda persona, portadoras de dignidad e identidad.<sup>243</sup>

Es importante dimensionar que la heteronorma y el patriarcado están sostenidos por adultos, quienes, desde este locus de privilegio conciben de modo inferior a quienes no entran de la norma; o, simplemente, no los miran. Desde este locus de concepciones se desenlazan diversas prácticas de violencia consecuentes con el mismo.<sup>244</sup>

También se constata que la escuela, al sentirse amenazada a su continuidad heteronormada, activan estrategias colectivas para blindarse con mayor entereza. Por ejemplo, movilización de los padres de familia con medios de comunicación incluidos; activación de docentes; e, incluso defensas judiciales por parte de los procuradores institucionales. Estas prácticas muestran a un ámbito educativo con menos disponibilidad para confrontar sus concepciones y prácticas, por lo tanto, se configuran ámbitos

---

<sup>239</sup> *Ibíd.*

<sup>240</sup> Pillajo, entrevista.

<sup>241</sup> Valencia, entrevista.

<sup>242</sup> Zúñiga, entrevista

<sup>243</sup> Pillajo, entrevista

<sup>244</sup> Zúñiga, entrevista



educativos en los cuales las condiciones para el ejercicio de derechos por parte de los sujetos diversos, se ponen en mayor riesgo.

El contexto escolar frente a una nueva experiencia de diversidad sexogenérica asume también una suerte de doble moral. Por un lado, abre el proceso de inclusión: diálogo con padres y con pares de los sujetos diversos; por otro lado, esta supuesta inclusión convive con una suerte de esperanza por la reversibilidad. Esto último daría cuenta de que el conocimiento de que la diversidad de género y la orientación sexual son consustanciales a la identidad de la persona, es aún una tarea pendiente de ser asumida por los adultos del contexto educativo.

También el ámbito educativo, cuando es su primera experiencia de confrontarse frente a la diversidad sexogenérica, parece ser que activa un conjunto de acciones que son parte del protocolo que la política pública del país lo demanda. El caso de Jael, y los aportes de Emma y Lorena, cercanas al Ministerio de Educación, lo confirman. Pero, queda el cuestionamiento a esta activación de protocolos, para determinar si este ámbito lo hace por evitarse sanciones por parte del ente rector, o, si efectivamente hay un interés por la persona humana que requiere condiciones para fortalecer su condición de sujeto de derechos, para vivir con dignidad, para fortalecer su identidad y su proyecto de vida; y, para ser tratado de manera igual desde su diferencia. Una primera respuesta a este cuestionamiento, desde la información que se ha relevado en esta investigación, es que la preocupación está en evitar las sanciones y no en el acompañamiento a la persona diversa. Por ejemplo, en el caso de Jael, el cambio de nombre en los registros estudiantiles no fue gestionado desde la propia institución, por el contrario, colocó la responsabilidad fuera de su competencia y claras posibilidades. Inclusive, la insistencia de un acompañamiento psicológico para Jael estuvo activado para acicatear la posibilidad de la reversibilidad de su identidad.

Lo planteado anteriormente se correspondería, incluso, con prácticas en las que la institución crea sus propios protocolos orientados a invisibilizar la presencia sexogenérica; traduciendo con esto en que la presencia de lo diverso se constituye en un problema.<sup>245</sup>

## **2.2. La reacción de los sujetos inmersos en la heteronorma**

---

<sup>245</sup> Echeverría, entrevista.

Las reacciones son diversas, y depende del modo en que estos sujetos han construido sus relaciones con los diversos, antes que los estos se visibilicen como tales. En este sentido, pueden ser cercanas y de paridad humana cuando han sido testigos de procesos de compañeras o compañeros, niñas o niñas trans; dado que anteriormente su relación fue cercana desde lo humano independientemente de su condición sexual.<sup>246</sup> En estos casos, la alteridad desde esta dimensión, continúa durante el proceso de transición.

En procesos de transición, en adolescentes, como es el caso de Jael, es interesante también evidenciar que los pares, aunque con cierta duda desde el propio sujeto diverso, evidencian un rápido procesamiento que despunta en un acercamiento. Claro está, este acercamiento deja dudas si efectivamente se promueve por un reconocimiento de la dimensión humana, o más bien por curiosidad.

En el marco de la reacción favorable de los pares heterosexuales, se evidencia también una tendencia a reconocer a los sujetos diversos de manera natural. Esto, se produce por varias razones. Por ejemplo, se da porque los pares al acceder a las redes sociales encuentran que los temas de diversidad sexual son abordados de modo consuetudinarios, lo que hace que estos se sensibilicen porque acceden a otra información que les permite sensibilizarse de mejor manera e incluso confrontar sus propios contenidos adquiridos en sus ámbitos familiares.<sup>247</sup> También, en este mismo espectro de las redes, se encuentran que ciertos referentes que se dinamizan en estas, que son diversos sexogénicamente; lo que se traduce en otro insumo con el cual confrontan sus concepciones que han construido a través de sus procesos de interacción con otros ámbitos.<sup>248</sup>

Hay otros casos, sobre todo cuando se trata de visibilización de sujetos con una orientación sexual diversa, en los cuales las reacciones se expresan de modo más irreconocedor y violento, porque estos casos generalmente surgen en la etapa de adolescencia. Esto evidenciaría que la heteronorma estará más consolidada, dado los prejuicios que internalizan adolescentes heterosexuales en sus distintos ámbitos. En estos casos, las prácticas serían de mirar a los otros “como bichos raros”, tal como se recogió de las entrevistas de Jael y José David.

La forma de ver al otro, por ejemplo, “como bichos raros”, tiene su correlato en una práctica concreta, como toda concepción. Desde el testimonio de José David, el temor

---

<sup>246</sup> Pillajo, entrevista.

<sup>247</sup> Pillajo, Valencia, entrevistas.

<sup>248</sup> Zúñiga, entrevista.

puede ser comprobado en el momento en que el sujeto decide visibilizarse. En unos casos se podría comprobar que el temor fue una imaginación; pero, en otros, como el caso relevado en el testimonio de José Daniel, el temor a ser rechazado fue una experiencia real. El “bicho raro” activó la amenaza a un intermediado, “dios”, que no da cabida al sujeto diverso; pero también amenazó a una cofradía de “bien hombres”, como se recogió en el testimonio; o, se amenaza a no querer a abandonar el modo aprendido de ser hombre.<sup>249</sup> Las respuestas frente a estas amenazas son, entre invisibilizar a aquel que se visibilizó, a través del bloque en las redes sociales; o, a través de la sumisión.

También se suma otra amenaza. A aquella construcción socio-cultural en que la heterosexualidad tiene poder, por ser el modelo a seguir, mientras todo lo que está por fuera se lo considera inferior; desatando otras prácticas que blinden al modelo amenazado: burla, exclusión, trato inferiorizado.<sup>250</sup> En estos casos, el diverso que se ha ubicado por fuera de la norma, es deshumanizado, y más bien cosificado; desde lo cual se desata las prácticas de violencia.<sup>251</sup>

Lo anterior corrobora la existencia de grupos de poder que, al verse amenazados, desarrollan diversas estrategias para no debilitarlo. La diversidad sexogénica es una amenaza, por lo tanto, proclive de ser contrarrestada.<sup>252</sup>

### **2.3. La reacción de los sujetos diversos**

La tónica es la configuración de estrategias de resistencia a partir de la asunción como sujeto diverso. Hay diversidad de relaciones que el sujeto diverso establece con el ámbito, no hay una sola, incidiendo diversos factores. La propia claridad de que su identidad de género y/u orientación sexual es parte de su proyecto de vida; el grado de apoyo de su ámbito familiar; sus propias actitudes o aspectos subjetivos; son algunos de los factores que inciden para que estos configuren maneras de relacionarse en sus contextos educativos. Se suma a lo anterior, la incidencia de figuras de adultos significantes, es decir, aquellos adultos que, cumpliendo distinto rol social y encontrándose en distintos niveles de cercanía con los sujetos diversos, aportan con

---

<sup>249</sup> Echeverría, entrevista.

<sup>250</sup> *Ibíd.*

<sup>251</sup> Zúñiga, entrevista.

<sup>252</sup> Pillajo, entrevista.

elementos positivos que estimulan la asunción de su identidad y orientación, a través de acciones de empoderamiento y asertividad.<sup>253</sup>

Resulta interesante, por ejemplo, en el caso de Jael, que asume un modo de relacionarse hasta cierta manera de indiferencia con su ámbito educativo, porque su anclaje está en su registro personal de sentirse libre, de ser el mismo; además, de visualizar su proyecto de vida próximo: el ingreso a la universidad.

En el caso en el que se ha logrado asumir a nivel personal la orientación sexual como parte de su condición de persona, identidad personal y proyecto de vida; pero, permea el temor a ser juzgado por parte del ámbito educativo, el sujeto activa una suerte de ocultamiento, desarrollando una suerte de doble vida. Por un lado, cumple en el ámbito educativo con los roles heteronormados para evitar ser juzgado; por otro, construye sus relaciones con sus pares diversos, por fuera de este ámbito. En estos casos, si bien es una estrategia de sobrevivencia en el ámbito educativo, el desarrollo de su identidad y personalidad se ponen en riesgo. Este permanente cuidado por no ser descubierto, por no mostrar su propia identidad, pone al sujeto diverso en un nivel de estrés denominado de minoría.<sup>254</sup> Las consecuencias son diversas, como han planteado varios entrevistados, desde la afectación en el rendimiento académico, riesgo en la consecución de sus aspiraciones personales, e, incluso la deserción escolar.<sup>255</sup>

Hay también la posibilidad de que el sujeto diverso asuma una victimización, situación que sería un eco del mandato heteronormado y patriarcal instalado en la estructura social, con el cual este se relaciona en la familia y otros ámbitos reproductores del mismo. En realidad, es el mismo mensaje de irreconocimiento que activa dicha victimización.<sup>256</sup>

Importante también evidenciar a partir de las entrevistas realizadas, aquella respuesta que algunos sujetos diversos configuran a partir del irreconocimiento a su identidad de género u orientación sexual, aunque hayan desarrollado su propio proceso de asumirlo como parte de su identidad. Se trata de construir un hábito al estudio; lo que significa una estrategia de resistencia, más que de superioridad, pero también es una estrategia para encarar de manera más favorable el contexto heteronormado.<sup>257</sup> El caso de

---

<sup>253</sup> Zúñiga, entrevista.

<sup>254</sup> Pillajo, entrevista.

<sup>255</sup> *Ibíd.*

<sup>256</sup> Zúñiga, entrevista.

<sup>257</sup> Echeverría, entrevista

Jael, y de dos entrevistados especialistas, a partir de sus propias experiencias, dan cuenta de esta estrategia anclada en el rendimiento académico.

### **3. Interpretaciones y hallazgos: desde la vida cotidiana**

La investigación arriba a este punto de polifonía entre lo que propone la dimensión conceptual y la jurisprudencia, con la riqueza de voces recogidas desde la vida cotidiana. Este ejercicio registrará, si estos aspectos de vida cotidiana, es decir, si sus propuestas han pasado de su enunciación a las relaciones de alteridad. Para este ejercicio se parte de analizar si existen, a partir de lo recogido de la vida cotidiana, afectaciones a los derechos humanos de los sujetos diversos en la vida escolar. Este análisis llevará a la vez a un segundo análisis: la presencia del Estado en esa vida escolar a partir de sus propuestas para prevenir la discriminación.

Desde la reacción del ámbito escolar, a partir de lo relevado en esta investigación, los sujetos diversos hacen su propio proceso personal que arriba al reconocimiento y asunción de su identidad de género u orientación sexual. En el momento de esta asunción, se instala un acto de extrañeza en el ámbito educativo, independientemente si el sujeto se ha visibilizado o no. En el primer escenario, la extrañeza es más evidente, porque los otros sujetos del ámbito se confrontan, con una evidencia, al extraño; mientras que, en el segundo, la extrañeza está aún en la subjetividad del sujeto diverso. En cualquier de los dos casos, la extrañeza pone en tensión a la existencia de un sujeto diverso que busca bienestar: ser titular y exigir de todos los derechos, frente a un ámbito, heteronormado, patriarcal y adultocéntrico que lo ha inferiorizado.

Esta tensión cobra entonces una dimensión política que se traduce en diversas estrategias de alteridad como se ha evidenciado en los elementos centrales recogidos en las respuestas del ámbito escolar y de los sujetos, diversos y heterosexuales.

Ahora bien, esta tensión, es política porque se lucha por el derecho a la igualdad y no discriminación, así como por la dignidad. Se propuso en el marco conceptual que la igualdad y no discriminación implica que todas las personas requieren de condiciones formales, materiales y culturales, para satisfacer sus necesidades y desarrollar sus capacidades; pero, tomando en cuenta las particularidades de los sujetos. La dignidad se

propuso como aquel estado en que los sujetos gozan de dichas condiciones para: vivir como se quiere, vivir bien, y, vivir sin humillaciones.<sup>258</sup>

La tensión política pone en vulnerabilidad para los sujetos diversos el derecho a la igualdad y no discriminación y, a la dignidad, porque las condiciones antes mencionados encuentran riesgo de ser alcanzadas. La hegemonía heteronormada sustentada en los prejuicios e inferiorización, niega o excluye a los sujetos diversos el acceso a dichas condiciones; sobre todo a aquellas de carácter cultural: reconocer al otro diverso como persona. La inferiorización y con ella las diversas prácticas de violencia producen una deshumanización, consolidando el escenario de vulneración para el acceso integral a los derechos. Si bien el acceso a condiciones formales e incluso materiales podría estar resuelto, esto no es suficiente si pervive la discriminación. Dicho de otro modo, no hay integralidad, igualdad y no discriminación, y dignidad, si los sujetos están en una escuela, gozan de una normativa que los ampara, pero en la vida cotidiana de este ámbito emergen las prácticas que se han recabado en esta investigación. Precizando aún más, desde las concepciones y prácticas identificadas, los sujetos diversos al pretender ser homogenizados dentro de la norma heteronormada de la escuela, no logran vivir como quieren, es decir, desenvolverse con libertad desde lo que son y sienten: con su propia identidad de género u orientación sexual. Si no pueden vivir como quieren, entonces, no hay bienestar, lo que implica una humillación frente a la hegemonía heteronormada. La dignidad es claramente trastocada de ser vivida y gozada por parte de los sujetos diversos sexogénicamente en la escuela.

Hay que agregar que si bien la escuela entra en confrontación con la extrañeza de los sujetos diversos; y, con esta, despliega un posible proceso de deconstrucción que tiene sus propias dinámicas; aún parece que la dimensión del sujeto, persona, con una dimensión humana y con un proyecto de vida, no es el locus-interlocutor con el cual dialoga el ámbito escuela. Más bien parece ser que el locus-interlocutor es el cumplimiento de la norma (protocolos) para evitar ser observada social y culturalmente como un ámbito vulnerador.

Se bien es importante la activación de estas normas, no ubicar al sujeto diverso con una dimensión humana, con una identidad que, al potenciarla concreta su proyecto de vida; las alteridades siguen construyéndose con privilegios. Pero sobre todo, se anula

---

<sup>258</sup> Corte Constitucional Colombia, Sentencia T-881/0.2

a ese sujeto pleno de derechos que, según la norma internacional, es completo y digno.<sup>259</sup> Desde lo anterior, es importante poner en la reflexión que la tensión política no solo es el cumplimiento de la norma, sino, está en juego resignificar la mirada a los sujetos diversos, niños, niñas y adolescentes, como completos, y, que su identidad de género u orientación sexual es parte de esta completud. Negarla, es restar a la misma.

También hay que referirse, a partir de la presencia de sujetos diverso; y, desde los testimonios recogidos sobre las características del derecho a la educación: asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad.

La escuela al momento de vivir la diversidad sexogenérica, a pesar de no relacionarse, como se ha constatado, desde el locus de la dimensión humana sino, desde el cumplimiento de protocolos para evitar una posible sanción, mantiene algunas condiciones de la asequibilidad para las personas diversas, sobre todo lo concerniente a los aspectos materiales. Los testimonios recogidos dan cuenta que estos aspectos no han sido afectados. Sin embargo, condiciones relacionadas con docentes capacitados que respeten la libertad para asegurar la gratuidad, la inclusión, o que incorporen en el currículo el tema de las diversidades; los testimonios dan cuenta de una debilidad en la presencia de estas. Se muestran atisbos de docentes que proponen el tema, sin embargo, es aislado y sin la profundidad que requiere hacia la construcción de acuerdos de convivencia. La debilidad también está en la presencia de docentes que puedan trabajar de manera intencionada procesos de inclusión. Si bien los departamentos de consejería estudiantil están capacitados desde la instancia rectora, la implementación de prácticas que alienten una real inclusión y convivencia entre diversos, es un nudo crítico que ha sido identificado. Una posible explicación se alude a que estos profesionales privilegian sus propias creencias religiosas que terminan anteponiéndose en la promoción de estas condiciones.

Desde esta debilidad registrada a través de los testimonios, es claro que esta característica configura escenarios de vulneración para los sujetos diversos, que se complejizan aún más si esta debilidad se concentra también en su ámbito familiar y de pares. Bajo rendimiento, afectaciones emocionales, posible deserción, ruptura en su proyecto de vida, son algunas de las consecuencias que se han registrado.

---

<sup>259</sup> Corte IDH, Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

En cuanto a la accesibilidad como otra de las características del derecho a la educación, se planteó que un ámbito con prácticas de discriminación hacia las diversidades configura procesos de deserción escolar. Jael, José Daniel, como actores más cercanos etariamente a la vida escolar en actualidad, propusieron su intención de abandonar el sistema educativo. Estos se mantuvieron soportándose en sus propias capacidades, proyecciones, así como el apoyo de su familia en el primer caso. Otros entrevistados también plantearon la posibilidad cierta de deserción escolar, sin embargo, no hay registro de esta causa porque es invisibilizada para evitar sanciones o confrontaciones sociales. Al constatar que no se trabaja la asequibilidad de manera clara, sostenida, pero sobre todo con intencionalidad, el acceso y permanencia en el sistema educativo estará en riesgo; y, con este, el acceso a otros derechos.

La aceptabilidad, no solo como calidad en la infraestructura, sino, como ámbito que permanentemente construye relaciones de convivencia reconocedora entre todos los actores diversos, es una característica también debilitada, lo cual se corresponde con la debilidad en las otras características anteriores. Si bien los relatos dan cuenta de que algunos espacios logran cierto seguimiento interesante a los casos de personas diversas para apoyar su proceso relacional con sus pares y docentes; la tónica más bien es a tratar de manera fragmentada, como respuestas coyunturales y no integrales que permeen y afecten la vida cotidiana de la escuela.

Finalmente, la adaptabilidad, es una de las características con mayor debilidad en su desarrollo. Como se ha visto al describir las otras características, al tratarse la presencia de diversidades sexogénicas, como casos y no como personas que requieren ser tratados con respeto desde su condición humana, entonces las adaptaciones son también coyunturales y reactivas. No se observa a una escuela con apertura para ver una oportunidad importante para deconstruir sus concepciones y prácticas.

Desde los sujetos de la heteronorma y los sujetos diversos se presenta las siguientes reflexiones. Los sujetos que se reconocen, se perciben, se identifican y se asumen diversos sexogénicamente no encuentran un contexto escolar que brinda las condiciones para ejercer su condición de titular y sujeto de derechos; a diferencia de aquellos que tienen mayores posibilidades, como los heterosexuales. Se constata entonces una asimetría, cuya causa de ha hecho referencia anteriormente: un contexto con una hegemonía heteronormada, patriarcal y adultocéntrica.

En el contexto de esta asimetría los sujetos diversos construyen, como se ha registrado, diversas respuestas, estrategias y alteridades; muchas de estas para paliar las



diversas prácticas de discriminación y violencia; tratando de sobrevivir en un medio tenso y fortaleciendo su proyecto por fuera del ámbito escolar.

¿Qué sucede a un niño, niña o adolescente diverso sexogenéricamente que tiene que vivir desde estas estrategias de sobrevivencia? ¿Qué sucede a estos sujetos cuando tienen que mostrarse de un modo distinto al que no son? ¿Qué sucede en los casos en que sujetos diversos sexogenéricamente que se han visibilizado, pero han sido discriminados? ¿Qué sucede en aquellos casos en que, a pesar de que el ámbito ha dado ciertas respuestas de reconocimiento, el sujeto diverso lo mira con reparo? ¿Qué sucede al sujeto en su búsqueda de aceptación?

Son preguntas que dibujan escenarios diversos con un elemento central: se pone en tensión la integridad e integralidad de las personas; la completud dicho de otro modo. Se busca ser reconocido como un ser humano completo, cuya identidad de género u orientación sexual es parte consustancial de esta dimensión humana. Cuando el medio heteronormado, patriarcal y adultocéntrico, cuyos representantes son los estudiantes heterosexuales y los adultos, rechaza y despliega las prácticas y alteridades de violencia que se han recabado, por la identidad u orientación del sujeto diverso, lo que hace es producir una escisión en la integralidad del sujeto. Y, vivir de modo fragmentado trae sin duda consecuencias en la vida de las personas, algunas de las cuales han sido ya planteadas; pero también las consecuencias en la etapa posterior al ámbito educativo, tienen que ser motivo de estudio.

Pero también vivir del modo en que alguien no lo desea, porque no lo siente, es decir, de manera no digna, también trae consecuencias en el desarrollo integral: emotivo, psicológico, sexual, social, entre otras dimensiones de la persona.

Vivir de modo fragmentado, o vivir del modo en que no se quiere; por lo tanto, afectando al derecho a vivir la identidad, que incluye la identidad de género y orientación sexual,<sup>260</sup> tiene sus afectaciones de manera más concreta en la “especificidad de las personas, con los derechos que lo hacen único, singular e identificable”.<sup>261</sup>

Lo que está en tensión política no es la aceptación a los sujetos diversos por parte del ámbito heteronormado y sus actores; porque la aceptación de unos hacia otros, esconde una relación de jerarquía y poder. Hay que comprender que la identidad de género u orientación sexual es consustancial a la identidad del sujeto diverso; y, que, a

---

<sup>260</sup> Opinión Consultiva opinión consultiva oc-24/17.

<sup>261</sup> *Ibíd.*

través de esta identidad la personas accede a derechos para configurar su presencia en su contexto social y cultura, una presencia propia, única. Irreconocer sus dimensiones de la sexualidad simplemente, es decir: la persona está, pero no es.

También es importante retomar lo señalado por la Corte IDH en el sentido de que reconoce un “nexo claro entre la orientación sexual y el desarrollo de la identidad y plan de vida de un individuo, incluyendo su personalidad y sus relaciones con otros seres humanos”.<sup>262</sup>

Lo anterior merece también un análisis sobre todo en lo que tiene que ver con la relación entre la orientación sexual y el plan de vida, para identificar otro elemento que forma parte de la disputa política en el ámbito de la escuela. Si bien se señala a la orientación sexual, es obvio que se debe incluir a la identidad de género. Estas dos dimensiones implican vivir de un modo los afectos, sentimientos, el placer, la construcción de relaciones; y, estos aspectos son diseñados en el plan de la persona. Desde los testimonios recabados se evidencia que los sujetos diversos buscan respuestas a su autopercepción en cuanto a su identidad, una vez que las asumen, tratan de ordenarlas para ser parte de su proyecto: encuentran redes, relaciones, afectos, exploran el modo de sentirse bien con su cuerpo para que este corresponda con su identidad u orientación.

Además, se proponen, en ese plan de vida, con quién y cómo relacionarse, cómo y a quién expresar sus sentimientos; con quién y cómo vivir la dimensión del placer; con quién diseñar un proyecto de vida compartido. Irreconocer la identidad de género y orientación sexual por la presencia hegemónica heteronormada implica coartar que el otro construya esa proyección permanente de su vida, a través de cuyos elementos, todas las personas aprenden, descubren, acumulan experiencias. El proyecto de vida en definitiva implica acción permanente en el futuro inmediato, mediato y a largo plazo; por lo tanto, estar vivo. Los sujetos diversos sexogénicamente al intentar ser homogenizados en la heteronorma, son vaciados de sentidos propios para su futuro. La lucha entonces pasa por poner el proyecto de vida de los sujetos diversos como humanamente válidos.

También es importante evidenciar que toda tensión política se da entre dos partes. En los elementos de reflexión propuestos anteriormente se ha descrito con más amplitud al ámbito escolar heteronormado como la parte que, desde sus discursos y prácticas hegemónicas, inferioriza a los actores diversos sexogénicamente. En este momento es

---

<sup>262</sup> Corte IDH, “Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas)”

importante hacer referencia a la otra parte, es decir, a los sujetos que participan como actores políticos en el contexto de las tensiones evidenciadas.

Si la actoría se la podría conceptualizar como la capacidad de movilización de toda persona y grupo de personas que, a pesar de estar en una interdependencia con una estructura que tiene diversas dimensiones: sociales, económicas, culturales y políticas, logra una suerte de distanciamiento para diseñar estrategias de incidencia y trastocamiento sobre las mismas; se constata que los sujetos diversos cumplen ese rol de actoría. A pesar del hostigamiento que se desatan en el ámbito escolar heteronormado, los sujetos diversos son actores en tanto diseñan diversas estrategias para, en primer lugar, reconocer para sí mismo su dimensión sexogenérica. Luego, en algunos casos se avanza hacia su visibilización; y, con esta, al diseño de vínculos afines para encarar la discriminación. También se evidencia una actoría a través de la exigibilidad a las instituciones para que cumplan su rol de garantizar sus derechos. Como parte de la actoría también está la invisibilización como estrategia de sobrevivencia y de superar una etapa de discriminación, sabiendo que luego se contará con mayores libertades. La actoría también se evidencia en la conformación de alianzas para hacer frente a los grupos de poder que se sostienen con base en el hostigamiento.

No es de interés cualificar estas estrategias para determinar cuál de ellas es más útil o asertiva. Lo que se intenta es dimensionar que el sujeto diverso es un actor, que va dinamizándose en la tensión política porque lo que busca, más que aceptación, es vivir su identidad, su proyecto de vida, su dignidad. Son estrategias para hacer frente al hostigamiento que pone justamente en riesgo los aspectos esenciales de con condición de sujetos de derechos.

Por otra parte, es importante también reflexionar en algunos elementos respecto al hostigamiento, que alberga en definitiva las distintas concepciones y prácticas que se han descrito alrededor del contexto heteronormado en su relación con las diversidades sexogenéricas.

En primera instancia se ha recogido que este es sistemático porque fundamentalmente obedecen a la estructura misma de la heteronormalidad, patriarcado y adultocentrismo; estructuras que se fundan en la inferiorización y exclusión a unos con relación a otros. Este es el epicentro de activación permanente de diversas prácticas, que no pasa solo por aquel hostigamiento físico. Las distintas prácticas que se han recogido dan cuenta de este hostigamiento estructural, que no puede relativizarse como esporádico. Es un hostigamiento que quiere recordar permanentemente a los que dejaron la norma,

que tienen que pasar por el sufrimiento que este provoca, como lección por atreverse a abandonar la norma. El hostigamiento con base en el sufrimiento es la base misma del consuetudinario heteropatriarcado.

En cuanto a la superioridad que puede sentir el hostigador heteronormado frente al sujeto diverso, es claro que los diversos testimonios dan cuenta del poder del hostigador amparado en la heteronorma y el adultocentrismo, lugar desde donde activa dichas prácticas. Sin embargo, es importante retomar un elemento que se propuso en el marco conceptual y que fue propuesto en una de las entrevistas. En esta, se planteó que la misma diferencia no da lugar a superioridad-inferioridad; sino, lo que genera la asimetría es la acción de los hostigadores que están sustentadas en sus concepciones y prácticas heteronormadas. Esto coincide en lo propuesto en el capítulo primero, en el sentido de que la vulneración está en el contexto, por lo tanto, los sujetos no son los vulnerables. Esto conlleva a pensar en que lo que se requiere es trabajar con los hostigadores y no con los sujetos diversos, en la perspectiva de deconstrucciones de paradigmas.

Las estrategias de resistencia, es decir, de actoría, por parte de los sujetos diversos con los cuales se dialogó, dan cuenta que estos luchaban permanentemente con el contexto y no con su condición. Su lucha no fue dejar de ser diverso sexogénicamente, sino confrontar a un contexto adverso.

Respecto a los testigos que emergen alrededor del hostigamiento, el protagonismo de este recae en los representantes de la norma: los adultos. Desde los relatos recogidos se observa que estos tienen diversos niveles de hostigamiento que no necesariamente aparecen en todos los casos de modo que puede considerarse visiblemente violentos. La práctica relacionada a poner en duda la decisión de asumir la identidad de género por parte de un sujeto, con la esperanza de que sea reversible, es un claro ejemplo de este hostigamiento supuestamente no violento. Prácticas relacionadas a emitir juicios de valor, burlas, es otro tipo de hostigamiento de los que son portadores los adultos.

La posibilidad de que algunos adultos hagan una ruptura con la tendencia del hostigamiento, es esporádica porque prima conservar la norma; de ahí el surgimiento de una suerte de espíritu de cuerpo. En el caso de un adulto que intenta irrumpir el hostigamiento, los relatos dan cuenta de que este tiende a cuidarse de no ser juzgado por sus pares; lo que puede llevar a abandonar su intento de irrupción.

En cuanto a los testigos pares, estos pueden asumir distintos roles frente al hostigamiento, dependiendo de varios factores. Pueden surgir testigos que toman una postura de defensa por el hostigado; situación que puede darse porque este testigo ha

accedido a información sobre las diversidades o los derechos; o porque tiene alguien cercano en su círculo. También pueden surgir testigos que intentan emanciparse frente al hostigador; sin embargo, este intento puede sucumbir por el temor del emancipado a hostigado por el hostigador. En este escenario, la estructura consuetudinaria del poder patriarcal se consolida.

A partir de la constatación de las diversas afectaciones que produce la discriminación a los sujetos diversos sexogénicamente en el contexto escolar y sus respuestas frente a las mismas; en este punto amerita hacer un enlace con el rol del Estado para prevenir las afectaciones recién comentadas.

En primera instancia se evidencia que las afectaciones descritas a los distintos derechos obedecen a la configuración de elementos estructurales, que pueden ser contrarrestados con la vigencia de una política pública seria e integral. Esta política, como se describió al inicio de este capítulo, no ha logrado entrar en vigencia en su primer intento a través del cual se alcanzó un borrador de propuesta importante. Detrás de este proceso se traduce una importante decisión política; sin embargo, el desconocimiento que el Estado le dio posteriormente, obedece a la consolidación de enfoques conservadores. La ausencia de una política pública configura que estos conservadurismos consoliden los contextos de vulneración a los sujetos diversos sexo genéricamente.<sup>263</sup>

Pero también una política pública para prevenir expresamente la violencia a las diversidades sexogénicas en el ámbito educativo tiene que tener su complemento en una ley que de las directrices vinculantes para prevenir la violencia y discriminación con especificidad en dicho ámbito. Como se planteó, las reformas a la Ley Orgánica de Educación Intercultural plantean estrategias para trastocar aspectos estructurales que sostienen la violencia a los sujetos diversos en este ámbito. Lamentablemente en la actualidad estas reformas aún no se encuentran vigentes, por lo que las vulneraciones identificadas en el transcurso de este ejercicio de investigación no han sido al menos cuestionado.

Se puede agregar también como otra respuesta para prevenir la violencia, sobre todo niñas trans y lesbianas, a la ley para la prevención de violencia contra las mujeres. Sin embargo, al revisar la vida cotidiana y las afectaciones de los derechos en la vida de los sujetos diversos, se vuelve a evidenciar la ausencia del Estado: la ley aún se aprueba.

---

<sup>263</sup> Paula, entrevista.

Por otra parte, el Estado en su intención de avanzar en el cumplimiento de los tratados internacionales, de las directrices constitucionales, o bien por la presión social que ejercen las activaciones de los mismos actores diversos, desarrolla algunas herramientas, como la mencionada al iniciar este capítulo: “Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional”. Estas respuestas pueden considerarse reactivas porque la implementación de dichas herramientas no contempla elementos o condiciones para aterrizar en la vida cotidiana. Por ejemplo no tiene carácter vinculante; y, por otro, el propio Ministerio no ha desarrollado una estrategia para su implementación. Esta debilidad en la implementación obedece a un tema estructural que no pasa solamente por la socialización de la guía a través de talleres puntuales.<sup>264</sup>

Desde esta investigación se encuentra que el Estado está alejado de la vida cotidiana de los sujetos diversos en materia de prevenir la discriminación y violencia contra estos. Sus acciones no parecen tener la claridad, tampoco la decisión política; pero sobre todo, no hay la intención y comprensión de que el Estado debe proteger a sus ciudadanos alineados en las directrices constitucionales y de los tratados y jurisprudencia internacional. Sus respuestas terminan siendo reactivas primando su conservadurismo frente a la renovación.

#### **4. Propuesta a partir de la investigación**

A partir de los hallazgos y de aportes de los propios participantes en esta investigación, se presentan algunos elementos que configuran una propuesta orientada a trabajar desde y en la vida cotidiana, con la intención de confrontar las prácticas de hostigamiento y relaciones de alteridad irreconocedoras de la diversidad de niñas, niños y adolescentes.

El Estado a través del Ministerio de Educación y otras instancias vinculadas al ámbito de la educación y los derechos, deben superar la visión de que la sola formulación de normas o herramientas orientadas a prevenir la discriminación hacia las diversidades sexogenéricas en la escuela resulta suficiente. La deconstrucción de concepciones y correspondientes prácticas pasa por procesos complejos y de largo aliento. En este contexto, la capacitación puntual a profesionales de distritos educativos, DECES e

---

<sup>264</sup> *Ibíd.*

instituciones educativas, deber ser reemplazada por procesos de formación para la prevención. Esto implica desarrollar espacios presenciales para acercar, a partir de la experiencia personal y subjetiva, elementos conceptuales y metodológicos que tengan como hilo conductor el respeto a la diversidad de personas, y la necesidad de que cada una de estas debe ser considerada en su dimensión humana como portadora de un proyecto de vida que necesita de condiciones para desarrollarlo; de esta manera, la dignidad, la igualdad y no discriminación y el fortalecimiento de la identidad, puedan ser gozadas en la vida cotidiana.

Posterior a estos espacios, es importante acompañar en los territorios el diseño e implementación de diversas acciones orientadas a implementar los elementos preventivos del hilo conductor que se han abordado en los espacios presenciales. Estas acciones deben tener el carácter participativo, reflexivo; y; sobre todo, pedagógico, es decir, que los actores confronten sus concepciones y práctica hegemónicas. Los acuerdos de convivencia, es una de las herramientas potentes que se pueden construir alrededor de las acciones preventivas que se promuevan, con la finalidad de consolidar prácticas de respeto mutuo a la condición de personas de los actores diversos del ámbito educativo.

Lo anterior requiere como condición que garantice su desarrollo, la decisión política de una autoridad de la cartera de educación dispuesta a desarrollar procesos sostenidos para la prevención. A la par de esta decisión, se requiere incrementar los funcionarios para que acompañen este proceso; lo que implica que el Estado suministre los recursos económicos suficientes.

El trabajo con las familias en la vida escolar también es otra estrategia complementaria a la anterior. Espacios propios de la vida escolar u otros que se abran, deben tener carácter pedagógico; es decir, que las familias revisen y dialoguen sus concepciones respecto a las diversidades; y, a partir de este ejercicio, promover también la construcción de acuerdos de convivencia. Hay que hacer una disgregación sobre este punto. Es importante insistir en que se requiere un cambio en la estrategia de promoción y respecto de los derechos de las personas diversas sexogenéricamente. En una sociedad altamente heteronormada y adultocéntrica se requiere que quienes son portadoras de dichos discursos y prácticas comprendan que son portadores de un proyecto de vida y que su identidad y orientación son parte de su proyecto. Esto, al ser un derecho para ellos, también lo es exactamente para las personas diversas. Lo que está en disputa es el reconocimiento a la persona humana y las dimensiones de su proyecto más que su condición diversa en la dimensión de la sexualidad; y, es, justamente en este punto que

se requiere hacer el cambio de estrategia. Pertinente aclarar en estos procesos familiares deben converger tanto familias de niñas, niños y adolescentes heterosexuales como de diversos sexogenéricamente; porque es en ese encuentro de la extrañeza, que se procesan las diferencias.

Otra propuesta es alentar la transversalización en los currículos de ciertas carreras universitarias que están vinculadas con el ámbito educativo: sicología, pedagogía, parvularia, entre otras. Esta transversalización debe poner a discutir a los estudiantes sobre la presencia de las diversidades sexogenéricas y la importancia de desplegar estrategias de prevención de la discriminación. Este abordaje contribuirá para contar con profesionales que han modificado sus concepciones y prácticas, además de que dispondrán con mejores herramientas para promover la prevención de la discriminación a personas diversas en el ámbito educativo.

La visibilización de los sujetos diversos no debe reducirse a la simple explicitación de decirse diverso. Por el contrario, se debe avanzar a visibilizar su condición de personas y sujetos. Alentar la configuración de comunidades de aprendizaje de personas LGBTI, es una estrategia importante. Comunidades que visibilicen aportes respecto a propuestas, investigaciones, reflexiones; además que promuevan espacios de encuentro con otros actores heterosexuales. Espacios que incidirían de manera importante en la disputa política por el reconocimiento a la condición de personas de los sujetos diversos.



## Conclusiones

Entre los hallazgos principales de esta investigación, se constata la presencia real de los sujetos diversos en la vida escolar. Esta presencia fluctúa entre la visibilización y no visibilización, escenarios que están condicionados por factores subjetivos de los sujetos diversos; así como por aquellos de su contexto: familia, pares. A mayor capacidad personal, claridad con su proyecto personal, valoración personal; pero también apoyo familiar y de sus pares, su visibilización es más asertiva. Por el contrario, mayor temor personal frente a la mirada del ámbito, confusión en su propia valoración personal, asunción de la discriminación, juzgamiento desde la familia; la visibilización tiende a enlentecer su proceso.

Desde la relación entre los contenidos conceptuales, normativos y de jurisprudencia, con lo relevando desde los sujetos de esta investigación, se constata una correspondencia interesante. Los sujetos diversos, independientemente del tiempo en que han procesado su identidad u orientación, si se han visibilizado o no; miran que estas dimensiones son suyas, son parte de su proyecto, las integran, incorporan y, con todo, se proyectan y construyen sus relaciones. A partir de esta asunción, la relación con el contexto heteronormado entra en una tensión política en la que está en juego el reconocimiento, no a una forma estética, a una simple opción, a un posible capricho o moda. Entra en juego el reconocimiento que el sujeto diverso demanda para su integralidad, identidad y proyecto de vida. Es decir, la tensión pone en el centro la vida misma de los sujetos diversos.

Desde la tensión política mencionada, el modo en que reaccionan los mismos sujetos diversos dependerá de muchos factores. Se registra un modo digno, asertivo y claro, que se corresponde con su nivel de asunción de su condición; jugando también un papel importante factores y actitudes personales, y de sus ámbitos, principalmente familiar. Por el contrario, se registran alteridades más bien de sumisión, silencio e invisibilización, que no se corresponden con la claridad de la asunción de su condición, por parte del sujeto diverso. Los factores personales: temor, desvaloración personal, inseguridad; y, del contexto: discriminación desde la familia, inciden en este modo de alteridades.

La escuela no está preparada para asumir las diversidades. Si bien se registran algunas respuestas no discriminatorias ante la presencia de sujetos diversos, estas son puntuales y reactivas. El ámbito no logra dimensionar, por ahora, la necesidad de trabajar condiciones para prevenir el maltrato; tampoco para instalar en la vida cotidiana acuerdos de convivencia como comunidad educativa. Detrás de esta reacción se puede interpretar que el ámbito se sostiene en el sistema heteropatriarcal, presente en el mismo cuerpo social; por lo que la escuela se erige como reproductora del mismo. Sus estrategias para protegerse son diversas, desde el desarrollo de protocolos para responder de manera reactiva a casos; o, activando a sus actores: docentes y padres, para alertar sobre el peligro.

Se constata que la heteronormatividad comparte su hegemonía con otra práctica socio-cultural: el adultocentrismo. Esto implica que no solo la hegemonía del binarismo heterosexual se ve amenazado con la presencia de las diversidades sexogénicas. También se ven confrontados los adultos portadores de la heteronorma, porque los sujetos diversos ponen en riesgo a sus prácticas centristas: portadores de verdad, consejeros del bien y del mal, con principios y valores correctos, con la madurez suficiente para decidir por los otros etariamente inferiores, entre otras. La tensión política por la presencia del sujeto diverso se expresa porque estos politizan el reconocimiento a su integralidad, identidad y proyecto de vida, frente a la completud del adulto heteronormado. La escuela por el contrario, centra su tensión en la defensa de lo que concibe como normal, lo que da poder y lo que da privilegio; locus desde el cual inferioriza a las diversidades. Desde este locus, el ámbito escolar no mira a un ser humano que requiere condiciones para desarrollarse como tal.

En medio de ámbitos escolares permeados por la heteronormatividad y el adultocentrismo se evidencia que los actores diversos sexogénicamente, paralelamente a su propia dinámica de asunción de su identidad u orientación sexual, desarrollan sus propias estrategias de resistencia y adaptación, con la finalidad de encarar la tensión política y defender su condición de sujeto: integralidad, identidad y proyecto de vida. Las estrategias son diversas, unas orientadas a la confrontación, otras a los intentos de integración; y, otras, a la diferenciación. Lo que interesa resaltar es que el sujeto no abandona su aspiración profunda de *ser* como siente debe ser y vivir. Al menos desde las entrevistas desarrolladas, todos los sujetos diversos logran su lucha teniendo como centro la defensa de su certera identidad u orientación. No obstante, a pesar de la lucha por la defensa de su condición de sujeto, los efectos de aquellas estrategias que demandan mayor

nivel de tensión y ponen en riesgo la dignidad, frente a la presencia de contextos más hostigadores, no se han logrado evidenciar en este trabajo. Es por esto que se hace necesario profundizar en los impactos de las mismas en la vida de los sujetos diversos.

En las alteridades entre pares se constata la activación de diversas formas de relaciones, que obedecen a distintos factores. No todo encuentro con los sujetos diversos genera necesariamente relaciones de hostigamiento. Los pares sensibilizados con el tema de las diversidades, por información o por experiencia cercana, juegan un rol importante en la tensión política, porque se alinean con el reconocimiento genuino, natural y normal a un par diverso como una persona; con lo cual se produce un acto que des-naturaliza y des-norma a la visión cis-heteronormada que se sostiene en la escuela.

Por el contrario, las relaciones que presentan hostigamiento son promovidas por los pares de los sujetos diversos porque estos han configurado patrones heteronormados en sus propios ámbitos. Pero también se constata, y con mayor protagonismo de los pares, que son los adultos: docentes, quienes activan las prácticas de hostigamiento, que tienen como finalidad el control por la permanente de las prácticas hegemónicas que sostienen a la escuela.

¿Qué pasa con el Estado para prevenir que se produzca la tensión política antes planteada? principal hallazgo de este trabajo que se corresponde con el objetivo central del mismo. Algunas reflexiones:

El Estado a partir de las demandas de la normativa y estándares nacionales e internacionales en materia de respeto y promoción de derechos de diversidades sexogenéricas en la escuela, ha diseñado algunas herramientas orientadas a prevenir el bullying homofóbico; protocolo para tratar diversas violencias en la vida de la escuela, sin explicitar en este aquellas ejercidas en contra de las diversidades sexogenéricas; guía para prevenir y combatir la discriminación por diversidad sexual e identidad de género en el sistema educativo nacional. Estas producciones se diseñan desde la cartera de Estado de educación, con apoyo de otras instancias públicas.

Son avances importantes, evidenciándose además que estas llegan en alguna medida a socializarse a autoridades distritales, profesionales de DECES, a través de capacitaciones. Sin embargo, no se evidencia que la información así como los aspectos de sensibilización y apertura que estas capacitaciones se proponen, sean empoderadas por parte de las y los profesionales, con lo cual el aterrizaje en la vida cotidiana de la escuela de los cambios que se buscan, es aún una debilidad cierta.

Se constata que entre la producción de las herramientas, los espacios de capacitación y la vida cotidiana de la escuela, permean rutas y actores formados en la estructura heteronormada y adultocéntrica, los mismos que se resisten a dejar lo que han incorporado como sustento; con lo cual se configura el principal escollo para alcanzar las propuestas conceptuales y metodológicas que proponen las herramientas diseñadas.

Por lo demás, el Estado a través del Ministerio de Educación ha construido una propuesta discursiva respecto al fortalecimiento de un sistema educativo inclusivo y sin violencia; incluido el respeto a las diversidades sexogenéricas. Sin embargo, no se evidencia que esta propuesta se corresponda de modo coherente con concepciones y prácticas inclusivas y respetuosas en la vida cotidiana de la escuela. Aún está presente la idea de que la normativa o una herramienta pedagógica modifican las hegemonías heteronormadas y adultocéntricas.

La escuela se ve trastocada en su continuidad heteronormada porque la tensión política producida por los sujetos diversos. Y, a partir de esta, los propios actores van deconstruyendo y generando sus propias prácticas de contención y prevención; pero también, consolidan aquellas vinculadas a los discursos hegemónicos. Lo que se quiere evidenciar es que el Estado no es un actor fuerte en estos procesos de la vida escolar.

Por otra parte, hay que mencionar que a nivel conceptual hay aportes significativos que se constituyen en un marco importante para aportar al desarrollo de procesos de deconstrucción de la heteronormatividad. Uno de los aportes más importantes es ubicar a los sujetos diversos como tales, es decir, como personas integrales, únicas, indivisibles. En este contexto la identidad de género u orientación sexual es parte de dicha unicidad como sujeto. Los aportes dan cuenta de esta visión humana e integral del sujeto diverso; pero, además, incluyen a las niñas, niños y adolescentes.

También se rescata los aportes conceptuales sobre la identidad de género y orientación sexual, como dimensiones humanas con características propias: biológicas, afectivas, emotivas, culturales. En la misma línea, hay un aporte conceptual que describe a niñas, niños y adolescentes como sujetos diversos portadores de una orientación sexual e identidad de género diversa a la cisheteronormatividad. Lo anterior posiciona a un sujeto diverso desde la sexualidad.

Otro de los aportes conceptuales a ser rescatado es que la identidad de género u orientación sexual, al ser parte del sujeto de derechos, implica que es parte de la dignidad de estos sujetos, así como de su identidad. De esta manera, las diversidades sexogenéricas

dejan de ser concebidas como simples estéticas; por el contrario, se conceptualizan como gravitantes para la vida de las personas.

Falta aún profundizar en el nivel conceptual sobre las alteridades que se producen en la vida escolar, mediadas por la sexualidad. Es decir, cómo entender las alteridades entre sujetos diversos y sujetos heterosexuales; y, cómo se producen las mismas. El aporte conceptual usado para esta investigación a partir de la visión más antropológica, podría ser insumo para este requerimiento conceptual antes mencionado.

En cuanto al hostigamiento, hay importantes aportes, sobre todo el utilizado en esta investigación. Este aporte no reduce las prácticas del hostigamiento al hecho de violencia; sino, a todo un entramado de características: asimetría, intencionalidad de causar daño, sistematicidad, generador de daños; además de un conjunto de tipos de testigos que se activan alrededor de una práctica de hostigamiento.

Respecto a los aportes normativos, estos tienen avances sustanciales que van de la mano de los conceptuales. En este sentido, es importante como la jurisprudencia, sobre todo internacional, ha caracterizado a un sujeto diverso: niña, niño, adolescente, a partir de su identidad de género u orientación sexual. Además que ha vinculado a este sujeto y, a estas dimensiones, a otras jurisprudencias sobre la dignidad, igualdad y no discriminación e identidad. Este relacionamiento aporta sin duda a trabajar en materializaciones en la vida cotidiana de la escuela. Concomitante con estos avances, la jurisprudencia requiere avanzar en recomendaciones más precisas a los Estados, para deconstruir el patrón heteronormado en la escuela.



## Bibliografía

- Ávila Santamaría y María Belén Corredores, edit., “Derechos y Garantías de la niñez y adolescencia: hacia la consolidación de la doctrina de la protección integral”. Quito: V y M Gráficas, 2010.
- Bohórquez, Viviana, Aguirre, Javier. “Las tensiones de la dignidad humana: conceptualización y aplicación en el derecho internacional”, *Revista Sur*, V6, N11 (2009): 41-63. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24903.pdf>.
- Castelar, Andrés y Lozano, Jenny, “Reconocimiento de la diversidad en la escuela: algunas paradojas”, *CS*, No.25, 2018, 51-79, DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i25.2220>
- Duarte, Claudio, “Sociedades adultocéntricas”, *Última Década*, No. 36, CIDPA, 2012).
- Fernández Guerrero, Olaya. “Levinas y la alteridad: cinco planos,” *Brocar* 39, no. 39 2015, 423–43.
- Galvis Ortiz, Ligia. 2009. “La convención de los derechos del niño veinte años después”, Bogotá: D - Universidad de Manizales. Accessed April 3, 2018. ProQuest Ebook Central.
- Guerrero, Luz María, *La Entrevista en el Método Cualitativo* (2001).
- Guerrero, Patricio. *La Cultura*. Quito: Abya Yala, 2002.
- Hernández, Ovidio D’Angelo, “Proyecto de Vida y Desarrollo Integral Humano”, *Revista Internacional Creemos*.- Año 6, no. 1 y 2, 2004.
- Krotz, Esteban. “La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología”, México DF: Fondo de Cultura Económica, 2002).
- León Juan y González, Diego, “Actitudes hacia la comunidad LGBTI en profesores de secundaria del Distrito I del cantón Cuenca”, Tesis previa a la obtención de título de Psicólogos Clínicos, Universidad del Azuay, 2020.
- Melish, Tara. “La protección de los Derechos, Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Manual para la presentación de casos”. Quito: CDES y Orville H. Schell, Jr Center for International Human Rights, 2003).

- Mendos, Lucas Ramón. 2010 “Niñas, niños y adolescentes lgbt como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar,” *American University International* 29, no. 4. <https://bit.ly/2O9hWG7>.
- Mondimore, Francis Mark. *Una historia natural de la homosexualidad*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Mora, Aracely, et al., “La diversidad en América Latina. Una crítica a los avances al reconocimiento LGBTI y a su evolución en Ecuador”, 2019.
- Muñoz, Rodrigo. El poder y el adultocentrismo en la adolescencia: consecuencias en la libertad y la dignidad. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2016.
- Paredes, Estuardo, et al., “Conducta homosexual en adolescentes de bachillerato en Ecuador en las ciudades de Quito y Machala” *Revista Ciencias Sociales No. 39*, 2017.
- Salgado, Judith. Derechos de personas y grupos de atención prioritaria en la Constitución Política del Ecuador, en Santiago Andrade, Agustín Grijalva y Claudia Storini, edit., *La Nueva Constitución del Ecuador. Estado, Derecho e Instituciones*, (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional, 2009), 1.
- Sánchez Olvera, Alma Rosa. “Cuerpo y sexualidad un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual”, *Sociológica*, año 24, número 69 (enero-abril de 2009): 101-122, <https://bit.ly/3x6FKBz>.
- Seda, Edson. El nuevo paradigma de la niña y el niño en América Latina, en Ramiro Tomasevski, Katarina. “Indicadores del derecho a la educación”, <https://bit.ly/3ape7dk>.
- Toro, Evelyn, Moya, Pablo, y Rojas Rolando, “Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes, 41 sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Laico y Católico”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2020, 14(1), 39, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>.
- Uribe Fernández, Mary Luz “La vida cotidiana como espacio de construcción social”, *Procesos Históricos*, núm. 25, enero-junio (2014): 100-113, <https://bit.ly/3dBKGAx>.
- Vogliotti, Ana “La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural”, *Praxis educación*, No. 11, 2007.



### Documentos institucionales

EC Consejo Nacional para la Igualdad de Género. 2018. *Agenda Nacional para las mujeres y personas LGBTI, de 2018-2021*. Quito.

EC Instituto 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*. Quito: INEC.

### Fuente jurídica

Ecuador Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. *Estudio de caso sobre condiciones de vida, inclusión social y cumplimiento de derechos humanos de la población LGBTI en el Ecuador: 2013*. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2013

Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N°572, Suplemento, 18 de agosto de 2015.

### Instrumentos de organismos internacionales

Corte Constitucional de Colombia, “Sentencia, Sentencia C-101-05”.  
www.corteconstitucional.gov.ec.

Corte Constitucional de Colombia. 2002. “Sentencia”, T-8881-02 Principio de dignidad humana –naturaleza. 17 de octubre.

Corte IDH, *Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección*, parr.216, <https://bit.ly/3dT4fuu>.

Corte IDH, “Opinión Consultiva opinión consultiva oc-24/17 de 24 de noviembre de 2017 solicitada por la república de costa rica identidad de género, e igualdad y no discriminación del mismo sexo”, 2017. Párr.36.

[http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea\\_24\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf).

Corte IDH, “Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas)”, *Caso Karen Atala e hijas vs. Chile*, 17 de septiembre.  
[http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_239\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_esp.pdf).

Corte IDH, *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*, 2015.

Naciones Unidas, *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, Observación 13*, 117. Abril de 2001, CRC/GC/2001/. <https://uni.cf/2FAmfcK>.

Panel internacional de especialistas en legislación internacional de derechos humanos y en orientación sexual e identidad de género. *Principios de Yogyakarta. Sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*, marzo 2007. <https://bit.ly/2vxi1LJ>.  
UNICEF, *Convención de los Derechos del Niño*, Art. 2, <https://bit.ly/32QYtm>.

## Anexos

### **Anexo 1: Estructura preguntas para entrevista.**

1. ¿Qué tanto los sujetos diversos sexo genéricamente se reconocen como sujeto de derechos, diverso?
2. ¿El sujeto diverso reconoce la relación entre su identidad sexogenérica con el desarrollo de su proyecto de vida, su personalidad y relaciones
3. ¿La presencia de diversidades, confronta los patrones culturales de discriminación y violencia en la escuela? ¿Cómo se produce, desde la condición sexogenérica, el proceso de ruptura con la continuidad heteronormada?
4. ¿Cómo construyen los diversos la relación (alteridad) con los otros, desde su identidad y diferencia? ¿Cómo construye la heteronormatividad esta alteridad?
  - De los sujetos diversos hacia sí mismos
  - De los sujetos diversos hacia los otros
  - De los otros hacia sí mismos
  - De los otros hacia los sujetos diversos
5. Sobre hostigamiento
  - Caracterización de escenarios de hostigamiento:
    - ¿Existe desequilibrio entre diversidades y heteronormatividad (víctima-victimario)?
    - ¿Existe intención de herir, infundir miedo o terror?
    - ¿Son prácticas sistemáticas y repetidas?
    - ¿Hay daños concretos?
  - Los roles en el hostigamiento
    - ¿Quiénes (características) y cómo actúan los hostigadores?
    - ¿Cómo actúa la víctima? ¿Cómo se responde frente al hostigamiento: resistencias, adaptaciones, confrontaciones, deconstrucciones, entre otras?
    - ¿Quiénes (características) y cómo actúan los testigos?
  - ¿Cuáles son los efectos del hostigamiento (múltiples dimensiones y derechos)?
6. ¿Qué debe hacer la escuela para prevenir discriminación y reconocer la diversidad sexogenérica?
7. ¿Qué deberían hacer los sujetos para prevenir y exigir?

**Anexo 2: Formato de consentimiento informado.****Consentimiento informado**

Este documento se trata de un consentimiento informado, por lo tanto, usted autoriza su participación en la investigación a la cual ha sido invitado/a, a ser parte. El objetivo de la investigación es identificar y analizar las prácticas de hostigamiento y las respectivas relaciones de alteridad que se desarrollan en niñas, niños y adolescentes LGBTI en el ámbito escolar ecuatoriano.

La investigación es desarrollada por Rodrigo Muñoz C.<sup>265</sup>, estudiante de la Maestría de Investigación en Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. A su vez, cabe indicar que esta investigación tiene como profesora tutora, a la Doctora Gardenia Chávez, docente titular de la misma universidad.<sup>266</sup>

Desde lo anterior, le invitamos a ser parte de esta investigación, concretamente participando de entrevistas personales, con la finalidad de dialogar sobre las prácticas antes mencionadas y así poder determinar el alcance de las mismas en la vida cotidianas de los sujetos diversos.

La información que usted entregue será únicamente utilizada para los objetivos de esta investigación.

Dentro de su consentimiento, también autoriza a que las entrevistas en las que usted participe, puedan ser grabadas en audio para disponer de material fidedigno, el cual posteriormente será procesado para disponer de insumos para el análisis de los objetivos planteados.

Durante el proceso de investigación al que ha sido invitado, usted tiene absoluta libertad, sin necesidad de explicar ni solicitar ninguna autorización, de abandonar su participación cuando usted crea y sienta que lo debe hacer.

Autorizo

Nombre y firma

---

<sup>265</sup> Correo electrónico: rod682@hotmail.com

<sup>266</sup> Correo electrónico: gardenia.chavez@uasb.edu.ec