



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Unidad Ajusto

***SIGNIFICADOS DE IDENTIDAD Y
EXPRESIÓN DE GÉNERO EN JÓVENES QUEER***

Modalidad:

Informe de Investigación Empírica

TESIS

Para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

FABIÁN HERNÁNDEZ DIEGO ARMANDO

Asesor:

Dr. Ignacio Lozano Verduzco

Ciudad de México a 06 de Enero de 2026



Ciudad de México, a 24 de marzo de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **FABIÁN HERNÁNDEZ DIEGO ARMANDO** con matrícula **190920126**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"SIGNIFICADOS DE IDENTIDAD Y EXPRESIÓN DE GÉNERO EN JÓVENES QUEER"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. CLAUDIA LOPEZ BECERRA
Secretario	MTRA. CARLA HERNANDEZ AGUILAR
Vocal	DR. IGNACIO LOZANO VERDUZCO
Suplente 1	DR. JORGE GARCIA VILLANUEVA
Suplente 2	_____

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

el viernes 24 de abril de 2026 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

| | 2133 | 2026-03-24 09:29:10 | 092 | 190920126 | FABIÁN HERNÁNDEZ DIEGO ARMANDO | P | LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA | 1 | M | 3 | 13 | SIGNIFICADOS DE IDENTIDAD Y EXPRESIÓN DE GÉNERO EN JÓVENES QUEER | DRA. | CLAUDIA LOPEZ BECERRA | MTRA. | CARLA HERNANDEZ AGUILAR | DR. | IGNACIO LOZANO VERDUZCO | DR. | JORGE GARCIA VILLANUEVA | | | 2026-04-24 | 10:00 | 1290 | 0 | JkVf89Pyhb | |

Firma Electrónica:

YK442Un148T03kwlLppi2a/ysZ5ZQjV481TEQG3zrlj/bIbPh4oTkIL/vzEWhypH+Otpykr6x1eX9Em/2AL8wqjUUVIQQ3SQ9iHTZ5I1I65LBL9wKvU+B4nOMke49xIz5WpO5UBRqEHPFoyQMcfXDIubS8umZRjIK6pntjDnXbovwDrit/wDouhqQ9CAj/m1G/a6SmWFOhLNypWjYFDnAdY14IdLYELMbqIoaIr04PR8sGjXTgj0uGhB7oyA30SQKEauqZAGXpMhrdjRmSwT3R8SAI3SUKnwOMNDXbp4I0svSrr+8QXqRVeqeQsQruFz50OCbQLm5WfyVjwXpHetTdW9Z3wPuW/2SRTIS2msv/wNgn9JgBooeF2IWIKYeAM4qpE+oJfXZj2CNuJaj7a59KhGC/IBI8K1TpgyUCIMgdUyd4BZYTDze7TsCkKIkTD5o9H9v7rQF3rZmcS0TgfbshRDSPCHSDrcSRLC/1xVknqwF0M1ZRHxVrz3dNuTAMqwaivL0P5kx0AXq8b5fx2MjZvuK1sLW4eO0DMZ09g0X1EEb7rPERnsC5qo52L6ANRFJMK+HSNK4bSw8/PYtzrKooXels7wJ5xOl9u3Tc8QeumOhHNDKKmSRorsc5Qkvs5y2xH5JarxtQxotWeU880ebf5DZrI9Bs2Dh9UeE=

Fecha Sello:

2026-03-24 09:29:10



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del



AGRADECIMIENTOS

Mamá:

Qué más puedo hacer que no sea agradecer infinitamente tu incondicional apoyo y acompañamiento no solo es este proceso sino en todas aquellas etapas de mi vida que, indiscutiblemente, ha impactado de manera gratificante y positivamente en mí, en mi ser y en mi vivir. Gracias por estar conmigo y respetar las decisiones que han forjado mi persona.

Hermana:

Aunque me es difícil cumplir expectativas y te es difícil ser más dócil ante las diversas experiencias, siempre nos hemos complementado, ayudado y siendo cómplices el uno para el otro. Agradezco el gran apoyo que me has brindado estos años, años de formación y crecimiento en los que estás presente y, espero, así siga siendo,

Cami:

Mi inspiración y motivación para crecer y poder enseñarte y brindarte todo este cúmulo de experiencias y conocimientos que he obtenido, porque desde que empecé este viaje tú has estado presente. Gracias por también ser el puente de un conocimiento que no obtendría de otra forma como es el de educarte y compartir tiempo contigo.

Abuelos, abuelas y tía:

Que yo sé que es complicado que sepan el impacto que han tenido en este proceso académico y de vida, pero quiero que sepan que es importante su participación y presencia en mi vida: las preocupaciones por mi salud, mi bienestar y el estar pendientes de mi vida han creado en mí una sensibilidad que solo ustedes, con sus años de experiencia, son capaces de transmitir, gracias por seguir aquí conmigo.

Padrinos, tíos y primos:

Por un lado, agradecer a quienes se mostraron dispuestos a estar pendiente de mí, apoyarme y acompañarme en todo aspecto; por otro lado, agradecer su entusiasmo y participación en la construcción de este conocimiento que ahora presento. Gracias por estar presentes y compartir conmigo estos momentos ya que, sin ustedes, tampoco sería lo que soy ahora.

Amigos y compañeros de baile:

Con ustedes comparto mi mayor pasión y gran parte de mi tiempo, gracias por ser un pilar indispensable para mi crecimiento, un pilar de apoyo emocional y compañerismo que siempre estará presente en mí.

Ale y Viry:

Años de experiencias y vivencias compartidas que hoy en día se transforman en sueños concretados y deseos futuros que están por venir y que con nuestra perseverancia alcanzaremos. Gracias por apoyarme, por estar para mí, hacerme ver quien soy y saber la importancia que tienen en mi vida.

Amigos y futuros colegas:

Fueron de los primeros que me alentaban a realizar este proyecto y de los primeros que creyeron en mí, agradezco enteramente su acompañamiento esos cuatro años, las experiencias y vivencias que tuvimos, pero sobre todo su amistad y apoyo.

Dr. Ignacio:

Tal vez no sepa el impacto que creo en mí, cada comentario, corrección y felicitación que me brindó creó en mí una persona que no sabía que existía. Su trabajo y persona motivaron e incentivaron el superarme pese a las caídas que tuve, provocó en mí él siempre confiar. Gracias por confiar en mi proyecto y, sobre todo, en mí. Gracias por su comprensión, su tiempo y su dedicación. Es usted un modelo al que aspiro ser algún día.

Benito, Merlín, Petunia, Katy y Henry:

Mis pequeños bebés, que siempre me acompañaron noche tras noche y que, aun cuando me faltaron físicamente, sentía su presencia, su acompañamiento y su calor. Y los que están conmigo, gracias por ser ese soporte que necesitaba para seguir adelante.

Universidad Pedagógica Nacional:

Más que solo agradecer a la institución, quisiera agradecer a todo el cuerpo docente con el que tuve el honor de compartir conocimiento. Llevo a esta casa de estudios en mi corazón por darme aquello que no sabía que necesitaba: la estancia, el conocimiento y el tiempo invertido en ello.

“We have nothing to lose, nothing to gain, nothing we desired anymore, except to make our lives into a work of art. Live fast. Die young. Be wild. And have fun.”

-Lana del Rey

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Género y sexualidad	11
2.2 Instituciones y socialización	26
2.3 Sexualidad.....	30
2.4 Juventud e Identidad	40
2.5 Identidades LGBTQ+	45
2.5.1 Orientación sexual	45
2.5.2 Identidad de género	46
2.5.3 Expresión de género	54
2.5.4 Identidad y expresión de género queer	55
2.5.5 Heteronormatividad y cisheteronormatividad	57
2.6 Violencia y discriminación hacia jóvenes LGBTQ+.....	58
2.7 Significados	61
3. MÉTODO.....	67
3.1 Planteamiento del problema	67
3.2 Justificación	69
3.3 Objetivos.....	71
3.3.1 Objetivo General:	71

3.3.2 Objetivos Específicos:	71
3.4 Tipo de Estudio	72
3.5 Contexto.....	72
3.6 Descripción de Trabajo de Campo	73
3.7 Análisis de la Información	75
3.8 Categorías de Análisis.....	75
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	80
4.1 Escuela	80
4.1.1 Educación Sexual	81
4.1.2 Actividades Escolares	92
4.1.3 Prácticas Docentes	98
4.2 Familia.....	101
4.2.1 Ideología.....	102
4.2.2 Tiempo Compartido	109
4.3 Ocio y Recreación	114
4.3.1 Intereses Personales	114
4.4 Deseos y emociones	119
4.4.1 Autoconcepto	120
4.4.2 Identidad de Género	125
4.4.3 Expresión de Género	135
4.4.4 Aceptación Social.....	141
5. CONCLUSIONES.....	152

6. REFERENCIAS157

7. ANEXOS.....165

 7.1 Anexo 1.....165

 7.2 Anexo 2167

1. INTRODUCCIÓN

“Dijo que la humanidad no ha dejado de evolucionar y que será un proceso que nunca tendrá fin. También afirmó que esa evolución se basa en principios cambiantes que solo conoce la eternidad”.

—Hijos de Dune, Frank Herbert.

Al nacer se nos asigna un género femenino o masculino, a partir de la presencia de los órganos sexuales. Al introducirnos a un contexto educativo, este género impuesto se reafirma a través de las prácticas y concepciones normalizadas e interiorizadas en las escuelas, ya que estas tienden a tener dificultades al modificarse por lo que persiste un currículo oculto de corte sexista y estereotipado (Muñoz-Rojas, 2019). De igual forma, la escuela misma representa una principal institución que influye en la construcción de identidad de las personas particularmente en niñas y jóvenes. Por tanto, al considerar únicamente un binarismo de género en contextos educativos, y en diversas instituciones, se excluyen otras identidades y expresiones sexo-genéricas que se hacen presentes y relevantes hoy día.

Así, en este trabajo se busca analizar, desde el punto de vista de la psicología educativa, cómo estas identidades y expresiones de género se aprenden a partir de las prácticas educativas y la forma en que se impregnan en los estudiantes, al igual que identificar los efectos de entornos que excluyen dichas identidades. Esto permitirá ver acciones y transformaciones que surgen en estos escenarios educativos.

Para abordar este análisis, el presente trabajo parte del marco teórico en el que se exponen cuáles son las concepciones respecto al sexo y al género, así como las principales teorías que hablan al respecto. Se desarrollan elementos relevantes dentro de los estudios de género, como la construcción de la identidad de género, roles y estereotipos y el cómo la socialización hace parte de la reproducción de estos elementos en conjunto de las instituciones en las que nos insertamos como seres sociales.

Aunado a esto, se desarrolla el concepto de sexualidad desde su concepción y los diversos enfoques que hablan de ello. Esto nos permitirá entender la importancia de la diversidad sexual, así como el inicio de la denominada teoría Queer y que sirve como un primer acercamiento para conocer la identidad queer. En consecuencia, se da paso a hablar respecto a las juventudes donde se busca analizar y explicar aquello que influye en sus contextos y su construcción identitaria. Lo que nos permite darle paso a hablar sobre a las identidades lésbicas, gay, bisexuales, trans, queer y más (LGBT+) y donde se abarcan los conceptos de orientación sexual, identidad, expresión de género, así como temas relevantes relacionados a la discriminación y violencia que se vive en esta comunidad. Por último, se explora el tema de significados con el fin de asentar y entender cómo se relaciona todo aquello expuesto y el impacto que logran tener en las personas.

Posteriormente, en la metodología, se expondrá el planteamiento del problema al que se ha llegado a partir de la revisión de la bibliografía propuesta y la justificación que se le da a este problema. A continuación, se exponen los objetivos sobre los cuales se basa el interés de investigar el tema, el tipo de estudio que se llevará a cabo, el contexto en donde se desarrolla la investigación. De manera detallada se describe el trabajo de campo y el apartado culmina con las categorías de análisis sobre las cuales se realizará el análisis de la información obtenida.

En el apartado de resultados se analizarán, describirán y compararán las experiencias y vivencias que proporcionaron los participantes, lo que permite comprender los significados que estos le otorgan a la identidad y expresión de género. Asimismo, a partir de estos análisis, se exponen las conclusiones donde se reflexiona sobre el papel de la escuela, la familia y el impacto de la construcción identitaria. De este modo, la presente investigación busca ampliar la práctica educativa hacia una perspectiva queer e inclusiva, cuestionando las normas de género y considerando las experiencias de las disidencias sexuales que se encuentran presentes en estos espacios educativos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Género y sexualidad

Para hablar de género es pertinente hablar sobre el sexo, el cual se entiende como un conjunto de características biológicas que van a diferenciar a las hembras de los machos, diferencia que vemos en los cuerpos de las personas (Serret, 2008). Es decir, la presencia de la vagina define al cuerpo como hembra humana y la presencia del pene define al cuerpo que lo porta como macho humano. Las instituciones sociales, en particular las biomédicas (hospitales y clínicas de salud), la familia y la escuela participan en esta asignación, pues el criterio por excelencia para definir el sexo es la apariencia de los genitales. Esto es asentado en un documento, como el acta de nacimiento, que es después usada por la familia para ingresar al hijo a una escuela, donde será tratado dependiendo del sexo que se le asignó al nacer. A partir de la presencia de estos genitales en los niños es que se asigna el sexo tanto por médicos como por los propios padres, ambos forman parte de instituciones que potencian la regulación de los cuerpos con base en categorizaciones. Sin embargo, el sexo incluye no solo la presencia de los genitales, sino también la composición de los cromosomas (y que no siempre coincide con el sexo asignado al nacer) y los caracteres sexuales, como el crecimiento de los pechos, crecimiento del vello facial y corporal, aumento en la masa muscular, entre otros (Iantaffi & Barker, 2017).

Normalmente, a las hembras se le es asociada con la naturaleza (debido a la maternidad) siendo esto un hecho meramente cultural y, como consecuencia, una mujer que se niega a la maternidad o a la ocupación del hogar se le nombra como antinatural mientras que a los machos no se les atribuye estas concepciones, pues se suele asociar a la masculinidad con la cultura (Lamas, 1986). Atribuir las mujeres a lo natural y los hombres a lo cultural, implicó tensiones y

desacuerdos por parte de feministas y estudiosas del género, ya que se trata de una visión que implica asimetrías de poder y formas de opresión hacia las mujeres y lo femenino. Estas mismas mujeres buscaron el origen tanto biológico como social sobre la opresión de las mujeres. Esto condujo a analizar los roles sociales desempeñados por hombres y mujeres para definir si en otras culturas y sociedades la mujer ocupaba un lugar de subordinación. Uno de los análisis a rescatar es el de Lamas (1986), quien analiza las diferencias entre mujeres y varones a partir de los papeles sexuales y el estatus. En cuanto a los papeles sexuales, explica que marcan una división en la participación de mujeres y hombres dentro de las instituciones sociales, económicas y políticas, así como en las actividades, valores y expectativas que se tiene sobre cada sexo dentro de la sociedad. Por otro lado, el estatus, es decir, la posición que ocupa un actor social dentro de una estructura social hace referencia a que todas las personas aprenden sobre una jerarquía sexual, cuestión que conlleva aprender un cierto comportamiento particular relacionado en ser femenina o masculina. Estas dos categorías son status concebidos como instituidos, ya que es algo establecido por un orden y se adscriben a los individuos como algo normativo que se produce y genera por la misma sociedad. Los cuerpos, al estar adscritos a estas identidades, normalmente desde el nacimiento, se vuelven identidades psicológicas en las personas (Lamas, 1986; Ramírez, 2003; Cabruja, 2003).

Estos análisis y debates dieron como resultado que existía un poder femenino que no había sido reconocido con anterioridad. De igual forma, se comprobó que el rol femenino es mayormente reconocido dentro de los procesos sociales y se detectaron estructuras sociales que detenían o facilitaban que la mujer modificara su status en la sociedad, como la participación política o social, donde también se crearon estrategias matrimoniales y laborales para ser reconocidas, ya que se lucha porque se les considere igual de importantes que los varones dentro

de las actividades tanto sociales como políticas (Lamas, 1986). Es decir, en todas las culturas y sociedades estudiadas, el papel de las mujeres es igual de importante que el papel de los hombres dentro de la dinámica y la acción social, lo que cambia, es el valor que se le asigna a cada actividad. No obstante, las mismas feministas señalan que la importancia de su lugar en el mundo no es reconocida de la misma forma en que se reconoce la de los hombres. Estos análisis encontraron que se suele atribuir como más valioso lo que sucede en la arena cultural y menos valioso lo que sucede en la arena natural. Por lo que, la existencia de la subordinación femenina sigue presente, misma que se construye a partir de la diferencia biológica de los sexos, siendo la maternidad el estandarte ejemplar de dicha diferencia (Lamas, 1986). La subordinación femenina no solo implica la subordinación de las mujeres, sino de todos los cuerpos feminizados (Segato, 2003). Así, es claro que el ser mujer se colude con lo femenino, pero lo segundo no solo aplica a las primeras.

A partir de las conclusiones de estudios sobre “el hecho femenino”, obra de Jaques Monod de 1978, que incluyen una perspectiva biológica, psicológica y social, Lamas (1986) explica que existen diferencias sexuales en el comportamiento de los seres humanos, mismos que están asociados a un programa genético de diferencia sexual. Sin embargo, estas diferencias son mínimas y no debería implicar superioridad de un sexo en relación con otro. Así, las diferencias genéticas y fisiológicas entre hombres y mujeres no inducen a un comportamiento o a características de personalidad exclusivas de un sexo, tanto mujeres como hombres comparten rasgos y conductas humanos. En otras palabras, las diferencias biológicas y genéticas no son suficientes para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, entre lo femenino y lo masculino (Lamas, 1986).

Lamas concluye que la división social entre mujeres y hombres no es propia de la diferencia biológica, sino que esta división es meramente cultural, dando como resultado el género. O, en palabras de Barbieri “el género es el sexo socialmente construido” (1995, p. 150). Es decir, la diferencia entre lo masculino y lo femenino es algo constante, tanto que ciertas actividades, en diversas culturas, están determinadas no por lo biológico (el sexo) sino por lo culturalmente definido propio de un sexo, o sea el género (Lamas, 1986).

Para De Barbieri (1998), el género, en un sentido de identidad individual o sexual, es el proceso psicológico que se lleva a cabo en los primeros años de vida en el que se forma la personalidad y se constituye el sujeto psíquico realizándose siempre de manera relacional. Es decir, solo se puede construir la identidad de hombre en relación con lo femenino y la identidad de mujer en relación con lo masculino. De modo que el género conlleva los sentimientos, actitudes, representaciones y auto representaciones subjetivas de un sujeto sobre sí mismo y el otro.

De acuerdo con Lamas (1986), el estudio de los roles sexuales pasó a convertirse en los estudios del género. Esto es, los estudios de género ampliaron su mirada para ir más allá de los roles sociales. Lamas expone que, grosso modo el género “es la clase a la que pertenecen las personas o las cosas” o “se refiere a la clase, especie o tipo” (1986, p. 185). Entonces, si la anatomía es la base para poder clasificar a las personas, se obtienen dos géneros: el masculino (referente a los hombres) y el femenino (referente a las mujeres), tomando como base la apariencia de los genitales. Sin embargo, la biología no garantiza el hecho de tener características meramente de un solo género, al existir hembras (mujeres) con características masculinas y machos (hombres) con características femeninas.

Aunado a ello, el género se puede considerar como una dimensión de la sociedad que permite el surgimiento de la existencia de cuerpos sexuados, que son una categoría en la que los cuerpos tienen, tendrán o tuvieron la posibilidad de producir otros cuerpos (de Barbieri, 1998), es decir, la reproducción. De Barbieri (1995) plantea que el género como categoría requiere buscar el sentido que tiene el comportamiento de mujeres y hombres como seres sexuados, teniendo en cuenta que existen determinaciones sobre mujeres y hombres que corresponden a los comportamientos observados. Para Stoller (citado por Lamas, 1986), quien trabajó con niños intersexuales, el sexo biológico no va a determinar la identidad y el comportamiento del género en las personas, sino el hecho de haber vivido experiencias y costumbres atribuidos a cierto género desde el nacimiento, concluyendo que la carga genética, hormonal y biológica es inferior a la asignación y adquisición de una identidad.

Entonces, desde una perspectiva psicológica, el género es una categoría a la cual se le atribuyen tres instancias básicas (Lamas, 1986):

1. La asignación de género: Se realiza a partir de la apariencia de los genitales, es decir, la vagina y el pene.
2. La identidad de género: Ésta es establecida cuando el niño adquiere el lenguaje. En esta instancia el género se identifica en diferentes manifestaciones como en comportamientos o juegos. Después de establecerse la identidad de género, esta pasa a ser un tamiz por el cual pasan todas las experiencias del niño, es decir, se asume la identidad de género.
3. El papel del género: El papel o rol de género está conformado a partir de las normas y prescripciones dictadas por la sociedad y la cultura referentes a los comportamientos femeninos y masculinos, aunque estos varían en diferentes culturas.

Con esto se esclarece que las distinciones hechas por seres humanos, desde lo que nombramos la biología son la base (simbólica) para que se determinen los papeles sociales, así como la aceptación de una identidad de género. Sin embargo, esto es definido por un hecho social y no por uno biológico (Lamas, 1986).

Estos desarrollos llevaron a Rubin a desarrollar lo que definió como *sistema sexo/género*: “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1996, p. 37). En la lectura de Barbieri (1995), los sistemas de sexo/género son un conjunto de prácticas, normas, símbolos y valores sociales que se elaboran a partir de las diferencias anatómicas y fisiológicas que, a su vez, dan sentido a la satisfacción tanto de los impulsos sexuales, de la reproducción humana, así como a la forma en que las personas se relacionan de manera general.

Cabe mencionar que Rubin construye el sistema sexo/género a partir de la dinámica del capitalismo y el sistema de parentesco. Por un lado, menciona que la mujer es una de las necesidades que tiene un trabajador, ya que es ella la que se encarga del trabajo doméstico, necesario para que se realice el trabajo en el espacio público. Dentro del capitalismo, esto significa usar el trabajo doméstico (no remunerado) como trabajo que colabora en la producción de la plusvalía. Por otra parte, los sistemas de parentesco buscan regular las relaciones sociales y, sobre todo, son “una imposición de la organización cultural sobre los hechos de la procreación biológica” (1996, p.107), que, entre otras cosas, incluyen el tabú del incesto y una jerarquía de adultos sobre jóvenes y niños/as. Para Warner (1993), el parentesco es siempre heterosexual, lo cual implica que la estructura social y familiar es heteronormada. El sistema de sexo/género es un sistema de poder que surge a partir de las jerarquías sociales que existen entre los géneros y que

responden tanto a un prestigio como a la resolución de conflictos que resultan en condiciones desfavorable para las mujeres (de Barbieri, 1995).

De Barbieri (1995) considera que, metodológicamente hablando y tomando en cuenta las etapas del ciclo de la vida, no hay que pensar el sistema sexo/género como binario, sino que hay que considerar más de dos géneros, esto a raíz de que se atribuyen a las personas en edades y sexos distintos en diferentes momentos de la vida, así como de posibilidades, deberes y normas de conductas específicas. Sin embargo, se señala que el término “sistema de sexo/género” es un término neutro en el que se indica que la opresión no es inevitable y por tanto se puede comprender y explicar la subordinación femenina y la dominación masculina (de Barbieri, 1995; Rubin, 1996).

Desde una perspectiva culturalmente aceptada de las sociedades occidentales, el género ve a mujeres y hombres como categorías que se definen natural e inequívocamente, que tienen inclinaciones psicológicas y de comportamiento asociadas a sus funciones reproductivas. Del mismo modo, estas sociedades ven las diferencias de género como fundamentales para la organización sociopolítica y perdurables respaldadas por la división del trabajo en roles femeninos y masculinos aunado a una diferenciación de actitudes y comportamientos conduce a crear características prominentes dentro de la organización social (West & Zimmerman, 1999).

West y Zimmerman (1999) proponen otra forma de comprender el género. Los autores parten de la distinción entre sexo, categoría sexual y género: para ellos, el sexo se determina sobre criterios biológicos, como los genitales o la configuración cromosómica, que son socialmente convenidos para clasificar a las personas como hembras o machos. Por otro lado, la categoría sexual se hace aplicando los criterios (biológicos) sobre el sexo, pero, advierten les

autores, en la vida cotidiana, la clasificación se establece y se mantiene a partir de las demostraciones que nos identifican socialmente a la pertenencia a una categoría sexual u otra, “la categoría sexual de una persona supone su sexo y la representación en muchas situaciones” (West & Zimmerman, 1999, p. 112). Por último, los autores exponen que el género es una actividad que consiste en llevar a cabo una conducta determinada a actitudes y actividades normativas propias de una categoría sexual. Estas actividades que están relacionadas al género surgen de la exigencia de pertenecer a una categoría sexual. En otras palabras, West y Zimmerman (1999) consideran que el sexo se hace, lo cual implica que las personas no somos de un género, sino que construimos una imagen a partir de la repetición de nuestras conductas, que da la imagen de ser un elemento interior a nosotros, cuando no lo es.

Hacer género conlleva múltiples actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas que están socialmente guiadas a conformar actividades como expresiones propias de la naturaleza femenina y masculina. Así, el género es el producto de las prácticas sociales que crean el significado de este a partir de las acciones humanas construyendo al género mediante la interacción (West & Zimmerman, 1999). Estas prácticas implican la repetición de ciertas conductas que dan la imagen de pertenecer a tal o cual categoría sexual. Es decir, la repetición es la que nos permite comprender al género de una persona como coherente y claro. El hacer género implica utilizar ciertos comportamientos discretos y definidos que permitan introducirse en situaciones interactivas para que la masculinidad o la feminidad pueda ser reconocible. Sin embargo, el hacer género no solo implica reproducir estos conceptos normativos, sino comprometerse a una conducta con riesgo de evaluación de género, es decir, cualquier actividad realizada por una persona se le puede exigir que la desempeñe como mujer o como hombre (West & Zimmerman, 1999). Cabe mencionar que hacer género es crear diferencias entre niñas y niños,

entre personas, que no son naturales, esenciales o biológicas y que son construidas para reforzar la esencia del género (West & Zimmerman, 1999). West y Zimmerman (1999) retoman la teoría de los roles para explicar cómo esta teoría se encarga de la construcción social, llamada roles sexuales o de género. Los roles se entienden como identidades situadas, ya sea asumidas o desechadas, y no como identidades principales.

Por otro lado, Mayers (1995) considera que la vida social es equivalente a actuar en un escenario teatral, donde se representan papeles sociales y que permiten tomar libertad de interpretación por quienes los representan. Pero estos roles necesitan de un vasto grupo de normas para ser definidos. Los roles, por tanto, son una serie de normas que definen la forma en que las personas deben comportarse o los papeles que deben desempeñar en las interacciones sociales con otras personas dentro de una determinada posición o situación social (Mayers, 1995; Ramírez, 2003). Los roles sirven para explicar la funcionalidad de las acciones sociales en el marco de la estructura social (Ramírez, 2003). Los roles de género se refieren a la manera en que llevamos a cabo nuestro género en relación con otras personas en entornos específicos. El rol puede ser constante en diversas situaciones sociales y lugares, pero también puede variar dependiendo el lugar y las personas (Iantaffi & Barker, 2017).

Otro concepto relevante dentro del género es el de estereotipos, que se pueden entender como esquemas cognitivos que reflejan la idea que tanto personas como las cosas pertenecientes a una categoría comparten características similares (Gómez, 2007). La definición de estereotipo ha sido abordada por diversos autores, de los cuales se puede rescatar que son: una creencia exagerada que está asociada a una categoría; una generalización injustificada sobre un grupo a partir de una serie de características; una serie de creencias sobre atributos particulares de un grupo o una estructura cognitiva que contiene creencias, conocimiento y expectativas del

perceptor hacia un grupo social, entre otros aspectos (Allport, 1954; Brigham, 1971; Ashmore y Del Boca, 1979; Mackie, Hamilton, Sussikind, y Rossell, 1996, citados por Gómez, 2007). Los estereotipos de género, por otro lado, suelen ser asignados a temprana edad, o desde el nacimiento, basado en la línea binaria de feminidad y masculinidad. Cuando las personas no cumplen los estereotipos asignados al sexo, suelen ser estigmatizadas o etiquetadas desde muy temprana edad (Iantaffi & Barker, 2017). Es importante destacar que los estereotipos de género se refieren a las construcciones sociales y culturales atribuidas a mujeres y hombres a causa de sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales, así como a atributos personales, de personalidad, comportamientos, roles, apariencia y ocupación que caen en un grupo de creencias estructurados (Cook & Cusack, 2010).

Las representaciones que se hacen de los roles y estereotipos de género, es decir, suponer que personas de un sexo son más capaces de hacer ciertas cosas que las del otro sexo otorgándole significados diferentes a las diferencias anatómicas, aplicados al género dan cuenta de una lógica binaria, categorizando a las personas como mujeres y hombres, femeninas y masculinas. Esta lógica asume una visión en la que las personas pueden ser clasificadas como “normales” si se ajustan a los parámetros que han sido marcados y como “desviadas”, “anormales” o “enfermes” si no lo hacen. Ya que si se poseen características biológicas propias de un sexo (hembra o macho) se espera que la identidad y la construcción genérica corresponda a la de una mujer o un hombre, respectivamente (Butler, 2006, citada por Rocha-Sánchez, 2017).

Sin embargo, el desarrollo de la identidad surge a partir de la socialización como un mecanismo básico (Rocha-Sánchez, 2009). En primer lugar, la socialización es un proceso que involucra la manera en que la sociedad introduce a los sujetos en un entorno y contexto cultural. Sin embargo, existen diversos enfoques que comprenden la socialización de formas diversas. Uno

de ellos es el enfoque sociológico que la entiende como todas aquellas instancias en las que el sujeto humano integra las consignas y determinaciones de la estructura social en la que se encuentra. Desde una perspectiva psicosocial, el término socialización se emplea para describir los procesos de crecimiento que repercuten en la maduración de los niños como seres sociales y está presente aun como adultos (Nateras, 2013). En esta perspectiva, la socialización no se limita a la adquisición de patrones de conducta, sino que también implica aprender a interactuar según las normas, creencias y valores de la sociedad, proporcionando a los individuos formas de pensar, actuar y sentir dentro de su entorno social (Nateras, 2013).

Dentro de la socialización, se enfatiza el aprender y fomentar características y comportamientos adecuados respecto a la condición sexuada en que se haya nacido, es decir en función de ser niña o niño. Reproducir estas identidades, de ser niña (mujer) o niño (hombre), da cuenta de un proceso sociocultural e histórico donde el género supone un orden social por el cual el mundo se organiza y establece formas en las que se distribuyen actividades, tareas, oportunidades, entre otros (Rocha-Sánchez, 2017).

Aunado a esto, el socializarse es un proceso en el cual la persona se construye a sí misma, junto con su individualidad. Es en este punto donde surge la identidad personal, la cual se va a configurar a lo largo de la niñez y la adultez (Nateras, 2013). La identidad puede entenderse desde distintas perspectivas. Pujal (2004) propone algunos enfoques para hablar sobre identidad, como la biologicista y la del psicoanálisis. Desde la perspectiva biologicista existen dos teorías. Una sostiene que la identidad es un modelo jerárquico que se configura por dos dimensiones de personalidad: *continuum extraversión-introversión*, y de la emocionalidad: *continuum neurosis-estabilidad*. Estas dimensiones tienen una base biológica en la activación de la persona y la funcionalidad del sistema nervioso. Estas características de la personalidad provienen en su

mayoría de disposiciones innatas marcadas por la biología. Otra teoría es la sociobiología, que considera que diversos aspectos de la personalidad son innatos y se centra en el análisis del comportamiento social de los humanos como una especie diferente adaptándose al medio. Esta teoría se centra en el estudio de los grupos tomando la base biológica que tienen para adaptarse al medio (Pujal, 2004).

Por otro lado, la perspectiva del psicoanálisis planteada por Freud toma en cuenta dos aspectos: (1) la historia individual, que se centra en los procesos emocionales de la persona, y (2) la personalidad o identidad que se produce por la disociación o desconexión entre lo que nos pasa y lo que pensamos. Para Freud, la personalidad se desarrolla en tejido con las experiencias personales mediadas por interacciones sociales significativas. Esto sugiere que la identidad es algo dinámico y relacional y no algo fijo o ya constituido (Pujal, 2004).

Para Rocha-Sánchez (2009) la configuración de la identidad de género implica diversas variables y procesos al igual que la identidad en general. Poder conceptualizar la identidad de género ha sido problemático, ya que la palabra género tiene diversos usos y en algunos de estos es evidente la noción de identidad, tales como: sexualidad, identidad sexual, rol de género, entre otros. Dentro de las definiciones de estos conceptos existe una contradicción asociada a los constructos de género e identidad, ya que la identidad de género se suele asumir desde una perspectiva biológica, considerando como base el sexo, y que “hace referencia al sentido personal de ser femenino o masculino en función de determinaciones biológicas (características genéticas, morfológicas, fisiológicas y estructurales)” (Rocha-Sánchez, 2009, p. 252).

Otra perspectiva sobre la identidad de género es la que se presenta en las teorías multifactoriales, donde la identidad se refiere al sentido de ser mujer u hombre, teniendo en

cuenta una conciencia y aceptación del sexo biológico. Además, la identidad comprende el conjunto de pensamientos, sentimientos y fantasías que se materializan a través de las conductas y actitudes que se consolidan en estilos o rasgos de personalidad. Esto se manifiesta en los roles que se desempeñan dentro de la sociedad (Rocha-Sánchez, 2009).

A partir de lo anterior, Rocha-Sánchez (2009) expone las diversas perspectivas que abordan la identidad del género:

Perspectiva psicodinámica. Esta perspectiva enfatiza el impacto que tiene la dinámica familiar en la construcción de la identidad genérica de los niños, donde las interacciones entre el infante y el cuidador determinan las bases de la identidad. Así el niño incorpora la visión y las características del cuidador para establecer las bases de su estructura psíquica. La crianza va a fungir un papel importante en el desarrollo de los patrones y las características adquiridas por los niños, pues en este proceso se establecen las relaciones que se dan a las hijas e hijos. Se establece que el proceso de identificación de los niños difiere al de las niñas. Mientras que ellas desarrollan su identidad a partir de las similitudes tanto físicas como psicológicas en relación con las madres, los niños lo hacen fuera de una relación dado que el niño no comparte estas similitudes con la madre. Para Rocha-Sánchez (2009) la identidad de las niñas se realizará por amor y la de los niños por temor. Rocha-Sánchez (2009) expone que recientemente las propuestas de esta perspectiva difieren de las ideas de Freud, puesto que ahora el proceso de identificación reconoce la importancia del conocimiento, la motivación y la disposición de las personas para identificarse con alguien y aprender un rol.

Perspectiva del Aprendizaje y Aprendizaje Social. Para la teoría del Aprendizaje Social, ser femenine o masculine es algo que se aprende mediante la comunicación y la observación. Les

niños observan la interacción de las personas que les rodean, como la familia, amigos y medios de comunicación, y tienden a imitar estas actitudes. La interacción entre adultos y niños permite que estos últimos adquieran y desarrollen comportamientos y actitudes considerados como masculinos o femeninos. Los padres desempeñan un papel importante en este proceso de aprendizaje, ya que enfatizan habilidades sociales en las niñas y habilidades físicas en los niños, reforzando la construcción de la feminidad y la masculinidad.

Perspectiva Cognitiva. En las teorías cognitivas se destaca el hecho de que, en el proceso de adquisición y desarrollo de identidad de género, los niños asumen un rol activo para desarrollar su propia identidad, ya que se valen de las personas para definirse a sí mismos (Rocha-Sánchez, 2009). Rocha-Sánchez (2009), citando a Gilligan y Piaget, explica que los niños reconocen su género a través de tres pasos: primero, el niño diferencia los géneros; segundo, asocia a estos géneros los comportamientos transmitidos de manera familiar y cultural; por último, el niño reconoce su género y actúa en función de lo que ha observado. Los niños, a una edad aproximada de 3 años, comprenden que el género es permanente y que este no puede variar, por tanto, desarrollan motivaciones de adquirir las características propias de su sexo para ser competentes al género que les corresponden y logran identificar conductas y actitudes tanto femeninas como masculinas (Rocha-Sánchez, 2009).

Perspectiva Multifactorial de la Identidad de Género: En esta última perspectiva enlistada por Rocha-Sánchez (2009) expone que la identidad de género es un constructo multifactorial ya que obedece a múltiples variables que tienen los individuos y las diversas culturas, esto implica un proceso continuo y permanente de la socialización en el que se internalizan los estereotipos y roles asignados socialmente a ser mujer y ser hombre. La identidad, en esta perspectiva, implica incorporar aspectos del comportamiento, elementos cognitivos y motivacionales que, de manera

conjunta, dan significado “al sentido de sí mismo de cada persona en el contexto de una cultura dada” (Rocha-Sánchez, 2009, p. 256). Con esto, Rocha-Sánchez (2009) concluye que las determinaciones biológicas no son suficientes para abordar la construcción de la identidad de género que tienen las personas, ya que, tanto los estereotipos como los roles de género varían entre culturas y en cada una están sujetos a diversas transformaciones sociales.

Sin embargo, a partir del trabajo de Rossan (1987), Rocha-Sánchez (2009) considera otras variables en la construcción de la identidad de género, ya que existen tres factores que impactan la manifestación de la identidad. En primero, las expectativas que una persona tiene en relación con otra, donde se evalúan los comportamientos y características para dar prioridad a una identidad determinada. En segundo lugar, la comparación social, donde se comparan las conductas propias con las de otros para poder modificarlas; en este caso, la identidad de género puede verse afectada en función de la comparación y la evaluación de los beneficios de poseer rasgos y conductas específicas. Por último, está la interpretación que se tiene de los cambios físicos y fisiológicos personales que aparecen en determinados momentos de la vida.

Como se ha mencionado, construir una identidad implica socializar. Sin embargo, en el proceso de socialización existen los llamados agentes socializadores (tales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros) que ejercen una influencia en el desarrollo de las personas. Los padres y el núcleo familiar constituyen el primer agente socializante con el que el niño interactúa, a medida que crece y desarrolla, se integra en otros espacios que amplían sus horizontes sociales (Nateras, 2013). Tanto la familia como la escuela, al igual que otros espacios en los que el niño tenga acceso, se le puede considerar como instituciones.

2.2 Instituciones y socialización

Las instituciones se refieren a aquellas organizaciones o establecimientos que se especializan en el procesamiento y/o modificación de las personas. Del mismo modo, la noción de institución hace referencia a los sistemas organizados de relaciones sociales que se encuentran en la sociedad (Diccionario de la Psicología social y de la personalidad, 1986, citado por Cabruja, 2003). Las instituciones sociales tienen como función participar en la transmisión tanto de códigos como de comportamientos que nos guían para formar parte de las interacciones sociales, las cuales a su vez reproducimos y producimos constantemente. Otra de las funciones es que las instituciones participan en el control social, ya que disponen de una gran capacidad y alcance para intervenir en este aspecto. A partir de esto, podemos afirmar que las instituciones sociales organizan y estructuran las relaciones sociales, así como limitar las actividades y comportamientos que presentan los miembros de la sociedad (Cabruja, 2003). Al incorporarse a una institución, se lleva a cabo un proceso de institucionalización, que se refiere a la manera en cómo se aprenden, representan y desarrollan las diferentes normas y roles que la sociedad ha establecido (Cabruja, 2003).

Según Cabruja (2003), la cultura es la que genera los sistemas sobre los cuales las instituciones regulan y organizan los aspectos de la vida social, como códigos, representaciones, normas y roles que permiten las relaciones sociales. Sin embargo, las personas son quienes tienen la capacidad de acción, transformación y decisión en las dinámicas que las instituciones reproducen, aunque siempre constreñidas por las propias dinámicas institucionales. El hecho de que las instituciones estén ligadas al control social significa que estas sirven para satisfacer las necesidades sociales que están presentes en cada sistema, por lo que su carácter dinámico obliga a las instituciones tener un proceso de cambio constantemente (Cabruja, 2003).

Según Goffman, el proceso de institucionalización refuerza la tendencia social de etiquetar a las personas, fortaleciendo las tendencias que una institución debe prevenir. En consecuencia, una persona que ingresa a una institución adoptará el rol que se le asigna, y este a su vez redefinirá a la persona. Este proceso afecta a la persona, ya que, al asumir un rol, este marcará y delimitará la identidad. Esto conlleva a deteriorar la identidad por la separación de lo interno y externo que impone la institución (Cabruja, 2003). Por otro lado, Foucault considera que las instituciones ejercen un poder que está relacionado con el poder político, denominado relaciones de poder-saber. Esto es considerado una estrategia de parte de las instituciones, donde el poder constituye una situación estratégica en el control social que coexiste en una relación. Este poder produce efectos de regulación social, el cual define lo que es válido y lo que no, al mismo tiempo que genera saberes y conocimientos disciplinarios a través de los cuales las personas actúan según las normas y el control que se les impone (Cabruja, 2003).

Cabruja (2003) distingue entre instituciones totales y abiertas, donde las instituciones totales se caracterizan por ser establecimientos con una organización burocrática y una administración fuerte en la que dirigen la forma de vida de los que estén involucrados, ejercer un control sobre lo que se hace, cuándo se hace y cómo se hace. Así, las actividades y la ocupación del tiempo llegan a ser una rutinización. Por el contrario, las instituciones abiertas no llegan a este nivel de control de vida de los que estén involucrados. Se pueden entender a los hospitales, psiquiátricos y prisiones como instituciones totales; y una escuela o la familia se considera una institución abierta. De este modo, el orden social que se da a partir de las instituciones (y grupos sociales) ejerce un cierto control sobre sus miembros, donde la vida social se rige por una normatividad que se formula explícita e implícitamente (Cabruja, 2003).

La relación que existe entre las diferencias sexuales y de género, las instituciones y el control social se basa en que la organización social se estructura a partir de las funciones, valores y normas de las actividades sociales que son reguladas por las instituciones. De esta manera, las identidades asignadas a las personas limitan las posibilidades de ocupaciones y acciones en su vida cotidiana (Cabruja, 2003).

Dentro de estas instituciones, ya sea abiertas o cerradas, tiene lugar un proceso de socialización. La socialización puede entenderse como un proceso complejo y múltiple, ya que intervienen distintas variables y circunstancias que se prolongan en un gran periodo de tiempo. Así, la socialización se comprende como todas aquellas instancias en las cuales el sujeto adquiere e incorpora consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Es decir, el sujeto se convierte individuo (Nateras, 2013)

Otra concepción de la socialización es que se refiere a aquellos procesos psicosociales del desarrollo humano que guardan relación con el conocimiento, las habilidades, creencias, valores, disposiciones y actitudes que se aprenden e interiorizan para que los individuos se integren como miembros de una sociedad. Esta perspectiva considera la socialización como algo funcionalista y adaptativo, un mecanismo por el cual las personas se someten y adaptan a las normas existentes de una sociedad (Stacy, 1977 citado por Nateras, 2013). Una de las teorías que destaca en el estudio de la socialización es la Teoría del Aprendizaje Social, propuesta por Bandura. Esta teoría sostiene que los seres humanos aprenden la mayor parte de sus conductas mediante la observación de modelos, y las interiorizan como propias. Por tanto, la socialización se concentra en la transmisión y adquisición de patrones de conductas socialmente aceptados (Nateras, 2013).

El proceso de socialización tiene diversas finalidades:

1) Incluir a los seres humanos en una sociedad, ya que se considera que los individuos no nacen dentro de una sociedad, pero tienen predisposición a la sociabilidad. Posteriormente, se convierten en miembros de la sociedad al interiorizar los roles y las actitudes necesarias para ser considerados como tales.

2) Mantener y reproducir una sociedad. Aquí se promueve el desarrollo de diversas actividades humanas consideradas esenciales. Se transforma la realidad social mediante la construcción del conocimiento, la elaboración de teorías y explicaciones respecto al lugar en que habitan.

3) Hacer que todos los seres humanos participen en la vida colectiva. A partir de un conjunto de reglas y normas de las sociedades humanas, señalan el ámbito moral y ético en que las personas deben desenvolverse, actuando en términos de “bien” o “mal”. Participar implica también reír, llorar, bailar, cantar, producir cosas y símbolos que den sentido a vivir en sociedad, participar en costumbres y tradiciones (Nateras, 2013).

Existe una relación entre la sociedad y las instituciones, pues la socialización se desarrolla dentro de diversas instituciones. Hay dos de las cuales es pertinente resaltar. Por un lado, la familia como institución cumple la función de producir y reproducir individuos que se integran a una cultura determinada (Carol, 2009). Es en el seno de la familia– un vértice para ser un ser social– donde los niños aprenden el uso del lenguaje, las normas culturales y orientaciones tanto éticas como morales. Además, la familia actúa como un puente entre el desarrollo individual y el mundo social. Algunas de las funciones socializadoras de la familia incluyen transmitir normas, creencias y valores, proporcionar un sentido de identidad, establecer diferenciación de roles y

funciones acordes al género, así como orientar el desarrollo y las expectativas de los hijos (Nateras, 2013).

La escuela es la primera institución pública fuera del grupo familiar a la que les niños se insertan, y esta institución es importante en ellos ya que es la que genera una identidad emergente. De igual manera, esta institución es la representación general de la sociedad para los niños, ya que es un lugar de reunión y encuentro entre pares, que suelen ser similares o distintos a ellos. Esta institución también permea en los roles que desempeñarán los niños los cuales serán asumidos y valorados, de igual manera la escuela permite que se aprendan los conceptos, herramientas y técnicas y códigos que constituyen a la cultura humana (Nateras, 2013).

2.3 Sexualidad

La sexualidad es un término que, en un principio, se asociaba con el concepto de sexo, entendido como el acto coital. No obstante, la sexualidad es más un objeto de estudio que se aborda desde diversas disciplinas y ciencias, ya que este concepto se encuentra en textos de índole variada (Rosales-Mendoza, 2011). El uso de la palabra sexo comienza en el siglo XVI, donde se refería a la clasificación de las personas en categorías de femenino y masculino. Fue a inicios del siglo XIX en donde se le atribuyó el significado de “relaciones físicas entre los sexos” (Weeks, 1998). Foucault (2011) señala que en el siglo XVII surge el discurso del sexo como dispositivo de control social y represión de este. En este contexto se prohibía hablar del sexo, limitándose en el acto de la procreación o la unión entre parejas de distintos sexos. Este control estaba en manos de la iglesia o la religión, pues estas regulaban la forma en que se llevaba a cabo este discurso, utilizándolo también en beneficio propio.

Para el siglo XVIII, resulta importante hablar sobre el sexo desde perspectivas políticas, económicas y técnicas con el objetivo de analizar, contabilizar y clasificar mediante investigaciones para hablar sobre el sexo de una manera más racional. Se busca hablar sobre sexo de manera pública y abierta como un modo político para controlar las fuerzas colectivas y e individuales y reglamentar el sexo mediante discursos que resulten útiles y que sean públicos, es decir, el estado busca controlar a la población mediante el discurso sobre el sexo (Foucault, 2011). Foucault expone dos hechos importantes que resultan pertinentes mencionar. Uno de ellos es la aparición de la población como resultado de un problema económico y político. Al estudiar aspectos como la natalidad o la mortalidad, el sexo se encuentra presente como un factor relevante: “a través de la economía política de la población se forma toda una red de observaciones sobre el sexo. Nace el análisis de las conductas sexuales” (Foucault, 2011, p. 27).

Otro hecho destacado por el autor se encuentra en las instituciones educativas, donde el sexo está presente no solo por la presencia de los alumnos, sino también por la arquitectura, la organización y los reglamentos de comportamiento: “El espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios del recreo, la distribución de los dormitorios [...], los reglamentos previstos para la vigilancia a la hora de acostarse y de dormir, todo ello remite, del modo más prolijo a la sexualidad de los niños.” (Foucault, 2011, p. 29). El autor se refiere a esto como “el discurso interno de la institución”, articulado por el hecho de que esta sexualidad de los niños existe y es precoz, activa y permanente. Es decir, los niños y adolescentes ya no son ajenos al sexo; si bien en el siglo XVII se les ocultaba o se silenciaba, para el siglo XVIII esto ya no sería de la misma forma, pues el discurso del sexo sigue siendo un dispositivo de poder, de control sobre lo que se habla y donde se habla.

Para el siglo XIX, el discurso del sexo se encuentra en un problema. A medida que diversas disciplinas, tales como la medicina, la biología o la psiquiatría, profundizan en el tema, se da un discurso en donde los expertos buscan producir una verdad, pese a equivocaciones o limitaciones existentes. Una solución a este problema fue la práctica de la confesión, donde la verdad del sexo se deriva de las confesiones de las personas. Esta práctica se consideraba altamente valorada y se convertía en un ejercicio de poder, ya que la persona debía confesar ante alguien dispuesto a valorarla, juzgarla, castigar, perdonar, etc. (Foucault, 2011). Sin embargo, esto plantea un problema, ya que la verdad sobre el sexo se confina a un discurso más que de una enseñanza en el sentido educativo, absteniéndose a los principios generales y a las reglas de prudencia producidas por el mismo discurso de la confesión (Foucault, 2011).

Para producir esta verdad sobre el sexo, Foucault (2011) señala dos procedimientos presentes en la historia: *ars erotica* y *scientia sexualis*. La primera, básicamente traducida como el “arte erótico”, establece que la verdad sobre el sexo se extrae del placer mismo, considerando la intensidad, duración y reverberaciones del cuerpo y el alma. En contraste, la segunda se basa y se formula a partir de la confesión como se ha venido exponiendo. A partir de estos procedimientos, Foucault (2011) indica que la sociedad pasa de las tradiciones del *ars erotica* a los discursos de la *scientia sexualis*. Estos discursos no solo influyen en las ciencias, sino que también se filtran en el seno de las familias y en las relaciones entre adultos y niños, relaciones centrales en las escuelas contemporáneas. Surge así un dispositivo que une la confesión con los métodos de escucha clínica y es a través de este proceso por lo que surge lo que se conoce como “sexualidad”, considerando la verdad sobre el sexo y sus placeres.

Cabe mencionar que todo lo abordado en este apartado tiene sus concepciones occidentales; sin embargo, Rosales-Mendoza (2011) realiza aportaciones sobre la sexualidad

desde una perspectiva latina, contextualizada en México que vale la pena mencionar. Ella expone que, en Mesoamérica, tanto privar como exceder la sexualidad podría generar desequilibrios orgánicos, considerando la unidad del cuerpo y la naturaleza. En este periodo, diversas culturas realizaban rituales relacionados con la sexualidad, como sacrificios, danzas o reuniones nocturnas. Sin embargo, al dar importancia al equilibrio cósmico, natural y social, estas prácticas eran mal vistas, ya que se suponía que creaban un desequilibrio en estos tres planos.

En la Nueva España, las prácticas sexuales empezaron a ser examinadas mediante los confesionarios que realizaban los frailes, profundizando en los pensamientos, actitudes, fantasías y demás. A partir de esto, se reforzó la idea del matrimonio entre mujer y hombre, donde las relaciones sexuales tenían como finalidad la procreación. Así, las prácticas sexuales que no tenían esta finalidad se concebían como pecado (cabe añadir que Foucault también expone esta situación, mencionando que el sexo se encerraba o se reducía meramente al núcleo familiar), además, se reforzaban las ideas sobre mantener la virginidad y la abstinencia sexual (Rosales-Mendoza, 2011).

Retomando a Foucault (2011) “por naturaleza” la sexualidad se entiende como:

“Un dominio penetrable por procesos patológicos, y que por lo tanto exigía intervenciones terapéuticas o de normalización; un campo de significaciones a descifrar; un lugar de procesos ocultos por mecanismos específicos; un foco de relaciones causales indefinidas; una palabra oscura que hay que desembocar y, a la vez, escuchar.” (p. 67).

En palabras de Weeks (1998) la sexualidad es producto de la relación entre elementos, prácticas y actividades que generan significados. Es un aparato social cuya historia tiene sus raíces religiosas, pero logra crear una unidad conceptual moderna. En otras palabras, la

sexualidad es una construcción social que da lugar a diversas prácticas sociales que configuran los significados de las actividades humanas, así como las definiciones y autodefiniciones sociales. Sin embargo, cada cultura categorizará sus propias prácticas como apropiadas o inapropiadas, morales, saludables o perversas.

Cabe señalar que la sexualidad también implica otros factores, ya que involucra el cuerpo y ciertas dimensiones como fantasías y sueños, donde se concibe como un acto placentero. Así, se considera que el término “sexualidad” es un concepto polisémico que se puede abordar desde distintas disciplinas (Rosales-Mendoza, 2011).

Rosales-Mendoza (2011) enlista cinco enfoques sobre los cuales se puede abordar la sexualidad:

1. Enfoque biomédico: Este enfoque se utiliza principalmente en el sistema de salud, así como institutos y centros de investigación y docencia. Aquí, la sexualidad se aborda a partir de los procesos del cuerpo, tanto fisiológicos como anatómicos. Sin embargo, una de sus limitaciones consiste en que se enfoca solo en la relación que hay en riesgos y prácticas sexuales.
2. Enfoque psicoanalítico: Se desarrolla a partir de distintas corrientes teóricas, principalmente por las de autores como Lacan y Freud. Aquí se amplía el concepto de sexualidad, ya que se reconoce el placer como parte de ella y se habla de la presencia de una sexualidad infantil que se divide en etapas. Una desventaja de este enfoque es que el desarrollo de la sexualidad se considera normativo, por tanto, aquellas conductas que se salen de norma resultan ser patologías o desviaciones.

3. Enfoque sexológico: Esta se basa en una aproximación psicológica conductista y se enfatiza en la causa-efecto que tiene lugar en las relaciones sexuales. Se toma en cuenta las diversas identidades, así como aquellos que se definen como voyeristas, sado-masoquistas, etc. En pocas palabras, este enfoque considera muchos más factores que los anteriores, tales como el autoerotismo, el género, la diversidad erótico-sexual, así como la pubertad, el parto o el ciclo menstrual, por mencionar algunos.
4. Enfoque sistémico: Básicamente, es el que se imparte en las escuelas y está presente en los libros de texto. Aquí la sexualidad es nombrada como “reproducción” y se habla principalmente de anatomía, métodos anticonceptivos, embarazos y demás. La sexualidad se explica a partir de cuatro subsistemas: reproducción, vinculaciones afectivas, erotismo y género. Una desventaja de este enfoque es que, a pesar de hablar de sexualidad como un todo, no profundiza en las varias dimensiones que esta conlleva.
5. Enfoque sociológico o cultural constructivista: Se considera el más completo, ya que se conforma de elementos biológicos, psicológicos y socioculturales. Aquí la sexualidad es considerada una construcción social donde lo que se expresa y se experimenta dependiendo de las dimensiones históricas y temporales de cada sociedad.

Como se puede ver, la sexualidad es abordada desde distintos enfoques, cada uno con aportaciones y limitaciones, así como sus propias definiciones. Entonces, en un intento de definir la sexualidad a partir de ello, tenemos que la sexualidad se expresa con la mirada y las palabras a aquellos que nos gustan, y nos involucramos sexualmente a través de los sentidos. Se puede experimentar en solitario o a través del placer de tocar otro cuerpo. Involucra las fantasías, deseos

o sueños que se pueden compartir con una o varias personas independientemente del sexo. La sexualidad involucra la interacción corporal que causa placer, afectos, gozo, etc. pero también, puede provocar violencia, dolor o insatisfacción (Rosales-Mendoza, 2011).

Algo importante es que, la sexualidad se puede relacionar con diversos fenómenos sociales como el feminismo, la liberación gay, el aborto, la homosexualidad, el género hasta el movimiento por la epidemia de VIH/SIDA (Weeks, 2011). Sin embargo, conviene hablar de un concepto que es parteaguas a todo lo mencionado: Diversidad sexual.

Por diversidad se dice o se entiende como la condición de ser “diverso”, indica diferencia o desemejanza. Este término también puede aludir al hecho de ser desigual o diferente, salirse de la norma; como tal, la diversidad sexual abarca todas aquellas sexualidades plurales y placenteras tales como el lesbianismo, la homosexualidad, el transgénero, etc. Estas se consideran prácticas sexuales sin un carácter identitario fijo, siendo un concepto relativo y abierto al cambio, ya que puede incorporar nuevas identidades atendidas acorde al contexto histórico y cultural (Weeks, 2011; Flores, 2007).

Los estudios referentes a la diversidad sexual buscan comprender los significados atribuidos a las identidades y prácticas sexuales sujetos a los contextos socioculturales. Asimismo, se destaca la importancia de revisar las categorías construidas, reconociendo que son modificables y temporales (Flores, 2007). Sin embargo, algunos autores han problematizado y analizado el uso del concepto “diversidad sexual”.

Núñez (s/f) señala tres problemas al usar el concepto de “diversidad sexual”: (1) su uso como eufemismo, el autor explica que usar la palabra “diversidad sexual” es una forma “educada” de referirse a personas que se identifiquen como lesbiana, gay, transgénero, etc., ya

que estas pueden considerarse vulgares dentro del discurso político, pues, para el autor este concepto es un término meramente político; (2) el uso del concepto como “sombrilla”, entendido como la forma de agrupar individuos y prácticas sexuales. Sin embargo, el problema radica en abarcar una diversidad de identidades tanto históricas como políticas, y como resultado las enmarcar en una sola visión ideológica y política a grupos y personas que difieren en intereses, necesidades, posicionamientos sociales y más; (3) el uso para hablar de la otredad, Núñez plantea que el usar “diversidad sexual” solo para personas y grupos cuyas identidades difieren de la heterosexualidad es algo incorrecto, tanto ideológico como lingüísticamente hablando. Pues afirma que toda persona cuenta con una sexualidad diferente y, a su vez, es miembro de una totalidad (personas, humanos, sociedad, etc.). Plantear “diversidad sexual” de manera excluyente a la heterosexualidad podría derivar en una ideología heterosexista, donde se considera la heterosexualidad o una identidad heterosexual como lo normal, natural o absoluto.

Por el contrario, Mogrovejo (2008) sostiene que la diversidad sexual se refiere a las expresiones de un grupo de sujetos que reclaman su derecho de reconocer sus diferencias. Como antecedente de esto es el afianzamiento del concepto de los derechos sexuales y reproductivos. Según la autora, estos antecedentes se remontan al concepto de sexualidad, que inicialmente fue definido por los sexólogos como algo meramente biológico. No fue hasta Foucault que se propuso una definición basada en el discurso que las personas hacen sobre su propio cuerpo. Además, se destaca el surgimiento del movimiento homosexual en Estados Unidos, que buscaba promover otro énfasis en cuanto a los estudios e investigaciones sobre les homosexuales, así como la unión de las lesbianas con el movimiento feminista. Ambos movimientos buscaban normalizar su visibilidad y darle identidad al colectivo, posteriormente buscaron darle una dimensión política pública. Por lo tanto, la incorporación de nuevas identidades suponía ampliar

el discurso lésbico-homosexual, dando lugar a lo que serían los estudios LGBTQ+ Así, Mogrovejo considera la aparición de “diversidad sexual” como un rompimiento en la lógica discursiva que existía sobre la sexualidad. Sin embargo, para 1990, tras la lucha de las feministas por los derechos humanos, reproductivos y sexuales, surgieron nuevas identidades, las cuales buscaban ser reconocidas como “minorías sexuales”. Estas se reagrupan en la denominada “diversidad sexual”. A raíz de esto, se realizó una lucha en conjunto por el derecho a la inclusión, donde se involucran temas como la salud, el derecho a la paternidad y maternidad y a la no discriminación. Sin embargo, esta lucha se encuentra limitada por un binarismo que sigue reproduciendo marcas y normas genéricas. En este sentido, Mogrovejo (2008) propone hablar desde la disidencia sexual para expresar una posición política de resistencia ante el intento de “normalización” o integración acrítica a una sociedad (Mogrovejo, 2008).

En otras palabras, se puede entender la diversidad sexual como un abanico de posibilidades de expresar la sexualidad del ser humano contemplando una multiplicidad de identidades sexuales como lo son la transexualidad, el transgénero o la homosexualidad. Además, ha surgido un movimiento denominado “queer”, personas que se identifican con esta categoría buscan afianzarse como una identidad nueva, donde se nombran más como seres humanos y evitando hablar respecto a la orientación sexual (Rosales- Mendoza, 2011). Sobre esta línea resulta pertinente hablar sobre lo que es la llamada Teoría Queer.

Sáez (2005) plantea un análisis sociopolítico de los inicios del término *queer*. Inicia contextualizando desde la aparición y propagación del VIH SIDA y su relación con los hombres homosexuales en los años ochenta, cuando el gobierno se deslinda del cuidado y atención médica de estos hombres enfermos. Por otro lado, resalta la importancia de los movimientos feministas estadounidenses, donde se cuestionaba la visibilidad de las mujeres en función de su género, así

como factores de exclusión que van desde la raza y la clase social hasta la orientación sexual. También menciona la crisis del movimiento gay, en la cual se buscaba tanto la liberación como la mercantilización de la cultura gay. Es en este contexto donde la comunidad gay se apropia del término “queer”, el cual, según Butler (2002), apela al propósito de avergonzar e insultar, y de alguna manera alude a la fuerza de quien lo dice como a la opresión de quien lo recibe.

Siguiendo con la concepción de lo “queer”, Córdoba (2005) nos plantea cuatro motivos para explicar por qué no se traduce este término: (1) El primer motivo es que este término ha sido utilizado por el activismo gay y lésbico, y de alguna forma, ya se ha integrado en la cultura, es decir, es un término ampliamente conocido y utilizado; (2) reconoce a la comunidad LGBTQ+; (3) la palabra en sí no tiene género, por lo tanto, hace referencia a sujetos femenines, masculines, y todos aquellos que no se encuentran dentro del binarismo del género; (4) por último, se busca conservar su significado, entendido como “raro”, “extraño” o “excéntrico”.

La Teoría Queer establece un cuestionamiento radical sobre las normas sociales y culturales que, a su vez, crean nociones referentes al género, la sexualidad reproductiva y la concepción de la familia (Smith, 1996). Por otro lado, la Teoría Queer se forma por un vago e indefinible conjunto de prácticas y posiciones políticas que tienen el potencial de cambiar tanto el conocimiento como las identidades normativas (Sullivan, 2003). Así, esta teoría describiría un vasto abanico de posiciones no-normativas que se yuxtaponen entre sí sin necesidad de categorizarse (Ceballos, 2005). Por tanto, aquí entraría la concepción de que los teóricos queers insisten en el hecho de que las personas no se dividen en categorías binarias (Turner, 2000) o bien, en posiciones normativas.

2.4 Juventud e Identidad

El tema de la “juventud” ha sido analizado y problematizado por diversos autores. Sin embargo, es relevante mencionar parte de la historia del tema y como es que resulta relevante.

La juventud se puede considerar como el resultado de los cambios en los medios de producción que surgieron debido al capitalismo en el siglo XVIII. Gracias a esto, surgen los espacios simbólicos que dieron paso tanto a la juventud como a la niñez (Brito, 2002). Inicialmente, los niños y jóvenes son considerados como adultos pequeños en su forma de vivir y vestir, por tanto, no se les otorgaba un reconocimiento o una categoría específica dentro de la sociedad. Con los cambios en los medios de producción que demandaban una calificación necesaria en las personas, surgió la aparición de la escuela y la separación de la familia de la vida pública para volverse privada. La escuela o el sistema escolar preparaba a las personas para ser calificadas dentro del medio de producción, mientras que la privatización de la familia se enfoca en la expansión de la vida privada por lo que crea condiciones para darle el reconocimiento necesario a la infancia y reconoce la necesidad de cuidados y protección. Es a partir de este momento que se reconoce de manera conceptual a la infancia y la juventud (Brito, 2002).

Al convertirse en una categoría, la juventud se convirtió en producto de las relaciones sociales. Surgió un espacio simbólico tanto para la juventud como para la infancia, con características propias que las diferenciaban de los adultos, ya no se les consideraba como “adultos pequeños”. Este espacio simbólico se va desarrollando con el tiempo y de distinta forma dependiendo los tipos de sociedades (Brito, 2002).

A partir de este hecho histórico, el significado de la juventud se redujo a ser considerada una etapa de preparación, donde su lugar de privilegio eran las instancias de preparación (escuela,

por ejemplo), les estudiantes tuvieron la representación exclusiva de la juventud y que ser “joven” tuvo como característica primordial ser masculino, excluyendo a las mujeres del área del trabajo y relegando sus actividades al área doméstica. Ahora, la representación juvenil va más allá de las premisas ya señaladas, pues esta representación abarca los sectores populares, marginados, mujeres y campesinos (Brito, 2002).

Brito (2002) introduce el término de “praxis divergente” para referirse a la forma en que les jóvenes crean una diferenciación cultural a través de su praxis lo que les permite producir el proceso de apropiación existencial de su identidad colectiva y genera un proceso de integración y afinidad, es decir, “la autoconstrucción de las identidades juveniles ha pasado por distintas etapas a lo largo de su existencia histórica y ha tenido diferentes significaciones” (Brito, 2002, p. 44). Cabe resaltar que la identidad en les jóvenes se construye a partir de dos factores: la apropiación de un territorio simbólico en el imaginario colectivo; y la independencia, que se logra a partir de la praxis divergente (Néstor García, 1995, citado por Brito, 2002).

Existe un paradigma de la juventud en el que establece que les jóvenes logran una plena y funcional inserción a las estructuras formales de la sociedad, como si estuviesen preparados para ellos. Sin embargo, este paradigma no es del todo concreto al dejar de lado aspectos relevantes como la falta de interés en les jóvenes por su futura inserción y la situación de pobreza que se vive en diversos países, incluido México. Por lo tanto, la identidad que construyen les jóvenes se desarrolla, en su mayoría, por fuera de estas estructuras formales de la sociedad, lo que dificulta identificarse con los valores y objetivos culturales predominantes o ya predispuestos por la sociedad, por lo que la identidad social de les jóvenes no parte de sus roles sociales tales como ser estudiantes, trabajadores ni ciudadanos (Brito, 2002).

Brito (2002) señala que se debe hablar de una deserción más que de una inserción social, ya que les jóvenes tienden a desprenderse de las instituciones sociales, como la escuela, la familia y el trabajo, por lo que las identidades juveniles se crean fuera de la formalidad social, ya que la sociedad no proporciona suficientes espacios para que les jóvenes puedan crear y conectar su identidad con los valores y objetivos de la sociedad.

Por otro lado, existe otro proceso de construcción de identidad relacionado con el consumo y la industria cultural. Pues, la sociedad experimenta cambios significativos donde el consumo llega a regir la producción, en este sentido, la sociedad capitalista encuentra una coherencia en el consumo que en la producción. El consumir genera identidades, ya que se intercambian productos para satisfacer ciertas necesidades que han sido fijadas culturalmente, así como para integrarse y distinguirse de otros (Brito, 2002). Este consumo ha dado lugar a una industria cultural en la que jóvenes de clases media y países industrializados consolidan una identidad. Así, se amplía el espacio de significación de la juventud, lo que se le conoce como cultura juvenil, en otras palabras, el consumo es un factor principal que genera las identidades juveniles (Brito, 2002).

A esto, se le añaden los procesos culturales como procesos de “digestión” donde los productos nuevos se cotidianizan, se resignifican y se incorporan al espacio simbólico en el que se vive. Irónicamente, son los jóvenes quienes se rebelan contra estos procesos y son quienes generan los llamados movimientos contraculturales, pues cuestionan y resignifican estos modelos impuestos, o estos procesos culturales (Brito, 2002). Como respuesta a esta sociedad llamada *sociedad del consumo*, surgen estos movimientos contraculturales, tales como los movimientos *hippies*, *rasta*, *darks*, y, sobre todo, el movimiento *LGBTQ+*, el cual sostenía una ideología que se oponía al consumo, sin embargo, surgen cambios dentro del movimiento con el fin de tener

una cierta visibilidad y representación; estos movimientos llegan a reivindicar la concepción de la vida y marcan una ruptura generacional significativa. Cabe señalar que la contracultura no se debe entender solamente como el “estar en contra de”, sino como un rechazo a las instituciones de la modernidad (Brito, 2002).

En México, los jóvenes tienen afinidad con la contracultura, ya que, de alguna manera, rechazan la idea del progreso, no aceptan los destinos trazados por la familia y el convencionalismo social, y no se impresionan por la modernidad que ha sido definida por la adquisición de materiales. La contracultura se ha expandido a través diversos medios, aquí se resalta la importancia de los medios tecnológicos para la creación de comunidades internacionales donde las identidades juveniles se desarrollan de manera diferenciada, no determinadas únicamente por el consumo la industria cultural, sino por un proceso de apropiación y resignificación de valores y objetos culturales (Brito, 2002). Con todo esto, se establece que los jóvenes definen su identidad a partir de sus experiencias cotidianas, por sus acciones grupales y la distancia existente entre su realidad cotidiana y los satisfactores posibles para ellos. La identidad juvenil se constituye por medio de una praxis diferenciada cuyos comportamientos sociales y culturales compartidos por sus grupos, colectivos o su generación crean un sentido de pertenencia. Y es aquí donde dichos comportamientos y conductas que difieren del resto de la sociedad adquieren una relevancia social (Brito, 2002).

Por otro lado, en otras aproximaciones teóricas, se entiende que la identidad es la capacidad que tiene el sujeto para contarse y proyectar su vida. Es una experiencia que implica el autoconocimiento, donde está presente la conciencia de sí mismo (Trejo-Quintana, 2019). También se debe considerar la identidad como relacional e intersubjetiva, ya que se desarrolla en el espacio del sujeto y lo que lo rodea. Esta aproximación nos permite pasar de la experiencia

individual a la forma en que las instituciones y estructuras sociales influyen en nuestra manera de ser. Así, la identidad se constituye como una ficción que moldea nuestros cuerpos en los distintos espacios, contextos y relaciones donde se encuentran presentes normas y símbolos que repercuten en nuestras experiencias (Lozano-Verduzco, 2021)

La construcción de la identidad del yo es resultado de procesos paralelos contrapuestos y relacionados entre sí, donde los sujetos toman posición respecto al estilo de vida y sus elecciones están sujetas a la disposición de los recursos sociales, culturales, económicos y políticos (Trejo-Quintana, 2019). Así, se puede decir que la identidad es relacional, ya que existe un vínculo con otros individuos y grupos con los que interactuamos. Esto permite que la identidad nos diferencie de unos, pero al mismo tiempo nos vincule con otros, pues la identidad involucra la singularidad de cada uno al mismo tiempo que se refiere a lo que es compartido con otros (Lozano-verduzco, 2021).

La identidad del yo se constituye a partir de la libertad de las personas, es flexible y supone tolerancia y diversidad, “las identidades son constantes oscilaciones” (Trejo-Quintana, 2019, p. 73), ya que son históricas, situacionales, relacionales y cambiantes construidas en el seno de relaciones transitorias y de poder. Actualmente, la edad juvenil se centra en la creación y significación individual de la realidad social en la que se vive para generar la propia biografía, o bien, la identidad (Trejo-Quintana, 2019). Sin embargo, se podría decir que en la pubertad la identidad adquiere cierta importancia. A partir de la transformación o desarrollo del cuerpo hacia características “adultas” materializadas, la identidad se consolida como interior y dependiente del cuerpo sexuado (Lozano-verduzco, 2021).

Pero tanto identidad como la juventud van más allá de lo antes mencionado, pues las juventudes producen identidades, relaciones y discursos a partir de normas y políticas establecidas por las instituciones en diversos contextos. Esto permite acercarse a las dinámicas culturales, así como a las reglas sociales que dan paso a que existan diversos cuerpos, relaciones e identidades (Lozano-verduzco, 2021).

2.5 Identidades LGBTQ+

Las identidades LGBTQ+ conllevan diversas formas de experimentar y resignificar el género, así como las diversas formas de vivir a partir del modelo cisheteronormativo impuesto por la sociedad. Por lo que resulta relevante hablar sobre conceptos que están presentes en el desarrollo de la construcción identitaria de les jóvenes, tales como la orientación sexual, la identidad y expresión de género, la heteronormatividad y cisheteronormatividad, creando un panorama para entender las identidades sexogenéricas.

2.5.1 Orientación sexual

La orientación sexual se refiere a aquella atracción tanto emocional, sexual, afectiva y romántica que una persona siente hacia a otra (American Psychological Association, 2013). Por otro lado, Lozano-Verduzco y Salinas-Quiroz (2016) prefieren referirse a las identidades disidentes sexuales con este término, tales como: gay, lesbiana, bisexual y asexual; en donde se considera relevante el deseo erótico que existe en la orientación sexual y el cual no es voluntario. Esto contrasta con el uso del término “preferencia”, que implica que el deseo homoerótico es

voluntario. Además, sostiene que es importante incluir el aspecto “afectivo” (Orientación sexo-afectiva) para no hacer alusión solo a las prácticas sexuales y considerar la integridad de la sexualidad.

Existen diversos fenómenos que pueden entender dentro del término de la orientación sexual, por ejemplo: (1) comportamiento sexual, que consiste en las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo, del sexo opuesto o diferente sexo; (2) identidad sexual, referente a la autoconcepción de una persona como homosexual, bisexual, heterosexual, etc.; (3) el grado de atracción sexual que se tiene hacia el mismo sexo, sexo opuesto o ambos; (4) la excitación sexual fisiológica hacia estímulos eróticos masculinos o femeninos. Si bien estos conceptos están dentro del mismo término, tanto conceptual como teóricamente son distinguibles entre sí, aunque tienden a ir juntos cuando se habla de orientación sexual. De esta manera, se entiende a la orientación sexual como la atracción hacia miembros del mismo sexo, sexo opuesto o diferente sexo (Bailey, Vasey, Diamond, Breedlove, Vilain y Epprecht, 2016).

2.5.2 Identidad de género

Para García-Leiva (2005), al nacer somos clasificados como niñas y niños. Al crecer, desarrollamos la conciencia de que somos individuos que se distinguen de los demás (self existencial) y adquirimos el self sexual, que se entiende como la autocategorización de ser mujer u hombre. A su vez, se desarrolla el self de género, que conlleva diferencias reproductivas, pero no de actitudes, normas o conductas, ya que estas son resultado de la asignación social. Por tanto, la identidad de género se entiende como la autoclasificación de ser mujer u hombre a partir de lo que culturalmente se entiende como tal (García-Leiva, 2005). A partir de esto, García-Leiva

(2005) expone diferentes teorías psicológicas y sociales que son fundamentales para entender el proceso de la construcción de identidad de género en relación con los roles y estereotipos presentes en la estructura social. Teorías que hablan a partir de los supuestos cognitivos y sociales:

1. Teorías Cognitivas

Kohlberg y Piaget: De los estadios que propone Piaget, Kohlberg desarrolla los siguientes: (1) etiquetaje, consiste en categorizarse a sí mismo y a los demás en dos grupos, mujeres y hombres; este estadio ocurre en los dos primeros años de nacer; (2) estabilidad, una vez etiquetado, le niño comprende que la categoría a la que pertenece es inamovible a pesar de los cambios superficiales, como la ropa; este estadio sucede de los dos a los cinco años; (3) constancia de género, le niño asimila el género en el se ha categorizado; este estadio ocurre a partir de los cinco años en adelante. Uno de los principales problemas de esta teoría es que olvida las siguientes etapas del ciclo de la vida y aspectos relevantes como el desarrollo y los cambios en les adolescentes y jóvenes, enfocándose solo en la primera infancia.

Bem y Markus: Estos autores parten del esquema, entendido como una estructura que orienta y organiza roles, estereotipos, conductas y rasgos de personalidad (Bem, 1981, Huston, 1983, citados por García-Leiva, 2005). A partir de esto, la persona se autoclasifica como miembro del grupo de mujeres u hombres y, por lo tanto, la interpretación que tiene del mundo y de sí mismo seguirá estas directrices, es decir, seguirá la ideología sobre ser mujer u hombre.

La diferencia entre estos autores radica en la influencia del concepto de género en la persona. Para Markus el autoconcepto de género influye en la organización de nuestras vidas, y menciona autoconceptos como masculino, femenino, ambos o ninguno. Mientras que para Bem,

el autoconcepto depende del esquema de género y discrimina entre personas esquemáticas, entendidas como aquellas que siguen los criterios de masculinidad y feminidad, y no esquemáticas, entendidas como aquellas que salen de dichos criterios de masculinidad y feminidad (García-Leiva, 2005).

En conclusión, estas teorías a pesar de que tienen ciertas diferencias entre ellas tienen algo en común, y es en cómo ciertos elementos y componentes que existen dentro de la sociedad y la cultura son interiorizados y asimilados por las personas desde niños hasta una cierta edad en la que son capaces de vivirse a partir de haber asimilado esos elementos.

2. Perspectiva social

Modelos de interacción cognitiva: Se parte desde la hipótesis de la profecía autocumplida o efecto Pigmalión, ya que en esta se encuentran todos los procesos que explican el comportamiento humano, como procesos cognitivos, motivacionales, comportamentales y estructuras sociales. Así, García-Leiva (2005) explica que cuando interactúan dos personas, hay interacción entre los elementos personales y sociales de ambos, lo cual da lugar a reconstruir la función del rol que ejercen: si percibe, si actúa o ambos. Para la autora, partiendo de este supuesto, el género es una construcción-acción que se retroalimenta permanentemente, pero parece empezar, en primer momento, con los estereotipos que se han asimilado a lo largo de la socialización. Estos condicionan la forma en que las personas procesan la información que reciben e influye en la interacción y la construcción de la realidad. En segundo momento, los esquemas estereotipados pasan a condicionar las actitudes y acciones que refuerzan las creencias de partida, es decir, aquellas que se han formado sobre dichas actitudes y acciones. Por último, los comportamientos cierran el ciclo de la profecía autocumplida, por tanto, los procesos de

atribución causal refuerzan los estereotipos en las conductas de las personas, lo cual supone un error, ya que la construcción social de lo femenino y masculino se interpreta como única para los géneros femenino y masculino.

Modelos sociales: Teorías del Aprendizaje Social: En las diversas propuestas sobre el aprendizaje social se estipula que los procesos para adquirir el género son los mismos procesos para adquirir cualquier conducta, es decir, procesos de aprendizaje.

García-Leiva (2005), expone tres de los agentes socializadores que han sido estudiados. En primer lugar, se tienen los cuentos clásicos, en los que se ha encontrado que a los hombres se les muestra con adjetivos como activos, dinámicos, responsables, heroicos, etc., mientras que a las mujeres se les muestra como pasivas, dóciles, malévolas o frívolas, por mencionar algunos. En segundo lugar, se ha estudiado y analizado la influencia de la televisión. Williams, en 1986, evaluó los roles de género en una comunidad sin televisión, posterior de dos años expuestos a la televisión se observó las acentuaciones de ciertos roles tipificados de género en dicha comunidad, es decir, la televisión había influido en la perspectiva de los roles en la comunidad. Por último, la autora expone que existe una correlación de la feminidad y masculinidad de los padres con el estereotipo de los hijos, ya que los niños no solo usan modelos de referencia a aquellos de su mismo grupo sexual, sino también con quienes tienen un fuerte vínculo afectivo, así como aquellos que son símbolo de poder y dominio. Así, niñas y niños tienden a imitar más a los modelos masculinos.

Si bien estas teorías buscan explicar cómo se adquieren los modelos o patrones de conductas de género, fallan en abordar aspectos intrapsíquicos responsables de adquirir las conductas ni su influencia en el desarrollo de la identidad (García-Leiva, 2005).

Modelos sociales: Teoría del Rol Social del Género: Para esta teoría, García-Leiva (2005) parte del ejemplo donde una comunidad tiene la necesidad de estar organizada para proveer los recursos económicos y medios de subsistencia. Con esto, la comunidad divide las tareas y actividades que, a su vez, requieren de ciertas normas que se establecen a partir de un sistema de reglas donde se asignan responsabilidades y roles a los miembros de dicha comunidad. Sin embargo, estas relaciones generan desigualdades sociales debido a las diferencias entre el ámbito público y privado. Así, cada miembro desempeña un rol dentro de la comunidad; dicho rol repercute en los jóvenes, ya que ellos aprenden a asumir sus funciones, así como integrarse a la dinámica social.

Por tanto, estos roles son creados por la interacción dinámica entre los que los ejecutan y el resto de la comunidad. Las normas que rigen estos roles crean expectativas propias de la comunidad y, junto con los papeles sociales, se forman valores culturales que influyen en el comportamiento de las personas, otorgando mayor consistencia a la ideología creada alrededor de ello. Al separar los roles que se han creado, se observa un efecto sobre la identidad de género, ya que los roles definen las actividades, así como los mecanismos para participar en la sociedad.

Los roles laborales son los primeros que van a determinar el autoconcepto de género, ya que cada puesto de trabajo conlleva una serie de demandas propias para su desempeño. Si un trabajo es normalmente realizado por hombres, se considera únicamente a este grupo apto para su desarrollo. La asignación de estos roles regula las habilidades y motivaciones de mujeres y hombres, orientando y potenciando los estereotipos. Con esto, se puede entender como esta teoría analiza la relación que existe entre los roles, que en su mayoría son aquellos de índole laboral, con la identidad que generan las personas.

Modelos sociales: Teoría de la Identidad Social y Teoría de la Autocategorización: Para Tajfel, la identidad se refiere a aquellos aspectos de la imagen del individuo que parten de las categorías sociales con las que se percibe que pertenece. Al definirnos como mujer u hombre, estamos apelando a la identidad social de género, lo que supone una construcción de auto-estereotipaje, pues las actitudes, normas y conductas propias del grupo de pertenencia pasan a formar parte de nuestra identidad personal. Es decir, nos valemos a partir de lo que está socialmente construido (García-Leiva, 2005).

El pertenecer a un grupo conduce a un favoritismo intragrupal y una discriminación intergrupal. La base de esto es la búsqueda de la identidad social. Este efecto de favoritismo y discriminación se vale de un proceso de comparación social para mantener una identidad positiva dentro del grupo. Valorar las categorías y motivaciones de una identidad que es socialmente valorada o aceptada condiciona en qué medida nos sentimos identificados con el grupo al que pertenecemos (García-Leiva, 2005). Para García-Leiva (2005), esta teoría trata de darle una explicación a los cambios sociales que surgen a partir de los conflictos entre el individuo y la estructura social, por ello se recurre a los procesos psicológicos universales.

Todo esto forma parte de la Teoría de la Identidad Social. A partir de esto, surge la Teoría de la Autocategorización. En dicha teoría se considera que el autoconcepto es un componente del sistema psicológico conocido como Yo, el cual está formado por diferentes autoconceptos derivados de diversas situaciones que se activan dependiendo del contexto y del momento. Por tanto, los diferentes estímulos que el individuo recibe le llevan a autocategorizar, y el Yo se ve afectado si pertenece o no a un grupo (García-Leiva, 2005).

Las categorías por la que el individuo se autocategoriza tienen diferentes niveles que están relacionados entre sí: el primero de ellos es el nivel supraordenado, que incluye aquellas categorías que están relacionadas con la identidad humana frente a otras especies, es decir, lo que los identifica como seres humanos, seres racionales; el segundo nivel tiene que ver con las categorías relacionadas a las diferencias del endogrupo (grupo con el que el individuo se identifica) y el exogrupo (grupo al que no se identifica) y es aquí donde radican las categorizaciones personales del Yo, que están relacionadas con el proceso de comparación; el tercer nivel tiene que ver con el contexto de referencia por el cual se determinará la formación de las categorías. Para Turner, la autopercepción es un continuo que va desde la identidad personal, hasta la identidad grupal (García-Leiva, 2005).

Modelos sociales: Propuesta Integradora de Deaux y Martin: Esta propuesta integra dos teorías, la Teoría de la Identidad Social y la Teoría de la Identidad de Stryker. Respecto a esta última, el proceso de la identificación radica en la interacción de los roles complementarios de una estructura específica. Así, la identidad es el conjunto de los significados interiorizados a través de los roles que son compartidos en un sistema social. Por tanto, el origen de la identidad está presente en la estructura social cuya función es mantener el orden previamente establecido por la sociedad (García-Leiva, 2005).

Dentro de esta estructura social, autores como Stryker, Thoits y Virshup distinguen tres niveles: el más general llamado *large scale*, se refiere a las variables sociodemográficas como edad, sexo y estatus económicos; un segundo nivel se refiere a las estructuras sociales ya organizadas como la escuela, el trabajo, etc. (instituciones), donde se adopta un rol que depende del nivel anterior; el último nivel considera el contexto inmediato donde se dan las interacciones

personales. Así, los roles que han sido interiorizados van a configurar la identidad de las personas (García-Leiva, 2005).

La propuesta de Deaux y Martin integra el nivel más amplio de la estructura social, *large scale*, y el contenido inmediato de interacción, considerando los procesos cognitivos explicados en las propuestas de la Teoría de la Identidad Social y la Teoría de la Autocategorización. El primer elemento que explicar es el de *large scale*, con el cual se siguen considerando las categorías sociodemográficas, donde la identificación personal, es decir, del sexo, etnia, estatus económico, proporciona una red de interacción entre personas con los mismos significados. El segundo elemento es la interacción interpersonal, que se refiere a las interacciones diarias con aquellas personas con quienes compartimos una identidad socialmente definida, y que está determinada por la búsqueda de una identidad social positiva dentro del grupo al que pertenece. Por último, la identidad social se puede considerar como dinámica, ya que se encuentra en un proceso de negociación. Para reforzar la identidad dentro de un grupo, se puede realizar mediante las interacciones grupales. Por tanto, dentro del nivel de *large scale* la interacción interpersonal está constantemente reinterpretando los significados de una identidad en un determinado contexto (García-Leiva, 2005).

Con este modelo integrador, el self es un agente y producto al mismo tiempo. Así, mujeres y hombres son asignados a diferentes grupos a partir de su apariencia sexual dentro de la estructura social establecida en la que radican. Cada grupo contiene una serie de pautas sociales, de comportamiento y psicológicas que se aprenden, pero son las personas, mediante sus interacciones, quienes guían su proceso de identificación, por lo que se considera una construcción subjetiva (García-Leiva, 2005).

A diferencia de las teorías cognitivas, estas teorías explican el hecho de que todo acto y comportamiento que exista en una sociedad va a ser aprendido por aquellos que se están integrando y repliquen dichos actos y comportamientos. Si bien hay un proceso de internalización, la base principal de estas teorías es el aprendizaje social.

Todas estas teorías expuestas tratan de dar una explicación al proceso de construcción de la identidad de género. Si bien hay algunas que exceptúan ciertos criterios importantes para poder entender este proceso, se pueden complementar unas a otras. Sin embargo, se resalta la importancia de aspectos ya mencionados como el rol, los estereotipos, las interacciones sociales, etc.

2.5.3 Expresión de género

La expresión de género hace referencia a la alusión del género que una persona comunica de manera externa y hacia los demás mediante determinados comportamientos, apariencias físicas, la vestimenta, patrones de discurso e interacciones sociales. Esta forma de expresarse puede no ser fija y no necesariamente coincide con el sexo o la identidad de género de la persona (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

La expresión de género no es equivalente a la identidad de género, por ejemplo, una persona que se identifica como mujer puede expresar su género de tal forma que no responda a los estereotipos entendidos como femeninos. Otro ejemplo tiene relación con las personas no binarias (personas que no se identifican como hombre o mujer exclusivamente) cuyas expresiones son denominadas multimodales, es decir, que no se alinean ni al estereotipo

femenino ni masculino. Aunque, en términos generales, todas las personas, de alguna forma, se expresan de manera multimodal (Castillo, 2019).

Cabe mencionar que, así como la expresión de género no determina una identidad de género, tampoco define una determinada orientación sexual, por lo que la expresión de género solo es un elemento más que se involucra en la construcción de identidades (Borisonik, 2017).

2.5.4 Identidad y expresión de género queer

Al momento que alguien se identifica como queer, supone vivir sin la necesidad de identificarse dentro de las categorías tradicionales relacionadas con la sexualidad, sino salirse del binarismo y hablar más de personas (Secretaría de Derechos Humanos [SDH], 2017).

El término queer hace alusión a aquellas personas que sienten, viven y se identifican no por su género ni su orientación sexual, sino que se trata de verse y relacionarse como personas lejos de las categorías de mujer, hombre, lesbiana, bisexual, gay, etc., en este sentido, se plantea o se enfatiza el derecho de todas las personas a la autodeterminación de sus propias vidas (SDH, 2017). La identidad queer busca pensar más allá del binarismo impuesto: mujer-hombre, heterosexual-homosexual, masculino-femenino, etc., y se trata de pensar y descubrir lógicas plurales que expresen la diversidad sexual. Así, lo queer va a romper con las etiquetas que llevan a pensar solo un aspecto de los cuerpos y los géneros, ya que se centra solo en sentir, ser y vivir (SDH, 2017).

En palabras de Herrera-Gómez (2016):

“Hay mucha gente rara en el mundo. Gente que no se adapta a las definiciones, ni a las etiquetas, ni a las etiquetas con las que atendemos a la realidad. Gente diversa, gente ambigua, gente anormal, gente extraña que nos llama la atención por su forma de vestir, su aspecto físico, su comportamiento, su forma de hablar o de moverse es diferente a la de todos los demás.” (p. 57).

Todas las características previamente mencionadas aluden a aquellas personas inclasificables que se niegan a ser etiquetadas. Gente que no sigue la norma, no pertenece a un grupo social, que no viste de otra manera o gente que vive una cotidianidad que es diferente a la de cualquier otra persona. Con esto, Herrera-Gómez (2016) expone que la rebeldía queer es meramente política y busca reivindicar la diversidad y rechaza la normalidad; por tanto, las personas queer no pretenden ser aceptadas o integradas en el sistema.

Lo queer trata de incorporar todas aquellas etiquetas que nos definen, pero a su vez nos dividen y nos separan: como la etnia, la edad, religión, orientación sexual, etc. Si bien nuestra cultura nos ha enseñado a pensar solo en una base binaria como grande-pequeño, fuerte-débil o nuevo-viejo; en otras culturas esta perspectiva carece de cierto sentido. Es decir, en occidente y en conjunto con el pensamiento binario, sólo logra dividir la realidad de la sociedad en dos grupos, así como imponer jerarquías donde unos son mejores que otros (Herrera-Gómez, 2016).

Por tanto, la teoría queer busca romper o eliminar las jerarquías y las oposiciones que radican en nuestro pensamiento, así como en la estructura social y económica. Acabar con estas categorías supone no diferenciarnos ni discriminarnos unos de otros. Existe mucha gente que se define con etiquetas, pero igual existe mucha más que no lo hace al no encajar en ellas. Por lo que la Teoría Queer propone no anclarnos a estas etiquetas y transitar por ellas. Es decir, no ser sino

estar: el ser consiste en una declaración que nos marca de por vida, el estar consiste en disfrutar la libertad de los movimientos que permite estar de un lugar a otro sin quedarnos en una sola etiqueta (Herrera-Gómez, 2016).

2.5.5 Heteronormatividad y cisheteronormatividad

La teoría queer busca irrumpir en la producción de lo normal o lo normativo, haciendo referencia a aquellos procesos de exclusión y negación que se le da a la otredad. Dentro de esto, se busca hacer crítica del binarismo no solo del sexo, sino también de la heterosexualidad y la homosexualidad. Se busca, de alguna forma, cuestionar los estándares que definen a ciertas cosas como diferentes o normales, en este sentido, lo queer se entiende como un producto que contrasta sobre aquello que establece la normalidad (Bello-Ramírez, 2018).

Algo de lo que se ha cuestionado dentro de esta teoría, es la heteronormatividad, que se puede entender como aquel sistema que prioriza la heterosexualidad como aquello que es lo normal o lo natural. Por defecto, aquellas otras sexualidades son cuestionadas e invalidadas y no se llegan a considerar moralmente correctas o deseables (Ruiz y Natzahuatza, 2023). Eso sucede por el hecho de pensar que la heterosexualidad es parte de uno como ser humano, es algo que no se explica y solo se da en la mayoría de la gente, entendiéndola como una sexualidad única de la naturaleza humana, actúa como un dispositivo que logra construir y moldear el mundo (occidental) y las instituciones a su manera (Ruiz y Natzahuatza, 2023). La heterosexualidad solo puede ser entendida como “natural” en un sistema de género que reconoce solo dos géneros. En nuestro caso, masculino y femenino. Pensar en este binario implica pensar a los géneros como complementarios y como consecuencia, que deben emparejarse.

El considerar la heteronormatividad como la norma o la regla para regir el mundo en que vivimos, nos lleva a considerar, por tanto, la cisheteronormatividad. El prefijo “cis” significa “de la parte” o “del lado de acá”, dentro de la sexualidad, hace referencia a aquellas personas que se identifican con el género que se le asigna socialmente al nacer, es decir, una persona con genitales femeninos se identifica como mujer. La cisheteronormatividad se refiere, por tanto, a un sistema en que, por naturaleza, las personas se identifican exclusivamente del género que se les asigna al nacer. Se trata, también, de aquella formación que se hace respecto a los roles. Las exigencias y el deseo de dicho comportamiento alrededor de los genitales de un ser humano (Ruiz y Natzahuatza, 2023).

2.6 Violencia y discriminación hacia jóvenes LGBTQ+

En el contexto escolar mexicano el acoso escolar, la violencia y la discriminación se presentan como un serio problema que viven los estudiantes LGBTQ+ en las escuelas ya que existe un rechazo a las personas LGBTQ+ o que son percibidas como ajenas a la comunidad. Dicho rechazo no se da solamente entre el estudiantado, sino que también está presente en profesores, directivos y padres de familia (Baruch, *et al*, 2017).

En primera instancia, de acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la discriminación se entiende como aquella distinción, restricción o exclusión realizada con intención o no, que no sea objetiva, racional o proporcional que tenga el fin de impedir, obstaculizar, anular o restringir el reconocimiento o goce de los derechos humanos y libertades en cuanto a color de piel, nacionalidad, sexo, género o discapacidad según se refiera. En otras palabras, se puede entender como una práctica que consiste en otorgar un trato

desfavorable a una persona o grupo, por lo que ciertas personas son más vulnerables a recibir ciertos actos debido a no formar parte de lo normativo, es decir, la comunidad LGBTQ+, por ejemplo (Galindo-Vilchis, 2018).

Por otro lado, Galtung (s/f) distingue tres tipos de violencia que divide en visible e invisible. Del lado de la violencia que es visible, está la violencia directa, que puede ser física o verbal ya que se hace presente mediante el comportamiento. Este tipo de violencia tiene sus raíces a partir de lo que se ve en la violencia cultural que se asocia a las actitudes y las formas en que la violencia estructural efectúa la represión y explotación de las minorías dentro de un estado (Galtung, s/f; Avilez-Ortega y Ayala-Torres, 2020).

Cabe mencionar algunos conceptos relevantes dentro de la violencia. Uno de ellos es la violencia escolar, que se entiende como aquel acto u omisión en el marco de la educación institucionalizada que afecta la dignidad y personalidad de una persona y puede presentarse en diversos niveles que van desde lo institucional hasta lo interpersonal. Por otro lado, tenemos el acoso sexual que se entiende como una forma de violencia en la que existe un abuso de poder donde la víctima se encuentra en un estado de indefensión y riesgo. La violencia sexual dirigida a las personas LGBTQ+ es considerada una forma de violencia homofóbica, y se considera un tipo de violencia de género que se basa en la orientación sexual o la identidad de género, por tanto, no solo afecta a personas LGBTQ+ sino también a aquellos que no entran en las normas de género prevalecientes o heteronormativas (Rosales-Mendoza y Lozano-Verduzco, 2020). Con esto, Avilez-Ortega y Ayala-Torres (2020) argumentan que comprender esta forma de violencia permite entender y profundizar las formas y tipos de violencia que viven las personas LGBTQ+, donde concluyen que la violencia a la comunidad LGBTQ+ tiene “sus raíces en un sistema

estructural patriarcal el cual coloca a las mujeres, lo femenino, lo no heterosexual y lo trans en un lugar de opresión y discriminación” (p. 10).

A raíz de esto, es que en México se han realizado diversas encuestas y estudios respecto a la violencia y discriminación que viven las personas LGBTQ+, como la realizada por Lozano-Verduzco y Salinas-Quiroz (2016) donde exponen que los índices de discriminación y violencia hacia personas LGBTQ+ es de 83.6% y 83.8% respectivamente. Respecto a la discriminación, de los 3324 participantes se obtuvo que el 30.1% sufrió discriminación en su lugar de estudio, el 26.9% recibió discriminación por parte de vecinos y el 23.6% por parte de su familia. En cuanto a la violencia, el 31% de los participantes reportan haber vivido algún tipo de violencia debido a su orientación sexoafectiva y/o su identidad sexo-genérica, donde las formas más comunes de violencia fueron burlas (71%), insultos y amenazas (53%) y acoso sexual (34%). Dentro de estas cifras, se tiene que los grupos que más violencia viven son las mujeres trans, en cuanto a burlas, violencia o acoso sexual, entre otros.

Como mencionan Lozano-Verduzco y Salinas-Quiroz (2016), los lugares en donde la violencia hacia personas de la comunidad LGBTQ+ se presenta con mayor frecuencia es en lugares públicos y sitios de estudio (ya sea escuelas o centros educativos). Esto da como resultado que las personas LGBTQ+ no se sientan seguras en espacios que son fundamentales en la vida cotidiana.

Otra de las encuestas que es de vital importancia debido a su enfoque centrado en lo que se vive en las escuelas es la 2da Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar Basada en la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género Hacia Estudiantes LGBTQ+ en México (Baruch, *et al*, 2017). En ella, se basan en conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre

si se sienten seguros dentro de los espacios escolares y en qué medida se hallan expuestos a agresiones referentes a su orientación sexual, identidad y expresión de género. Dentro de cuestiones metodológicas, de los 1779 estudiantes se encuentra que los participantes tenían mínimo 13 años máximo 20, eran estudiantes que cursaban la secundaria y preparatoria y se identifican como lesbiana, gay, bisexual o alguna otra orientación sexual.

A grandes rasgos, este estudio señala que el 55% de los estudiantes se sienten inseguros en sus instalaciones educativas debido a su orientación sexual; el 41.7% se sienten inseguros debido a su expresión de género; y el 39.7% se sienten inseguros debido a su peso o tamaño de cuerpo. Por otro lado, el 74.5% de los estudiantes recibieron acoso verbal debido a su orientación sexual dentro de su centro educativo y el 68.6% fueron víctimas de acoso verbal debido a su expresión de género. Por último, el 27% de los estudiantes fueron víctimas de acoso físico debido a su orientación sexual, y el 29.9% por su expresión de género. Estas cifras dan pauta para prestar especial atención a las lógicas violentas que afectan a la comunidad LGBTQ+ no solo en sus experiencias en la vida adulta, sino desde las experiencias que surgen y consolidan una percepción del mundo desde la edad escolar.

2.7 Significados

La interacción entre las personas produce interpretaciones y definiciones de las acciones ajenas, a las cuales se les otorgan diferentes significados para dar una respuesta a esas acciones mediante el uso de símbolos, de la interpretación y de la comprensión de dichos significados. A esto se le conoce como el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982). En otras palabras, se entiende que la conducta de las personas está intrínsecamente ligada al significado que se les

otorgan a las cosas. A partir de ese significado dependerá la interacción social con otras personas, así como de los significados que ha aprendido durante su proceso de socialización (Pons-Diez, 2010).

Blumer (1982) propone tres premisas por las cuales se basa el interaccionismo simbólico. Primero, el ser humano va a dirigir sus actos hacia cosas en función del significado que les da. Con cosas nos referimos a objetos tangibles como intangibles, es decir, objetos físicos, personas, etc., así como a categorías de los seres humanos como *amigos, familia, compañeros*, etc., y también a lugares como instituciones o escuelas. La segunda premisa propuesta por Blumer es que el significado de estas cosas es a causa de la interacción social que se tiene con las personas y con las cosas. La tercera premisa tiene que ver con que los significados son manipulados y modificados “mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer, 1982, p. 2).

A partir de esto, las personas definen conductas y situaciones atribuyéndoles ciertos significados. Por ello, el individuo es considerado un constructor activo de significados, los cuales son organizados de manera dinámica a partir de procesos de interacción compartida. En este contexto, se entiende a la sociedad como un tejido de interacción simbólica que crea a la persona y, a su vez, a la sociedad (Pons-Diez, 2010).

Existen dos formas tradicionales que explican el origen del significado de las cosas. La primera es que el significado es considerado parte inherente de aquello que lo posee, es decir, es un elemento natural de la estructura objetiva de dicha cosa. Con esto, se puede entender que una silla es una silla; así como un gato es un gato. De esta manera, el significado emana de la cosa y su formación no parte de ningún proceso, sino que se reconoce que el significado encierra a esa

cosa. La otra forma o punto de vista hace referencia a que el significado es una prominencia física que se les otorgan a las cosas por aquellos quienes ésta posee un significado. Esta prominencia es una expresión que parte de los elementos constitutivos de la psique o la mente, tales como las sensaciones, las ideas o sentimientos. Por tanto, estas expresiones repercuten en la percepción del significado de las cosas (Blumer, 1982).

Para el interaccionismo simbólico, el significado no emana de las cosas ni surge de la fusión de los elementos psicológicos de las personas. Más bien, dicho significado es el resultado de las formas en que las personas actúan en relación con esa cosa, donde los actos de las personas producen el hecho de definir las cosas para otras personas. Así, el significado es un producto social, algo que resulta de y a través de las actividades de los individuos en la medida que estos interactúan (Blumer, 1982).

Es a partir de esta interacción social que la persona emerge de entre la sociedad mediante el lenguaje y la interacción simbólica. Para Mead, dentro del proceso de desarrollo del self, la autoestima y la noción de uno mismo se originan, se mantienen y se modifican mediante la interacción social, la cual está mediada por símbolos que contienen un cierto significado. Estos símbolos permiten recibir información sobre sí mismos a partir de los otros y, así, poder anticipar las reacciones de los demás ante la conducta presentada. Esto es resultado de un proceso de comprensión de los roles sociales. Es decir, al aprender las normas sociales de cómo debe uno comportarse, se permite predecir cómo se comportarán los demás. El rol se puede entender como un aprendizaje concreto de una cierta conducta apropiada y supone la interiorización de la sociedad en el individuo (Pons-Diez, 2010).

Pons-Diez (2010) enlista algunas características relevantes del interaccionismo simbólico que se dieron posterior a los trabajos de Blumer y George Herbert Mead. Estos supuestos ayudan a comprender lo esencial dentro del interaccionismo simbólico:

Los seres humanos, a diferencia de otras formas de vida, viven en un ambiente simbólico que les permite adquirir conjuntos complejos de símbolos mediante procesos sensoriales. Así, los seres humanos tienen la capacidad de aprender, recordar y comunicar simbólicamente. Estos símbolos se pueden entender como abstracciones mentales que contienen un significado, tales como palabras, pensamientos o ideas; la adquisición de estos símbolos radica en el aprendizaje que es lo significan para los demás (Pons-Diez, 2010).

A partir de los símbolos aprendidos mediante la interacción con los otros y el intercambio de creencias, los seres humanos delimitan qué hacer y qué no hacer respecto a ellos. En este sentido, para el interaccionismo simbólico el comportamiento de los seres humanos está asociado al significado que se les otorga a las ideas, teniendo en cuenta que el significado es siempre compartido (Pons-Diez, 2010).

Las personas, al ser reflexivas, crean una definición del self, que se entiende como el proceso de concienciación y definición de sí mismo y que es dinámico y cambiante. Dentro de este proceso de la percepción del self, se pueden distinguir tres partes: el self físico, aquel que se refiere al cuerpo y sus propiedad; el self social, que se entiende a cómo uno es en relación a la sociedad y a las personas próximas a uno mismo; la última parte que hace referencia al “yo” (que se refiere a aquellas partes de uno mismo que son impredecibles, únicas y espontaneas) y al “mí” (que contiene aquellos roles sociales que se deben desempeñar y es el aspecto en que se basan las personas para aprender su conocimiento de la realidad) (Pons-Diez, 2010).

Bruner (1990) propone lo que denomina “la biología del significado”, el cual hace referencia a que el ser humano tiene una predisposición innata hacia el lenguaje y problematiza este supuesto. Pues parte, en un primer momento, de que el significado simbólico depende de que el ser humano internalice un lenguaje para usar un sistema de signos donde se desempeñe un papel de interpretante en el cual se relacionen estas representaciones. Esto lo supone a partir del trabajo de Charles Sanders Pierce, quien menciona que el significado depende de tres factores: de un signo, su referente y un interpretante quien va a mediar la interpretación del mundo en función de lo que se ha establecido entre el signo y el referente. Para llegar a la conclusión de que el lenguaje es la parte importante dentro de la interpretación de los significados, el mismo autor, Pierce, expone tres conceptos clave: el icono, que hace referencia a aquello que tiene relación de parecido con un referente; el indicio, que es aquello que guarda una relación intrínseca a algo; y el símbolo, que depende de un sistema de signos en el que, al relacionarse con sus referentes, se define qué es lo que representan (Bruner, 1990).

Para no quedar en la idea de que la predisposición al lenguaje es innato, Bruner (1990) sintetiza tres ideas respecto al lenguaje: (1) al adquirir el lenguaje, le niño requiere ayuda e interacción con adultos quienes le rodean, pues para adquirir el lenguaje se debe utilizar, mediante el aprendizaje es que sabré qué decir, cómo, dónde y a quiénes; (2) se puede decir que el niño está motivado a aprender el lenguaje al ya existir determinadas intenciones y funciones comunicativas establecidas justo antes de que el niño domine el lenguaje; (3) por último, se sostiene que la adquisición del lenguaje es sensible al contexto del niño, es decir “el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se le está hablando o de la situación en la que se produce la conversación” (Bruner, 1990, p. 78).

A partir de esto, se puede deducir que existen diversas clases de significados a los cuales el ser humano está, de manera innata, orientado y sintonizado, donde estos significados están como representaciones protolingüísticas del mundo y su realización dependerá del lenguaje como un instrumento cultural. Así, se puede decir que el significado es un fenómeno culturalmente mediado y su existencia radica a partir de un sistema de símbolos compartidos. Así, es la cultura la que dará forma a la vida y la mente para otorgar significados a las acciones donde enmarca las intenciones y pensamientos dentro de un sistema de interpretación compartido por la sociedad, por tanto, esto se logra a partir de los patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la misma cultura, tales como lenguaje, las formas de comunicación y las normas de convivencia y organización social (Bruner, 1990).

3. MÉTODO

3.1 Planteamiento del problema

Es evidente que la escuela, en su función de institución, internaliza la cisheteronormatividad a tal grado que repercute en la percepción de identidad y expresión de género de les estudiantes. Esto se puede ver reflejado en dos perspectivas: Bello-Ramírez (2018) menciona que personas cuya identidad sexual y de género no hegemónicas tienden a vivir experiencias hostiles dentro de los escenarios educativos. Señala que estos escenarios están llenos de normas que imponen la masculinidad y la feminidad que solo engloba a las personas en categorías consideradas como excluyentes y, en cierto modo, discriminatorias. Por otro lado, Lozano-Verduzco (2023) menciona que esta distinción se encuentra, en parte, en los planes de estudio dentro de las escuelas de México. Es decir, los planes y programas de estudio relacionados con la sexualidad humana tienden a ser de corte biologicista centrado únicamente en la reproducción, lo cual favorece una lógica binaria del género y repercute en cómo se construye y moldea la ciudadana y la política en una esfera cisheteropatriarcal.

No se trata solo de los contenidos curriculares en los planes de estudio; tanto Bello-Ramírez (2018) como Lozano-Verduzco (2023) plantean que la estructura arquitectónica de las escuelas o los escenarios educativos refuerzan una visión binaria del cuerpo y la sexualidad. Esto se evidencia en la existencia de baños solo para niños y niñas, en que los patios se utilicen para que niños jueguen deportes mientras que las niñas salten la cuerda o se aíslen; prácticas como la formación de filas separadas para niñas y para niños, y otros elementos importantes como los uniformes, el currículo oculto, los insultos y prejuicios, así como los golpes y humillaciones

(bullying). Todo esto contribuye a internalizar las normas del sistema sexo-género y repercuten en la autonomía corporal de uno mismo (Bello-Ramírez, 2018).

Ya se ha mencionado que el sistema cisheteronormativo impregna sus ideales en diversas instituciones, las cuales transmiten un discurso que influye en la construcción identitaria de les jóvenes. Estos efectos sobre la identidad se hacen visibles en las emociones que reportan las minorías sexuales (Lozano-Verduzco, 2021), ya que estos discursos, al ser parte de una cultura que moldea tanto al mundo como la mente humana (Bruner, 1990), impactan en les niñas y jóvenes al momento de construir un significado sobre sí mismos. Por lo tanto, lo que expresen respecto a sus sentimientos y su autopercepción estará influenciado por esos discursos, cuyas políticas se regulan a partir de los contextos en que se encuentran, los medios de comunicación y, sobre todo, dentro de la escuela (Lozano-Verduzco, 2021).

En suma, las juventudes LGBTQ+ incluyen a personas jóvenes, incluso en edad escolar, que conviven diariamente con varias instituciones sociales que delimitan y regulan sus formas de expresión desde que se les asigna un sexo al nacer. La escuela y la familia son instituciones que reconocen al sexo como la forma privilegiada de categorización de los cuerpos humanos, lo que determina en gran medida sus posibilidades de desarrollo escolar y familiar. Esta categorización implica la aceptación incuestionable de la heterosexualidad y de la cisgeneridad. Así, las escuelas, en tanto instituciones, participan activamente en la exclusión de personas LGBTQ+, ya que no cumplen con las normas cisheterosexuales.

El objetivo central de esta tesis implica explorar cuál es el significado que le dan les jóvenes sobre cómo se ven, cómo se expresan y cómo se sienten dentro y fuera de las instituciones (educativas y no educativas) a partir de su género. Así mismo, busca analizar las

experiencias de exclusión vividas dentro y fuera de la escuela, en relación con la construcción de su identidad y expresión de género.

3.2 Justificación

En diversas investigaciones realizadas sobre la comunidad LGBTQ+ en un ámbito educativo, los temas suelen estar relacionadas con la homofobia, la discriminación y la violencia. Dichos estudios se han realizado en niveles de educación básica (mayormente en secundaria) hasta educación media superior (por ejemplo: Larios y De la Mora, 2013; Preciado, 2013; Anzaldúa y Yuren, 2011; Castellanos y Solis, 2015; Linares, García y Martínez, 2019). Si bien este tipo de estudios han encontrado resultados significativos que promueven la visibilidad de la comunidad, es pertinente indagar sobre diversas líneas temáticas (Cruz-Galindo, 2020)

Cruz-Galindo (2020) realizó una recopilación relacionada con las investigaciones que se hacen en los escenarios educativos. En términos generales, encontró que los estudios realizados en secundaria se relacionan con la visibilidad a la diversidad sexual, el bullying homofóbico y la homofobia internalizada en adolescentes y jóvenes de México, por mencionar algunos temas. En cuanto a la educación media superior, se han abordado temas sobre el trato hacia la diversidad sexual, el acoso escolar, prácticas violentas y el acoso homofóbico.

Si bien estos estudios hacen evidente las formas en que la violencia, una práctica indeseable se gesta y ejerce en las escuelas, no permiten mirar otros elementos de la experiencia LGBTQ+ como pueden ser la identidad, la resiliencia, la agencia, el rendimiento escolar, las capacidades y condiciones para la construcción de conocimiento, entre otros elementos

fundamentales para las juventudes. Por tanto, se debe voltear a ver diversas experiencias que viven les estudiantes con identidades no heteronormativas. Un ejemplo de ello es lo que menciona Alanis Bello (2023), quien nos describe que las personas trans son vistas como objetos o individuos peligrosos y enfermos, más que como sujetos productores de conocimiento. Las personas trans son sometidas a la estigmatización dentro de estos escenarios educativos, lo que les impide no poder reconocer su identidad, así como la imposibilidad de nombrarse y ser tratades como personas.

En términos teóricos, De Barbieri (1995) menciona que es necesario que se estudien las áreas sociales donde las personas interactúan en función de su género, espacios donde predomine un género más que otro, así como espacios que aparentan neutralidad, como la educación. Por otro lado, las instituciones como la familia o la escuela transmiten discursos que de índole heteropatriarcal que afectan en la construcción de la identidad cuyos efectos son poco explorados o investigados pero que pueden estar presentes en emociones reportadas por las minorías sexuales (Lozano Verduzco, 2021).

La realización de este trabajo pretende aportar el cuestionar aquellas prácticas educativas que se lleven a cabo en los escenarios educativos en torno al género; cuestionar estas prácticas naturalizadas que pueden o no afectar en el proceso de construcción de identidad y expresión tanto de niñas como de jóvenes. Ya se han revisado previamente algunos datos que demuestran la violencia y discriminación que viven les jóvenes LGBTQ+ dentro de sus centros educativos, y a pesar de que un 55% de estudiantes no se sienten seguros en sus escuelas, existe un 91.1% de estudiantes que expresan su identidad de género de manera pública o al menos frente a un compañere de su escuela (Baruch, et al, 2017). Es decir, hay que voltear a ver aspectos que se tornan relevantes para la comunidad LGBTQ+ como su mera percepción y perspectiva de su

trayecto educativo, así como la importancia del peso que le otorgan al significado de la identidad y expresión de género. Y cómo esto puede aportar, de manera significativa, a la realización de prácticas y políticas educativas inclusivas y respetuosas para la diversidad, así como plantear nuevas formas de ver y percibir el cuerpo a partir de los significados y, a su vez, se abra paso para la aceptación y percepción de estas nuevas identidades.

Esto supone una mirada humanista, poner al centro a aquel alumne no hegemónico que contribuya a una transformación social y cultural respecto a la percepción de estas nuevas identidades de género. Así, la realización de esta investigación también permitirá ver cómo es que el género se aprende a través de las experiencias y perspectivas individuales de los jóvenes dentro de sus entornos educativos, para encontrar distintas formas de trabajo sobre temas relacionados al género de manera rigurosa y significativa.

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo General:

Identificar, describir y analizar el significado que jóvenes estudiantes de educación media superior (preparatoria) le atribuyen a la expresión e identidad de género.

3.3.2 Objetivos Específicos:

- a. Comparar el significado de la expresión e identidad de género entre jóvenes heterosexuales y jóvenes de la comunidad LGBTQ+/Queer.
- b. Describir cómo les jóvenes de estos dos grupos perciben su identidad y expresión de género.

- c. Analizar la forma en que la experiencia escolar afecta la construcción de la identidad y expresión de género.
- d. Analizar los significados que les jóvenes (heterosexuales y queer) le dan al género y comparar el significado que otorgan
- e. Analizar la aceptación/rechazo de la identidad y expresión del género entre los jóvenes

3.4 Tipo de Estudio

Para la realización de este estudio se optó por el enfoque cualitativo, ya que nos va a permitir analizar cómo les participantes perciben y experimentan los fenómenos que les rodean, profundizando en los significados que les otorgan (Sampieri, 2014). Será transversal ya que solo se implementará en un periodo corto de tiempo y el análisis será de corte interpretativo-fenomenológico, pues esto permite explorar las experiencias vividas por les participantes, así como el significado de estas (Alase, 2017).

3.5 Contexto

Este estudio se llevará a cabo en una preparatoria de bachillerato general que se encuentra ubicado en Chalco de Díaz Covarrubias, conocido como Chalco, Municipio perteneciente al Estado de México y se encuentra en la zona oriente del área metropolitana de la Ciudad de México.

En cuanto a la población, este municipio en el año 2020 contaba con una población de 400,057 habitantes, dentro del rango de edad se encuentra que la población joven de 15 a 19 años

abarca un total de 37,085 habitantes siendo un 4.57% de la población total. De este total, solo el 27.3% se encontraba matriculado en preparatoria o bachillerato general (Data México, s/f).

En cuanto al bachillerato, este se encuentra ubicado en una zona de escuelas cerca del centro de Chalco de Díaz Covarrubias, donde hay desde preescolar, primarias, secundarias y preparatorias. Por su ubicación y centralidad, en este bachillerato llegan estudiantes de distintos municipios y pueblos cercanos al municipio.

3.6 Descripción de Trabajo de Campo

Para la recogida de datos primeramente se acudió a la institución educativa para tener contacto con el director de dicha institución y expresarle el interés en realizar esta investigación en su plantel, tras su nula presencia, se optó por invitar a la comunidad estudiantil (fuera de la institución) a participar en la investigación. Este proceso se alargó debido a la poca participación del alumnado, por lo que se pidió a los primeros participantes seleccionados que invitaran a compañeros a ser parte de esta investigación. Mientras tanto, se realizó un permiso dirigido al director para poder acceder a la institución y se facilite la selección de los participantes. Al no haber respuesta, se hizo un canal de difusión en WhatsApp donde se explicaba de manera general la participación de los estudiantes y el propósito de la investigación, este canal de difusión se divulgó en redes sociales mediante un flyer con código QR que daba acceso al canal.

Sobre la selección de los participantes, se escogieron a seis: tres que se identifican como trans/queer y tres que se identifican como cisheterosexuales, con la finalidad de comparar los significados a partir de estas dos formas de identificación. Sus edades son de entre 16 y 18 años,

debían estar cursando el bachillerato y, se consideró que vivieran o que cursaran el bachillerato en el Estado de México.

Posterior a la selección de los participantes, se establecieron fechas para realizar las entrevistas. Una vez establecida, durante la sesión se les leyó el consentimiento informado (Anexo 1) donde se explicó que se hará, el porqué de su participación y si están de acuerdo o no tanto el estudiante como su tutor respecto a su participación en el trabajo. Debido a que los estudiantes son menores de edad, este consentimiento fue firmado por la madre, padre o tutor, así como del participante. Una vez aceptado esto, se dio paso a las entrevistas individuales, estas fueron entrevistas semiestructuradas en las que se contemplaron las diferentes categorías de análisis. Estas entrevistas fueron grabadas y mediadas por una plataforma que permita el uso de videollamadas con un tiempo estimado de una a dos horas por entrevista.

Cabe mencionar que, previo a la selección de los participantes, se estableció un guión de entrevista semiestructurada (vease anexo 2). Primeramente, la entrevista se entiende como una conversación entre dos personas, en la cual se hacen preguntas para obtener una cierta información sobre un tema (Ruslin *et al*, 2022). Se escogió este tipo de entrevista es debido a que se entiende como una entrevista de exploración (Ruslin *et al*, 2022) donde los participantes expresen de mejor manera sus puntos de vista sobre el fenómeno que se está abordando, ya que, al existir preguntas abiertas, permite que el participante responda de manera libre (Flick, 2007). Esto ayudó a indagar de mejor manera las experiencias y vivencias que los participantes narraban, sin perder el control de las preguntas y los temas que se iban abordando. Las preguntas planteadas durante las entrevistas se establecieron a partir de lo propuesto en los objetivos, siguiendo una lógica para poder abarcar sobre los contextos en los que se desarrollan los participantes.

Una vez obtenida la información de las entrevistas de cada participante, se ponderó en una hoja de cálculo donde se distribuyeron las diferentes categorías de análisis. Dichas categorías surgieron de los temas que más se repitieron entre las respuestas de los participantes, esto permitió un uso práctico al momento del análisis de los datos recabados.

3.7 Análisis de la Información

Para el análisis de la información recabada se utilizó el análisis fenomenológico interpretativo. Este enfoque permite explorar a profundidad los significados de las experiencias y los eventos a través de los cuales los participantes dan sentido a su mundo social y personal. Con este enfoque se busca examinar el mundo de los participantes centrándose en la percepción individual de una persona, un objeto o un evento (Smith y Osborn, 2003).

Smith y Osborn (2003) explican que el investigador desempeña un papel activo durante la entrevista, ya que procura acceder al mundo personal de la persona entrevistada. Este proceso y acceso depende, en parte, de las concepciones del propio investigador, lo que permite dar sentido a ese otro mundo al que se accede mediante un proceso interpretativo. Es decir, el investigador indaga en las respuestas de los entrevistados y las moldea, interpretativamente, en relación con el fenómeno que se está estudiando, por lo que este enfoque está sumamente “conectado con la hermenéutica y las teorías de interpretación” (Smith y Osborn, 2003, p. 53).

Al abordar el posicionamiento, o papel, del investigador, considero pertinente señalar algunos aspectos personales que motivan esta investigación. Mi principal motivación tiene que ver con la constitución de mi identidad de género. Me identifico como persona no binaria, que

experimentó los efectos de la sociedad al expresarme y explorar el lado femenino y masculino de mi identidad. Ser percibido tanto masculino como femenino me ha permitido empatizar y sensibilizar con las diversas realidades que se enfrentan tanto mujeres como hombres. Desde la etapa escolar me han percibido como un hombre homosexual afeminado y, ahora en la adultez, me suelen atribuir conceptos como “chica” o “señorita” debido a mi voz y mi apariencia, permitiéndome tener una perspectiva sobre las categorías de género y obteniendo vivencias que se encuentran fuera del molde tradicional del género.

Regresando al análisis fenomenológico interpretativo, este se relaciona con el interaccionismo simbólico, ya que se preocupa o atiende la forma en que los significados son contruidos por los participantes a partir de su mundo social y personal (Smith y Osborn, 2003). Dado que uno de los aspectos centrales de esta investigación consiste en examinar los significados que hay alrededor de la identidad y la expresión de género desde los contextos en que se desarrollan los participantes (mundo social) y la forma personal en que los construyen (mundo personal), este enfoque permite realizar el análisis necesario para interpretar los procesos de construcción de los significados.

Para la realización del análisis de las entrevistas me basé, en su mayoría, en lo propuesto por Smith y Osborn (2003), si bien no son una serie de pasos a seguir, si da para establecer una secuencia. (1) De todas las entrevistas se realizó una transcripción fiel y una vez transcritas, se hicieron varias lecturas de las entrevistas; (2) a partir de la segunda lectura empecé a identificar partes de la entrevista con con patrones de significado y de prácticas, lo cual sirvió para identificar similitudes o contrastes entre los participantes durante las siguientes lecturas. (3) Identifiqué en las narraciones lo que Smith y Osborn (2003) llaman *temas emergentes*, tales como la educación sexual, las prácticas docentes, la estructura familiar y el tiempo compartido,

temas relacionados a intereses personales o actividades que realizan los participantes, así como temas sobre el autoconcepto, la identidad y expresión de género, por mencionar algunos. Estos se consideraron como códigos, los cuales surgieron a partir de las similitudes que se encontraron en las entrevistas. (4) Una vez obtenidos los códigos, éstos se agruparon en grupos para formar categorías, considerando que al agrupar a un conjunto de códigos, se constituye una unidad de significados más generales que llamo *categoría*, esto ayudó a construir un libro de códigos. (5) Ya establecido el libro de códigos, se codificaron las entrevistas, lo cual consistió en ponderar cada frase o extracto de las entrevistas que hiciera sentido en uno de los códigos propuestos en una hoja de cálculo para tener más control de la información y la organización. A cada código se le asignaron colores y una nomenclatura para aquellas frases que hacían sentido en más de un código y se pueda clasificar de mejor manera. (6) Una vez codificadas todas las narraciones, se dio paso a la interpretación, la cual fue apoyada con los extractos de las narraciones literales de los participantes y realizando conexiones teóricas, (7) logrando así presentar los resultados y la discusión.

3.8 Categorías de Análisis

Como se mencionó en el apartado anterior, se establecieron las siguientes categorías de análisis sobre las que se estableció el guion de entrevistas:

1. Significados:

Por significados, partiendo del interaccionismo simbólico, se entiende como aquello que surge de un proceso de interacción social en el que se comparte comportamientos y acciones que están relacionados a símbolos que permiten delimitar a las personas que acciones tomar y que

significados otorgar a las ideas por las que surge esta interacción (Pons-Diez, 2010, Blumer, 1982). También, los significados parten de la internalización y el aprendizaje del lenguaje, pues este radica en el contexto de las personas y funciona como un mecanismo mediado culturalmente por símbolos que permite la interacción y comunicación con los otros (Brunes, 1990).

2. Identidad de Género:

Si bien la identidad de género parte de distintas teorías, una concepción básica de la identidad parte de que esta viene a partir de la biología, es decir, la base es el sexo y, por tanto, la identidad de género es asumirse como mujer u hombre. Sin embargo, existen múltiples aspectos que impactan en la construcción de identidad de género y que parten de distintas teorías, como la dinámica familiar desde una perspectiva psicodinámica; el aprendizaje mediante la comunicación y la observación que parte de una perspectiva del aprendizaje social; una perspectiva cognitiva que considera que adquirir el género surge mediante tres pasos: la diferenciación de que existe mujer y hombre, asumir los comportamientos de cada uno y actuar en función de lo observado, (Rocha-Sánchez, 2009).

3. Expresión de género:

Mediante los comportamientos, la apariencia física, la forma de vestir y las interacciones sociales son el medio por el cual una persona expresa su identidad de género, y se considera que estas formas son dinámicas y no responden directamente al sexo asignado al nacer o a la identidad de género de la persona (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

4. Comunidad LGBTQ+

Este movimiento social lucha contra la discriminación y busca la normalización y reconocimiento de derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y

transexuales. Sin embargo, a lo largo del tiempo, la comunidad ha incluido otras identidades y orientaciones sexuales tales como intersexuales, travestis, queers, asexuales, etc. (Consultas de México en el Exterior, 2024).

5. Instituciones:

Por instituciones nos referimos a aquellos sistemas organizados de relaciones sociales que se especializan en el procesamiento y/o modificación de las personas ya que estos transmiten códigos y comportamientos que permiten el ser parte de las interacciones sociales. Otro aspecto relevante de las instituciones sociales es que participan en el control social, esto por medio de la cultura de la sociedad que genera los sistemas por los cuales se regulan y controlan los aspectos de la vida cotidiana (Cabruja, 2003).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a jóvenes queer y cis heterosexuales. En función de los objetivos previamente planteados y del análisis de la información, se identificaron diversas categorías temáticas que permitieron organizar y comprender los hallazgos del estudio. La primera corresponde a la categoría de *escuela*, la cual contiene los códigos de educación sexual, prácticas docentes y actividades escolares. La segunda categoría que se identificó fue la de *familia*, con los códigos de tiempo compartido e ideología. Otra de las categorías que se estableció fue la que refiere al *ocio y recreación* cuyos códigos son los intereses personales y actividades; y, por último, se presenta la categoría de *emociones y deseos* que comprende los códigos de autoconcepto, identidad de género, expresión de género y la aceptación social.

4.1 Escuela

Para esta categoría de análisis se ha definido a la escuela como una institución tanto pública como privada a la que las personas se incorporan desde niños y que está fuera del ámbito familiar—aunque se relaciona íntimamente con él— para recibir una educación formal. De acuerdo con el marco legal vigente, la escolarización es obligatoria desde el nivel preescolar hasta el bachillerato, aunque puede extenderse a niveles superiores como los posgrados, ya que se trata de un derecho humano protegido constitucionalmente. La escuela, como institución, funciona como una representación de la sociedad por la reunión y el encuentro entre pares. También influye en los roles que desempeñarán los niños, ya que proporciona herramientas, conceptos y técnicas de la cultura humana. En este sentido, se entiende que la escuela es un primer acercamiento a lo que

se vive dentro de una sociedad y por tanto es que dota a los estudiantes de herramientas y conocimientos. Dentro de esta categoría se desarrollarán a continuación los códigos de educación sexual, las prácticas docentes y las actividades escolares con la finalidad de entender cómo ha sido el proceso formativo que tuvieron los participantes a partir de lo que les brinda la escuela.

4.1.1 Educación Sexual

Dentro de este código se hallan todas aquellas experiencias que han tenido los participantes respecto a actividades o temas sexuales. Primeramente, la educación sexual se ha definido como el proceso formativo en el que se brindan conocimientos, actitudes y valores que tienen relación con la exploración del cuerpo, las relaciones interpersonales, el sexo y la intimidad. De igual forma, la educación sexual trata de concientizar sobre la salud, el bienestar, el consentimiento, el género y la salud reproductiva en los niños y jóvenes. En este sentido, se va a mostrar no solo lo que la escuela brinda, sino también, qué otra formación tienen los participantes sobre la educación sexual.

En un primer acercamiento, se preguntó a los participantes qué opinan sobre los temas revisados en clases respecto a la educación sexual y si consideraban si esta información les servía, o si la información proporcionada es la adecuada o significativa:

"Yo siento que los temas que nos han dado hasta ahorita nos sirven para darnos a conocer esta información. Porque pues no tenemos este conocimiento o hemos llegado a conocer estos conceptos, pero como tal no sabemos lo que conllevan, lo que significan o las características de estos conceptos... Si se dan explicaciones muy por encima y no a profundidad porque si son muchos y cada uno ya lleva su tiempo, entonces si pasamos los

temas como... más que nada los conceptos, las características y algunos ejemplos de cómo se ven aplicados" (Kenya, 17, cisheterosexual).

Lo que se expone, es que, en la escuela, estos temas relacionados a la educación sexual son temas vistos “por encima” y esto no permite que aprendan de manera significativa sobre lo que conlleva cada concepto que se revisa durante clase. Por tanto, estos datos sugieren que no se trata de un conocimiento que aplican en su vida cotidiana. Si bien no se pretende conocer qué tanto les docentes cumplen con los planes y programas de estudio, sí se pretende entender qué tanta apropiación de conocimiento sobre la sexualidad tienen los estudiantes; sin embargo, se nota que no hay tal apropiación o es mínima. Por las expresiones de Kenya, pareciera que la educación sexual que recibió en la escuela no aclara sus dudas sobre la sexualidad, pues les falta “profundidad”.

Por otra parte, respecto a las declaraciones de los jóvenes queer, encontramos lo siguiente:

"Sí, pero es muy escaso lo que llegan a decir, es más como un concepto de la palabra y hasta ahí. " (Alex, 17, queer).

“Lo que he visto en esas materias, no (no ayudan a entender la sexualidad). Porque no lo abarcan tan profundo y solo una tocadita de tema y ya, y pues no...” (Johed, 18, queer).

Con estas declaraciones es evidente que los jóvenes queer también expresan que los temas revisados en clase son temas vistos por “encima”. De hecho, durante la entrevista, algunas de las expresiones de los participantes era de duda o confusión ante la pregunta al tratar de recordar algo relevante sobre lo que han visto, ya que hubo momentos en los que los participantes se quedaban pensando en silencio, tratando de recordar algo relevante y en muchas de las ocasiones, les

participantes cerraban con un “*no lo sé*”. Por eso mismo se presentan declaraciones algo ambiguas o muy cerradas.

Aunque, por otro lado, también se pudo encontrar que entre algunos de los participantes cisheterosexuales hay acuerdo de que lo visto en clases ha sido suficiente para entender lo que pasa con ellos:

"Siento que sí, son muy importantes, de alguna forma nos ayudan mucho, porque luego no sabemos qué es lo que está pasando y saber dónde podemos investigar". (Chris, 18, cisheterosexual)

"...es que la escuela, anteriormente, era muy tabú en el hecho de la sexualidad, es que no tienes que hacer eso y así. Actualmente ya es más abierta la escuela, la educación, a decirte ‘esto es el aparato reproductivo femenino y masculino...’ Te lo explican todo de una manera que no te dejan cabos sueltos en la que ‘¿cómo se pone un condón? De esta forma, ¿lo quieres poner con la boca? Está perfecto, pero aquí no hay tanto masculinos como femeninos, hay una infinidad de dispositivos como DIU, pastilla, hormona...’”
(Ángel, 17, cisheterosexual)

Lo anterior supondría que la perspectiva con la que se imparten estos temas sigue reproduciendo y sustentándose en una mirada binarista sobre el género y la orientación sexual, considerando solamente prácticas entre mujer y hombre, dividiendo a los genitales en “masculinos” y “femeninos” y dando por hecho que su única función es la reproductiva. Por un lado, se nos presenta que lo impartido en clase ayuda a saber lo que pasa con el cuerpo o la sexualidad y, a su vez, ha sido un lugar que fomenta el poder indagar de manera personal sobre temas en los que les estudiantes estén interesadas. Por otro lado, se nos expone que la percepción

de la escuela en relación con los temas de sexualidad ha cambiado en su forma de ver e impartir en clases, resaltando, como ejemplo, el uso de métodos anticonceptivos y las prácticas sexuales que antes pudiese ser un tema tabú. Sin embargo, el solo usar como ejemplo el uso de métodos anticonceptivos, nos habla de que el foco principal durante clases puede ser la prevención de embarazos a temprana edad e infecciones de transmisión sexual, lo que permite entender que los temas de sexualidad siguen teniendo una mirada reproductiva y de riesgo dentro de la escuela.

Sin embargo, lo que se halla aún más relevante sobre las declaraciones de les jóvenes queer es lo siguiente:

“Son cosas que ya sabía porque investigué o porque suelo ir a reuniones que hacen acá activistas trans y es como más informativo eso”. (Johed, 18, queer)

"En pandemia que daban clases en línea, algunos profesores dieron temas de sexualidad y cosas así, no fue mucho solo dos o tres clases, hablaron por encima de esos temas, entonces me entró la curiosidad de que hay personas que no se sienten cómodos con el sexo que se les asignó y para tener esa identidad que se le da al inicio no están conformes y buscan la manera de cambiarlo. Entonces creo que eso fue lo que atrajo mi atención y quería investigar más porque me sentía identificado con puntos que llegaran a tener, pero no entendía si era por eso o solo era curiosidad. " (Alex, 17, queer).

“Y ya fue en la pandemia cuando empezó más el tema de la comunidad LGBTQ y fue cuando dije ‘este me suena o ‘este me llama la atención’. Y pues empecé a investigar y dije ‘ese podría ser yo’, ‘en ciertos aspectos me siento así’ ... fue cuando me puse a investigar más, a indagar del tema y me metí a tipo foros donde había personas trans y yo

les decía que ‘¿ustedes cómo se sienten y como descubrieron?’ También les preguntaba.

Y fue cuando me di cuenta y dije ‘si soy’” (Eliot, 17, queer).

El que en clases se hablará de la comunidad LGBTQ+ o las identidades sexo-genéricas provocó una curiosidad en los participantes y, a su vez, se vieron en la disposición de indagar más con el fin de entender que estaba pasando con su cuerpo y su sexualidad. Es evidente que la primera fuente de investigación a la que acudieron fue en internet, aunque, como se puede ver, hubo quienes también recurrieron a preguntar a otras personas en el anonimato como menciona Eliot para poder entender, con base en las experiencias ajenas, qué es lo que pasaba con ellos. O bien, en el caso de Johed, con el apoyo de su familia, recurrieron a reuniones con personas quienes comparten experiencias similares:

“Pues hablan más que nada de lo que les gustaría avanzar en sociedad y que sean más visibles en el aspecto de que hay unos que ya transicionan más y se alejan de la comunidad. Como que hablaban de eso de que fueran más unidos y visibles con las infancias trans y hablan de cómo les gustaría que fueran visibles, que apoyo quieren obtener del gobierno y así. Y creo que eso ayuda bastante porque hay más adolescentes que se sienten más en casa con ese tipo de personas que ya están grandes y traen experiencia” (Johed, 18, queer)

Esto con el fin de comprender y asimilar todo su proceso de identidad de género. Es importante señalar que a pesar de que para los participantes queer lo educado en la escuela es insuficiente y no les permite tener claridad sobre su sexualidad y su cuerpo, sí es un punto de partida en el que se crea una cierta curiosidad y ganas de seguir investigando. Con esto, se ve la

relevancia que tienen los contextos no formales para aprender sobre temas que no siempre son revisados en clases o con la misma familia.

Algo que resalta en estas declaraciones es que les participantes, en un inicio, comentan que tuvieron duda en si solo era curiosidad por saber más respecto a temas de identidad de género o si era porque realmente se sentían identificadas con lo poco que se revisó en clases. Y es que esta curiosidad es la que ha hecho que, posteriormente, les participantes queer argumentan que les gustaría revisar temas relacionados a la comunidad LGBTQ+:

"El cómo la sociedad los ve, el cómo... pues sí, sus derechos, cómo puede llegar a sufrir violencia y todo eso, cosas así." (Eliot, 17, queer).

"Tal vez esa diferencia de lo que es identidad y orientación y todo eso, porque suelen revolverlo mucho y no aclararlo de la manera que es" (Alex, 17, queer).

Lo anterior sugiere no solo dos perspectivas de intereses, sino que también demuestra algunas de las preocupaciones que puede llegar a tener una persona que sea parte de la comunidad LGBTQ+. Por un lado, está el saber la diferencia entre identidad y orientación sexual, pues estos conceptos en un primer momento podrían confundirse. Es decir, se construye la noción de que a los hombres les corresponde ser masculinos y heterosexuales y a las mujeres les corresponde ser femeninas y heterosexuales. Cuando hombres o mujeres transgreden los estereotipos de género asignados a su sexo, se duda de su heterosexualidad. Es por eso por lo que suele entenderse que la orientación sexual está ligada a la identidad de género, aunque no sea así.

Por el otro, está presente la preocupación sobre las libertades y los derechos con los que cuenta una persona LGBTQ+ y que al parecer no suelen ser temas que sean incluidos o revisados

en la escuela. Esto último es relevante, sobre todo cuando le participante menciona la “violencia” que alguien puede llegar a sufrir. Con anterioridad se mencionaron algunos de los resultados de la 2da Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar Basada en la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género Hacia Estudiantes LGBTQ+ en México, donde se expone que alrededor del 50% de les estudiantes LGBTQ+ que participaron en dicha encuesta se sienten inseguros dentro de su centro de estudio. Los datos cualitativos levantados en este trabajo coinciden con investigaciones previas, pues señalan que estudiantes LGBTQ+ conocen de la violencia que pueden vivir, ya sea porque la han vivido en carne propia, o han visto cómo se ejerce en diferentes espacios como la familia y la escuela.

Hasta este punto se ha hablado de qué tanto se han abordado los temas referentes a la sexualidad durante clases, sin embargo, se ha encontrado otra forma en la que les participantes han aprendido a llevar y entender su sexualidad:

"Fue por la escuela (donde descubre su sexualidad), como paso más tiempo en la escuela, ahí es donde conoces a más personas. Y como vas cambiando de año o, en este caso de etapa de la primaria a la secundaria y a la preparatoria y ahorita vamos a pasar a un nuevo cambio, el entorno se va a basar en la universidad. Entonces siempre se basa en la escuela, desde las personas que se te acercaban y te empiezan a dar detallitos y cosas así. Entonces pues si es allí" (Kenya, 17, cisheterosexual).

"Pero pienso que si influye un poco (la escuela), el hecho de las relaciones sexuales, en las relaciones afectivas, la verdad si considero que influye un poco debido al hecho de estar en contacto casi todo el día con esa persona que tú quieres o amas, te da la pauta para formarte y formar lazos con esa persona" (Ángel, 17, cisheterosexual).

Estes participantes señalan la centralidad que tiene la escuela en la vida de jóvenes de diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Ellos identifican que pasan la mayor parte de su tiempo en la escuela y como consecuencia, es el espacio idóneo para desarrollar diferentes tipos de relaciones interpersonales. Es decir, la escuela es un espacio educativo no solo por lo que sus profesores enseñan desde un currículum formal, sino porque ahí se producen y desarrollan diferentes tipos de formas de socialización, incluida entre pares, socialización que permite la construcción de nuevos saberes y procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde también se tejen los afectos. Dentro de las declaraciones de los participantes se encontró que las relaciones interpersonales que se dan dentro de la escuela permiten la exploración de la sexualidad, pues estar en constante contacto con sus contemporáneos provoca que se desarrollen lazos afectivos en donde se pueden llevar a cabo prácticas sexuales. En lo dicho por los participantes también se percibe un cierto nivel de aceptación social de relaciones erótico-afectivas que no necesariamente se alinean con la heterosexualidad o cisgeneridad:

"En secundaria, incluso si no me gustaba la persona, anduve con varias personas, con varias chicas, no me gustaban, pero yo a ellas sí, y solo estuve con ellas por aceptación de un grupo. ¿Por qué? Porque llegaba el típico de 'yo ya ando de novio con tal' y todos 'que padre, que chido' y todos me decían '¿tú para cuando la novia?', de hecho" (Ángel, 17, cisheterosexual).

"De ahí en la secundaria tuve una relación así, pero fue algo tranquilo, empezó como una amistad, antes de ser novios éramos amigos, y fue más que nada una amistad muy bonita, pero ya después cambiamos de rumbo y fue ahí cuando conocí más acerca de eso, lo que verdaderamente es y conlleva, pues es algo que lleva mucha responsabilidad tanto

personal como de la otra persona y de ambas partes en conjunto" (Kenya, 17, cisheterosexual).

En un primer momento obtenemos que estas relaciones se pueden llegar a dar por querer pertenecer a un grupo social o con la finalidad de tener un estatus que demuestra “hombría”, “madurez”. Es decir, parece que para algunos jóvenes, el establecer un noviazgo puede ser un rito de paso que les permita gozar de más estatus entre sus pares. El noviazgo parece ser una expectativa de sus contextos, tanto de sus pares como de personas adultas. En otro momento, se expresa que el tener una relación afectiva es con la finalidad de poder aprender las responsabilidades e implicaciones que conlleva el estar o permanecer en una relación. No obstante, esta concepción de las relaciones sexoafectivas parece solo estar presente en las relaciones cisheterosexuales. Revisando las narraciones de los jóvenes queer, obtenemos lo siguiente:

“La verdad si era buen novio, era atento, y tuve el valor de decirle que era trans porque en ese momento, yo ya estaba seguro de mí. Primero me dijo que estaba bien y que lo aceptaba. Y a mí me daba inseguridad una chica con la que se hablaba porque yo ya sabía que se gustaban, o que estaban ahí... y le dije que esa chica no me daba buena espina y me tomó de a loco, y ese mismo día que tuvimos la pelea por esa chica me dijo ‘es que me gustas como chica, pero como chico ya no’ y fue otro trauma, dije ‘si me terminó por eso, que más seguro que otra persona no lo haga’ y pues ya. De ahí ya lo dejé.” (Eliot, 17, queer).

Estas declaraciones son relevantes para entender la diferencia que hay entre las relaciones cisheterosexuales y queer y como es que funcionan como un aprendizaje con distintos enfoques. Primeramente, Eliot nos expone que el salir del closet con su pareja puede ser una decisión que

ponga a alguien en duda sobre cómo debe asimilar su género, pues las frases “me gustas de chica” pero “no de chico”, tiene dos efectos. El primero, lleva a la persona que lo escucha a cuestionar no sólo su identidad de género, sino el cómo va a ser percibido ante los demás o ante sus futuras parejas, poniendo en duda el cómo se desarrollarían sus futuras relaciones sexoafectivas. Y, por otro lado, posiblemente lleve a la persona que lo dice a cuestionar su propia orientación sexual.

“En la primaria como que nunca me gustaron los hombres y yo desde ahí sabía que algo iba por allá, después me gustó una mujer, pero a mí no me gustaba tener el rol de una mujer, sino... no que fuera lesbiana, sino que sabía que era hetero”. (Johed, 18, queer).

La frase de Johed resulta relevante ya que se puede percibir cómo ha aprendido y asimilar el tener una identidad masculina es diferente a tener una identidad femenina. Si bien en ese momento de la entrevista no se pudo ahondar más respecto a qué se refería con tener ese “rol femenino”, se puede ver que expresa incomodidad al hacer actividades femeninas, al momento de mencionar que no se sentía como una mujer lesbiana. Es decir, él se percibía de un género que no concordaba con el que se le asignó al nacer, pero si había asimilado las conductas y comportamientos que este rol femenino conllevaba, tanto, que negaba el querer ejercerlo. Además, Johed pone en duda la asociación entre identidad de género y orientación sexual. Cuando Johed dice “no que fuera lesbiana”, no solo niega una orientación sexual, niega una identidad de género femenina y afirma una identidad masculina.

“Hasta eso mis primeras relaciones solo fueron contacto de abrazos o de manos, porque hasta eso, mantenía mucho ese límite de ciertas partes del cuerpo, entonces solo era

eso...fue más de aceptación de no porque no tenga, no me vean de cierta forma” (Alex, 17, queer).

Esta última declaración demuestra que durante sus relaciones sexo afectivas, llegó a aprender cómo se sentía con su cuerpo y qué libertades y límites podría tener al momento de mantener contactos íntimos con otras personas y cómo todo este proceso de aprender con “ayuda” de las personas con las que se relaciona, le permitió asimilar que su identidad de género no está ligada a sus genitales y esto se demuestra con la frase de “no por que no tenga, no me vean de cierta forma”. Muestra incomodidad con que sus genitales fueran tocados y explorados por sus parejas, pues pareciera que entiende que poseer ciertos genitales es indicativo de la identidad de género que “debe” expresar. Así, los participantes queer tienen cierta comprensión de que su identidad cuestiona las normas hegemónicas del género, cuestión que tiene implicaciones en sus relaciones sexoafectivas. Además, es muestra de la importancia que tiene la aceptación por parte de sus pares.

Como se pudo visualizar, el tipo de relaciones sexo afectivas que se dan en los jóvenes cisheterosexuales funcionan más como una forma de adquirir un estatus social, demostrar a los demás el valor de uno mismo. Mientras que las relaciones de los jóvenes queer funcionan más como una forma de aprendizaje para saber cómo se sienten con su identidad de género, el sexo que se les asigna al nacer y sus roles a desempeñar dentro de la sociedad. Además, les permite comprender los efectos que la transgresión que hacen a las normas de género puede tener en sus parejas y en ellos mismos. Esto resulta más significativo, ya que estos jóvenes tienen que reconstruir el significado que le han otorgado a actitudes, comportamientos y conductas asimiladas desde las normativas de género y que, al momento de asimilar y entender su identidad

de género, tienen que reestructurar para valerse de una forma diferente y participar en la sociedad.

4.1.2 Actividades Escolares

A lo largo de este código se hablará de cómo las instituciones educativas a las que asisten o asistieron los participantes habilitaron actividades en las que la sexualidad y el género de estudiantes fueron relevantes. Por lo tanto, las actividades escolares se entenderán como aquellas dinámicas, eventos y prácticas realizadas dentro o fuera de la escuela y tienen un propósito formativo a partir de los planes y programas de estudio establecidos por la institución escolar. Primeramente, las actividades escolares empiezan justo antes de ingresar a la institución educativa de manera formal, pues uno de los participantes compartió cómo fue su proceso de inscripción:

"Te dicen en qué salón harás tu inscripción y entras y están como tres o cuatro profesores o secretarios qué trabajan ahí y te piden tus papeles que te solicitan desde antes en las páginas y eso, y creo que ya. Te piden tu nombre completo y me dijeron el día que tenía que presentarme" (Alex, 17, queer).

Si bien este proceso se suele hacer en toda institución educativa, es desde este momento en que se empieza un proceso de asignación de rol o de percepción sobre la identidad de los participantes, ya que, al entregar papeles oficiales, está asignado un nombre que ya no concuerda con la identidad y expresión de género de los participantes y, a su vez, crea un grado de incomodidad:

“En ese momento empiezan a registrar tus papeles y los guardan en tus expedientes, a lo mejor eso podría ayudar desde un inicio a aclarar cómo te identificas y como te gustaría que te traten... normalmente cuando entras ya está establecido como tu nombre en las listas y de ahí se va desarrollando con los profes y tus compañeros y te van tratando de esa forma" (Alex, 17, queer).

Con este primer acercamiento, se percibe que una de las preocupaciones de Alex era ser percibido en un género con el que no se identifica, esto debido a la manera en que su nombre aparece en las listas oficiales, pues este registro va a determinar la manera en que les docentes se dirigen a les estudiantes, creando así un cierto nivel de incomodidad, ya que esto asigna una identidad de género que regula el cómo se le va a reconocer dentro del contexto educativo.

De igual forma, otras declaraciones nos dejan ver qué otros procesos se hallan dentro de las instituciones:

"El plantel tiene diferentes reglas y normas, tienes que adaptarte a esas normas y reglas porque estás aceptando entrar a un plantel privado" (Chris, 18, cisheterosexual).

"A mi consideración está bien acatarse al reglamento, pero lo que me gusta es que ya hay un poquito más de diversidad, si quieres llevar el cabello largo lo llevas largo; o las mujeres quieren pintarse ya lo pueden hacer, incluso antes no permitían entrar si lo tenían pintado. Entonces siento que ahorita mientras tengas el uniforme completo, está bien." (Kenya, 17, cisheterosexual).

En estas declaraciones se expone que les estudiantes tienen que acatar un reglamento y, por lo mencionado por Kenya, se trata de una serie de prescripciones que establecen conductas

adecuadas para hombres y para mujeres. Kenya habla de las reglas que tienen que ver con su identidad sexual, de mujer, pues supone que el acto de pintarse (maquillarse) corresponde a una actividad propia de mujeres. Aunque se mencione que existe un nivel de “diversidad” dentro de los planteles educativos, el establecer acciones propias para hombres o mujeres, solo logra reproducir una concepción binaria del género. Estos datos dan cuenta de que este tipo de reglamentos suelen ser bienvenidos por estudiantes cisheterosexuales, pero puede tener implicaciones distintas para estudiantes queer, como lo señaló Alex. Es notoria la incomodidad que estos reglamentos generan en estudiantes queer, cosa que contrasta con la “diversidad” que experimentan estudiantes cisheterosexuales. Y es que esto no solo se ve reflejado en los nombres establecidos en las listas o en aceptar un reglamento, sino también en otras actividades:

"En el plantel en el que estoy no nos hacen distinguirnos o separarnos de las personas que se sientan identificados con géneros diferente. El plantel es muy liberal dependiendo del género con el que te sientas identificado." (Chris, 18, cisheterosexual).

Esto es relevante por el cómo se percibe la aceptación de la escuela sobre la diversidad de identidades sexo genéricas, pues menciona que en su plantel educativo no hay distinción sobre la identidad de género de los estudiantes, pero en contraste, cuando a otro de los participantes se le preguntó respecto a la división de género por actividades, nos menciona lo siguiente:

"Sí, la verdad sí, porque estaba en medio de mi proceso de saber qué era y era incómodo porque en honores y así no sabía dónde ponerme (si en la fila de hombres o en la de mujeres) y me terminaba poniendo en medio. Era como de... no sé..." (Eliot, 17, queer).

"Si ha sido un poco difícil por los temas de que en la escuela te dividen mucho por hombre y mujer, en el tema de los uniformes y así, si fue difícil porque si yo no hablaba

no me entendían y era como... si me llegó a causar disforia antes de que yo hablara bastante y después hablé con los directores de la escuela y como que hacen el intento de, pero como son religiosos algunos, por sus creencias no lo aceptan y piensan que es una etapa de adolescente y ya. Entonces ha sido complicado, pero si he pensado dejar de estudiar." (Johed, 18, queer).

Con esto se puede decir que aquellos estudiantes que salen de la norma sexo genérica perciben la aceptación de la escuela hacia ellos de manera distinta a un estudiante cuya identidad sexo genérica corresponde con el sexo que se le asignó al nacer. Dividir en mujeres y hombres en actividades cotidianas como lo son honores a la bandera (una actividad que se hace en las escuelas, al menos desde preescolar hasta la preparatoria de manera cotidiana una vez a la semana), suele causar confusión en aquellos estudiantes que están en proceso de descubrir su identidad de género, pues solo pueden elegir entre dos categorías que han sido socialmente asignadas. Por otro lado, también se presenta que es necesario hablar o mencionar el cómo quiere que se les dirija, a pesar de la forma en que ejercen su expresión de género. Es decir, pareciera que la expresión de género debe ser justificada con una petición y explicación, misma que no siempre es aceptada por los mismos docentes, esto se ve reflejado en lo siguiente:

"Si, la verdad sí. Porque si hay quienes dicen 'tú ponte en la fila de mujeres' y cuando me está viendo que traigo el uniforme de hombre ¿no me puedo poner en la fila de hombres?" (Eliot, 17, queer).

Con esta declaración se deja ver que aún existen docentes que se niegan a aceptar la identidad de los estudiantes (en el siguiente apartado se hablará más respecto a las prácticas docentes), aun cuando ven la expresión de género del propio estudiante. En este sentido,

pareciera que los documentos oficiales, donde aparece el sexo y el nombre de la persona, es más importante que la expresión y solicitud de cada estudiante. Esto es muestra del peso que tienen los documentos en la vida escolar actual

Sin embargo, el que el alumno lo mencione o lo hable no es suficiente, sino que se lleva un proceso para llegar a una solución:

“Igual le comenté a mi orientador, principalmente, y le dije que no me sentía cómodo usando la falda y solicité poder llevar el pantalón y me firmo un papel donde mi mamá estaba diciendo que yo quería llevar el pantalón, mi orientador lo firmó y lo guardo en mi registró de mis papeles” (Alex, 17, queer).

“Ahí si tuve que hablar con el director para pedir un permiso para llevar el uniforme masculino y me dijo que sí, entonces me llevo el uniforme, masculino sin ningún problema” (Eliot, 17, queer).

Aquí se ve no solo un proceso, sino una jerarquía que se debe seguir para poder asistir a las instituciones educativas de la forma en que se sienten a gusto les estudiantes. Y esto no solo demuestra los procesos internos que se llevan dentro de la escuela, sino también los conflictos a los que les estudiantes queer se enfrentan al entrar a una institución ya que acceden a este proceso para sentirse y valerse como se quieren sentir. Es muestra también, de cómo reconocer la identidad de alguien más, necesita ser aprobado por alguna autoridad escolar a través de un documento. Sin embargo, esto no sería lo mismo con un estudian cisheterosexual:

"Ni siquiera tienes que firmar un convenio, si yo digo ‘quiero ir en jumper’” y le digo a una amiga que preste uno, obviamente tengo que ir completo, no solo con el vestido, sino con las

medias y la camisa, lo único que cambia es eso, y no tienes que avisar, solo vas y dice que quieres usarlo, en el reglamento dice ‘portar el uniforme completo’ y pues está completo, no me pueden reportar... Y como dije, hay escuelas que, si te dicen que le digas a la directora ‘oiga, mi niña está enferma y le da frío en las piernas ¿puede usar el pantalón?’, ‘no hay problema, tenga este convenio’ y termino" (Ángel, cisheterosexual, 18).

Con lo anterior mencionado, no solo se deja ver que se percibe de manera diferente el portar una cierta vestimenta y el significado o importancia que esta puede tener. Primeramente, Ángel nos confirma cómo está estructurado el reglamento que les estudiantes firman y aceptan al momento de entrar a la escuela y que está dirigido a hombres masculinos y mujeres femeninas. Y, en segundo lugar, este participante comparó el usar un uniforme propio de un género con una cuestión meramente médica. Para las personas queer, el uso del uniforme no obedece a ninguna condición médica y no parece ser tan sencillo como para estudiantes cisheterosexuales. Para los primeros, se trata de la aprobación de su sentido de sí-mismo, mientras que, para los segundos, parece tratarse de un asunto meramente estético y de comodidad

Lo anterior, si bien demuestran las diferentes posturas y experiencias, también nos permite tener un acercamiento a las actividades y dinámicas realizadas dentro de las instituciones educativas y que estas siguen estando alineadas a una norma que difícilmente pueda cambiar. Realizar ciertos procesos para acudir de una forma, tratar de encajar en los moldes que propone la escuela y pensar en formas para que les estudiantes queer sean visibles desde antes de introducirse a las instituciones educativas demuestra que, aunque todo lo anterior sea permitido de cierta forma, no es tan accesible; y toda actividad, dinámica o práctica realizada dentro de dichas instituciones no está pensada para la diversidad de estudiantes en cuanto a género, orientación o expresiones de género.

4.1.3 Prácticas Docentes

A lo largo de este código, se abordarán las actitudes, las didácticas, el apoyo brindado y el lenguaje utilizado por los docentes al dirigirse a los estudiantes, considerando cómo estos elementos influyen tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes dentro del contexto educativo. En este sentido, parece relevante adelantar que se sigue presentando una percepción distinta en los participantes sobre sus docentes y en las interacciones que hay entre ellos. Si bien no se les preguntó directamente la forma en que los docentes se dirigen a ellos y la forma de desarrollar su práctica en el aula, durante las entrevistas mencionaron estos aspectos.

De las cosas que se pueden rescatar por parte de los participantes cisheterosexuales son las siguientes:

"Y más cuando los profesores nos dan los temas con esa gran enseñanza que ellos tienen. Siento que los maestros dan una buena enseñanza... Los maestros dentro del plantel son muy abiertos en estos temas (igualdad de género y sexualidad) y, al contrario, en vez de no ayudarnos, nos ayudan a orientarnos." (Chris, cisheterosexual, 18).

En estas declaraciones se resalta que la labor de los docentes en cuanto a la enseñanza de contenidos es la adecuada y, de alguna forma, generaliza que sus docentes están suficientemente preparados como para transmitir los conocimientos necesarios. Por otro lado, menciona que suelen orientar a los estudiantes en temas relacionados con la igualdad de género y la sexualidad y que los docentes están abiertos a estos temas dentro de las instalaciones educativas, siendo que no siempre se pueden tocar dichos temas en estos contextos.

Kenya comentó que:

"En la escuela los profesores no es que no lo utilicen o lo pongan en práctica (el lenguaje inclusivo), generalizan es “todos, ustedes”, por lo general se van más por el sexo “señorita”, “alumno”, “alumna”. Yo creo que entre compañeros o el alumnado sí, pero entre profesores no" (Kenya, cisheterosexual, 17).

Esta declaración permite observar que les docentes utilizan el masculino genérico para referirse a hombres, mujeres y personas de identidades no normativas y no utilizan formas incluyentes. Aunque esto parece no afectar la forma de la socialización o el proceso que se dé de enseñanza-aprendizaje, faltaría resaltar cómo es el trato entre pares, cosa que les participantes queer si compartieron.

“Lo que más me molesta es que uno da igualdad de género. Y sí me enojé esa vez porque está dando igualdad de género y que me diga que no me puede decir Eliot, si medio coraje" (Eliot, queer, 17).

Aquí vemos que un docente que imparte clase de igualdad de género no está en la disposición de dirigirse al estudiante con el nombre que ha escogido y que corresponde a su identidad de género. Por tanto, es evidente que el enojo del participante parece estar justificado por la acción que ha realizado el docente y, sobre todo, que dichas acciones no concuerdan con la materia que imparte, aunque también faltaría analizar los contenidos vistos en clase y los propuestos por el plan y programa de estudios para visualizar cómo es que se entiende el género como concepto y considerar si los contenidos son adecuados o si están actualizados en cuanto a temas de género y diversidad. Pero, en resumen, Elliot reporta una distancia importante entre el

contenido curricular y la práctica docente, cuestión que resulta en una falta de reconocimiento de su identidad.

"De ahí, hay otra profesora que si le traigo coraje porque casi me reprueba una vez. Y si le dije que si no me quería decir Eliot que me diga por mis apellidos, también se lo pasó por la culo. Y con otros dos profes también, entonces ya dejé que hagan lo que quieran, de todos modos, todo el salón me sigue diciendo Eliot" (Eliot, queer, 18).

El mismo participante menciona que no solo sucede esta situación con un docente, sino con más de dos, lo cual también es preocupante y difiere con lo expuesto por Chris anteriormente sobre el que les docentes son "*abiertos a estos temas*" (Chris, cisheterosexual, 18). Sin embargo, Eliot ha expresado que sus compañeros de clase se dirigen a él con el nombre que se siente cómodo.

"De parte de maestros hay más que me apoyan porque los que están más grandes de eso si es como 'te fallo, es como un 50-50. Los maestros jóvenes como que tienen bastante información de eso, y los maestros de antes como que no están tan (familiarizados) con ese tema y si se suelen ... o como que no le dan importancia. Hay unos que no les importa cómo te sientas, sino que ellos van a lo que van" (Johed, queer, 18).

"A algunos si les comenté de forma directa y como tres o cuatro, igual me dicen Alex, pero con otros igual me da pena a lo mejor por su actitud o su comportamiento que es más firme, y solamente a ellos les pedí que se dirigieran por mi apellido que es López y ya. "
(Alex, queer.17)

Estas dos declaraciones son relevantes y es necesario analizarlas juntas ya que mencionan algo que podría justificar, de alguna forma, el cómo se dirigen a los estudiantes. Se comenta una brecha generacional, entre docentes jóvenes, quienes son los que están más familiarizados con dichos temas y no presentan problema en cuanto a la identidad y expresión de los estudiantes; y docentes de mayor edad, quienes sí tienden a ignorar estas cuestiones o por sus mismas actitudes, como lo comenta Alex, suele evitar entrar a estos temas con ellos mismos.

Con todo esto, se puede ver que no solo es la percepción que tienen los estudiantes sobre las actitudes y acciones de los docentes hacia ellos, sino que si existen una desigualdad al momento de dirigirse a aquellos estudiantes cuya identidad y expresión de género difiere de la norma. Aunque esto va de la mano, como se ha dicho, de la formación de los docentes, de la edad o las actitudes que se toman dentro de las instituciones educativas.

4.2 Familia

A lo largo de esta categoría se abordarán procesos que se desarrollan dentro del núcleo familiar y que pueden intervenir o no en la percepción de la identidad y expresión de género en los jóvenes. Así, se entiende por familia como un grupo de personas que están relacionadas por parentesco, lazos consanguíneos, convivencia o lazos políticos. La familia se entiende como una institución por su función de transmitir valores, creencias y normas, así como la producción y reproducción de individuos que serán insertados en una sociedad. La familia también sirve como un puente entre el desarrollo individual y el mundo social por los aspectos que se desarrollan dentro de este núcleo. Así mismo, proporciona un sentido de identidad, establece roles, funciones y orienta el desarrollo de los hijos. Por tanto, en esta categoría se desarrollarán los códigos

referentes al tiempo compartido y la ideología con el fin de tener una aproximación al cómo se dan las relaciones intrafamiliares de los participantes y si es que esto tiene relevancia en la construcción de identidad y expresión de género.

4.2.1 Ideología

Dentro del núcleo familiar, se crea también una ideología compartida entre los miembros, entendida como un conjunto de creencias, valores o pensamientos que se comparten respecto a temas sociales y que influye en la forma de entender y actuar en su entorno. En este sentido, este código se enfoca sobre la ideología que se tiene alrededor de la comunidad LGBTQ+, las relaciones homosexuales, la orientación sexual, la identidad de género, entre otras cosas.

Una de las cosas que más se repetía entre los participantes cisheterosexuales tuvo que ver con qué tanto se habla o se acepta a las personas LGBTQ+ en la familia o los temas referentes a ello:

"Yo soy una persona de mente abierta, en ese aspecto para mí.... no está bien ni mal, sino está en cada persona, ya es de la personalidad y los gustos de cada persona. Si he llegado a conocer personas que no se sienten identificadas con su género o les gustan personas de diferente género pues, yo no tengo ningún problema con eso. Entonces más que nada sería más de apoyo o inclusión. De hecho, yo no juzgo ni doy prejuicios, nada de eso, no son de mi forma de ser o mi personalidad, tanto de eso como en general, ya es de cada persona, yo respeto ahí." (Kenya, 17, cisheterosexual).

En esta declaración se puede ver un nivel de respeto cuando Kenya menciona que no es una persona que juzgue o genere prejuicios hacia las personas de la comunidad LGBTQ+. Por el

contrario, se considera una persona que apoya e incluye a las personas. Esto permite inferir que es una persona consciente de las problemáticas o la discriminación que existe en las personas LGBTQ+ y, específicamente, en jóvenes de su entorno social.

Así mismo, resulta relevante resaltar cuando afirma que “*no está ni bien ni mal, sino está en cada persona*”, ya que el tener una orientación diferente a la heterosexual, identificarte con otro género que no es el asignado al nacer, o expresar el género de una manera distinta o fuera de la heteronorma social, no son cualidades que deban considerarse como algo positivo o negativo. Por el contrario, son aspectos personales que no deberían ser juzgadas ni servir como base de discriminación hacia una persona. En este sentido, Kenya ha expuesto de manera acertada el hecho de que son cualidades o cuestiones personales que deben ser respetadas y apoyadas, con el fin de evitar situaciones de exclusión.

Por otro lado, se obtuvo una narración que resulta relevante por ser algo contradictoria:

"Pues en mi familia no se habla mucho porque es algo que esta normalizado, si yo llego a hablar de gays y lesbianas con mi mamá o mi papá, va a ser una plática normal, está muy normalizado y también entre mis hermanos y yo tenemos siempre la broma de ‘sí no lo haces, eres gay’, o ‘eres joto o ‘eres un trans’ no sé qué, pues es una broma y ellos y yo sabemos que es una broma y no hay nada de malo ser gay o transexual y así." (Ángel, 18, cisheterosexual).

En primer momento Ángel expresa que hablar de persona homosexuales es algo normalizado en su familia y que no existe problema alguna mencionarlo directamente con sus padres, sin embargo, también menciona que suele usar frases como “*eres gay*”, “*eres joto*” o “*eres trans*” a manera de broma con sus hermanos. Sin embargo, aunque sea algo normalizado en

su familia, que se realicen este tipo de prácticas podría interpretarse de manera despectiva por la forma de incluir la frase: *“sí no lo haces, eres...”*. Es decir, este tipo de frases son usadas como una relación causal, ya que, sí alguien no hace cierta actividad, por ende, se le atribuirá una connotación de manera negativa y que hace referencia a una identidad u orientación sexual que difiere a la de la persona a quien se le atribuye dicha connotación. Estas prácticas también permiten ver que las identidades LGBTQ+ se usan como bromas, como chistes, cuestión que puede indicar una pérdida de seriedad y minimizar la importancia de la inclusión y reconocimiento de estas identidades. Independientemente de que sea a manera de “broma” entre hermanos, deja ver una idea más profunda sobre la percepción de lo que es ser una persona de la comunidad LGBTQ+.

Existen casos en los que hablar sobre temas o personas LGBTQ+ es debido a que dentro de una familia existe alguien que se identifica como LGBTQ+:

"La familia somos muy abiertos con este tema (comunidad LGBTQ+) junto con él. Es como hablar normal del tema y saber que respetamos su decisión y sentirse apapachado dentro de la familia." (Chris, 18, cisheterosexual).

En contexto, Chris mencionaba que tiene un primo que se identifica como transexual, y en su familia buscan que se sienta cómodo y hablar de manera respetuosa con él, por lo que se puede percibir una buena aceptación de su familia hacia las personas LGBTQ+. Por otro lado, es importante mencionar que estas narraciones son pertenecientes a los jóvenes cisheterosexuales, y, si bien existen algunas declaraciones que dejan entre ver una perspectiva discriminatoria o despectiva en temas sobre disidencias sexuales, en general parecen ser declaraciones neutrales y

respetuosas al respecto. En contraste, con algunas declaraciones de les jóvenes queer expresan lo siguiente:

"Es un poco complicado porque yo les tuve la confianza de salir del closet precisamente porque son una pareja lésbica, y dije 'a lo mejor y me van a entender un poquito, podríamos empatizar' y pues no, me mandaron bien lejos, me dijeron que no lo aceptaban y pues, es complicado" (Eliot, 17, queer).

En esta declaración se obtiene algo curioso, pues Eliot menciona que decidió salir del closet con su hermana lesbiana, debido a que pertenece a la comunidad LGBTQ+, ya que sería más fácil asimilar y aceptar cómo se identifica Eliot. Sin embargo, se encontró con una situación contraria, pues menciona que no fue bien recibida por su hermana y su pareja y expresaban estar en contra del cómo se identifica. En estas situaciones, donde alguien tiene un familiar que también pertenece a la comunidad, se esperaría que fuese más sencillo que se asimile la identidad de las personas queer y que sea aceptada y respetada, sin embargo, en esta situación parece ser que aspectos sobre la identidad de género no normativa no son aceptados en contraste a la orientación sexual, como es el caso de la hermana de Eliot. Esto, en cierto punto, llega a crear otro tipo de pensamientos sobre la autopercepción de las personas, pues Eliot prosigue:

"Me marcó un poquito porque dije 'entonces no puedo ser esto porque ella me va a odiar' y como si quería que me quisiera, en ese momento yo era una persona muy migajera, dije que no podía ser esto porque me iba a odiar y me va a mandar muy lejos" (Eliot, 17, queer).

En este sentido, se puede entender que Eliot pretendía dejar de lado cómo se sentía y se identificaba con el fin de tener la aceptación de su hermana. Algo relevante en esta situación es

que este participante comentó durante la entrevista que perdió a sus padres en su niñez, por lo que su familia directa son dos hermanas y sus tíos. Por tanto, buscar la aceptación de estas figuras familiares se vuelve algo relevante e importante. Sobre todo, esta declaración muestra las dificultades en aceptar a personas de identidades de género no normativas y la fuerza que la familia puede tener para regular estas identidades, pues este caso muestra que la familia puede tener el poder de negarle la identidad de género a uno de sus miembros.

También se encontró que la religión se conecta con prejuicios sobre la homosexualidad, transexualidad o lo queer:

"Como son muy religiosos (mi familia), decían que no se puede, que biológicamente es imposible, pero mi mamá no les hizo caso, les trató de explicar igual, entonces hay unos que medio entienden, otros que no, pero igual es un proceso para ellos entonces entiendo esa parte y ya luego se acostumbran." (Johed, 18, queer).

En este caso, la familia de este participante recurría a las ideas sobre que "*biológicamente*" no se puede ser una persona con una identidad de género que difiera con el sexo asignado al nacer. Esto da a entender que hay personas que aun comparten la idea de que el sexo determina el género y el comportamiento de las personas, por tanto, consideran que es "*biológicamente imposible*" que existan las personas trans o no binaries. Así, le participante busca estar neutro y empático respecto a la percepción que tienen los miembros de su familia y entiende que es un proceso que lleva tiempo y poco a poco se irá aceptando. Aunado a que sus familiares también comparten ideas referentes a que existen actividades concretamente para hombres y mujeres:

"Más que nada porque la sociedad decía que el fútbol es para hombres y mi familia también no estaba de acuerdo qué mi mamá me metiera esas cosas porque era muy rudo, pero mi mamá nunca hizo caso y me metió. Creo que esos comentarios de que 'eso no porque es para hombres' impedía que yo estuviera en equipos, porque también ciertos instructores decían 'es que en este equipo nada más hay hombres' y ya". (Johed, 18, queer).

Aquí se expresa el gusto que Johed tiene por una actividad que es considerada propia de los hombres y no de las mujeres. Lo que resulta importante es que Johed deseaba incorporarse a una actividad así y que se sentía cómoda en ella. Es claro que la familia tiene el poder de regular los intereses de las personas, al limitar la inclusión de Johed en actividades futbolísticas. De hecho, es evidente que esta percepción o este pensamiento está presente no solo en la familia o la escuela, sino en otros lugares tanto públicos como privados en los cuales se desempeñan deportes al momento en que nos menciona que he recibido comentarios similares y los mismos instructores participan en la transmisión de estos.

Sobre esta línea, en algunas de las declaraciones de una de las participantes queer se puede ver que, hay dificultades para que su familia acepte su identidad de género:

"A lo mejor mi familia, mis papás, son más cerrados a ese tema y no siento que lo comprendan como yo lo siento... si he tenido opiniones en contra de parte de mis papás como de "porque ya no usas esto" o cosas así, ya no les digo nada, pero si sigo usando con lo que me siento más cómodo" (Alex, 17, queer).

En esta declaración, Álex habla más que nada de su expresión de género y el cómo sus padres le han cuestionado porque se viste o se ve de cierta forma. De igual forma, compartió otra

de las cuestiones que le hacen sus padres y que, a su vez, comunican no solo la dificultad en aceptarle, sino una postura rechazante de las prácticas que cuestionan las normas de género:

"Una vez creo fue mi papá me dijo que me vistiera más femenino porque seguramente, así como me vestía no le gustaba (a su novio) y le dije que eso no tenía que ver" (Alex, 17, queer).

Partiendo del hecho de que Alex tiene novio y de que su expresión de género no es la esperada de acuerdo con su sexo asignado al nacer, sus padres le cuestionan si su apariencia o su forma de verse y vestir podrían influir en los sentimientos que su pareja expresa y tiene hacia elle. Para los papás de Alex, una mujer es atractiva en tanto demuestra feminidad, razón por la cual le insisten que se muestre femenina. Esto da cuenta de que sus padres consideran que, para que exista una atracción hacia una persona con cierto sexo, uno se tiene que ver exclusivamente de ese sexo, dejando ver su perspectiva binarista. Esta expresión también parece funcionar como una forma de presión para que Alex se alinee a la perspectiva binaria del género, en donde personas asignadas como mujeres al nacer, deben ser femeninas, heterosexuales y atractivas para el otro sexo.

Tras revisar estas declaraciones, por un lado, tenemos que los jóvenes queer tienen dificultades al ser aceptados en su círculo familiar debido a los pensamientos e ideas que se tienen y que están influenciados por temas religiosos, por un cierto nivel de homofobia o transfobia, que es resultado de asumir una biología binaria que caracteriza a todos los seres humanos, sin excepción. Mientras que, por otro lado, en las declaraciones de los jóvenes cisheterosexuales se percibe que existe una idea más abierta sobre las personas de la comunidad LGBTQ+. Estas diferencias se pueden atribuir a cambios entre la generación de padres y la de

jóvenes, cambios que han permitido mayor visibilidad de diversas orientaciones sexuales e identidades de género, como programas televisivos y en medios digitales, así como políticas públicas que garantizan la protección a esas identidades. La cercanía con personas de identidades de género no normativas, también puede ser una condición que facilita su aceptación como se pudo ver en la declaración de Chris, quien tiene un familiar trans, la aceptación es más respetuosa y abierta con sus familiares. Esta cercanía funciona como un elemento psicoeducativo en las familias, o en las personas, que permite ampliar el conocimiento sobre la diversidad sexual, así como reducir la creación de prejuicios y deconstruir las creencias heteronormativas, creando vínculos que permitan la reflexión y el diálogo sobre las diversas formas de ser y de vivirse como persona.

4.2.2 Tiempo Compartido

Una vez revisada la ideología que se transmite en las familias de los participantes, resulta relevante analizar el tiempo que comparten en familia para comprender cómo se desarrollan sus relaciones intrafamiliares. En este sentido, el tiempo compartido se va a entender cómo aquellos momentos en los que los miembros de una familia conviven o realizan diferentes actividades juntas, ya sea de manera cotidiana o esporádica. Dichos momentos pueden ser desde compartir comidas o pláticas hasta actividades recreativas.

En la entrevista, se les preguntó a los participantes qué actividades suelen hacer con sus familias cuando están todos los miembros juntos:

"Vamos a desayunar, a comer, mayormente son comidas. De que 'vénganse vamos a desayunar' y ya nos vamos a desayunar o cosas así... Luego lo que sí hacemos es una reunión los fines de semana todos los fines de semana. Nos juntamos todos el domingo el

día que descansan todos. Es como una dinámica entre nosotros para unirnos o estar más en comunicación entre nosotros" (Chris, 18, cisheterosexual).

En dicha declaración se puede ver una dinámica sencilla en la que se reúnen un domingo para comer y convivir. Si bien esta situación podría ser algo normal en familias cuyos miembros se dedican a trabajar o estudiar, no se da en todos los casos:

"Lo he intentado, de que tratara de comunicarme y así, pero es por mi cuñada por la que no lo hago mucho porque ella me dice que 'es que tú estás mal', 'no esto...'. Luego me ha llegado a decir egoísta y yo así de 'entiendo'. Entonces por eso luego mantengo mi distancia..." (Eliot, 17, queer).

En este sentido, se podría entender que la convivencia que pudiera haber en la familia de Eliot se ve afectada por los prejuicios de su cuñada y es por eso por lo que decide poner distancia, aunque él mismo nos menciona que accede a convivir cuando es invitado a alguna reunión o convivencia:

"Pues me llevo bien con ellos, cuando hay problemas ahí es sobre... bueno no hablo mucho con ellos (con la familia de su cuñada) porque no salgo mucho de mi cuarto, pero si me invitan a algo o me hablan, sin problema voy." (Eliot, 17, queer).

En dicha narración Eliot expresa no tener una buena comunicación y convivencia con la familia de su cuñada, pese a esta situación no se niega a compartir cierto tiempo cuando le llegan a invitar. Sin embargo, esto no ha provocado que su relación tanto con su hermana como con su cuñada sea mejor, recordando que Eliot no es del todo aceptado y constantemente cuestionado en su familia por su identidad y expresión de género. Así, existe un contraste entre la experiencia de

Chris y la de Eliot, pues con el participante cisheterosexual no existe esta situación, y posiblemente nunca exista, mientras que con el participante queer, se puede ver que tanto su identidad y su expresión de género son los detonantes para que haya este rechazo y, así mismo, afecte la convivencia, la comunicación y las relaciones intrafamiliares.

Por otro lado, uno de los participantes menciona otras formas de compartir el tiempo con sus familiares:

"Digamos que es más con mi mamá. A ella le gusta más este género (de música), con ella lo comparto. Y como paso mucho tiempo con ella pues escuchamos casi lo mismo. Con mi papá casi no y escuchamos diferentes tipos de canciones. Yo las considero más actuales, pero casi no me gusta. Soy más de canciones viejitas y diferimos un poco en ese aspecto. Y con mi hermano, es totalmente distinto, él escucha más canciones de su generación y yo ni las conozco, pero luego lo oigo cantándolas" (Kenya, 17, cisheterosexual).

En esta declaración, Kenya nos expone que encontró una forma de convivir y compartir ciertos gustos con su familia, si bien este vínculo es más fuerte con su mamá debido a la similitud en gustos, no quiere decir que, aunque difiere con los demás miembros de su familia, no exista un nivel de convivencia:

"Nosotros como familia, en fines de semana, más los domingos que está mi papá, ya salimos a dar la vuelta o, aunque sea ir a dar los pagos de Coppel o Elektra, pero estamos juntos, y nos llevamos a mi perrito. Entonces andamos por todos lados juntos" (Kenya, 17, cisheterosexual).

En este sentido, se busca pasar tiempo en familia, aunque sea la más mínima actividad que se realice. Al igual que con Chris, se nos menciona que los domingos son los días que se utilizan para realizar estas actividades o, simplemente, buscar estar juntos. Y se resalta la presencia de su papá, lo cual podría indicar que es aún más significativo, ya que su ausencia es debido a cuestiones laborales.

"Creo que sí, seguido vamos a lugares para pasar más tiempo, eso... Creo es más distante en eso porque no encajamos en tantas cosas, pero igual hay algo en común que es el gusto musical, no en todo, pero sí en cierta parte es algo que tenemos en común "

En dicha declaración se nos vuelve a presentar el tema de la música, qué si bien puede servir para tener un vínculo o establecer una cierta convivencia, lo primero que se nos dice es el que "*no encajamos en tantas cosas*" y lo único relevante sería el gusto musical. Durante la entrevista con Alex solía no decir mucho respecto a su familia y sobre todo sobre su mamá, como si no hubiese algo significativo que les conecte o haga que tengan algo en común. Al contrario, sí se le preguntaba por sus amigos y su novio era más fácil que diera una respuesta. Aunado a esto, también mencionó que este gusto musical se da más con su papá, ya que, al preguntarle sobre su mamá, no contestó algo más.

Otra de las declaraciones relevantes que se encontró, fue de Ángel, quien explica cómo se da la comunicación con sus papás:

"Con mi papá y con mi mamá es un poco distinto, ya que yo soy un poco más explícito y específico porque ellos entienden mucho mejor las cosas y mi papá que entiende mucho más rápido las cosas, las entiende mejor, hablo más en términos científicos... Con mi mamá hablo un poco más de psicología porque ella es psicóloga y puedo preguntarle

cosas, algunos temas, preguntarle del comportamiento humano, algún libro que me recomiende, explicarle de cosas y así, pero conversaciones normales que no tengan que ver con especialidad, varía un poco de como uso las palabras y como explico" (Ángel, cisheterosexual, 18).

En estas declaraciones se puede ver que Ángel es más curioso o crítico al buscar hablar de temas específicos con sus papás, aún más al momento en que resalta que puede hablar de ciertos temas con uno y otros temas con otro. Algo importantes que los papás de Ángel están separados y él vive con su papá y su pareja, ya en declaraciones anteriores él menciona a su mamá y a su papá sin resaltar tanto que haya una diferencia en cuanto a la convivencia o al tema de la comunicación. En este caso, una de las formas de pasar tiempo con ellos es platicando de temas de interés para él y que sabe que sus papás están involucrados al respecto o tienen el nivel de confianza para hablar de cualquier tema.

Antes de concluir, es necesario mencionar que Johed no dio declaraciones sobre tener momentos o tiempo compartido con sus familiares de manera específica más que el tener reuniones o comidas, pero no mencionó algo aún más relevante o que pareciera significativo o necesario a analizar. Al igual que con los otros participantes queer, resultaba más fácil hablar de amigos que de familiares.

Al revisar estas declaraciones, nuevamente es evidente que existen diferencias en la convivencia, en la comunicación o en el tiempo compartido de los jóvenes cisheterosexuales a la de los jóvenes queer. El presentar primero el código de Ideología era con el fin de analizar la percepción de la identidad y expresión de género tanto de jóvenes queer como de jóvenes cisheterosexuales y comprender la aceptación o aprobación que hay hacia ellos y que, en su

momento, se entendió que es más difícil tener esta aprobación debido a temas religiosos, ideológicos y homofóbicos, mientras que con les jóvenes cisheterosexuales no existen estas cuestiones alrededor de su género y su identidad. En ese código se puede apreciar la falta o poca aceptación de diversas identidades sexo-genéricas afecta las relaciones intrafamiliares. Mientras que entre las declaraciones de les jóvenes cisheterosexuales se narraba que encontraban temas de interés para dialogar, buscaban estar todos en familia para hacer ciertas actividades cotidianas o compartían gustos musicales, a les jóvenes queer se les dificultaba mencionar alguna actividad o momento relevante dentro de su familia, o expresaban la dificultad de poder dialogar o entablar conversación o simplemente no existen estas prácticas en su familia. Hasta este punto parece ser que el que sucedan estas situaciones es debido al nivel de la aceptación o la percepción negativa sobre la identidad de género de les jóvenes queer, pues previamente se vio que existe una diferencia ideológica y puede que afecte (o no) las relaciones intrafamiliares.

4.3 Ocio y Recreación

En esta categoría se abordarán los intereses y las actividades que realizan les participantes con el objetivo de identificar los temas que les interesan y, en qué medida están relacionados con la construcción de su identidad y expresión de género. En este sentido, por ocio se entiende al tiempo libre de una persona y que es destinado a actividades de satisfacción o disfrute, mientras que por recreación se entiende a aquellas actividades lúdicas que sirven como entretenimiento o distracción de les personas.

4.3.1 Intereses Personales

Es necesario analizar los intereses personales de los participantes para comprender e identificar qué temas y actividades tienen más relevancia para ellos y qué tanto se acerca o aleja de la construcción de su identidad y expresión de género, al igual que, para saber si es que existe una relación entre la escuela y la familia. Por tanto, por intereses personales se entiende a aquellas actividades o temas en que las personas tienen curiosidad por aprender o realizar, esto puede estar o no relacionado con áreas académicas, artísticas, deportivas u otras áreas de su desarrollo.

De entre las declaraciones de los participantes se encontraron algunas referentes a temas LGBTQ+:

"Fue cuando me puse a investigar más, a indagar del tema y me metí a tipo foros donde había personas trans y yo les decía que ‘¿ustedes cómo se sienten y cómo descubrieron?’ También les preguntaba. Y fue cuando me di cuenta y dije ‘sí soy’”. (Eliot, 17, queer).

Eliot expresa que hubo un momento en su vida en el que se empezó a cuestionar el cómo se identificaba y esto hizo que indagara sobre las experiencias de otras personas. Previamente se abordó el cómo algunas de los participantes buscaban indagar o investigar sobre temas relacionados a la sexualidad, en este caso, la narración de Eliot cabe dentro de este código por el peso que tiene sobre su personalidad y su construcción de identidad. Elle busca, a partir de otras experiencias, no solo entenderse de manera teórica, sino también de manera vivencial, constituyendo así un interés personal y que le ayuda a sí mismo.

Otra de las narraciones relevantes sobre este tema es la de Alex, quien comenta una de sus preocupaciones principales:

"Pues hasta el momento me ha importado más lo que son los papeles porque siento que son los de más ayuda hasta el momento y pues nada más investigue un poquito sobre esto" (Alex, 17, queer).

Con anterioridad se abordó cómo a Alex le preocupa el tema del cambio de sus papeles para cuestiones académicas. En esta narración se puede ver que ha investigado cómo lograr este cambio, mencionando que esto es “de más ayuda”. Por lo que se ha analizado, este cambio le ayuda a asimilar su identidad y garantizar que se le dirijan con los pronombres y nombres que ha escogido, que reflejan su identidad con mayor claridad, tanto que es por eso mismo que utiliza parte de su tiempo para investigar al respecto. De igual forma, este interés le llevó a preguntar a otras personas como fue este proceso. Es decir, habla de un proceso de indagación y de enseñanza-aprendizaje que llevó a cabo fuera de la escuela:

“Pues he hablado mucho... bueno a uno en general le pregunto sobre cómo fue su cambio, porque él aun no entra en hormonas, pero ya tuvo su cambio en cuanto a papeles ya legales” (Alex, 17, queer).

Al igual que Eliot, Alex aprende sobre los procesos de transición a partir de las experiencias de otras personas. Este es solo una de las estrategias que usa, pues también señaló seguir otras estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre la identidad de género

Siguiendo la misma línea, Kenya, al momento de hablar sobre su sexualidad, nos menciona lo siguiente:

"A pues investigué, por la intriga o la duda de saber “¿por qué?” fue cuando comencé, no a investigar como tal, pero si informándome (sobre su sexualidad). Ya cuando fue

pasando el tiempo fui conociendo temas, conceptos y ya fue como fui aclarando lo que pasaba" (Kenya, 17, cisheterosexual).

Kenya expresaba que llegó un momento en su vida en el que familia y amigos le cuestionaban su sexualidad debido a que compartía mucho tiempo con una amiga. El interés que la llevó a indagar sobre estos temas fue debido a la “intriga o la duda” que le causaban dichas cuestiones y que podían o no afectar aspectos personales como lo son la orientación sexual. La experiencia de Kenya sugiere que no son solo las personas queer son las que buscan aprender sobre género y sexualidad fuera de la escuela, también lo hacen las personas cisheterosexuales, pues ellas tampoco están libres de prejuicios y estigmas:

"Lo que yo cambiaría sería más el poder poner más talleres hablando de estos temas, que se recalque mucho en las escuelas para que... o sea también los alumnos tengan una forma de pensar más abierta y no sean muy cerrados ¿Por qué luego son muy cerrados? Porque luego en las familias son muy religiosos o cerrados en los temas" (Chris, 18, cisheterosexual).

Lo que aquí comparte Chris es otra muestra de que los procesos de educación sexual en las escuelas no son suficientes. Él señala que considera importante que se lleven a cabo otros ejercicios pedagógicos para que les estudiantes tengan una forma de pensar más abierta y se acepte de mejor manera a la diversidad de identidades sexo genéricas. También expresa que existen otras cuestiones que hacen que les jóvenes no sean abiertos a dichos temas y que tienen que ver con la religión.

"Me gustaría que las escuelas fueran más abiertas a estos temas porque hay personas que por eso mismo dejan de estudiar, porque priorizan su salud mental y dicen "mejor ya no estudio" y siento que a veces la escuela mata talentos" (Johed, 17, queer).

En este caso, lo que expresa Johed va ligado con lo que menciona Chris al comentar que considera que en las escuelas se deberían abordar temas relacionados como sexualidad, comunidad LGBTQ+, identidad y expresión de género. Como elle mismo lo menciona, existen circunstancias o acciones que obligan a les estudiantes queer a abandonar los estudios, esto puede ser debido a la discriminación, la LGBTQfobia o, bien, a la falta de visibilidad de las disidencias sexuales y la aceptación y creación de espacios seguros en las instituciones educativas.

Otra de las declaraciones en que se expone el interés de que se hablen sobre los temas LGBTQ+ es la de Eliot, quien menciona que:

"Se hable más de la comunidad LGBTQ+, porque nada más he tocado dos temas de eso y pues nada más se habla de los conocidos, de que gay, lesbiana y así, y hay otros que no son tan conocidos porque pues a lo mejor no pertenecen a esas sexualidades y se pueden sentir diferentes, y aunque sea para tener un poquito de más información" (Eliot, queer, 17).

Parece ser que su interés radica en la escasa información que se brinda en las escuelas y que, de ser abordado, se suele hablar de conceptos e identidades que son "conocidos" y le interesaría que se hable de aquellas identidades a las que no se les suele poner atención o focalización.

De entre otras declaraciones que dieron los participantes son referentes a actividades que suelen realizar o cosas que les gusta o les llama la atención. En dichas declaraciones no se encontró una diferencia entre las de jóvenes queer y jóvenes cisheterosexuales; por el contrario, se encontró que suelen hacer actividades que un joven suele hacer como el practicar deportes, realizar alguna actividad artística o, simplemente, mencionan el gusto por ciertas cosas como la música o el baile.

Es evidente el que a los jóvenes queer muestran un mayor interés en los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ y, sobre todo, que estos temas sean abordados en las instituciones educativas para así poder ser visibilizados y aceptados tanto dentro y fuera de las instituciones educativas. Por otro lado, en cuanto a los jóvenes cisheterosexuales, también reportaron el interés de que se hable sobre temas referentes a la sexualidad, orientación sexual u otros de la misma índole. Expresaron la preocupación de que no son temas comunes dentro de las aulas y que si llegan a tener relevancia para otros jóvenes de su alrededor.

4.4 Deseos y emociones

A lo largo de esta categoría se abordarán aquellos aspectos que están relacionados con los deseos y emociones que mueven a las personas y, por tanto, tienen influencias en la construcción de la identidad y expresión de género de los participantes. Pues por deseo se entiende a la aspiración o motivación de querer ser o tener algo para satisfacer una necesidad, ya sea física o emocional. Mientras que por emociones se entiende a aquellas reacciones ante diversos estímulos que se pueden manifestar de manera interna o externa. Así, para poder entender y explicar esta categoría, se desarrollarán los códigos de autoconcepto, identidad de género, expresión de género

y aceptación social con la finalidad de afianzar y englobar todos aquellos aspectos que se han revisado anteriormente.

4.4.1 Autoconcepto

El autoconcepto se entiende como la percepción que se tiene de uno mismo y que está construida a partir de las experiencias personales, vivencias, interacciones sociales y las conductas que presentamos a lo largo de nuestra vida. El autoconcepto también incluye las características personales que poseemos, las capacidades y los atributos que son reconocidos como propios que, a su vez, influyen en la conducta, modela el comportamiento y dirige las decisiones que uno toma a lo largo de su vida. Por tanto, esta categoría nos permite hacer una introspección en los significados de los participantes sobre su persona y todo aquello que influye alrededor.

De las primeras impresiones sobre cómo se ven a sí mismos, los participantes cisheterosexuales resaltan atributos favorables a su persona:

"A lo mejor, persona racional, cómica, extrovertida o ambivertida porque soy los dos [...] La cual le gusta mucho la comida, los juegos, la música, demasiado inteligente como para ser feliz y en busca de siempre tener una dosis de adrenalina." (Ángel, 18, cisheterosexual)

"Porque yo estoy seguro de lo que soy y lo que quiero ser, al hablar o estar con las personas, siento que lo que yo soy ahora por sí mismo sin aparentar una persona, siento que ya sea los valores, tu ética, tu forma de ser, etc., lo reflejas tú mismo" (Chris, 18, cisheterosexual)

En esta declaración, Ángel m expone aspectos y características de su persona de manera positiva. Por otro lado, se encuentra la narración de Chris, que de igual forma presenta aspectos favorables sobre sí mismo, pues reconoce el tipo de persona que es en cuanto a sus ideales, sus pensamientos o la forma en la que ve y vive su vida. A pesar de que Chris, en el período de pasar de la primaria a la secundaria fue víctima de bullying por su físico, ha mostrado ser una persona que ha sobresalido pese a las acusaciones que le hacían y ha logrado transformar esto en un discurso de motivación para sí mismo.

Por otro lado, estos jóvenes tuvieron en común el reconocer lado positivo de las cosas:

"Es que soy una persona muy positiva, es lo que más me caracteriza. Por lo regular trato de estar alegre, de buen humor y positiva, a pesar de que pase algún problema o alguna situación, lo veo positivamente. Eso es lo que me gusta de mí." (Kenya, 17, cisheterosexual).

"Que no me rindo, y tengo esa capacidad de pensar positivamente, y en vez de que si una persona negativa viene hacia a mí, en vez de tomar lo negativo, lo tomo como positivo y sigo adelante, lo ignoro, y no tomo como tal su consejo" (Chris, 18, cisheterosexual).

Si bien Kenya no mencionó que hubiese experimentado situaciones de bullying o violencia hacía ella al igual que Chris, si nos permite observar que, a pesar de las diferentes experiencias educativas, unas más negativas que otras, ambos participantes coinciden en mantener un discurso de resiliencia. Pues, tanto Kenya como Chris destacan aspectos positivos aún en circunstancias negativas.

"Porque esperar a un héroe que a lo mejor nunca va a llegar, yo tengo que ser mi propio héroe, yo tengo que cuidarme solo. Entonces se me quito el miedo a todo lo restante que me quedaba. Desde ahí, la verdad es que, se refleja mucho en mi comportamiento..."
(Ángel, 18, cisheterosexual).

Lo mencionado por Ángel da cuenta de que ha sabido asimilar un miedo que tenía y lo transformó en un discurso resiliente al igual que Kenya y Chris. Pues Ángel en un momento de la entrevista expuso que llegó a tener miedo al rechazo, precisamente al rechazo por sus compañeros de grupo o que llegasen a excluirlo a raíz de una experiencia de bullying, sin embargo, a pesar de que no existió tal rechazo, aprendió que él mismo puede asimilar este tipo de situaciones y que no necesariamente requería de alguien que le apoye.

Sin embargo, todo esto que se ha mencionado de los participantes no se queda solo con ellos, sino que también logran transmitirlo a las demás personas estos aspectos positivos, pues mencionan lo siguiente:

"Aparte de que me gusta ser así (alegre, feliz), de alguna u otra manera me gusta transmitírselo a las personas, porque a veces, (...) me gusta transmitir esta alegría y que las personas se sientan bien. Entonces, me gusta hacer feliz a los demás. (Kenya, 17, cisheterosexual).

"Cuando me conocen soy una persona muy amable y me encanta mucho como el estar en apoyo con las personas que más quiero y que son importante y me encanta mucho de estar en ayuda y apoyarlos. Creo también soy una persona muy recta y decisiva con lo que quiere." (Chris, 18, cisheterosexual).

Es decir, aparte de sacar el lado positivo a cualquier situación que se les presenten, también buscan transmitirlo a las personas que están cerca de ellos. Esto da cuenta de aspectos que han logrado desarrollar tales como la empatía, la autoeficacia y la regulación de sus emociones, donde esto último resulta relevante ya que permite que no se dejen guiar por las emociones negativas y saben gestionar y regular sus sentimientos y emociones.

En las narraciones de los jóvenes queer se encuentra algo completamente diferente:

"Creo que soy una persona muy necia y también si tengo mi carácter algo enojón. Pero también soy una persona pacífica, porque no soy conflictiva" (Alex, 17, queer).

"Porque soy alguien muy introvertido y que le da pena hasta respirar, si no me hablan yo no les hablo (...) podría describirme como alguien inseguro, temeroso, no se" (Eliot, 17, queer).

Por un lado, Alex reconoce tener un carácter difícil y menciona que suele ser enojón o necio, sin embargo, señala que prefiere evitar confrontaciones y se considera una persona pacífica. Y, el que los primeros rasgos mencionados sobre su persona están asociados a sentimientos y emociones negativas resulta relevante, pues esto puede suponer que su autoconcepto está influido por aspectos, críticas o juicios de valor que transgreden su persona o su identidad. Por otro lado, la declaración de Eliot sobre su autoconcepto si puede estar sumamente influenciada por los comentarios y experiencias que previamente se han mencionado. Recordemos que Eliot es alguien quien no ha sido aceptado en su familia y suele ser cuestionado en la forma de como se ve y, en general, en cómo lleva a cabo su vida. Esto, a su vez, lejos de solo afectar en las relaciones de familia, también afecta el significado que tiene sobre sí mismo y se ve reflejado en dicha narración.

"Creo que soy una persona muy empática, en todo. Soy muy amable, a veces chistoso, soy cómo muy neutro, trato de entender a todos, pero a veces no, a veces me aílo, a veces soy sociable. Me gusta mucho hacer deporte y ver documentales y todo eso. Soy neutro, me gusta de todo "(Johed, 18, queer).

Johed comienza resaltando ciertas cualidades que, a comparación de los otros jóvenes queer, son más positivas, sin embargo, llama la atención que se refiere a él como alguien neutro y, a su vez, esto provoca que sea muy cambiante en procesos que involucran a otros, como socializar o entender a las demás personas. Como se ha mencionado previamente, Johed no es completamente aceptado en su familia. Parece que existe una aceptación, pero con un nivel de rechazo, lo que explicaría que, en su núcleo familiar, a veces trata de entender a las personas y ser sociable, pero no siempre estará dispuesto a esto debido al rechazo que pueda percibir de parte de los demás. Pero, también, estos niveles de rechazo interiorizados provocan que se afecte la percepción de uno mismo:

"Entonces pues también no me conozco, no sé qué es lo que me gusta, lo que no me gusta y no es como que sea la persona que se conozca más a sí mismo, entonces se me dificulta igual también con eso de mis sentimientos a veces no los puedo reconocer bien, no puedo saber bien lo que siento y me cuesta" (Eliot, 17, queer).

En el caso de Eliot, parece que el no ser aceptado en su núcleo familiar afecta directamente a su autoconcepto por no poder definir quién es, en cuanto a sus gustos, aspiraciones o el reconocimiento de sus emociones al ser ocultadas en diversas ocasiones. Caso contrario es el siguiente:

"Me gusta, en lo personal, mantener los vínculos por mucho tiempo ¿entiendes? Por ejemplo, una amistad o alguna relación de ese tipo me gusta cuidarla y como ayudarla en esos aspectos para que una relación dure más de lo normal" (Alex, 17, queer).

Aquí se puede percibir que Alex busca mantener estos vínculos o círculos sociales en donde se siente cómodo y puede expresarse de tal forma que no sea juzgado o rechazado. En ambos casos, es evidente la influencia de la aceptación de las personas en cuanto a reconocimiento de sí mismo, pues pareciera que los jóvenes queer esperaran la respuesta de la sociedad, o por lo menos de sus contextos inmediatos, sobre ellos para poder construir una imagen de su Yo, donde es más fácil explorarse o identificar aspectos positivos ante respuestas positivas. Caso contrario a los jóvenes cisheterosexuales quienes, a pesar de las experiencias que han tenido tanto favorable y no, tienden a buscar ser más positivos y no dejarse llevar por la influencia de comentarios, expectativas o prejuicios que hay alrededor de ellos.

4.4.2 Identidad de Género

Para este código se ha definido a la identidad de género como aquella forma en que cada individuo se percibe dentro del sistema binario sexo-género, generalmente en función de su sexo asignado al nacer. También, dentro de esta perspectiva, se incluyen las vivencias y deseos de que alguien sea percibido de alguna forma en particular dentro de este sistema, por ello es por lo que el autoconcepto sirve de antesala para entender y asentar lo que para los participantes es la identidad de género.

De las diversas formas en las que se puede entender lo que significa la identidad de género para los participantes, una de ellas es la validación y el uso de los pronombres con los que se dirigen a ellos:

"Creo fue eso, no haberme sentido cómodo con los pronombres que se utilizaban y cómo se dirigían a mí que me llevaron a dar cuenta que me sintiera mucho más cómodo con los pronombres masculinos" (Alex, 17, queer).

En dicha narración, Alex expone un primer acercamiento a la relación que existe entre su identidad y los pronombres con los que las demás personas se dirigen a él. Este acercamiento refleja el atribuirse una característica que, básicamente, hace referencia a la relación y congruencia que existe entre lo que uno es y el cómo la sociedad le percibe. En este sentido, se expone que fue la comodidad que encontraba al ser categorizado de distinta forma a la que solía ser con base a su sexo asignado al nacer. De igual forma, podría decirse que existió un punto en el que el participante experimentó en las formas en que la sociedad podría referirse a él y encontró una comodidad y afinidad con ciertos pronombres. Dicho esto, se asume que se realizó un proceso de autocategorización (Bem, 1981 como se citó en García-Leiva, 2005) donde Alex decide categorizarse como hombre y, desde ese punto, la forma de ver y experimentar el mundo social parte de la concepción de ser hombre, ya que sigue los criterios de masculinidad establecida por la sociedad.

Otra experiencia que tiene relación con la narración expuesta es la de Eliot, quien menciona que:

"Desde un principio digo 'soy esto' y pues ya esperar el respeto que merezco y si no, pues me tocó soportar. Porque así desde un principio pues sabrán quien soy y dirán 'es un

chico, nos referiremos a él como un chico' como pasó en el salón. Siento que es eso, decirlo sin miedo y que digan que valiente que lo diga así sin titubear, así es como pienso yo" (Eliot, 18, queer).

En este caso, se puede ver cómo le participante ya ha asimilado su identidad de género con toda aquella categorización que hay detrás y que, en este momento, espera ser asimilado como tal dentro de la sociedad. Pues deja ver que el cómo se ve tiene relación con el cómo se identifica, por lo que debería ser nombrado de una cierta forma y que va acorde con su identidad. Esto concuerda con la concepción de que el género es una construcción-acción (García-Leiva, 2005) donde se reconstruyen los roles y la forma de percibir a las personas a partir del intercambio de elementos personas (el cómo se percibe) y los elementos sociales (la interacción con otros) reforzado con los estereotipos alrededor de cada género que, al ser asimilados y ejercidos por Eliot, logra crear en la sociedad una concepción sobre él que sí corresponde con su identidad de género.

Estas experiencias han dejado ver una de las formas en que se valida la identidad de género frente a la sociedad, recordando que la misma sociedad implementa y cohesiona ciertas características, roles y comportamientos que permiten la categorización de las personas en el sistema binario sexo-género. Sin embargo, estas categorizaciones se implementan en distintas formas y que están presentes en las siguientes experiencias:

"Primero, antes como por la primaria, nunca me gustó usar vestidos ni falda, pero yo no sabía porque, no tenía conocimiento de estas cosas, ya después me di cuenta de que me incomodaba mucho el entorno femenino, porque sentía que yo no pertenecía a ese lado y me di cuenta de que me estaba haciendo sentir mal"(Johed, 18, queer).

"En la secundaria si fue más difícil porque tuve que llevar el jumper, igual estaba terminando de descubrirme, como que ¿si soy o no soy? Aunque si empecé a decir ‘si soy’, y fue cuando comencé a salir (del closet) con mi mejor amiga. Y de hecho en la secundaria fue cuando pasó todo el rollo”. (Eliot, 18, queer).

En ambas narraciones se presenta una misma situación, donde les participantes reportan tener que acatar ciertas conductas y acciones propias del género que se les asignó al nacer, desde temprana edad sin contemplar que, durante el desarrollo de las personas, la autocategorización del género puede ser algo cambiante. Estas situaciones hacen referencia al poder que ejerce una institución con el fin de controlar diferentes aspectos de la sociedad, uno de ellos son las diferencias sexuales y el género, ejerciendo así un control normativo en estos aspectos (Cabruja, 2003) y queda ejemplificado al mencionar aquello que deben de usar. Sin embargo, el género no necesariamente se determina en un momento dado, sino que es una construcción cambiante. Y es por esto por lo que suelen presentarse situaciones de incomodidad, disforia o no entender lo que sucede con el cuerpo, las emociones y la personalidad de cada una.

Todo esto fue perpetuado por el entorno educativo y familiar. Por un lado, la escuela, como institución y al estar en función de la sociedad, transmite y reproduce las ideologías que hay entorno a la identidad y la expresión de este, mientras que en la familia se educa a partir de las creencias, pensamientos y prejuicios alrededor del género, como que el hombre es el que provee mientras que las mujeres se quedan en casa; que la mujer tiene que ser femenina mientras que el hombre tiene que ser masculino y fuerte, por mencionar algunos aspectos. Por ende, estas experiencias serían constantes en jóvenes queer quienes, rodeados de las lógicas simbólicas del binarismo de género, suelen cuestionarse sobre sí mismos, el cómo se sienten, cómo se identifican y cómo quieren verse.

Entre otras experiencias que narran los participantes, se encontraron algunas que resultan relevantes porque implican descubrir y asimilar una identidad de género a partir de las relaciones sexo-afectivas:

"Pero fue cuando tuve una pareja mientras yo estaba en medio de mi proceso de descubrir, y gracias a esa pareja fue que yo terminé de descubrirme bien, por muchos aspectos me traumaron la verdad, y pues dije ‘pues si soy’”. (Eliot, 18, queer).

Eliot indica que haber tenido una pareja durante su proceso de saber quién es, le ayudó poder responder a esa pregunta. Si bien menciona que hubo aspectos que le traumaron, si hubo aspectos que le resultaron significantes y le permitieron concretar su identidad de género. Pero, de igual forma, esta experiencia se replicó con otro participante:

"Con la que duré 3 años fue con la que experimenté más y todo el proceso de que iba conociéndome, si me apoyó mucho, pero muchas veces recaída en ella el no saber que hacer porque me causaba disforia como ciertas cosas, como que evitaba mucho el tema del tacto y así". (Johed, 18, queer).

Johed expone que permanecer en una relación sexo-afectiva le permitió experimentar, y encontraba en su pareja un apoyo emocional, un apoyo que trasladaba aspectos emocionales y llegaba a los personales y hasta sexuales, pues tal es el caso de la disforia corporal al momento de ser tocado por otra persona, revelando el impacto que tuvo esta experiencia de manera sexo-afectiva. Pues él menciona que en un inicio evitaba el contacto físico con su pareja, posiblemente en ciertas partes corporales ya que sentía una cierta incomodidad, con el paso del tiempo y la interacción dentro de su relación permitieron que esta incomodidad disminuyera y fue aceptando su cuerpo acorde a su identidad y su sexualidad.

Que alguien se sienta cómodo consigo mismo a raíz de la experiencia que hay en una relación sexo-afectiva da a entender que es la aceptación del otro lo que concreta el significado que cada uno le damos a la identidad de género, la sexualidad y la orientación. De igual forma, esto se puede considerar parte de la exploración de la sexualidad, al considerar que estas prácticas o actividades que existen entre pares crean significados y experiencias (Weeks, 1998; Rosales-Mendoza, 2011) que, en el caso de Eliot y de Johed, repercuten en la construcción de su identidad. Sin embargo, también es posible que estas relaciones permitan una exploración del cuerpo de manera distinta y, así, la aceptación y asimilación de este sea mejor.

En última instancia se encuentran aquellas experiencias que tienen relación con los tratamientos hormonales, quirúrgicos y el cambio legal de papeles:

"Estoy ahorrando de poquito en poquito para empezar a los 18 mi tratamiento de hormonas. Y ya más adelante si se pudiera hacerme la mastectomía, y de la parte de abajo no me convence mucho la idea, pero siento que si me quedaría así". (Eliot, 18 queer).

"En mi caso siento que habría menos disforia en la ropa o cuando voy a andar, más cómodo. Y en el reemplazo hormonal yo lo veo más estético, pero siento que me ayudaría en el tema de la disforia, siento que le vendría bien a mi salud mental" (Johed, 18, queer).

En ambas narraciones se encuentra la aspiración y, de cierta forma, la necesidad que tienen los jóvenes. Vemos que Eliot ya sabe que es lo que quiere y en qué momento planea tomar acción sobre sus decisiones, por el otro, Johed se centra en la comodidad y en su salud mental, el no sentir disforia al portar cierta ropa y sentirse bien consigo mismo y con su cuerpo. Aunque las finalidades de ambos participantes pueden ser algo distintas, es evidente que ambos buscan concretar y fortalecer su identidad de género mediante intervenciones quirúrgicas u hormonales

para eliminar características que no están acorde a su identidad y así poder adscribirse completamente a las normas del género que escogieron y ser percibidos de tal forma. Pues, al hablar de estos cambios corporales se habla de la expresión de género que, si bien esta no debe alinearse a una categoría de género, permite la construcción de la identidad (Borisonik, 2017). En ambos casos, es evidente que los participantes buscan verse masculinos para constituir no sólo su identidad de género, sino también su salud mental.

Estas narraciones se reitera la concepción de construcción-acción dentro de la identidad de género, ya que no solo se necesita saber lo que uno es y cómo se siente, sino que también involucra tomar acciones que permitan contribuir a aquello que uno siente y aspira a ser. Ambos participantes muestran claramente que han constituido su identidad y expresión de género para tomar acciones y decisiones necesarias para expresar características específicas que les permitan verse y sentirse de la forma que desean y aspiran. Es importante reconocer que estos anhelos reflejan el binarismo de género que aprendieron en la escuela y en la familia. Puede interpretarse que querer cambiar su cuerpo sea cambiarlo para adecuarse a las normas de género, ya que, como sociedad, seguimos sin concebir que un hombre tenga senos, o no tenga barba.

Por otra parte, lejos de solo hacer estas intervenciones, también se encuentran en las declaraciones la disposición de los participantes para realizar trámites legales:

"Sí, cambio de nombre. Solo que estoy viendo que ese es más complicado, porque si tienes que ir directamente con juez a decir tus razones, y decir que pues eres una persona y quieres cambiar tu nombre y el sexo. Y está complicado porque es todo el papeleo, tu acta de nacimiento, papeles de la escuela y es muy complicado". (Eliot, 18, queer).

"Si lo he pensado, por el cambio de papeles, para entrar a la universidad quería cambiar mis papeles antes para entrar con todo nuevo, pero si esta difícil, entonces hubo un momento que pensé en ya no estudiar o me tomó un sabático otra vez, o tomo cursos en lo que voy cambiando mis papeles y todo eso, como qué si he pensado en varias opciones que me ayuden a mí, como qué si lo hago y lo hago con disforia, no lo haré bien". (Johed, 18, queer).

En ambos casos, les participantes buscan afianzar su identidad mediante los trámites legales, aun contemplando todo el proceso que se realiza para lograrlo; mientras por un lado se contempla que no solo es cambiar el nombre en acta de nacimiento sino también el cambiar todos sus papeles oficiales, por el otro lado se presenta el dedicar un periodo de tiempo en su vida para lograr este cambio. Que les participantes contemplen todos estos procesos con las implicaciones que se conllevan da cuenta del deseo y la necesidad de querer afianzar una identidad y ser reconocidos como ellos desean. De cierta manera, reconocen que los documentos oficiales tienen mucho peso en nuestra sociedad. Recordemos que a uno de nuestros participantes se le negó usar su nombre elegido ya que éste no aparecía en las listas de la escuela, listas que son elaboradas a partir de los documentos oficiales que entregan a la dirección de la escuela. Así, los documentos no son un mero trámite, sino que comunican "oficialmente" un deseo, un anhelo de vivir y ser reconocidos en el género escogido.

En contraste, parece que les participantes cisheterosexuales no tienen necesidad alguna de demostrar su identidad o buscar un tipo de aceptación o percepción referente a su identidad de género:

“Siento que no es tan importante estar remarcando que género soy. Para mí no es tan importante, ya sea donde vayas y decir “soy de este género” no se me hace importante recalcarlo”. (Kenya, 17, cisheterosexual).

En esta narración se deja en claro que para Kenya no tiene relevancia alguna el remarcar su género, podría ser porque su género es leído claramente por las personas que le rodean, cosa que se plantea al hablar de una heteronormatividad, en donde se asume la heterosexualidad como lo normal (Ruiz y Natzahuatza, 2023), por lo que no tiene que ser especificada o mencionada. De hecho, durante la entrevista, Kenya mencionó que en su círculo social hay personas que se identifican como LGBTQ+ y que, si suelen hablar y mencionar aspectos sobre su género u orientación sexual, pese que ha presenciado estas situaciones, ella no cree que sea relevante hacerlo, dando a entender que se asume su identidad ya sea por su expresión de género, sus acciones o sus comportamientos. Aquí se puede entender cómo es que, al considerar la heterosexualidad algo normal o natural (Ruiz y Natzahuatza, 2023), es más conveniente hablar o cuestionar sobre otras sexualidades que de la misma heterosexualidad.

Por otro lado, Chris llegó a mencionar algo referente al uso de la palabra “cis”:

"No es que lo considere necesario (utilizar la palabra cis), porque cuando me llego a presentar con alguien no es de que lo diga, en ese momento tal vez no sea relevante, a menos que seas una persona que desde el principio se llegue a dar a conocer así, tal vez..... yo creo que, por lo que comúnmente se hace, si sería una situación... sería...ni siquiera me había puesto a pensar en eso la verdad”. (Chris, 18, cisheterosexual).

Como se puede ver, Chris expuso que no había pensado en la posibilidad de utilizar o mencionar que es un hombre cis, tanto que en ese momento él se quedaba pensando en que

responder. En este caso se vuelve a presentar la situación de que su identidad (y posiblemente su orientación) es asumida por la sociedad a partir de su expresión o sus actitudes, ya que normalmente se considera como algo natural que las personas se identifiquen con su género, así como de las actitudes, los roles y comportamientos, asumiendo, por tanto, una cisheteronormatividad (Ruiz y Natzahuatza, 2023). Sin embargo, él mismo no deja de lado la posibilidad de presentarse como “hombre cis” frente a alguien que también lo haga. Que personas cis no tengan que presentarse como cis, pero a las personas queer se les cuestiona de una u otra forma su expresión o identidad, sugiere la existencia de un privilegio cis que, en el mejor de los casos, las personas queer tienen que explicarse, mientras las personas cis no.

"Cada persona tiene su forma de creer que ‘esta persona hace esto es hetero’, entonces en ese tiempo yo hacía todo lo que cualquier persona hombre hacía, no sé: comía un buen, me descuidaba, no me quería bañar y obviamente me cachaban haciéndome unas pajas, entonces pues nunca llegaron a...". (Ángel, 18, cisheterosexual).

La narración anterior es un claro ejemplo de cómo hay acciones y conductas que han sido asignadas a categorías de género específicas y que, a su vez, han sido asumidas por la sociedad como normales o naturales. En este sentido, Ángel expresa que se identifica con una categoría de género al cumplir o realizar ciertas conductas y acciones propias de dicha categoría. Esto demuestra que el significado que le es otorgado a la identidad de género parte de la influencia que social y culturalmente hay alrededor de las categorías de género y que les jóvenes interpretan y atribuyen a su autoconstrucción.

Es por todo eso que hay una brecha entre la percepción del género de les participantes queer a la de les participantes cisheterosexuales. Pues con les participantes queer vemos como

tienen que no solo actuar sino también verse y ser como la categoría a la que desean pertenecer y, es por ello, que tienen que acudir a tratamientos, trámites legales y expresarse de tal forma para sean completamente aceptados. Mientras que los participantes cisheterosexuales expresan no tener la necesidad de remarcar su género debido a que siempre han pertenecido a una categoría sexo-genérica, por lo que es “fácil” de asumir como se identifican.

4.4.3 Expresión de Género

Una vez revisada la identidad de género, es relevante dar un vistazo al significado que hay alrededor de la expresión de género. En este sentido, la expresión de género se entiende como aquella alusión del género que una persona comunica a través de sus comportamientos, la apariencia, la vestimenta, los discursos y las interacciones sociales. Cabe mencionar que la expresión de género no determina una cierta identidad, una orientación sexual o no tiene relación directa con el sexo asignado al nacer.

Si bien la expresión de género suele entenderse como la forma en cómo nos vemos, también tiene relevancia la forma en que nos expresamos y comportamos:

"En ese caso me dicen que soy muy recto, muy serio. Mucho de hablar y pararme al frente y me dicen ‘lo haces bien’, ‘no tienes miedo de hablar, tienes esa facilidad, te gusta hablar’ siento que lo que más me recalcan es ser recto en lo que soy y lo que estoy haciendo... O sea, somos muchos del mismo género, sin embargo, no todos tenemos la misma capacidad, siento que es la seguridad que tienes en ti mismo y las capacidades que tienes tu". (Chris, 18, cisheterosexual)

En dicha declaración se menciona que Chris tiene la habilidad de comunicar y dialogar con las personas, así como de ser alguien a quien se le recalca que lo hace manera correcta. En un momento de la entrevista se le preguntó si creía que esto sucedía debido a su género, pensando que por el hecho de ser un hombre cishetero se le atribuiría características como de “líder”; él contestó que no considera que su género influya en esa percepción y, argumenta, que al haber muchas personas cuyo género es el mismo que el de él, no todos poseen las mismas características.

Sin embargo, es relevante cómo él está entendiendo su expresión de género y, al mismo tiempo, reconoce que las personas a su alrededor lo están percibiendo de una manera positiva.

Por otro lado, también se reconoce que la expresión de género tiene más relevancia en la forma en como uno se ve y como el entorno influye:

"Pero llega el punto que empiezan a decirme o a cuestionar porque no me arreglaba y porque no era como otras chicas y porque no era vanidosa y así. Yo usaba todo guango, sudaderas guangas, playeras guangas, entonces me decían “¿Por qué no te arreglas?” empezaron a meterme esa idea de tener que empezar a arreglarme, y fue cuando hubo este cambio, fue como poco a poco me llegó la vanidad. " (Kenya,17, cisheterosexual).

En la narración anterior es evidente la influencia que existe en el entorno de las personas en cuanto a la forma en como nos vemos y expresamos. Kenya expone que tenía una forma de ser, de vestirse y de verse, pero dicha forma fue juzgada y cuestionada posiblemente por el hecho de que tendría que verse más “femenina” con el fin de cumplir los roles y estereotipos de género que existen alrededor de la expresión de género.

"Aunque tampoco es como de que 'me voy a arreglar para verme bien' no, sino como me siento cómoda. Y ya con el tiempo fui aprendiendo y ya pasó eso y ahorita ya es más que me siento cómoda conmigo y con lo que me pongo." (Kenya, 17, cisheterosexual).

Sin embargo, aprendió a sobrellevar la situación encontrando un balance, de cierta forma, en cómo se siente y como le pedían verse. En este sentido, expresa que lejos de arreglarse para "verse bien", lo hace para sentirse cómoda consigo misma, a pesar de las exigencias que había sobre el cómo se veía y, en cierta forma, sobre cómo se tenía que ver. Aunque parecer ser que estas cuestiones solo han sido planteadas hacia personas femeninas, pues a les participantes hombres cisgénero no llegaron a mencionar durante las entrevistas situaciones parecidas, por el contrario, uno de ellos mencionó lo siguiente:

"Porque yo traigo el pelo largo, de vez en cuando negro en las uñas, no uso falda obviamente, pero uso labello para los labios, a veces me lavo y trato de cuidar mi cara, pones eso y entro en la definición de gay de personas de 50 para arriba... Entonces hasta ese punto nunca me dijeron algo, la verdad es que no, nunca me preguntaron esa ocasión de que tus papás se sientan y te dicen "tenemos que preguntarte algo, ¿eres gay?" no, nunca pase por eso". (Ángel, 18, cisheterosexual).

La narración anterior nos da dos formas en las que se ve y se entiende la expresión de género. Por un lado, la estigmatización del cómo se tienen que ver las personas con determinada orientación sexual, en este caso se menciona los hombres gays y sus formas de verse y expresarse. Aunque, por el otro lado, esto deja en claro que, justamente, la expresión de género no debe determinar una orientación sexual y que, de igual forma, esto puede ser cambiante.

En contraste con las experiencias de Kenya, Ángel no pasó por un proceso de cuestionamientos por el cómo se ve. Como él mismo menciona, su familia no le cuestiona si llegase a ser gay o tuviese alguna otra orientación sexual; caso contrario que Kenya si vivió. Lo que se puede percibir un tema de género en el que a las mujeres se les puede exigir en mayor medida el que cumplan con ciertos estereotipos y comportamientos que a los hombres, pues ambos de los participantes cisgénero no expreso que se le haya cuestionado o preguntado por el cómo se ve, pero si se expresó que su expresión de género ha sido más aceptada.

En el caso de los participantes queer, al momento de preguntarles cómo es su expresión de género dentro de la escuela se encontraron algunas similitudes:

"Ahí si tuve que hablar con el director para pedir un permiso para llevar el uniforme masculino y me dijo que si, entonces me llevo el uniforme, masculino sin ningún problema. " (Eliot, 18, queer)

"Igual le comenté a mi orientador, principalmente, y le dije que no me sentía cómodo usando la falda y solicite poder llevar el pantalón y me firmo un papel donde mi mamá estaba diciendo que yo quería llevar el pantalón, mi orientador lo firmo y lo guardo en mi registro de mis papeles". (Alex, 17, queer).

"Si, pero antes de entrar mi mamá hablo con los directores y les dijo si podía usar el pantalón y les comentó el porqué, como que no lo aceptaron tanto, pero por la beca que tenía si lo aceptaron." (Johed, 18, queer).

En ambos casos se menciona el proceso que realizaron los participantes para poder acudir a la escuela y que ya se ha mencionado con anterioridad, en este apartado se pretende profundizar

en lo que implica este proceso, pues si bien no se les cuestiono de manera directa él porque gustaban acudir de cierta forma, si se puede entender que hubo un cuestionamiento de manera indirecta. Así mismo, pedir un permiso para poder verse como se quieren ver y que se tienen que exponer las razones o haber un consentimiento por parte de los tutores, habla de cómo el currículum oculto influye en las dinámicas sociales dentro de la escuela, recordando que el currículum oculto obedece a cuestiones culturales dentro de una sociedad y, en la sociedad donde se están desarrollando los participantes esta meramente permeada con una perspectiva cisheteronormada, donde las disidencias sexuales siempre serán cuestionadas o aisladas por la forma es que se ven y se sienten, principalmente.

En este punto es evidente la importancia que les participantes le dan al cómo se ven, ya que buscan la forma de estar cómodos en los diferentes espacios donde se desarrollan, inclusive si dicha comodidad viene con un permiso por detrás. Sin embargo, que la escuela tenga que recurrir a realizar estos procedimientos deja ver o entender que no es un espacio donde se permita la diversidad en cuanto a las diferentes expresiones de género.

Por otra parte, de manera general los participantes comentaron es que les gusta verse:

"(como expresa su género) a lo mejoren la ropa que uso, en el corte de cabello, creo que ya". (Alex, 17, queer).

"No fue tan difícil porque luego luego le dije que me quería cortar el cabello así y me dijo que estaba bien y me llevo a la estética y lo de la ropa más o menos me guiaba de unos modelos o por ropa que simplemente me gustaba, pero no me gustaban los skinny jeans y ya, no fue tan complicado encontrar un estilo, solamente agarra lo que me gustaba y ya". (Johed, 18, queer).

En cuanto a la expresión de género parece ser más relevante el cómo una se vista y, lo que llama más la atención que mencionan los participantes, es como lleve una su cabello. Pues es claro que, socialmente, el cabello largo es propio de mujeres y el cabello corto de hombres, en ambos casos los participantes mencionan que lo primero que hicieron fue hacer un cambio en el cabello justamente para afianzar esa expresión de género que buscan transmitir, y, así mismo, buscando que todo lo demás vaya acorde con ello, como lo es la ropa. Cabe mencionar que la expresión de género puede ser cambiante, aunque en este momento los participantes se identifiquen con un género, no quiere decir que exactamente van a verse como socialmente este aceptado dicho género, dentro de la teoría queer, algo importante es romper con los esquemas binarios sexo genéricos, sin embargo, para los participantes parece ser más fácil asimilar un cierto esquema o estereotipo que romperlo con el objetivo de ser aceptados y visibilizados con totalidad.

Por otro lado, la expresión de género y la autopercepción también llegan a influir en otros aspectos como las relaciones sexo-afectivas:

"Lo que, si me llegó a hacer dudar en su momento, fue que me gustaba alguien, y yo empecé a feminizarme porque dije "es que no le voy a gustar..." y así, y no le dije que era trans por miedo. Ya después me di cuenta de que estuve bien wey en ese momento".
(Eliot, 18, queer).

En este caso Eliot menciona que cuestionó la posibilidad de gustarle a alguien por la forma en la que se ve, esto lejos de si hubo o no una respuesta afirmativa por la otra persona al realizar dicha acción, da cuenta de la influencia que hay no solo del cómo una se ve, sino que características y aspectos se deben cumplir para poder gustarle alguien a partir del sexo y el género de una persona. Y es con esta mirada cisheteronormada que sigue la lógica de que a un

hombre le atraen las mujeres femeninas y a una mujer le atraen los hombres masculinos. Por lo que se pueden entender las acciones que tomo Eliot para tener la aprobación de alguien y que esta situación puede suceder con cualquier otra persona queer.

A lo largo de este código se pudo ver lo que hay detrás de la expresión de género de los participantes. Pues en primera instancia con los participantes cisheterosexuales hombres se pudo observar que no han sido cuestionados por la forma en que se ven, como actúan o cómo se comportan en los distintos espacios en que se desarrollan. En contraste con Kenya, quien también es cisheterosexual, si mencionó que se le cuestionaba el cómo se veía y se le pedía que sea más femenina, es decir, ser y verse más acorde a la categoría que se le ha asignado. Ambos casos presentan el cómo funciona la cisheteronormatividad y, por consiguiente, perpetúan que se siga desarrollando un sistema patriarcal en donde a los hombres no se les cuestionan sus acciones, pero a las mujeres se les exige que sean como la sociedad ha establecido que sean. Lo mismo sucede con lo expuesto por los participantes queer, si bien no fueron cuestionados o se les exigía algo, si se puede entender que hay un desacuerdo en que puedan verse como gustan en estos espacios educativos, sobre todo si esto conlleva el salir o romper las normas de género con las que se rigen las instituciones sociales.

4.4.4 Aceptación Social

Después de revisar la identidad y expresión de género, parece necesario analizar el cómo estos aspectos influyen en la aceptación social en los participantes, pues la aceptación social se ha definido como aquella aprobación que hacen las personas, grupos o comunidades sobre una persona, esto implica, de igual forma, que se acepten y respeten las formas de pensar, los comportamientos y las formas y estilos de vida que uno tiene.

De entre las narraciones y experiencias expuestas por les participantes se encontraron diferentes tipos de aceptación, que van desde las relaciones sexo-afectivas, aceptación en la escuela o en la familia. De lo primero que se puede rescatar es que les participantes también suelen encontrar una aceptación cuando se trata de una relación sexo-afectiva:

“Yo antes era una persona, físicamente, una persona gordita... En algún momento si llego a afectarme y era como “ya no quiero estar así”. Pero poco a poco, en ese punto, quería cambiar mi físico a través de lo que ellos decían... hablando de tener una relación como amorosa en la secundaria era como de que nadie me pelaba, no era de mi interés, era X. En la prepa entre y muchas veces fue como de... se me hizo muy extraño porque se me acercaban muchas personas ‘oye, pásame tu número’ cosas así, fue extraño por que dije ‘esto nunca me lo hacían’ ‘¿Por qué?’ Y me dicen ‘no sé, estas muy lindo’ me echaban muchos piropos. A mí se me hizo muy extraño, porque era un lugar donde nunca había entrado” (Chris, 18, cisheterosexual).

Durante la entrevista con Chris, él expuso que llegó a sufrir bullying por su físico, como lo menciona al inicio, sin embargo, decidió cambiar esta concepción de él. En este caso, menciona que, por lo mismo referente a su físico, no solía ser atractivo para las otras personas hasta que realizó cambios en él. Esto demuestra que una de las cosas que la sociedad suele ver primero es el físico y de ahí parte a tener una cierta aceptación con las personas que nos rodean:

"Es ahí donde me di cuenta que el físico es importante. Pero también siento que muchas personas se van por el físico que por cómo son por dentro. Muchas personas se van engañadas por un físico y piensan que, si físicamente es muy lindo, piensan que va a ser

así emocionalmente. Mayormente siento que el estereotipo de la sociedad es el físico, para ser atraído en una relación". (Chris, 18, cisheterosexual).

Lo mencionado por Chris puede ser una situación o un hecho que comparten los participantes o la sociedad en general, pues el físico o el cómo uno se exprese va a definir la percepción de las personas hacia nosotros. De hecho, resulta interesante que esta percepción coincide con algunas de las participantes queer al momento de hablar sobre el físico y la percepción y aceptación de las personas sobre ellos:

"Tuve a alguien que me gustaba, pero yo a él no, fue cuando fui más migajero posible, fue horrible. Pero con él fue con quién me traume, porque digamos que todo empezó... esta relación empezó por un reto, nos retaron a que anduviéramos y nosotros como de "ya que". Entonces así empezó, él me trataba fatal, un día era su mundo y al otro era de "hazte para allá, ya no te quiero" y si me hacía sentir mal porque me decía porque un día me trataba bonito y al siguiente me dice que me vaya a la chingada" (Eliot, 18, queer).

En dicha narración, Eliot menciona que su relación inició por un reto de andar con alguien, si bien no ahondó mucho en la situación, esto puede dar a entender que lo hizo por la aprobación de amigos o un grupo en la escuela en particular. Y lejos de tomarse como un juego o un reto, como lo menciona, si tuvo un impacto en Eliot sobre todo por aquellos malos tratos, aunque sí expresó que su pareja actual si buscaba estar cómoda con él:

"La verdad sí, al principio lo hacíamos mucho porque él me decía que quería entenderme a mí y pues saber que temas puede tocar. Hablábamos de eso, igual he hablado con él sobre mi proceso y todo lo que viví y así, igual hemos llegado a tocar el tema acerca del

acto, y si le dije que no me late mucho de eso porque soy trans y si me da cosa por mi cuerpo" (Eliot, 18, queer).

En este caso, menciona que ha habido comunicación con su pareja actual y ha llegado a tocar temas sobre tener intimidad en con el fin de que ambos estén a gusto. Así, se puede ver que si hay un nivel de aceptación en cuanto a cómo se identifica, cómo se ve y cómo se expresa al momento que su pareja expresa interés en cómo dirigirse a elle y cómo tratarle para que este comode.

Por otro lado, también se encontraron aspectos referentes a tener una aceptación dentro del contexto escolar. Uno de ellos es el que expone Ángel:

"En primaria me paso que yo vendía dulces y un día fui, todavía me acuerdo, ese día estaba vendiendo y deje mis dulces en una mesa en lo que atendía a un cliente, paso un gordo, un compañero, era gordo, no digo que todos los gordos sean así, pero ese un completo... era horrible, era nefasto. Agarro mi caja de dulces y se le hizo muy gracioso aventarla al aire y decir 'dulces gratis para todos' y en ese momento dije 'ay, maldito gordo', en ese momento dije 'al chile solo quiero romperle los dientes a ese maldito', pero no pude porque si me dio miedo y dije 'que tal me hace algo', porque era gordo y un poquito más alto que yo y yo estaba seguro que mis amigos no se iban a meter por mí, porque era el gordo que todos respetaban y así. Desde ese momento era un miedo al rechazo porque dije '¿y si no me aceptan? ¿Y si no me pueden apoyar o ayudar en alguna situación?' ". (Ángel, 18, cisheterosexual).

En dicha narración se encuentra una experiencia que podría catalogarse como bullying, pues las acciones del niño son claramente una forma de hostigamiento hacía Ángel, y es este el

hecho que provocó que Ángel pensará la posibilidad de ser rechazado o no, pues el querer defender contra alguien cuyas características fisiológicas son diferentes pudiera provocar burlas o un aislamiento por acciones negativas que pudiera generar. Sin embargo, Ángel expone lo siguiente:

"Pero después fue como de 'si no me aceptan, no tengo problema, si necesito ayuda en algo yo puedo solucionarlo solo', se me quito el miedo a todo, a rechazo, a enfrentamientos, a responder, a defenderme" (Ángel, 18, cisheterosexual).

En dicha narración, Ángel expresa un nivel de superación respecto a la situación que había sucedido, y encontró en él una autonomía en la que no depende de alguien para poder solucionar los problemas que pudiese tener. De igual forma, se puede entender que no le daba importancia si, por sus acciones o comportamientos, fuera aceptado en un círculo social o no. Aunque el ser aceptado dentro de una sociedad es importante, parece ser que él participante no le da un gran significado en contraste con las experiencias que demuestran les jóvenes queer sobre el ser percibidos y aceptados dentro de su entorno social:

"Al principio cuando estaba en la secundaria le comenté a varios compañeros y ellos me apoyaban, a mí al principio me daba miedo que me apartaran o me hicieran el feo porque pensaban que estaba mal o raro, ya después cuando entré a las clases, con las que me junto les comenté como era para que desde principio tuvieran en cuenta cómo tratarme y todo sin que yo me sintiera incómodo. Al principio si me daba como nervios, pero ya después se me quitaba". (Johed, 18, queer).

El hecho de que una persona tenga miedo a decir quién es da cuenta de los prejuicios que, de alguna forma, tienen las personas sobre las personas de la comunidad LGBTQ+, pues

menciona que llegó a pensar que le rechazaron por la forma en que se identifica ya que se puede entender como algo malo o raro bajo una mirada binarista y homofóbica. Y es que estas concepciones o prejuicios son muy comunes dentro de la comunidad y son connotaciones negativas hacia las personas.

Por otro lado, esta idea de ser aceptado en la escuela también fue expuesta por otros de los participantes:

"Estuvieron... fueron muy respetuosos (sus amigos en como quería que le llamen) y me dijeron que, si me sentía a gusto de esa manera, iban a acoplarse". (Alex, 17, queer).

"En la escuela si me siento un poco mejor porque ahí si me tratan de mi otro nombre, de Eliot, y con mis pronombres, entonces ahí me siento un poco más seguro". (Eliot, 18, queer).

Por un lado, Alex menciona que sus compañeros y amigos estuvieron dispuestos y aceptan la forma en como le gusta que le llamen, pues el cambio de nombre si tiene un significado relevante en los participantes y esto se ha mencionado con anterioridad, demostrando, así, una aceptación dentro de este espacio. Por el otro lado se demuestra una situación en la que Eliot prefiere estar en la escuela ya que menciona que ahí si aceptan llamarle de la forma con la que se siente cómodo. Adelantando un poco, parecería más difícil que se acepten estas decisiones en un ámbito escolar que en un familiar, pero parece que esto no es así, pues tanto Eliot como Alex han expresado que el que se acepte este cambio ha sido más difícil en su hogar con su familia que con sus amigos:

"A pesar de que en casa ya salí del closet, no me aceptan del todo y aun me siguen diciendo por mis otros pronombres y mi otro nombre, y es un poco incomodo, pero pues lo debo dejar pasar". (Eliot, 18, queer).

"Creo que con mis amigos no, porque desde que les dije siempre han sido muy respetuosos con esos y lo siguen siendo (en cómo quieren que le llamen). Y sigo teniendo dificultad más con mi familia, más porque no apoyan tanto eso, porque lo respeta con personas ajenas pero lo que son su familia y ellos en general no están de acuerdo". (Alex, 17, queer).

Esto puede ser por la forma en percibir las cosas, que la familia no lo acepte podría ser por aspectos meramente educativos dentro del hogar e ideologías arraigadas de sus familiares o el contexto donde se desarrollaron. Considerando así que las generaciones donde se desarrollan los participantes están expuestos a más información y, por lo tanto, tienden a aceptar estos aspectos que rompen con las normas sociales. Por todo esto, se entiende que, al menos estos participantes, se sienten más cómodos en las instituciones educativas que en casa.

Aunque también cabe mencionar que las acciones y actitudes sobre estos temas del nombre o de los jóvenes queer respecto a los docentes tienen un cierto impacto:

"Primero yo llegué y se me quedaron viendo mucho de qué ¿eres o no eres? Y con el primer profesor con el que me acerqué le dije que me pusiera Eliot en la lista. Y de ahí pues si se me quedaban viendo mucho, y cuando... no recuerdo que preguntaron y tuve que hablar y mi voz es muy femenina aun pues si dije 'chale, ya me descubrieron'. De ahí, solo hay como tres profes que me dicen por el otro nombre y eso porque ya les dije que no me digan así y se lo pasaron por la cola". (Eliot, 18, queer).

Aquí se expone que hay una parte de los docentes que no aceptan del todo este cambio de nombre, aproximadamente, Eliot tiene nueve docentes y, de ellos, menciona que solo tres docentes son respetuosos al momento que les menciono como quiere que le llamen. Previamente se había revisado que existen docentes que no respetan la diversidad de género y orientaciones sexuales, una de las razones, y que lo comentaba otro participante, era porque suelen ser docentes de edad un tanto avanzada y se entendía por qué se negaban a estos cambios. Sin embargo, queda en duda la labor de los docentes al no respetar y aceptar estas diversidades en cuanto a la expresión de género.

"Bueno, siento que en la escuela son un poco más abiertos a esos temas, en su mayoría de los profes, con algunos si he hablado esa situación del nombre, y como te había dicho la vez pasada, si me tratan con el nombre o cuando no se puede cambiar la lista, tuve una petición qué si no se podía cambiar el nombre, se me dijera por el apellido y me dijeron que sí. Entonces son más comprensibles con eso y tratan igual usar pronombres neutros o de plano hablarme con pronombres masculinos". (Alex, 17, queer).

Sin embargo, en la declaración anterior se puede ver que esta situación de la poca aceptación de los docentes no se puede generalizar, pues Alex menciona que en la escuela ha percibido que son más abiertos a estos cambios y, sobre todo, a estos temas. De igual forma, esto no exenta el que aún existen muchos docentes quienes se niegan a aceptar la diversidad de identidades y expresiones en torno al género y que aún hay trabajo que hacer para que todos los estudiantes se sientan cómodos y sean respetados.

El cambio legal de nombre, de sexo, así como el tratamiento hormonal resultan fundamentales para estudiantes queer.

"Siento que es el más importante para mí (el cambio de papeles), porque es lo que soy en la sociedad y lo que voy a valer en la sociedad. Si, es como para el INE y todo eso, de cómo te ve la sociedad, es el más importante para mí". (Johed, 18, queer).

"Siento que si sería mucho más importante para mí todo esto (cambio de nombre, hormonas y cirugías quirúrgicas), porque ya no es tanto lo social, sino personalmente me gustaría tener ese nombre que es el que realmente me representa, entonces si lo veo necesario, al menos para mí, pero sé que para la sociedad o algo social a lo mejor no es tan importante porque hay mucho respeto al menos hacia a mí y lo veo de es amanera. " (Alex, 17, queer).

El significado que se le da al cambio de papeles radica en la percepción que la sociedad tendrá sobre sí mismo, pues el nombre es lo primero que brinda una identidad a las personas y, el que él tenga el nombre con el que se siente cómodo y esté a gusto, provocará que la sociedad lo perciba como tal y no con uno que le será indiferente. Como señalamos páginas arriba, los documentos son fundamentales para el sistema educativo mexicano, pues ofrece certeza jurídica sobre la identidad. Por el otro lado, tenemos la situación de que este aspecto del cambio de papeles, y otros como tratamientos hormonales y cirugías, es una cuestión más personal que social. Pues este participante, se puede entender, busca tener primero una cierta comodidad y aceptación consigo mismo que, de manera social, aunque esto no deja de lado el hecho que también hay un impacto sobre la sociedad. El transicionar de un género a otro, tomar tratamientos para verse de cierta forma podrían ser cosas que no son perceptibles a simple vista, pero sí forja una perspectiva y una identidad sobre las demás personas dando como resultado el cómo se dirijan a ellos y cómo les traten.

A lo largo de este código se pudo presenciar las diferentes formas que les participantes buscan una aceptación social. Aunque se sigue viendo que las necesidades y comodidades de cada uno son diferentes sobre todo si de género se habla. En el caso de los participantes cisheterosexuales sus principales necesidades o preocupaciones radicaban en aspectos como el bullying, el acoso o el físico, aspectos que cualquier persona en edad escolar está expuesta, pero no por ello se minimiza la situación. Caso contrario, en los participantes queer, buscan primero ser aceptados por las personas con quienes convivieron con ellos y se puede percibir al momento de expresar nerviosismo, miedo o preocupación al “salir del closet” dentro de las instituciones escolares preguntándose si esto está bien o mal o es algo raro, y dichos aspectos no suelen suceder con los participantes cisheterosexuales, pues ellos no presentan preocupación referente al cómo les llamaran o si su identidad de género u orientación sexual llegase a ser cuestionada.

Por otro lado, también buscan ser aceptados por las personas quienes llegan a crear lazos afectivos y, potencialmente, mantener relaciones sexo-afectivas, el tocar o mostrar su cuerpo también llega a provocar una cierta disforia la cual puede disminuir al ver que la otra persona lo acepta tal cual es, es por ello que se expresa que hay diálogo alrededor de ellos para que así ambos estén cómodos, de igual forma, los participantes cisheterosexuales no cuestionaron nada sobre su cuerpo en tanto si llegase a ser aceptado o no por alguna pareja, sobre todo si su cuerpo no “concuerda” con la identidad de género que ellos expresan.

Por último, de igual forma es relevante el que dentro de los espacios escolares busquen una cierta comodidad y pidan que sean llamados por un nombre que no es el que se les asignó al momento de nacer o de registrarse frente a las autoridades gubernamentales, el que parte del cuerpo docente se niegue a estas peticiones, habla de la falta de conocimiento respecto a temas relacionados a la diversidad sexual y de género, pues cada estudiante debería tener el derecho de

ser llamado como desea serlo y tratade de manera respuesta. Si bien esto sólo podría hablar de una diferencia generacional entre los docentes, no deja de lado que sean temas que son necesarios trabajar con les docentes, ya que les tres participantes queer expresaron que no tuvieron problemas al ser aceptades por sus compañeros de clase.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se tuvo como objetivo principal identificar, describir y analizar el significado otorgado a la identidad y la expresión de género de jóvenes que se identifican como queer y cisheterosexuales a partir de sus vivencias y experiencias. Partiendo del análisis de las narraciones proporcionadas por los participantes, se identificó cómo las interacciones sociales, las prácticas escolares, la familia y los círculos sociales contribuyen a la construcción identitaria de los jóvenes, concretando así los significados que le otorgan a su identidad y expresión de género.

En primer momento, se observó una diferencia entre el significado otorgado a la identidad de género de jóvenes cisheterosexuales en contraste con los jóvenes queer. Mientras que los jóvenes cisheterosexuales se mostraron mayormente indiferentes al momento de hablar sobre su identidad, expresando que no perciben la necesidad de mencionar a qué género pertenecen al relacionarse con las personas, los jóvenes queer mostraron un mayor interés en narrar su proceso de construcción identitaria y resaltaron la relevancia que esto tenía dentro de sus círculos sociales. Esta relevancia se manifiesta en la necesidad de sentirse respetados y aceptados en función del género con el que se identifican, el adjudicarse no sólo a sí mismos las implicaciones que hay detrás de una categoría de género, sino que la sociedad reconozca su identidad. Esto se evidenció al momento de señalar con qué género se identifican, así como solicitar que sean nombrados mediante un nombre y pronombres acordes a su identidad.

Por otra parte, se identificó que la expresión de género de los participantes cisheterosexuales se encuentra mayormente dentro de la norma cisheterosexual, ya que la forma de verse, vestirse y expresarse se ajusta a las expectativas de las normas de género esperadas y establecidas por la sociedad. Esto contrasta de manera gradual con la percepción que tienen los

jóvenes queer, quienes buscan deslindarse y alejarse de aquellas conductas y características asociadas a su sexo asignado al nacer y que, por ende, no coinciden con su identidad de género. Pues esto representa un proceso de resignificación de normas previamente aprendidas y la adquisición de otras nuevas para ser percibidos conforme a su identidad. Se trata de un proceso por el cual los participantes cisheterosexuales no atraviesan, provocando así generar distintos significados entorno a la expresión de género.

Dentro de los hallazgos también se identificó que la escuela, en su función como institución formativa donde no solo transmite conocimientos, sino que también transmite cultura y normas sociales, continúa perpetuando una perspectiva cisheteronormativa y binaria del género, lo que limita y encasilla las diversas formas de vivir y expresar el género dentro de los espacios educativos. Esto se evidencia a través de los reglamentos con especificaciones propias para mujeres y hombres, prácticas educativas que suelen ser divididas por género, así como las distintas prácticas pedagógicas empleadas por los docentes dentro de las aulas como el lenguaje y la interacción docente-alumno. Estos elementos impactan directamente a la construcción de identidad y expresión de género de los jóvenes, mediante las experiencias, las emociones y los sentimientos que se generan al estar inmersos en este contexto y en constante interacción con sus pares.

Curiosamente, los jóvenes queer expresaron sentirse cómodos dentro de las instituciones educativas, gracias a que encontraban en sus amistades y compañeros un espacio seguro. Este hallazgo resulta relevante ya que, en un primer momento, podría pensarse que la escuela no constituye un entorno seguro o cómodo para aquellos jóvenes que buscan romper o transgredir la cultura y las normas de género cisheteronormativas que las mismas instituciones educativas reproducen; pues las acciones, los comportamientos y la forma de verse de los jóvenes queer

podrían ser cuestionadas o limitadas por el mismo contexto. Con esto, se entiende a la escuela como un espacio ambivalente, donde se busca sostener y reproducir normas cisheteronormadas que terminan siendo violentas o transgresoras, al mismo tiempo que se promueven formas de vinculación e interacción entre pares, permitiendo establecer relaciones y redes de apoyo.

Por otra parte, también se encontró que todos los participantes vivieron y experimentaron situaciones de exclusión, rechazo o incomodidad. Lo relevante fue que les participantes cisheterosexuales vivieron y experimentaron estas experiencias principalmente en el contexto escolar, mientras que les jóvenes queer las vivieron, en su mayoría, dentro de su contexto familiar. Si bien se esperaría que estas situaciones se presenten principalmente en el ámbito escolar, resulta significativo que la exclusión o el rechazo surja en el círculo familiar, principalmente por cuestiones relacionadas a la identidad de género y la orientación sexual. Lo cual se puede explicar, en cierta forma, que es debido a las diferencias ideológicas y de perspectiva entre les jóvenes y les miembros de sus familias. Lo preocupante radica en que el propio círculo familiar, en función de institución debería apoyar y contener diversas situaciones, se convierte en un espacio de incomodidad provocando que les jóvenes busquen la aceptación, seguridad y comodidad en otros círculos sociales.

Estos hallazgos aportan elementos relevantes dentro de la psicología educativa, ya que permiten comprender la forma en que se construye y resignifica la identidad y expresión de género de les jóvenes en contextos educativos, a partir de las interacciones sociales, las prácticas escolares y el curriculum oculto. Este proceso puede entenderse como un proceso de aprendizaje, en tanto que involucra la reproducción (enseñanza) y asimilación (aprendizaje) de patrones y conductas sociales en torno al género, siendo así un proceso psicosocial debido a la influencia del contexto y la socialización. Así mismo, queda claro que la función de la escuela no se limita

únicamente a la formación académica, sino que también implica la transmisión de normas de género que influyen de manera significativa en la construcción identitaria de los jóvenes.

Aunado a ello, se reconoce que la escuela no es neutral al momento de abordar aspectos referentes a las diversidades sexogenéricas por ser un espacio donde se cuestionan aquellas normas que salen de la cisheteronormatividad. Esto se evidencia, por ejemplo, en la falta de empatía de algunos docentes frente a las decisiones de jóvenes queer, o en la necesidad de solicitar permisos para utilizar uniformes con los que los estudiantes se sienten cómodos. Mas que promover la aceptación y el respeto, parece ser que se controlan todas aquellas acciones que salen del marco normativo impuestas por las instituciones. En este sentido, el presente deja ver la importancia y el potencial que tiene la psicología educativa dentro de las instituciones sociales, pues este proceso identitario, a pesar de que parece ser algo predeterminado donde las personas aparecen como agentes pasivos que solo asimilan las conductas asignadas para cada género en función de su sexo, está enteramente permeado por procesos de enseñanza y aprendizaje. Procesos que también deben ser cuestionados e intervenidos para problematizar la concepción binaria del género y contribuir a la transformación de los espacios educativos en entornos seguros, libres e inclusivos para todas aquellas disidencias sexuales.

Sin embargo, cabe mencionar que este trabajo presenta ciertas limitaciones, siendo una de ellas la cantidad de los participantes, por lo que estos hallazgos no se pueden generalizar. En cambio, sí permitieron profundizar en aquellos aspectos que resultaron relevantes para el proceso de la construcción de la identidad y la expresión de género y que no pudiesen ser estudiados con otro enfoque; esto permite ampliar y profundizar en las experiencias de jóvenes con identidades de género diversas en los distintos contextos educativos. Otra gran limitación que se presentó fue la nula respuesta por parte de la institución educativa en la que se pretendió realizar un trabajo de

campo más inmersivo. De primera mano puedo decir que, una fuente a la que se contactó para poder agilizar la respuesta del permiso emitido para acceder a la institución expresó que el director se negaba a ceder el permiso debido a que consideraba que el hablar de estos temas no era adecuado para el estudiantado. Esto más que procurar a los estudiantes, minimiza aspectos que son importantes mencionar en estos contextos educativos, sobre todo al momento que los participantes, tanto cis como queer, expresaban la importancia e interés en tener un espacio para hablar de temas relacionados a la diversidad sexual.

En definitiva, este trabajo demuestra que se necesitan cuestionar las prácticas educativas y transformarlas hacia una perspectiva inclusiva y alejada de una visión binaria, acercándose a una mirada queer que permita favorecer el desarrollo de los jóvenes y promover el respeto y reconocimiento de las diversas identidades. Esto implica resignificar el papel que tiene la familia, la escuela y los agentes involucrados en las instituciones tomando en cuenta el impacto que tienen en el desarrollo identitario de los jóvenes. Y, más que culminar este trabajo centrándome en las áreas de oportunidad que presenta el sistema educativo, quisiera transmitir la necesidad e importancia que tiene el focalizar las investigaciones educativas hacia las experiencias vivenciales de los estudiantes y que no siempre son tomadas en cuenta, tal es el caso de la identidad y expresión de género.

6. REFERENCIAS

- Alase, A. (2017). *The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach*. International Journal of Education & Literacy Studies. Vol. 5 (2). <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- America, Psychological Association. (2013). Orientación sexual y identidad de género. <https://www.apa.org/topics/lgbtq/sexual>
- Aviles-Ortega, A. y Ayala-Torres, L. (2020). Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México. CNDH.
- Bailey, J., Vasey, P., Diamond, L., Breedlove, S., Vilain, E. y Epprecht, M. (2016). *Sexual Orientation, Controversy, and Science*. Psychological Science in the Public Interest 17 (2). 45-101. <https://doi.org/10.1177/1529100616637616>
- Baruch, R., Pérez, R., Valencia, J. y Rojas, A. (2017). Segunda encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México. Ciudad de México, México: Coalición de Organizaciones contra el Bullying por Orientación Sexual, Identidad o Expresión de Género en México.
- Bello-Ramírez, A. (2023). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. Debate Feminista 55 (2018). 104-128 <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Blumer, H. (1982). El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. Hora. S.A.

- Borisonik, D. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos. Guía informativa y práctica*. Secretaria de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural.
- Brito, R. (2002). Identidades juveniles y praxis divergente; acerca de la conceptualización de juventud. En: Nateras-Domínguez, A. (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Miguel Ángel Porrúa.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial.
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Paidós.
- Cabruja i Ubach, T. (2003). Las instituciones sociales. Reproducción e innovación en el orden social. Resistencia y Cambio.
- Carol, Alfredo Orlando (2009). La familia como institución. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castillo, N. (30 de octubre de 2019). *Ni hombres, ni mujeres. Expresiones de la Diversidad de Género*. Ciencia UNAM. <https://ciencia.unam.mx/leer/923/ni-hombres-ni-mujeres-expresiones-de-la-diversidad-de-genero>
- Ceballos, A. (2005). Teoría Rarita. En: Córdova, D. Sáez, J y Vidarte, P. (Eds.), *Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans y Mestizas*. Egales.

- Cook, R. y Cusack, S. (2010). Asignación de estereotipos de género. En: *Estereotipos de Género. Perspectivas Legales Transnacionales*. University of Pennsylvania Press.
- Córdoba, D. (2005). Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En: Córdoba, D. Sáez, J y Vidarte, P. (Eds.), *Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans y Mestizas*. Egales.
- CONSULMEX. (2024). Comunidad LGBT.
<https://consulmex.sre.gob.mx/francia/index.php/es/proteccion-a-mexicanos/comunidad-lgbt>
- Cruz-Galindo, (2020). La investigación educativa sobre la diversidad sexual en México: avances y perspectivas. En Aviles-Ortega, A. y Ayala-Torres, L. (coord.). *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. CNDH.
- Data México. (s/f). Chalco. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/chalco>
- De Barbieri, T. (1995). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Revista Interamericana de Sociología*. VI. 147-178.
- De Barbieri, T. (1998). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5027921>
- Espinosa-Bonilla, C. y Morin-Fuentes, L. (2019). Introducción. En: *Encuesta de Jóvenes en México 2019*. Fundación SM.
- Flores, J. (2007). Diversidad sexual y exclusión. *Revista Colombiana de Bioética* 2(2), 77-94.

Flick, U. (2007). Entrevistas semiestructuradas. En: *Introducción a la investigación cualitativa*.

Morata

Foucault, M. (2011). Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Siglo XXI.

Galindo-Vilchis, L. (2018). Diversidad sexual y discriminación en el Plan Nacional de Derecho (2013-2018) y el Programa Nacional para la Igualdad y no discriminación (2014-2018) en México. En. Hernández-Forcada, R. y Winton, A. (coord.), *Diversidad sexual, discriminación y violencia. Desafíos para los derechos humanos en México*. CNDH.

Galtung, J. (s/f). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia.

García-Leiva, P., (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. Escritos de Psicología - Psychological Writings, (7), 71-81.

Gómez, J. (2007). Estereotipos. En: Morales, J., Gaviria. E., Moya. C. y Cuadrado, I., *Psicología social*. (pp. 213-234). McGraw Hill.

Herrera-Gómez, C. (2016). Sexualidad queer: gente “rara” y amores diversos. Revista de Estudios de Juventud, (111), 57-74

Iantaffi, A. y Barker, M. (2017). *How to understand your gender*. Jessica Kingsley Publisher.

INEGI. Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG), 2021

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. Nueva Antropología, VIII (30), 173-198.

Lozano-Verduzco, I. (2021). Identidades y ensamblajes afectivos en juventudes de minorías sexuales y de género: Sexualidad y género para pensar la intervención comunitaria. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (15), e055.
<https://doi.org/10.24215/18524907e055>

Lozano-Verduzco, I. y Salinas-Quiroz, F. (2016). Conociendo nuestra diversidad. Discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia en la comunidad LGBTTTI. COPRED.

Mayers, D. (1995). Roles. En: *Psicología Social*. (pp. 200-214). McGra Hill.

Mogrovejo, M. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social UNAM*. (18), 62-71.

Morín-Fuentes, L. y Ceballos-Albarrán. M. (2019). Identidades juveniles: Valoración de lo importante para la juventud mexicana. En: *Encuesta de Jóvenes en México 2019*. Fundación SM.

Morin-Fuentes, L., Molina-Téllez, C., Reyes-Corona, M., Estrada-Rivera, M., & Ceballos-Albarrán, M. (2018). *Las Juventudes en México. Situación Actual y Perspectivas*. Fundación SM.

Nateras, O. (2013). Socialización. En: Arciga, S., Juárez, J. y Mendoza, J. (coords). *Introducción a la psicología social*. (pp. 51-87). Porrúa/UAM-Iztapalapa.

Núñez, G. (s/f). “Diversidad sexual” (y amorosa). En edición.

- Pérez-Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura (Diversity in gender identity and expression in Physical Education. A review of the literature). *Retos*, 38, 818–823.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Pons-Diez, J. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: Una revisión histórica. *Edupsykhé*, 9, 23-41.
- Pujal, M. (2004). La identidad (el self). En: Ibáñez. T. (coord.) *Introducción a la psicología social*. (pp. 93-138. UOB)
- Ramírez. S. (2003). El enfoque sociológico. En: *Fundamentos sociales del comportamiento humano* (pp. 148-170). UOC.
- Rocha-Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rocha-Sánchez, T. (2017). La socialización del género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado-Ballesteros, E. (Ed.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. IISUE-UNAM, pp. 61-109.
- Rosales-Mendoza, A. (2011). Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosales-Mendoza, A. (2020). Aproximaciones a la violencia sexual y escolar dirigida a estudiantes LGBTTTI en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. En: *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. CNDH.

- Rosales-Mendoza, A. y Lozano-Verduzco, I. (2020). Aproximaciones a la violencia sexual y escolar dirigida a estudiantes LGBTTTI en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. En Aviles-Ortega, A. y Ayala-Torres, L. (coord.). *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. CNDH.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En: M. Lamas. (Ed.), *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Ángel Porrúa.
- Ruiz, L. y Natzahuatza, A. (2023). *Resistencias Queer*. Grijalbo.
- Ruslin., Mashuri, S., Muhammad-Sarib, A., Firdiansyah, A. y Hijrah, S. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitive Research Instrument in Educational Studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), pp. 22-29. DOI 10.9790/7388-1201052229
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de teoría queer. De la crisis del Sida a Foucault. En: Córdova, D. Sáez, J y Vidarte, P. (Eds.), *Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans y Mestizas*. Egales.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Secretaria de Derechos Humanos, (15 de diciembre de 2017). Queer: rompiendo las categorías. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/queer-rompiendo-las-categorias>
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes.

- Serret-Bravo, E. (2008). Qué es y para qué sirve la perspectiva de género. Libro de texto de la asignatura: Perspectiva de género en educación superior. Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones.
- Smith, C. (1996). What is this thing called queer? En: Morton (ed.), *The Material Queer: A LesBiGay Culture Studies Reader*, Boulder, CO: Westview Press, pp. 277-285.
- Smith, J. y Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. En: Smith, J. (ed). *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. SAGE Publications.
- Sullivan, N. (2003). *A critical Introduction to Queer Theory*. New York University Press.
- Trejo-Quintana, J. (2019). Juventud e identidad: una aproximación metodológica. En: Nateras-Domínguez, A. (coord.), *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas*. Gedisa.
- Turner, W. (2000). *A Genealogy of Queer Theory*. Temple University Press
- Weeks, J. (1998). Sexualidad. Paidós.
- Weeks, J. (2011). Lenguajes de la sexualidad. Nueva Visión.
- West, C. y Zimmerman. D. (1999). Haciendo Género. En M. Navarro y C. Stimpson (coord.). *Sexualidad, género y roles*. FCE.

7. ANEXOS

7.1 Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

¡Hola! Me dirijo a ti ya que me gustaría hacerte una serie de preguntas acerca de cómo ha sido tu experiencia educativa y como está relacionada con la construcción de tu identidad y expresión de género, resaltando la importancia que le das a esto. Esta entrevista forma parte de mi trabajo de titulación en la Licenciatura en Psicología Educativa que lleva por nombre *“Significados de Identidad y Expresión de Género en Jóvenes Queer”* liderada por Diego Armando Fabián Hernández y asesorada por el Dr. Ignacio Lozano Verduzco, docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta entrevista tiene un tiempo estimado de duración de dos horas con el fin de que puedas describir y explicar tus experiencias lo mejor posible. Por tanto, quiero pedirte permiso para grabarla, ya que necesito tener un mejor registro de todo aquello que se abordará en la entrevista.

También es importante que sepas que no es necesario que des tu nombre, puedes proporcionarme un pseudónimo con el que te sientas a gusto, los cuales usaré para dirigirme a ti durante toda la entrevista y cuando presente los resultados. Se trata de un estudio anónimo, nadie sabrá tu nombre. La información proporcionada será confidencial, es decir, únicamente yo y mi asesor sabrán lo que estás diciendo.

Los fines de esta entrevista son de investigación, es importante mencionar que no se trata de un proceso terapéutico o de rehabilitación. Usaremos lo que nos digas para presentar la investigación como parte de un proceso de titulación. Por ello, quiero que conozcas los riesgos de participar en este estudio. Puede ser que surjan temas que promuevan recuerdos dolorosos, o tristes de tu pasado, o que en momentos sientas algún grado de ansiedad o

incomodidad. Si esto ocurriera, debes saber que puedes abandonar o suspender la entrevista en el momento que lo desees. Sin embargo, tu participación es de suma importancia para poder expresar los significados que otorgan las personas que se identifican como LGBT+ y cisheterosexuales a partir de su vida educativa, lo cual se manifestará en un beneficio para esa población. Debes saber que tu participación es completamente voluntaria y la puedes suspender en cualquier momento. Tu decisión de participar o no, no influirá en la relación que tengas con el equipo de investigación ni con la Universidad Pedagógica Nacional.

Si deseas continuar en contacto con el investigador o hablar con él por alguna razón o duda respecto a la participación de este trabajo, te proporciono los datos:

Investigador principal: Diego Armando Fabián Hernández. Cel. 56 4540 5987. Correo: dylan.fhda@gmail.com

Asesor: Dr. Ignacio Lozano Verduzco, ilozano@upn.mx

Al firmar esta carta, autorizas al investigador a hacer uso de la información conforme se establece anteriormente y asumes los riesgos y beneficios que esto implica.

Atentamente:

Nombre y firma del tutor

Nombre y firma del estudiante

7.2 Anexo 2

Guion de Entrevista

Objetivo General: Concretar una plática amena con le participante que permita el profundizar sobre cómo ha construido su identidad y expresión de género y cómo ha impactado su entrada a la educación en ello.

Jóvenes Queer/ No Binaries		
Objetivo	Tema	Preguntas
Rapport y Encuadre	Consentimiento informado	Presentación y lectura del consentimiento informado.
	Dudas	Se resolverán dudas del participante respecto al consentimiento informado y sobre el proceso de la entrevista
	Conversación	¿Cómo es un día normal en tu vida? ¿Qué te gusta hacer? ¿Tienes un artista favorito? ¿Cuál y por qué?
Identidad de Género	Construcción de la identidad	¿Cómo es tu grupo de amigos? ¿Qué intereses tienen en común? ¿Tienen alguna práctica que realicen de manera cotidiana que les identifique? ¿Hay algo en ti que te diferencie de tu grupo? ¿Y algo que te haga igual? ¿Hay o existe algo en tu entorno que influya en su identidad como grupo? ¿Cómo qué? ¿Qué me puedes decir de tu familia? ¿Consideras que tu familia está unida? ¿Qué hacen para que sean unidos? ¿Qué acciones haces para sentirte parte de tu familia? ¿Tienen alguna práctica o actividad cotidiana? ¿Consideras que el tenerlo/no tenerlo influye en que te sientas parte de ellos?

	Construcción de la Identidad de Género	¿Te identificas con un género en específico? ¿Cuál? ¿Consideras que tu identidad de género tiene relación con tu orientación sexual? ¿Cuál es tu orientación sexual? ¿Cómo supiste que tu orientación sexual es ...? ¿Cómo supiste que significa tener esa orientación sexual? ¿Qué experiencias has vivido para identificarte como ...? ¿Qué te llevó a identificarte con el género con el que te identificas? ¿Cómo fuiste entendiendo tu orientación sexual? ¿Te enfrentaste a dificultades o barreras para identificarte de esta manera? ¿A cuáles? ¿Cómo las has manejado? ¿Cómo te hubiera gustado que fuera ese proceso para ti? ¿Qué significa para ti ser Queer/no binarie? ¿cómo crees que las personas a tu alrededor perciben tu identidad y tu expresión de género? ¿a qué crees que se deba que te perciban así?
	Escuela	¿Has hablado con algún compañero/amigo respecto a tu identidad de género? ¿Cómo fue su respuesta respecto a lo que le dijiste? ¿Viviste alguna experiencia educativa que te haya hecho dudar sobre tu identidad de género? ¿Crees que la escuela fomenta el tener una identidad de género? ¿Por qué? Describe algunas prácticas realizadas en la escuela donde creas que se discrimina/ignore tu identidad de género
Expresión de Género	Personal	¿Cómo te describirías a ti mismo? ¿Qué aspecto de tu persona te gusta más? ¿Qué experiencias tuviste para decir de ti lo que estás diciendo ahora mismo? ¿Tuviste alguna experiencia que influyera en la forma que expresas tu persona? ¿Cuál? ¿Consideras que tu expresión está relacionada con tu género? ¿Y con tu orientación sexual? Para ti ¿Cómo se relacionan estas tres cosas (expresión, identidad y género) en tu persona? ¿Qué tan importante es para ti que los demás vean cómo te ves?
	Escuela	¿Cómo expresas tu persona en la escuela? ¿Consideras que existen barreras en la escuela para que te expreses libremente? ¿Te han cuestionado por cómo te ves? ¿Por qué crees que lo han hecho/no lo han hecho? ¿Has experimentado casos de discriminación y/o violencia en la escuela respecto a la forma de expresar tu género?

Educación	Amistades	¿Has hablado con algún compañero/amigo respecto a tu identidad de género? ¿Cómo fue su respuesta respecto a lo que le dijiste? ¿Viviste alguna experiencia educativa que te haya hecho dudar sobre tu identidad de género? ¿Crees que la escuela fomenta el tener una identidad de género? ¿Por qué? ¿Cómo ha sido tu relación con profesores? ¿Ha habido profesores que te apoyen? ¿Qué hace tu estancia más complicada? ¿cómo?
	Sexualidad	¿Cómo fuiste descubriendo tu sexualidad? ¿Cómo fueron tus primeras experiencias sexuales (desde que alguien te gustara, besarte con alguien hasta algo más íntimo)? ¿Hubo quien te ayudará o acompañará en este proceso? ¿Quiénes? ¿Consideras que la escuela influye en cómo vives tus experiencias sexuales? ¿Cómo? ¿Estas experiencias intervinieron en tu trayecto escolar?
	Educación Sexual	¿Has visto temas de sexualidad en la escuela? ¿Cómo cuáles? ¿Consideras que lo aprendido al respecto es necesario para entender lo que pasa con tu sexualidad? ¿Qué temas te gustaría profundizar? ¿Te has informado por otro lado respecto a eso? ¿Entre tus amigos llegan a hablar sobre estos temas? ¿Sobre qué suelen hablar?
LGBTQ+	Conceptos básicos	¿Conoces qué significa ser LGBTQ+? ¿Qué opinas al respecto? ¿Te identificas con esta comunidad? ¿Por qué? ¿Cómo fue tu “salida del closet”? ¿A qué personas les dijiste primero? ¿Por qué?
	Escuela	¿En tu escuela saben que te identifican como LGBTQ+? ¿Cómo fue la aceptación de tus compañeros? ¿Y tus docentes saben? ¿Cómo es la actitud del personal educativo (docentes y directivos) hacia ti como joven LGBTQ+? ¿Te sientes seguro dentro de la escuela? ¿Existen prácticas, actitudes o comportamientos que discriminen tu identidad LGBTQ+? ¿Cuáles? Como persona LGBTQ+ ¿Qué importancia le das al expresarte e identificarte como a ti te gusta dentro de la escuela? ¿Crees que esto es importante? ¿Por qué? ¿Qué cosas cambiarías en la escuela para expresarte e identificarte libremente como LGBTQ+? ¿Por qué?

Objetivo	Tema	Preguntas
Rapport y Encuadre	Consentimiento informado	Presentación y lectura del consentimiento informado.
	Dudas	Se resolverán dudas del participante respecto al consentimiento informado y sobre el proceso de la entrevista
	Conversación	¿Cómo es un día normal en tu vida? ¿Qué te gusta hacer? ¿Tienes un artista favorito? ¿Cuál y por qué?
Identidad de Género	Construcción de la identidad	¿Cómo es tu grupo de amigos? ¿Qué intereses tienen en común? ¿Tienen alguna práctica que realicen de manera cotidiana que les identifique? ¿Hay algo en ti que te diferencie de tu grupo? ¿Y algo que te haga igual? ¿Hay o existe algo en tu entorno que influya en su identidad como grupo? ¿Cómo qué? ¿Qué me puedes decir de tu familia? ¿Consideras que tu familia está unida? ¿Qué hacen para que sean unidos? ¿Qué acciones haces para sentirte parte de tu familia? ¿Tienen alguna práctica o actividad cotidiana? ¿Consideras que el tenerlo/no tenerlo influye en que te sientas parte de ellos?
	Construcción de la Identidad de Género	¿Te identificas con un género en específico? ¿Por qué? ¿Consideras que tu identidad de género tiene relación con tu orientación sexual? ¿Cuál es tu orientación sexual? ¿Te has cuestionado porque esa es tu identidad de género? ¿Por qué? ¿Cómo supiste que significa tener esa orientación sexual? ¿A partir de que experiencias, actitudes o comportamientos te identificas como heterosexual? ¿Qué significa para ti ser heterosexual? ¿Sabes que significa ser cisgénero? ¿Consideras que esta palabra sea relevante para tu identidad? ¿Por qué? ¿

	Escuela	¿Crees que la escuela fomenta el tener una identidad de género? ¿Por qué? Describe algunas prácticas realizadas en la escuela donde creas que fortalece tu identidad de género ¿Qué piensas sobre estas prácticas?
Expresión de Género	Personal	¿Cómo te describirías a ti mismo? ¿Qué aspecto de tu persona te gusta más? ¿Qué experiencias tuviste para decir de ti lo que estás diciendo ahora mismo? ¿Consideras que tu expresión está relacionada con tu género? ¿Y con tu orientación sexual? Para ti ¿Cómo se relacionan estas tres cosas (expresión, identidad y género) en tu persona? ¿Qué tan importante es para ti que los demás vean cómo te ves?
	Escuela	¿Cómo expresas tu persona en la escuela? ¿Te han cuestionado por cómo te ves? ¿Por qué crees que lo han hecho/no lo han hecho? ¿Tu expresión de género es similar a la de tus compañeros de escuela? ¿Por qué? ¿Qué crees que influye para que tengan rasgos en común?
Educación	Amistades	¿Has hablado con algún compañero/amigo respecto a tu identidad de género? ¿Crees que es necesario o relevante comentarlo? ¿Viviste alguna experiencia educativa que te haya hecho dudar sobre tu identidad de género?
	Sexualidad	¿Cómo fuiste descubriendo tu sexualidad? ¿Cómo fueron tus primeras experiencias sexuales (desde que alguien te gustara, besarte con alguien hasta algo más íntimo)? ¿Hubo quien te ayudará o acompañará en este proceso? ¿Quiénes? ¿Consideras que la escuela influye en cómo vives tus experiencias sexuales? ¿Cómo? ¿Estas experiencias intervinieron en tu trayecto escolar?

	Educación sexual	¿Has visto temas de sexualidad en la escuela? ¿Cómo cuáles? ¿Consideras que lo aprendido al respecto es necesario para entender lo que pasa con tu sexualidad? ¿Qué temas te gustaría profundizar? ¿Te has informado por otro lado respecto a eso? ¿Entre tus amigos llegan a hablar sobre estos temas? ¿Sobre qué suelen hablar?
LGBTQ+	Conceptos básicos	¿Conoces qué significa ser LGBTQ+? ¿Qué opinas al respecto?
	Escuela, familia y sociedad	¿Tienes amigos que pertenezcan a la comunidad LGBTQ+? ¿Qué piensas de las diversas identidades de género (no binaries, queer, trans)? ¿Consideras que la escuela es un lugar seguro para ellos? ¿Consideras que las personas LGBTQ+ están segurxs en algún espacio? ¿En cuál? ¿Por qué? ¿Qué debería cambiar la escuela para que estas identidades sean aceptadas? ¿A qué crees que se deba que las personas LGBTQ+ viven formas de discriminación y violencia? ¿En tu familia hablan de estas personas? ¿Qué dicen de ellas? ¿Qué opinas de lo que dice tu familia sobre las personas LGBTQ+? ¿Por qué crees que tu familia habla así de ellas?