



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**JOvenciTOS diversos:
Configuración de identidades gays en instituciones de
educación media superior en el entramado de la
masculinidad y la heteronormatividad**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ENRIQUE BAUTISTA ROJAS

TUTOR PRINCIPAL:
DR. MAURICIO ZABALGOITIA HERRERA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. LETICIA POGLIAGHI (IISUE, UNAM)
DRA. ALMA ROSA SÁNCHEZ OLVERA (FES Acatlán, UNAM)
DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS (IISUE, UNAM)
DR. CÉSAR EDUARDO GÓMEZ CAÑEDO (CEPE, UNAM)

Ciudad Universitaria, CD. MX., septiembre de 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo económico otorgado durante el año 2021 para la realización de los estudios de maestría.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN305922 “Estudiantes, género y violencias en la UNAM: prácticas subjetivas de masculinidad, diversidad y juventud”. Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

Agradecimientos

Dando gracias, en primer lugar, a la Energía creadora, la energía dual, quien es madre y padre a la vez, aquella por quien vivimos y nos brinda de sus sustentos.

Quisiera expresar mi profundo agradecimiento al Dr. Mauricio Zabalgoitia por su acompañamiento y orientación durante el proceso de elaboración de este trabajo, y por la confianza depositada para participar en las diferentes actividades que conjuntamente hemos desarrollado durante este tiempo. Sin duda, han sido oportunidades para seguir aprendiendo este arduo oficio que es la investigación.

También quiero agradecer a las Dras. Leticia Pogliaghi, Alma Rosa Sánchez Olvera, Claudia Beatriz Pontón Ramos y al Dr. César Eduardo Gómez Cañedo por el tiempo y trabajo dedicado a la lectura de este texto, y por las observaciones y aportes que me brindaron para enriquecerlo. Su *expertis* en las diferentes áreas y enfoques me permitieron nutrir esta investigación.

Mi gratitud se extiende a las Dras. Marisa Belausteguigoitia y Marta Lamas y al Dr. Juan Guillermo Figueroa, con quienes tuve oportunidad de cursar seminarios en los cuales pude ampliar mis perspectivas y análisis. Por esas formas en espiral, por esa rabia e indignación, y por ese dudar de los (pre)supuestos... ¡gracias!

No puedo dejar de mencionar a mi familia, principalmente a mi madre, quien siempre me ha apoyado y ha inspirado a no desistir. También a mis amigxs, Alan, Laura, Manuel, Gustavo y “Les Gates”, quienes han estado a mi lado en los últimos años, brindándome su afecto, consejo y aliento en los momentos difíciles. Gracias por las sonrisas compartidas y hacer amenos los días compartidos.

Sobre todo, quiero expresar mi reconocimiento a Alex, Crosby, Daniel, Dans, David, Diego, Edwin, Isaac, Matiz, Mickey, Patricio y Yayo, los protagonistas de este estudio, cuyas voces y experiencias fueron fundamentales para desarrollar este trabajo. La mayor gratitud y buenos deseos para cada uno de ellos.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía por todo lo brindado. Espero haber correspondido de la mejor manera.

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. La construcción de la investigación.....	13
1.1. Justificación: escribir sobre lo inmencionable.....	15
1.2. Planteamiento del problema.....	22
1.3. El estado del (des)conocimiento: ¿dónde están las voces de los estudiantes gays?.....	27
Capítulo 2. Urdimbre conceptual y teórica.....	39
2.1. Identidad/es y género.....	45
2.2. Identidad y aprendizaje de género.....	51
2.3. Una mirada a las identidades gays.....	55
2.4. Jóvenes: sobre los que se dice que son vulnerables.....	64
2.4.1 Ser joven y gay.....	73
2.5. Heteronormatividad.....	81
2.6. La construcción de la masculinidad.....	85
2.6.1. El eje del desprecio a lo femenino o “no seas niña”.....	92
2.6.2. El eje de la heteronormatividad o “sé heterosexual”.....	95
2.6.3. El eje de la asociación masculina o sé “uno de los nuestros”.....	97
2.7. Enseñanza heteronormativa y currículo oculto de género.....	101
2.7.1. La diversidad sexual en el escenario de la enseñanza heteronormativa.....	111
2.8. Resistir: cuestionar la masculinidad y la heteronormatividad.....	120
Capítulo 3. Diseño metodológico: los sujetos, el lugar y la estrategia.....	126
3.1. Paradigma de la investigación.....	127
3.2. Sujetos participantes.....	133
3.3. Espacio de la investigación: instituciones de EMS.....	135
3.4. Trabajo de campo en el entorno virtual y la estrategia de acercamiento.....	140
3.5. Estrategia de recolección de la información.....	146
3.5.1. La entrevista y la entrevista virtual.....	147
3.5.2. Los cuestionarios.....	152

3.6. Técnica de análisis de la información.....	153
Capítulo 4. Análisis y discusión: vivir-se gay en la Educación Media Superior ...	159
4.1. Los protagonistas de la investigación.....	164
4.2. La EMS como espacio de interacción juvenil: características desde el punto de vista de los estudiantes.	166
4.3. Categoría 1. Hacerse con pares y colectivos.	174
4.3.1. Autoafirmación de la identidad en la EMS.....	174
4.3.2. Convivencia con pares gays en la EMS.	179
4.3.3. Desencuentros entre estudiantes gays.	186
4.3.4. Participación de los estudiantes gays en colectivos LGBT+.	194
4.4. Categoría 2. Vivirse en libertad y aceptación.	207
4.4.1. Relaciones de amistad y aceptación en la EMS.....	207
4.4.2. Apoyo e inclusión por parte de docentes.....	224
4.5. Categoría 3. Formarse en medio del rechazo y la homofobia.	234
4.5.1. Exclusión desde los docentes de EMS.....	235
4.5.2. Expresiones homofóbicas de estudiantes frente a la sexodiversidad.	249
4.5.3. Esfuerzos para ser considerado un “hombre de verdad”.....	255
4.5.4. Sobrevivencia en las inmediaciones de la EMS.	256
4.5.5. Hostigamiento sexual en la EMS.....	259
4.6. Categoría 4. Construirse en un continuo de violencia.	266
4.6.1. Causas específicas de violencias contra varones gays.	270
4.6.2. Expresiones de odio y violencia contra jóvenes gays.	275
4.6.3. Estrategias ante las manifestaciones de violencia.	291
Conclusiones y reflexiones finales	307
Epílogo	333
Referencias bibliográficas	334
Anexos	367
1. Asentimiento informado.....	367
2. Consentimiento informado.....	370
3. Guion de la entrevista.	372

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las implicaciones de la heteronormatividad y la masculinidad en la vida escolar de varones gays, y el impacto en la configuración de sus identidades, desde la perspectiva de estudiantes de educación media superior (EMS) de la Ciudad de México y el área metropolitana. El trabajo de campo se realizó con doce participantes de tres instituciones educativas mediante entrevistas virtuales y cuestionarios en línea a fin de conocer sus experiencias e interpretaciones. Los hallazgos apuntan a la construcción de diversas identidades gays en el espacio escolar, las cuales están atravesadas por aspectos vinculados con la masculinidad normativa, pero también por la presencia de ejercicios de resistencia y de agencia frente a las prescripciones de género y la enseñanza heteronormativa de la sexualidad. Como sujetos “contradictorios”, “fronterizos” y “estrategas”, los estudiantes han desarrollado una serie de destrezas para transitar en el espacio escolar en un ir y (de)venir que impacta en la configuración de sus identidades en dos sentidos: a) la construcción de una autopercepción positiva y un sentido de agenciamiento en las interacciones con amistades, pares y docentes, y b) la confección de un camuflaje heterosexual y un “gaydar” que les permite sobrevivir frente a las violencias que conforman un continuo presente en las escuelas y fuera de ellas.

Palabras clave: educación media superior, estudiantes gays, heteronormatividad, identidades, masculinidad

Introducción

El trabajo “JOvenciTOS¹ diversos: configuración de identidades gays² en instituciones de educación media superior” se inscribe en el campo de conocimiento “Construcción de saberes pedagógicos” de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, desarrollada durante el periodo de 2020-2023. Enmarcada en la investigación educativa, en esta investigación insisto en la necesidad de reflexionar teórica y empíricamente sobre procesos que van más allá de los aspectos formales en las instituciones educativas, para mirar la forma en que se efectúan prácticas vinculadas con la constitución de sujetos en formación y de sus procesos identitarios (Pontón, 2021), particularmente de aquellos que se escapan de la norma sexual.

El tema de los derechos y problemáticas de los miembros de la comunidad LGBT+ (lesbianas, gays, bisexuales, personas trans y otras identidades no hegemónicas) en México ha cobrado particular relevancia desde hace algunos años. Los medios de comunicación y trabajos académicos han dado cuenta, con diferentes tonos, de la realidad que viven personas con una OSIEGCS (orientación sexual, identidad y expresión de género, y características sexuales)³ diversa. Las interacciones y expresiones cotidianas, así como los trabajos que lo han

¹ La voz “JOvenciTOS” la recuperé de los comentarios recibidos en redes sociales al difundir la invitación para participar en la investigación en un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Es un juego de palabras donde las letras mayúsculas forman un término empleado para referirse a los varones gays. Dado que en la red social *Facebook* las publicaciones que incluyen la palabra “joto” son eliminadas, esta forma sirve para sortear las restricciones. Su uso también se da como una manera menos agresiva y hasta considerada “amigable” en algunas interacciones cotidianas entre jóvenes.

² El *Diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia Española (RAE) propone como plural de “gay” la palabra “gais”. No obstante, a lo largo del texto emplearé la forma “gays” por ser la más utilizada en los documentos consultados y en las expresiones de los participantes.

³ En las siglas OSIEGCS se reúnen dimensiones que históricamente han sido motivo de violencias contra la diversidad sexogenérica. A diferencia de las siglas LGBT+, en éstas no sólo se incluyen la identidad de género, sino que está inmersa una mirada interseccional de la discriminación y las violencias. Con esto, además, se envuelve a personas que no se autoidentifican con ciertas denominaciones. OSIEGCS refiere a la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género y las características sexuales, lo que incluye la capacidad de sentir atracción erótica-afectiva y mantener relaciones íntimas, la vivencia personal del género y su manifestación en la apariencia y comportamiento, y las situaciones en las que la anatomía o fisiología sexual de una persona no se ajusta a los estándares culturales asignados a los dos sexos (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [Conapred], 2016). Más adelante ahondaré en el significado de estos términos.

documentado, constatan que los procesos de discriminación y exclusión continúan presentes. Esto pese a diferentes avances en lo social, cultural y legal.

Hoy en día, ser una persona LGBTQ+ sigue siendo motivo de agresiones, que van desde miradas lascivas o “chistes”, hasta asesinatos o crímenes de odio. En contraste, también hay evidencia de la forma en que se han gestado organizaciones, resistencias y luchas con diferentes intensidades y logros desde hace algunas décadas. Es importante no olvidar estos logros

En este escenario, existen ámbitos y espacios en los cuales los avances parecen tener mayores dificultades, siendo el campo educativo y los centros escolares uno de ellos. Hablar de diversidad sexual en algunas escuelas sigue siendo una cuestión, un bache, que desestabiliza la normalidad sexual instituida, lo cual se ha instalado a partir de diferentes mecanismos, dispositivos y estrategias. Como muestro en el “Estado del arte”, en México son pocas las investigaciones desde el campo de lo educativo y lo pedagógico alrededor de sujetos LGBTQ+. A ello hay que agregar otras dimensiones que complejizan el abordaje pues diversas aristas y opiniones entran en conflicto y se contraponen, como ocurre en el caso de los procesos identitarios y subjetivos de niñeces y adolescencias sexodiversas. Lo anterior está permeado por aspectos morales, académicos e, incluso, legales que dificultan el reconocimiento de existencias sexuales diversas en las instituciones educativas antes del periodo que se ha definido socialmente como adultez. Es una realidad innegable que a las escuelas asisten estudiantes que no se ajustan a la heteronormatividad ni a las disposiciones de la masculinidad. Pese a ello, diversas son las formas a través de las cuales se han invisibilizado y silenciado, y en las que participan algunos agentes educativos como pares, docentes y directivos. No siempre en la misma sintonía, cabe aclarar, pero sí desde ciertas formas que en la actualidad aún apuntan a la marginación y exclusión de las sexualidades que escapan a la norma en algunos centros escolares.

Uno de los argumentos desde los que me posiciono en esta investigación es que en las instituciones de EMS tienen lugar procesos atravesados por la masculinidad y la heteronormatividad, los cuales impactan en la construcción de las identidades de estudiantes gays. Con esto en mente, mi objetivo general es analizar

las implicaciones de la heteronormatividad y la masculinidad en la vida escolar de varones gays, y el impacto en la configuración de sus identidades, desde la perspectiva de estudiantes de EMS de la Ciudad de México y el área metropolitana. Con ello, planteo la necesidad de examinar qué les sucede actualmente a dichos jóvenes y cómo experimentan su tránsito a través de las instituciones educativas, desde una perspectiva crítica de los procesos de construcción identitarios.

A diferencia de la concepción que afirma que la identidad es única, fija e impermeable, el posicionamiento que adopto retoma el papel del contexto en su configuración. Sostengo que los sujetos no son máquinas que reproducen acríticamente las cuestiones sociales y escolares, sino que tienen posibilidades diversas de generar otras formas para contradecir o cuestionar las normas que les son socializadas permanentemente. De este modo, aunque la identidad aparentemente es eterna, invariable, impermeable y coherente, en realidad se configura en un continuo ir y (de)venir⁴ a partir de procesos complejos en los que tienen lugar la identificación y diferenciación con los otros, la maleabilidad y fluidez, así como la porosidad y la contradicción, de acuerdo con Estela Serret (2018). Propongo entender las identidades, en plural, como fluidas, múltiples, fragmentadas, situadas y en relación. En resumen, planteo pensar en este continuo de las identidades pasando de la pregunta “¿quién soy?” al planteamiento de “¿quién estoy siendo?”.

Los protagonistas de esta investigación son doce estudiantes gays de 18 años de tres instituciones de EMS de la Ciudad de México y el Estado de México: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, UNAM), Escuela Nacional Preparatoria (ENP, UNAM) y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT, IPN). Todos fueron contactados a través de redes sociales y con la estrategia de “bola de nieve”. Es una muestra por conveniencia donde los participantes compartieron sus voces y brindaron los datos indispensables para la construcción del *corpus* empírico que nutren el análisis y las reflexiones de este texto. En todos los casos, se trata de

⁴ Desde una concepción dialéctica, entiendo este proceso como el movimiento y la transformación que se da para lograr la formación y desarrollo de un elemento o aspecto nuevo a partir de la lucha de contrarios, en la que algo se opone a lo estático y fijo. En este caso, se trata de un llegar a ser a partir del cuestionamiento de la ortodoxa sexual.

estudiantes que asumen una identidad gay y que pertenecen a un sector de clase media. Ninguno de ellos reportó ser miembro de alguna comunidad indígena o tener alguna discapacidad, lo cual no significó dejar de lado la mirada interseccional, pues se situó a los entrevistados en sus coordenadas como jóvenes, estudiantes, varones, gays... Al momento del acercamiento, todos vivían en sus núcleos familiares, ninguno comentó trabajar, y estaban concluyendo sus estudios de EMS y preparando el ingreso a la educación superior. Sus trayectorias escolares, contextos y composición familiar son distintas, lo cual también nutre de diversidad sus narrativas e historias. Los nombres con que aparecen en esta investigación son ficticios y fueron elegidos por ellos como una forma de estar presentes y dejar huella en sus palabras. En todo momento procuré rigurosidad en el anonimato y confidencialidad de acuerdo con las recomendaciones éticas.

Las estrategias empleadas para la recolección de datos fueron los cuestionarios en línea y entrevistas virtuales. El confinamiento derivado del Covid-19 (a inicios de 2020) tuvo impacto en el desarrollo de la investigación. Ante la imposibilidad de estar-ahí, de ir a los espacios escolares en que conviven los jóvenes gays —lo cual se planteó inicialmente en el diseño metodológico—, realicé ajustes a manera de giros o maniobras “torcidas”. De ahí que haya recurrido al uso de internet y dispositivos tecnológicos para entablar un diálogo lo más próximo posible, lo cual fue sustancial para llevar la recopilación de narrativas. Como detalle en el “Diseño metodológico”, la implementación del trabajo de campo tuvo dificultades derivadas de cuestiones no sólo logísticas, sino también de la propia participación de los estudiantes. Estas barreras apuntaron, por ejemplo, en que algunos estudiantes no han “salido del closet” y consideraron que no estaban preparados para contar sus historias, y, por otro lado, las restricciones de los padres en los casos de estudiantes menores de edad, quienes finalmente no pudieron participar. Porque, aunque se señala que las historias pertenecen a los sujetos que las viven y portan, no siempre es así; hay prohibiciones para decir lo que se es.

En el análisis de los datos destaco ideas, percepciones y acontecimientos presentes en los testimonios de los participantes, colocándolos en el centro de la investigación y partiendo de ello para el ejercicio de teorización. Ahí identifiqué

marcas y rupturas en los procesos de construcción de identidades. En la presentación de los hallazgos y los resultados intento distanciarme de las narrativas maestras (Cohler y Hammack, 2007) de “lucha y éxito” y de “emancipación”⁵ que sitúan ciertas formas de ser y hacer-se gay específicas y hasta estáticas. Siguiendo las posiciones y experiencias, planteo una “narrativa transfronteriza” donde los sujetos oscilan de un lado a otro, acaso de forma fluida, en un ir y (de)venir, en procesos complejos y dinámicos que configuran sus identidades y donde la sexualidad —en su sentido amplio— les atraviesa a veces de forma opresora, pero también como posibilidad de agenciamiento.

En términos generales, inscribo los hallazgos en tres procesos transversales que defino como “contradicción”, “frontera” y “estrategia”, y que se entretajan en la construcción de los estudiantes gays de EMS. En este sentido, los datos apuntan a que estos jóvenes otorgan diversos significados a sus vivencias personales y escolares, donde elementos, como la aceptación, las violencias⁶, el respeto, las negociaciones, el afrontamiento —pues no son sujetos pasivos, sino que subvierten, cuestionan, se enfrentan y acuerpan frente a la enseñanza heteronormativa de la sexualidad—, entre otros, están presentes en las narrativas. A su vez, hay referencias al impacto de los discursos de la heteronormatividad y la masculinidad en sus procesos identitarios, generando emociones como el miedo constante, la necesidad de confeccionarse un “ropaje heterosexual” y el desarrollo de una suerte de perspicacia denominada “gaydar”. Defino y problematizo estos aspectos con detalle en el capítulo 4: “Vivir-se gay en la Educación Media Superior”.

⁵ En las *narrative of struggle and success* o “narrativas de lucha y éxito” presentan a los sujetos sexodiversos como víctimas del acoso y la homofobia, con problemas de salud, pero que triunfan ante la heteronorma mediante la resiliencia. En contraste, la *narrative of emancipation* o la “narrativa de emancipación” despatologiza el desarrollo de la identidad, destaca la fluidez en la asunción de etiquetas y la agencia de los sujetos ante los problemas (Cohler y Hammack, 2007). Más adelante profundizo en estas narrativas y sus críticas.

⁶ Empleo el término “violencias” como una forma de indicar la diversidad de manifestaciones que atentan contra los varones gays, las cuales conforman un entramado complejo. Recupero lo señalado por Raquel Gutiérrez (en Fernández, 2017) cuando afirma que “la violencia es un continuum, porque son las violencias intergeneracionales, las violencias en el ámbito doméstico, las violencias sistemáticas en el espacio público, supuestamente de pares, las violencias que ya están anidadas en lo institucional, las violencias económicas dados los términos de la relación del capital que nos precariza, que inhibe la posibilidad de nuestra propia garantía material de existencia” (s/p).

Aunque no es posible —ni deseable— emitir un juicio (dado lo situado y la poca representatividad de la muestra), identifiqué transformaciones positivas y sustanciales en la forma que los sujetos sexodiversos configuran sus identidades dadas las condiciones actuales, pero, particularmente, las circunstancias de posibilidad que han encontrado y gestionado como estudiantes de las instituciones de EMS específicas. Esto contrasta con relatos y estudios que han reportado situaciones y condiciones adversas a los miembros de la comunidad LGBT+. Con ello no niego en absoluto la existencia de la hostilidad que colocan a los sujetos en situaciones de vulnerabilidad y ante lo cual es menester seguir problematizando e interrumpiendo a través de propuestas en distintos espacios, como las escuelas de los diferentes niveles y contextos. Las narrativas apuntan a una construcción donde ser gay y ser pleno no necesariamente son un oxímoron (Savin-Williams, 2009).

En términos formales, el documento está organizado de la siguiente manera. En un primer momento, presento el planteamiento del problema donde describo los antecedentes, la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos. En este apartado reporto los resultados derivados de la exploración alrededor del “Estado de la cuestión” y algunas reflexiones a manera de un “estado del des-conocimiento” (Figuroa, 2012) como parte de las lagunas y tensiones alrededor de la temática. En el segundo capítulo expongo el referente teórico de la investigación. Parto de los aportes de la pedagogía crítica, los estudios de la diversidad sexual y de algunos presupuestos y defecciones teóricas que surgen de los estudios de los hombres y de las masculinidades. Para ello presento un entramado a partir de conceptos como “identidades”, “heteronormatividad”, “masculinidad” y “currículo oculto de género”, cuya imbricación —teórica y conceptual— dan sustento a esta investigación y son referentes para el tratamiento de los datos.

Más adelante, en el capítulo tres, incluyo el diseño de la investigación y detallo el enfoque cualitativo interpretativo, las técnicas de recolección de información (cuestionario en línea y entrevistas virtuales) y de análisis de información (Teoría fundamentada [TF]⁷ desde la propuesta de Anselm Strauss y

⁷ Como expondré en el subapartado “Técnica de análisis de la información”, la TF permite la flexibilidad en el tratamiento de los datos al partir de que las situaciones y contextos en que se da la indagación son cambiantes —como sucedió debido a la pandemia por Covid-19—. Esto posibilita

Juliet Corbin [2002]). En el cuarto capítulo abordo la cuestión del ser y estar gay en las instituciones de EMS a las que pertenecen los participantes y presento los hallazgos a partir de cuatro categorías y catorce subcategorías que emergieron del tratamiento de las narrativas. Este análisis está acompañado de la teoría disponible en un intento por entablar un diálogo entre autoras y autores que se han acercado al tema y los estudiantes que protagonizan este trabajo, sobre todo desde las implicaciones de la heteronormatividad y los ejes de construcción de la masculinidad como modelo normativo (Ranea, 2021)⁸. Hacia el final del texto, presento las conclusiones y reflexiones finales, anotando las limitaciones y pendientes, así como los principales resultados y aportaciones de la investigación.

El proceso de indagación no estuvo exento de actitudes que dan cuenta de la forma en que la diversidad sexual sigue incomodando en el espacio universitario. No faltaron las risas embarazosas, las toces nerviosas, los comentarios que revelaban cierta pena, las afirmaciones de que “sí se respeta a los gays, peero...”, como manifestaciones que encontré en diversos agentes educativos con quienes compartí espacios para hablar y compartir este trabajo. Porque, como pude constatar, poner sobre la mesa la situación de los estudiantes gays —en particular— y de la comunidad LGBTQ+ —en general— aún inquieta y perturba el campo de la investigación educativa y los espacios escolares⁹.

adaptarse a la naturaleza de los datos y del proceso investigativo, más que ceñir un camino rígido. A su vez, la elección obedeció al interés por generar conocimiento de forma contextualizada y con centralidad en las voces y perspectivas de los participantes.

⁸ Como detallo en el marco teórico, en la investigación recupero el planteamiento de la masculinidad en singular como un “modelo normativo” (Ranea, 2021) que vertebra la construcción de identidades y corporalidades de quienes han nacido con pene. Esto se acomete de manera relacional y a través de ejercicios del poder que mantienen el binarismo oposicional.

⁹ Como muestra de ello, en algunos seminarios de investigación se me intentó persuadir para no hablar de las violencias que viven los estudiantes LGBTQ+ a manera de “derecho a no saber” (Feldthusen, en Mingo y Moreno, 2015) y para minimizar el impacto de algunas expresiones de la homofobia. Con esto se labra un tipo de ignorancia que permite a algunos sujetos no saber y no pensar alrededor de ciertos temas; simultáneamente, se ocultan los privilegios y las formas de opresión que conllevan.

Capítulo 1. La construcción de la investigación

Al mirar con detenimiento el espacio escolar, es posible reconocer la diversidad compuesta por los diferentes agentes educativos (estudiantes, docentes, administrativos y demás personal) que ahí convergen y conviven, a pesar de los intentos por homologar la escena, que hacen parecer a todos como iguales, “uniformados” —en algunos casos¹⁰—, y cuyos intereses, necesidades, motivaciones y emociones quedan de lado al cruzar la puerta y las rejas que delimitan la arquitectura institucional. Aún con ello es innegable reconocer la existencia de la heterogeneidad estudiantil —concretamente—, a veces muy visible y otras no tanto.

En la actualidad se identifica que la escuela es un espacio de convivencia, para pasar el tiempo, para experimentar y para aprender más allá de lo establecido en el currículo formal. Es un sitio no sólo “para” los estudiantes, sino “de” ellos, donde se va a estudiar, en el sentido formal de la expresión, y también para estar, relacionarse con los demás y construirse subjetiva e identitariamente a través de intercambios, de encuentros y desencuentros que les marcan.

En esta escena de diversidad, algunos estudiantes pasan desapercibidos, ya sea por sus propias intenciones —como camuflados—, o porque, en ocasiones, hay quienes prefieren no verles. Este conjunto está compuesto por los que provienen de comunidades indígenas, con discapacidades, entre otros, incluyendo a aquellos que tienen una OSIEGCS que no corresponden con la norma sexual. Sí, porque aún es necesario dejar claro que a la escuela asisten quienes no se ajustan a la heteronormatividad y la masculinidad. La aclaración es sustancial en la medida en que ciertas ideas y posiciones ubican a la escuela — como institución— a modo de espacio aséptico y neutro, y a sus asistentes como sujetos desprovistos de una serie de características y dimensiones personales, como la sexualidad. Se concibe a los estudiantes como asexuales, cuyos sentimientos, emociones, atracciones y

¹⁰ En términos formales, en las instituciones de las que forman parte los sujetos de esta investigación no se exige o implementa uniforme alguno. En este caso, y como describiré en el trabajo de campo, la expresión refiere a las presunciones que la escuela tiene sobre los estudiantes y la forma en que dispone una serie de mecanismos de vigilancia y corrección.

afectos parecieran no existir ni tener lugar ahí. Paradójicamente, aún con esta postura, se asume —implícita o explícitamente— que todos los agentes educativos son heterosexuales.

La escuela tradicional¹¹, en su conjunto, presupone y aspira a que todos los estudiantes se comporten y actúen de acuerdo con roles, expectativas y condicionantes que socialmente se han definido para mujeres y varones, y que también son transmitidos en la familia —en primera instancia—, los medios de comunicación, el lugar donde viven, entre otros. Como socializadoras, algunas instituciones educativas tienden a reproducir, alentar y reforzar ideas, actúan para vigilar que se cumpla la norma y castigan cuando esto no ocurre.

No obstante, pese a la rigurosidad que esto supone, los estudiantes no son sujetos pasivos que reproducen “a pie juntillas” los dictados sobre el ser mujer y ser hombre que les son enseñados. Aún en los resquicios, en los puntos de fuga —pero no sólo desde ellos— cada sujeto asimila, reproduce e interpreta de diferente manera los mensajes: unos hacia la persecución de un modelo normativo de la masculinidad, por ejemplo, u otros intentando subvertir las normas y generando resistencias frente a ellas, incluso cuando éstas se presentan como fijas, incuestionables y que limitan las posibilidades de libertad.

Es innegable que hoy los estudiantes sexodiversos continúan conviviendo y aprendiendo en algunos escenarios escolares donde hay imposiciones, son señalados, discriminados de diferentes formas y violentados. Y, en medio de todo ello, y más, (re)construyen sus identidades a contracorriente; a veces con olas que los cobijan y atrapan, y otras con marejadas que los arrojan fuertemente y marcan como huellas en la arena. En dicho escenario se inscribe esta investigación.

¹¹ Margarita Pansza (2001) describe que “los pilares de este tipo de escuela son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método... Se refuerza la disciplina ya que se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos... Rasgos distintivos de la escuela tradicional son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarla. En la escuela tradicional se respeta un rígido sistema de autoridad, quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno, que es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder” (p. 51).

1.1. Justificación: escribir sobre lo inmencionable.

¿Por qué hablar de diversidad sexual en la escuela?, ¿por qué recuperar las voces y narrativas de estudiantes gays? Desde hace algunos años, los discursos alrededor del reconocimiento y valoración de la diversidad se han posicionado como un principio educativo compartido —o al menos así declarado— por diferentes instituciones y agentes, incluidas las escuelas de los diferentes niveles y quienes convergen en dichos espacios. Conceptos como educación inclusiva, interculturalidad, alteridad, heterogeneidad, entre otras expresiones, han adquirido una presencia notable en el terreno de lo académico y lo social en los últimos años. En conjunto, éstos apuntan a la necesidad de construir una convivencia respetuosa ante y con las diversidades, y garantizar el respeto y cumplimiento de derechos sin distinción alguna con consignas como “la escuela para todos”. En estas coordenadas, difícilmente alguien alcanzaría a expresarse en contra en lo público y formal sin ser puesto en la palestra y la mirada desaprobatoria.

No obstante, cuando se observa con detenimiento aquello que compone y se entiende por “diversidad”, en algunos casos los posicionamientos personales e institucionales son cambiantes. En la escuela se reconoce en general el tema de la diversidad, pero al ser específica sobre dimensiones como las OSIEGCS, se activan mecanismos y estrategias que apuntan a la discriminación, la exclusión y el odio en la mayoría de los casos.

La discusión sobre diversidad sexual ha generado debates y posiciones variadas en nuestro país, a pesar de que estamos en un momento en el que se han producido diversas transformaciones sociales y políticas, así como la creación de espacios más respetuosos y protectores de los derechos humanos. Actualmente, la manifestación pública de la homosexualidad y los varones gays¹², específicamente,

¹² Dos cuestiones por precisar sobre el uso de los términos: 1) En esta investigación emplearé los términos “homosexual” y “gay”, adhiriéndome a la siguiente distinción: recurriré al primero para aludir a la orientación sexual (atracción sexual, erótica, afectiva y amorosa de varones hacia otros varones), mientras que el segundo para hacer referencia a la identidad, expresada en una etiqueta que refiere a una particular forma de asumirse sexodiverso. Esta distinción la abordaré con mayor detenimiento en el marco teórico. 2) Aunque en lo cotidiano suele usarse la palabra “gay” para aludir sólo a los varones, este término también puede aplicarse a la experiencia de mujeres lesbianas. En el trabajo de campo, al buscar participantes en redes sociales —como describiré en el apartado específico—,

se han incrementado en diversos espacios, no porque sea “una moda” o “haya más” como suele decirse, sino porque las circunstancias han permitido —en cierto modo— una mayor visibilización de quienes antes se mantenían en la oscuridad.

Con todo, las concepciones y actos de discriminación y violencia contra los varones gays continúan arraigadas en la población mexicana. Indudablemente se han emprendido acciones y legislaciones en beneficio de la comunidad LGBT+, que, sin embargo, encuentran contrasentidos en la práctica. En la vida diaria en México, términos como “joto” o “maricón” —considerados como unos de los peores insultos para un hombre— son utilizados por los niños desde temprana edad, incluso sin una comprensión clara de lo que significan. Expresiones coloquiales refuerzan estas ideas, como cuando se dice “no te dejes, no seas maricón”, “camina como hombre” o “vieja el último”. Como describe Carlos Monsiváis (2010):

[e]n la historia de México a los homosexuales se les ha quemado vivos, se les ha hecho objeto de linchamientos morales sistemáticos, expulsado de sus familias y (con frecuencia) de sus empleos, encarcelado, desterrado de sus lugares de origen, exhibido sin conmiseración alguna, excomulgado, asesinado con saña por el solo delito de su orientación sexual. [...] No hay respeto ni tolerancia para los jotos, maricones, putos, afeminados, lilos, larailos, raritos, invertidos, sodomitas, tú la trais, piripitipis, puñales, mariposones, mujercitos. [...] La sociedad los repudia de modo absoluto hasta fechas muy recientes (p. 253).

De lo anterior es posible dar cuenta a partir de datos como los reportados en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis) 2017 del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred, 2018). Según las respuestas recopiladas, la población de 18 años y más opina que se respetan “poco” o “nada” los derechos de las personas trans (71.9 por ciento) y gays y lesbianas (65.6 por ciento). En cuanto a la pregunta acerca de las reformas legales y medidas para la igualdad, a nivel nacional el 60 por ciento de la población está de acuerdo con el derecho de las personas del mismo sexo a casarse, mientras que la aceptación disminuye al 40 por ciento en cuanto a la adopción homoparental y lesbomaternal. En estos datos los grupos más jóvenes y de localidades urbanas tienen una mayor aprobación,

me encontré con chicas que se identificaban como “mujeres gays”. De ahí que, para clarificar en este texto, emplee el término “varones gays” que, aunque podría pensarse redundante, no lo es.

mientras que ésta disminuye en grupos etarios de varones mayores. Otros números de la Encuesta señalan que 43 por ciento de los participantes no consentiría que su hijo o hija se casara con una persona del mismo sexo y 44.3 por ciento estaría poco o nada conforme con que se eligiera presidente del país a un gay o lesbiana. En el supuesto caso de que pudieran alquilar una habitación familiar a alguien, 36.4 por ciento no lo haría a una persona trans y 32.3 por ciento a gays o lesbianas. De estos últimos, 66.8 por ciento indica no conocer o tratar con ningún gay o lesbiana. En cuanto a la percepción de las personas sexodiversas de 18 años o más, el 29.7 por ciento señaló la privación de al menos un derecho en los últimos cinco años y 30.1 por ciento percibió haber sido discriminada en los últimos doce meses.

Si bien en muchos entornos se ha tratado de adoptar posturas políticamente correctas, en ocasiones estas ideas han generado discursos y acciones contradictorias. En este “perfeccionamiento de la discriminación” (De la Mora y Terradillos, 2007), ya no se utilizan palabras como “pecado”, “enfermedad” o “trastorno” de manera tan abierta, pero se han sustituido por términos despectivos que obligan a los hombres gays a ocultar sus sentimientos, enfrentarse a estigmas y prejuicios, o seguir siendo marginados. Aunque, como apuntan los datos anteriores, la apertura en las ciudades es mayor que en otros lugares (como las comunidades indígenas y rurales), también es una realidad que las muestras de odio hacia la diversidad sexual siguen presentes en el ámbito urbano, incluso en intensidades fuertes y con manifestaciones harto hostiles. Muestra de ello son los datos que se reportan en el informe de crímenes de odio por homofobia, donde Alejandro Brito (2019) expresa que en el sexenio pasado (2012-2018) al menos 473 personas LGBT+ fueron asesinadas en nuestro país¹³; de éstas, diez eran menores de edad. Destaca que, del total de victimarios identificados (136), en nueve casos estuvieron implicados menores de 18 años como presuntos responsables y, de éstos, dos se involucraron en multihomicidios. En otras palabras, hay asesinatos de jóvenes gays a manos de otros del mismo grupo etario (Olivos, 2012).

¹³ El propio informe reconoce que, por cada crimen de odio por homofobia documentado, es posible que existan tres más que no se denuncian o reportan.

Sumado a lo anterior, aunque los movimientos LGBTQ+ han logrado avances sustanciales en distintos espacios y ámbitos, esto no se ha traducido igualmente para todos. Esto no significa poner en duda los beneficios alcanzados por las luchas para el respeto y el reconocimiento, pero me suscribo al planteamiento de Raúl Balbuena (2007) al cuestionar si se ha logrado de mismo modo para todos y en todos los lugares, si la identidad gay actualmente es representativa de todos los sujetos que se asumen como tales¹⁴, y si el matrimonio igualitario sigue siendo el ámbito en el cual se deben de seguir “quemando todas las naves”.

Pese a todo lo anterior, no se puede negar la presencia de estudiantes no heterosexuales o conformes con la heteronormatividad. De acuerdo con la Encuesta nacional sobre diversidad sexual y de género (ENDISEG) 2021 (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [Inegi], 2022), 4.8 por ciento (4.6 millones) de personas de 15 años y más se identificó como LGBTQ+; de éstos, 15.6 por ciento pertenecen al grupo de 15 a 19 años. Sin embargo, su reconocimiento está mediado por diferentes posturas en las que se entrecruzan la heteronormatividad, la homofobia y el adultocentrismo. Esto último en el caso de los menores de 18 años y que legalmente no son considerados competentes para tomar decisiones cruciales sobre sus vidas y se llega a verlos como sujetos asexuales, casi con un carácter angelical. Muchos de estos varones no son contemplados como víctimas de violencia en las instituciones educativas, por lo que su tránsito en ellas se ve permeado de manifestaciones y situaciones de vulnerabilidad que impactan sus procesos académicos y la construcción de sus identidades.

Como ejemplo de esto, hay casos documentados de violencia extrema contra estudiantes gays de EMS. Por ejemplo, en 2017 una nota titulada “Estudiante del Conalep asesina a compañero «por ser gay»” informó que en Monterrey un joven de 16 años acuchilló en el pecho a otro de 18 años con un arma blanca; “Testigo

¹⁴ Así como se han planteado cambios en las estructuras sociales y culturales a partir de los cuestionamientos sobre la norma sexual, también se ha develado la amplia diversidad que hay en la propia comunidad LGBTQ+, incluso, cuestionando si estas formas de identificación abonan al mantenimiento y reproducción de la visión dicotómica. Actualmente el “mapa” de la diversidad sexogenérica incluye existencias sexuales más allá de los colectivos LGBTQ+. Desde hace algunos años se han conformado grupos que incluyen a personas que se asumen como género fluido, género no binario, *queer*, entre otros, los cuales han cuestionado el binarismo impuesto por el sistema sexo-género y la diferenciación sexual, incluso dentro de las propias identidades gay.

afirman que el agresor acusaba a su víctima por su supuesta homosexualidad” (Regeneración, 2017, s/p), se lee en ella. Pese a la detención del victimario y la atención médica brindada, Marlon, el estudiante atacado, murió en el quirófano. En 2018, en otra nota, los medios notificaron el caso de Elián, de 17 años, estudiante gay de preparatoria, cuyos restos fueron encontrados en un terreno baldío: “su cuerpo contaba con signos que daban cuenta de la tortura a la que fue sometido antes de ser asesinado y abandonado” (Brito, 2019, p. 77).

Recurriendo a otros datos recientes, Ricardo Baruch *et al.* (2017), en el informe de la “2a Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México” —en la que participaron 1,772 personas LGBT+ de entre 13 y 20 años de toda el país en una encuesta en línea—, reportan datos como los siguientes: 55 y 41.7 por ciento se sintieron inseguros en su centro de estudios debido a su orientación sexual y por cómo expresaban su género, respectivamente; el 24 por ciento dijo que no fue a la escuela al menos un día el último mes por incomodidad; el 72 por ciento manifestó que escucharon comentarios homofóbicos en la escuela; el 83.9 por ciento declaró haber sido víctima de acoso verbal el año pasado debido a su orientación sexual y expresión de género, y 35 por ciento había sido víctima de acoso físico.

Aunado a lo anterior, de acuerdo con la Consulta Infantil y Juvenil de 2018 (Instituto Nacional Electoral [INE], 2019) —en la que participaron 1,770,476 jóvenes de entre 14 y 17 años—, algunos encuestados manifestaron haber sido discriminados al recibir un trato diferente o que los habían hecho de menos por ser mujer (21.1 por ciento), por ser hombre (8.5 por ciento) y por su preferencia sexual (*sic.*) (5.5 por ciento). Como espacios donde se han dado este tipo de tratos sobresalen la escuela (61.7 por ciento), la casa (32.4 por ciento) y la calle (31.3 por ciento). Un dato por destacar es que en la consulta se dio la posibilidad a las y los jóvenes de contestar con la opción “No me identifico con ninguno de los dos” al preguntarles si eran mujeres u hombres. En todos los lugares, quienes eligieron esta respuesta, son lxs que sufrieron un mayor porcentaje de discriminación.

Vale la pena resaltar que, además de lo mencionado, al abordar la situación y los derechos de los colectivos LGBT+ se tiene en mente a la población adulta. La

población juvenil se encuentra ausente en la agenda de algunos grupos y comités LGBT+ en México (Núñez, 2016a), lo que evidencia falta de atención y preocupación por sus necesidades específicas y las problemáticas que enfrentan en su día a día. Con ello, se desestima la inclusión de los jóvenes en las discusiones sobre diversidad sexual para garantizar que sus voces sean escuchadas y tomadas en cuenta en la lucha por una sociedad respetuosa de la diversidad.

Lo descrito es parte de cómo viven algunos estudiantes gays (o acusados de serlo), tanto fuera como dentro de las escuelas. Entre las paredes del espacio escolar, se desplazan y mueven identidades y sujetos diversos. Asoman sus expresiones, sus sentires, sus alegrías, así como sus preocupaciones y miedos, los que a veces les obligan a ser cautos con lo que hacen, la manera en que se mueven, la forma en que hablan, para evitar ser puestos en el centro de las miradas. No son cuerpos sin rostro ni voz, aunque a veces prefieren pasar inadvertidos. Porque si bien ser gay ya no es ilegal —al menos en el país— sigue siendo visto como un pecado, una abominación, una enfermedad, un atentado a la moral... que, en ocasiones, limitan el poder vivir-se y participar en la escuela plenamente.

Los ejercicios de poder acarrear consecuencias para quienes no se ajustan a la norma sexual, generando sentimientos de culpa, vergüenza y negación, a la vez que propician condiciones para que se den abusos, violencias, rechazo, discriminación, entre otros. Es sustancial reconocer y visibilizar la diversidad sexual en las instituciones educativas —sacarla del gran closet que son las cuatro paredes de la arquitectura escolar— para comprender la forma en que los estudiantes transitan ahí y el impacto de los diferentes procesos en la construcción de sus identidades y formas de ser, sentir, saber y existir. Hay que poner en evidencia la normatividad que permea de manera silenciosa y oculta, pero no inocente, las relaciones y dinámicas que se generan en algunas escuelas frente a la diversidad sexual. Coincido con Juan Manuel Piña (2002b) cuando afirma que el éxito de la educación no depende sólo de la infraestructura y las condiciones institucionales, sino también de los procesos formativos y los vínculos que entretejen los agentes educativos en sus diferentes espacios.

La justificación de este trabajo en el ámbito de la pedagogía, entendida como “la disciplina que se aboca al estudio, análisis y sistematización de la educación como su objeto de estudio” (Pontón, 2011, p. 107), se vincula con la comprensión de la forma en que se dan los procesos educativos en la EMS y su impacto en la configuración de las identidades de los jóvenes gays como estudiantes en las instituciones de EMS.

En esta misma línea, recupero la noción de lo educativo que propone Sebastián Plá (2022), para quien consiste en “la interacción entre sujetos que intercambian saberes en lugares específicos reunidos por una intención educativa” (p. 14). De acuerdo con este autor, no hay educación sin la intención de educar, el intercambio de algún tipo de saber o el propósito de intervenir en la configuración de subjetividades. Y esta puede devenir en opresión, pero también en emancipación; ésta última, incluso, en sitios de dominación. En este sentido, es de mi interés “interpretar el mundo de la vida diaria de las personas que participan en un escenario social como es la escuela” (Piña, 2002a, p. 10) y, con ello, escribir por el reconocimiento de sus experiencias y saberes, de las huellas que han sido marcadas en sus cuerpos e identidades por la heteronormatividad y los ejes de la masculinidad en identidades sexodiversas que concurren en los espacios escolares. Conuerdo con Claudia Pontón (2021) cuando afirma que es necesario —y urgente— reconocer el impacto de los procesos educativos, como parte del proyecto político y ético que lleva a su reconfiguración.

Como apuntan autores como Alicia de Alba (1990), Enrique Moreno y de los Arcos (1999) y C. Pontón (2002 y 2011), el estudio de la educación no se da únicamente desde un ámbito o marco en particular, dada su complejidad, sino que se ha abierto a otros espacios de articulación y a la concurrencia de diferentes enfoques —según las exigencias del aspecto de la realidad educativa que se quiere comprender— donde lo educativo continúa siendo el eje fundamental. En este sentido, el presente estudio se sitúa en la intersección con la sociología de la educación, de la cual se retoman nociones y planteamientos para explorar el tema planteado a fin de generar una comprensión más completa de la problemática. Ésta se encarga de estudiar las interacciones y estructuras sociales que subyacen en las

instituciones y procesos educativos. Además, se interesa en la forma en que la educación se vincula con sistemas sociales más amplios que, a través de la socialización, influyen en la formación y construcción de identidades individuales y sociales, y cómo en esto se contribuye a la reproducción o transformación de las desigualdades y opresiones (Tenti, 2010).

Lo anterior es consistente con el concepto de educación, la cual se comprende como “una práctica o quehacer sociocultural complejo y posible de ser siempre contextualizado” (Pontón, 2011, p. 107), es decir, se trata de prácticas y procesos en los cuales convergen lo social, lo cultural e histórico que se concreta en ciertos espacios, no necesariamente formales, aunque en el caso de esta investigación sí en lo tocante a las instituciones de EMS. Bajo esta premisa, me intereso por explorar la forma en que la orientación sexual y la identidad de género se entremezclan con los procesos educativos y el impacto que tienen ciertas normas, valores y creencias en los sujetos y en sus interacciones con los demás. A la vez, no deja de mirar la forma en que la educación puede ser propiciadora de cambios sociales.

Como investigador educativo, desde una postura pedagógica y política, estoy convencido de que la educación, desde una postura crítica, puede abonar a la deconstrucción de discursos y prácticas que atentan contra la integridad de todos los sujetos y generar cambios profundos. Precisamente la comprensión de aquello que ocurre en la escuela y la forma en que esto impacta en las identidades de los estudiantes pueden contribuir a la generación de pautas para la transformación social. En lo particular, la reflexión está encaminada a sumar a los estudios de la diversidad sexual y a seguir configurando planteamientos para el debate y la promoción del respeto a todas las personas sin distinción de su sexualidad.

1.2. Planteamiento del problema.

En la investigación parto de que la construcción de identidades está influida y permeada por diversos elementos y aspectos vinculados a espacios como la familia, la escuela, la comunidad, entre otros. En esta confluencia hay insertas cuestiones

sociales y culturales que definen formas de ser y hacer relacionadas con el género y la sexualidad. En este sentido, en relación con la diversidad sexual, se han construido discursos y prácticas que desacreditan y desvalorizan aquello que no se ajusta a la heteronormatividad y contra quienes no se alinean a los roles, expectativas y límites definidos. Lo anterior trae consigo expresiones de discriminación y violencia en diferentes niveles e intensidades que marcan y permean las experiencias de quienes se viven fuera de la heterosexualidad, pues continúan presentándose como puntos que amenaza el orden normativo.

Recurro a la concepción foucaultiana de que la escuela es un dispositivo¹⁵ que enseña, disciplina, evalúa y clasifica a los sujetos que pasan por ella, tendiendo a la normalización y masculinidad. Bajo esta lógica, la configuración de las identidades en el espacio escolar es un proceso complejo tanto para varones como mujeres, pues la diferenciación sexual exige de unos y otras la repetición obligatoria de las prescripciones que determinan lo que se entiende por masculino y femenino en el contexto cultural. Éstos cobran inteligibilidad (Butler, 2007) en la medida en que reiteran constantemente la norma de género y asumen una identidad donde se garantice la correspondencia entre sexo, género y orientación.

Con este telón de fondo, el problema que planteo es que en algunas escuelas de EMS —con posturas tradicionales y autoritarias— hay discursos y prácticas que se despliegan frente a la presencia de varones gays para controlarles y disciplinarlos mediante mecanismos y estrategias provenientes del modelo normativo de la masculinidad (MNM), el cual se compone de un conjunto de expectativas y comportamientos que se consideran socialmente aceptables y deseables para los hombres en una determinada cultura o sociedad. Con esto, se espera que los

¹⁵ M. Foucault (1985) define el dispositivo como “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así, pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad... En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante” (pp. 128-129).

hombres desprecien lo femenino, se asocien en compadrazgos masculinos y se ajusten a la heteronormatividad, tanto en lo respectivo a la heterosexualidad obligatoria, como en cuanto a las pautas de organización social. Esto se naturaliza, promueve y reproduce en y por la institución educativa a partir de discursos y prácticas que se traducen en violencias y discriminación contra quienes que no se ajustan a la norma sexual y que no cumplen con la forma de ser varón en la EMS.

Lo anterior no sólo repercute en algunas trayectorias escolares, sino que marca los cuerpos e identidades de los estudiantes gays al restringir y limitar sus interacciones y vivencias, fragmentando aspectos vinculados a la sexualidad como es la orientación, la identidad y la expresión. Si antes la expulsión era la principal medida ante estas presencias, ahora, ante las restricciones para que esto ocurra, se acometen actos que conforman un “continuo de violencia”¹⁶ que va desde expresiones sutiles y casi invisibles (Mingo y Moreno, 2015) hasta confrontaciones frontales harto agresivas que dan cuenta del odio que aún existe contra quienes no encajan en la matriz heterosexual. Las agresiones son socialmente toleradas y cumplen, a la vez, el propósito de comunicar a otros lo que les sucederá a quienes transgredan la norma (Serrato y Balbuena, 2015; Núñez, 2016a).

A la vez, sostengo que estos estudiantes no son pasivos frente a las directrices escolares establecidas, ni que todos los centros educativos tienen un régimen de género idéntico. Los jóvenes no son sujetos condenados a repetir un guion que les indica que deben convertirse en “individuos del silencio” (Balbuena, 2010), agachar la cabeza, bajar la mirada, callarse y aguantar los embates, sino que pueden actuar para construir narrativas propias como estudiantes, varones y gays. Éstos toman la palabra¹⁷, resisten y construyen estrategias, en lo individual y lo

¹⁶ Como detallo en el capítulo 4: “Vivir-se gay en la Educación Media Superior”, sugiero entender a la violencia de género contra los varones gays como un continuo que está presente constantemente, ya sea de manera consciente o inconsciente, contra quienes no se ajustan a la norma sexual. Esta violencia tiene hondas raíces en factores sociales y culturales, y se implementa para mantener la forma tradicional de organización sexual basada en la masculinidad y la heteronormatividad.

¹⁷ Tomar la palabra es adoptar una posición política que implica cuestionar los ejercicios de poder. Para ello, el lenguaje, como un recurso posible, se emplea para transformar las relaciones desiguales y atravesar las normas que gobiernan los comportamientos (Irrera, 2020). Tomar la palabra es interrumpir cierto orden político, alzarse contra algo que se considera inaceptable o intolerante. Es un proceso de subjetivación política desde el cual el sujeto se inconforma. En este caso, con esta expresión sugiero que los sujetos sexodiversos, al enunciar sus deseos y orientaciones, se posicionan de manera transgresora y disidente frente a la norma sexual.

colectivo, para apropiarse de sí mismos y ejercer sexualidades diversas en el espacio escolar. Para ello, son necesarios procesos de conciencia y agencia que, en algunos casos, los lleva a politizar su propia identidad, lo cual se ve favorecido por condiciones de hay en algunos centros escolares. Así, pese a la insistencia que las prescripciones de género tienen en algunas escuelas, aún donde la vigilancia de la sexualidad parece omnipresente, ciertos rastros no alcanzan a sofocarse del todo. Alma Rosa Sánchez (2009) afirma que, pese a los actos de discriminación, no se logran ensombrecer del todo aquellas experiencias y existencias que se inscriben dentro de una sexualidad diferente a la heterosexual. Para Silvia Elizalde (2014), hay una “realidad rebelde” con posibilidades para identidades y prácticas otras.

Es conveniente precisar que, si bien parto de la concepción de la escuela como un dispositivo disciplinador y vigilante, no afirmo que sea totalmente estática o que no haya tenido cambios en comparación con otros momentos históricos. Por el contrario, reconozco que hay transformaciones que permiten vislumbrar una organización y dinámica diferentes —aunque también hay elementos que continúan presentes y que sostienen prácticas y discursos que forman parte de la escuela como institución—. A ello se suman los cambios que dependen de los diferentes niveles educativos y los contextos en que se ubican. En este sentido, la escuela, como plantea Facundo Saxe (2018), también puede ser concebida como un espacio para combatir la tendencia a la normalización sexual y la exclusión. Visto de esta forma, en los espacios de la EMS es posible ubicar intersticios que posibilitan agencias, posiciones emancipadoras de la heteronormatividad e identidades otras. Además, los propios sujetos buscan construir condiciones de posibilidad para negociar y modificar las normas sexuales. Con la expresión de su orientación e identidad, los estudiantes gays muestran ante otros que la masculinidad no es tan estática como se piensa, que los estereotipos y prejuicios pueden ser desafiados, y que existen otras formas de vivir-se posibles.

Los esfuerzos emprendidos por los estudiantes gays han comenzado a hacerse visibles en algunas instituciones educativas para presentarse en diferentes espacios y momentos por la exigencia, a veces organizada, del respeto y la no violencia, y la posibilidad de hacer colectividad para des-ordenar y fisurar el orden

establecido. Hay estudiantes que acometen estrategias para traspasar los muros físicos y simbólicos que ha construido la heteronormatividad para generar encuentros con otros iguales y tender cuerdas con amistades, pares y docentes, en un acercamiento entre cuerpos e identidades.

Con base en lo anterior, planteo como pregunta general de la investigación: ¿Cómo construyen los estudiantes gays sus identidades frente a los discursos y prácticas presentes en instituciones de EMS sustentadas en la heteronormatividad y la masculinidad normativa? A modo de pautas para guiar la indagación —sin dejar de lado otras que surgen en el camino— propongo como cuestionamientos específicos: a) ¿cuáles son las prácticas y discursos que se dan entre los agentes educativos e instituciones de EMS frente a la diversidad sexual y presencia de varones gays?, b) ¿cómo experimentan los estudiantes gays las manifestaciones de apoyo y rechazo a la diversidad sexual en las instituciones de EMS?, y c) ¿cómo cuestionan y des-ordenan los ejes de la masculinidad y la heteronormatividad los estudiantes gays de EMS?

Como parte de las intenciones, propongo como objetivo general: analizar las implicaciones de la heteronormatividad y la masculinidad en la vida escolar de varones gays, y el impacto en la configuración de sus identidades, desde la perspectiva de estudiantes de EMS de la Ciudad de México y el área metropolitana. En concordancia, planteo las siguientes intenciones específicas: 1) explorar las experiencias de estudiantes gays de EMS frente a los discursos y prácticas escolares relacionadas con la masculinidad normativa y la heteronormatividad, 2) analizar las formas en que las identidades de varones gays son disciplinadas y marcadas por los ejes de la masculinidad en las instituciones de EMS, 3) comprender los sentidos y significados que otorgan los estudiantes gays a la aceptación y al rechazo frente a la diversidad sexual en instituciones de EMS, y 4) analizar las rupturas y estrategias que los estudiantes gays han creado e implementado como formas de resistencia y (sobre)vivencia frente a la masculinidad en la EMS.

El objeto de estudio que abordo en este trabajo, los procesos de construcción identitaria, refiere a la condición de los sujetos como estudiantes y jóvenes, pero

principalmente, en cuanto a su orientación sexual pues se trata de una exploración a partir del género y desde la sexualidad. Me parece clave el acercamiento a la autopercepción de los varones gays y sus relaciones con pares, docentes y la institución, teniendo en cuenta los significados y experiencias desarrolladas en el espacio escolar. En resumen, la investigación gira en torno a cómo estos estudiantes se construyen como sujetos en una sociedad en la cual los miembros de la comunidad LGBTQ+ son aún minorías (cualitativas, más que cuantitativas), y donde existen dificultades para desarrollarse plenamente desde lo que son, en un contexto en el cual se condiciona a las sexualidades diversas, y que, a la vez, representa un escenario en el cual construir oportunidades y posibilidades otras, lo cual está encaminado a prácticas de libertad individuales y colectivas.

1.3. El estado del (des)conocimiento: ¿dónde están las voces de los estudiantes gays?

Mauricio List (2004) sostiene que la investigación alrededor de la diversidad sexual en México tiene sus inicios en la década de los noventa, principalmente ligada a trabajos para la obtención de grados académicos. Conforme lo rastreado, actualmente ésta sigue siendo una tendencia, pero se han agregado otras pesquisas y proyectos primordialmente desde instituciones universitarias.

En la construcción del estado del arte consulté documentos de bibliotecas digitales y repositorios electrónicos, hallando artículos indexados, capítulos y libros colectivos arbitrados y con ISBN, tesis y ponencias presentadas en eventos académicos. La búsqueda tuvo como intención indagar qué se ha investigado empíricamente alrededor del tema de la diversidad sexual en México en los últimos diez años (de 2011 a 2021), principalmente respecto de la homosexualidad o identidad gay —muchos trabajos usan de manera indistinta los términos¹⁸— y su vínculo con la educación, las instituciones educativas y la pedagogía, concretamente en el nivel de EMS.

¹⁸ En la revisión sólo seleccioné trabajos específicos sobre la homosexualidad o la identidad gay, u otros donde se abordaron diversas orientaciones e identidades, pero se incluyeron explícitamente estas dos.

Derivado de la revisión, identifiqué que la investigación sobre el tema se ha centrado en el nivel superior y universitario, con escasos trabajos desde la mirada educativa y la pedagogía, y con poca presencia de las voces de los propios estudiantes LGBT+, sobre todo en la educación básica y EMS¹⁹. En los trabajos identifiqué acercamientos desde la psicología (social, educativa), la antropología, la sociología, la salud y la educación, entre otros. Cabe indicar que la mayoría de éstos se ubica en una línea que denomino “diversidad sexual e instituciones educativas” —no “en”—, las cuales toman como referencia a cierta población (estudiantes, docentes, directivos u otros) y espacio (escuelas de diferentes niveles) para situar sus trabajos de campo. No obstante, su interés no recae en las dinámicas escolares o los procesos formativos, sino en percepciones individuales sobre la sexodiversidad en independencia de que ésta forme parte o no de los centros escolares, es decir, como si en las instituciones no hubiera presencia o interacciones con sujetos LGBT+. Esto no resta el hecho de que representan visiones de lo que ocurre alrededor del tema. En cuanto a enfoques, predominan los estudios cualitativos, seguidos de cuantitativos y mixtos. Todos los trabajos ubicados son transversales, es decir, se llevaron a cabo en un momento determinado sin dar seguimiento en el tiempo.

Concretamente en el nivel de EMS, sólo hallé las investigaciones²⁰ de Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2011), Ma. Gabriela Castellanos y Francisco Javier Solís (2015) y el de Celia Cervantes *et al.* (2016). En cuanto al primero, los investigadores exploraron las percepciones de estudiantes de EMS respecto de la diversidad

¹⁹ En el rastreo de los trabajos que han abordado el tema de diversidad sexual en instituciones educativas de 2011 a 2021, encontré alrededor de 70 estudios empíricos. Sin embargo, para este estado del arte decidí excluir intencionalmente la mayoría de ellos y centrarme en los que destacaron las experiencias de sujetos sexodiversos en EMS. En general, el grupo de textos no incluidos es el más numeroso y los participantes fueron sujetos heterosexuales —en su mayoría estudiantes, en menor medida docente y ninguno en directivos u otros agentes escolares—. Estos estudios se centraron en preguntar a los participantes no gays sus opiniones, percepciones, actitudes o representaciones sociales sobre la homosexualidad o los varones gays. En otros casos, donde la muestra fue mixta (estudiantes heterosexuales y LGBT+), la voz de estos últimos quedó en segundo plano en la mayoría de los análisis.

²⁰ También encontré el trabajo de Engelbert Linares *et al.* (2019). Sin embargo, decidí no incluirlo porque en las preguntas para la recolección de datos y en otros apartados se hace referencia a la educación superior, aunque los autores indican que el estudio se realizó en EMS. Esto causa confusión sobre la población con la que trabajaron.

sexual y trabajaron con jóvenes gays y heterosexuales. Sus hallazgos confirman el papel de la escuela como dispositivo de normalización y la invisibilización de la violencia contra estudiantes homosexuales (Anzaldúa y Yurén, 2011). Los autores se preguntan por las formas de discriminación en el espacio escolar contra estos jóvenes, cuáles son las reacciones que esto desencadena y cómo repercute en la construcción de las identidades. Para ello, recuperan experiencias de los propios estudiantes y tácticas de singularización, conformidad y anonimato.

Por su parte, C. Cervantes *et al.* (2016) trabajaron con estudiantes universitarios y otros pertenecientes a bachilleratos de la misma institución. Aunque en los datos se reportan del mismo modo a los de nivel superior y los de EMS, es posible entrever algunas particularidades respecto a estos últimos, como los procesos de aceptación y rechazo, la influencia de los familiares, las actitudes de compañeros y docentes, así como la importancia de contar con información sobre su sexualidad. Asimismo, los autores recuperan datos que dan cuenta de las dificultades, conflictos y muestras de apoyo en las instituciones educativas.

En su investigación, M. G. Castellanos y F. J. Solís (2015) presentan las experiencias de estudiantes de EMS que han vivido acoso escolar por escapar de los modelos dominantes de la sexualidad: mujer-femenina-heterosexual y hombre-masculino-heterosexual. El trabajo documenta experiencias de jóvenes que no cumplen con los atributos impuestos a dichos modelos, lo que provoca que sean blanco de agresiones de sus compañeros. Los autores identifican una naturalización de la violencia por parte de las y los estudiantes víctimas debido a las marcas subjetivas que han dejado dichos actos.

Uno de los trabajos que encontré y que resultó de interés es el de Amadeo Hernández-Silvano *et al.* (2020). Aunque los autores no se enfocan específicamente en estudiantes de EMS, sí recuperan las voces y experiencias de varones sexodiversos menores de 18 años. Los autores realizaron una investigación etnográfica sobre la percepción de las identidades homosexuales en contextos indígenas, concretamente a partir de una escuela secundaria. Este trabajo es interesante porque se acerca a un contexto poco explorado en el tema de diversidad sexual, pero también porque sus entrevistados son menores de edad y son

identificados como *antsiwini ketik*²¹, lo cual es poco recurrente en el conjunto de los trabajos. Las narrativas de los estudiantes describen situaciones de acoso por parte de compañeros y docentes, así como la falta de apoyo. Esto se complica aún más por el rechazo de sus familias, específicamente de los padres, y por los constantes ejercicios de violencia con fines de corrección. Por su parte, los docentes y vecinos señalan que estos jóvenes que dan un mal ejemplo en las comunidades y que no sirven para los estudios y el trabajo. Todo lo anterior genera sentimientos de tristeza y baja autoestima entre los estudiantes, y el deseo de abandonar la comunidad.

Si bien se reconoce la relevancia de los trabajos mencionados para abordar la problemática, es posible confirmar, de cierta manera, las declaraciones de Ritch Savin-Williams (2009) y Kate Collier *et al.* (2012) —sobre la situación en Estados Unidos, pero también aplicables al contexto mexicano—, en las que indican que gran parte de lo que se conoce acerca de la vida de los varones gays, incluyendo su infancia y adolescencia, se debe a muestras de adultos. Esto no implica dejar de reconocer los avances reportados en las investigaciones que no he incluido y que se han desarrollado para entender la experiencia de estudiantes LGBTQ+ y las percepciones y actitudes de personas heterosexuales acerca de la homosexualidad; sin embargo, poco se ha discutido acerca de la situación de menores de edad, cuyos referentes y limitaciones pueden constituir experiencias incomparables a las de los universitarios. Pareciera asumirse que no existen distinciones en cuanto a las necesidades, habilidades, restricciones y potencialidades entre unos y otros, y se les presenta como un conglomerado uniforme. También se corrobora lo aseverado por J. Anzaldúa y T. Yurén (2011) en cuanto a que, “pese a la relevancia del tema, hay pocos trabajos sobre lo que ocurre en este país en relación con el tratamiento de la diversidad [sexual] en el espacio escolar” (p. 89).

A este respecto, como sugiere Juan Guillermo Figueroa (2012), la revisión del estado de la cuestión sobre una problemática en particular no sólo implica una mirada de lo que se ha hecho, sino también preguntarse por qué algunos temas no

²¹ “En las comunidades tseltales como Damasco [Chiapas] no existe una expresión que se identifique con la palabra «homosexualidad»; *antsiwini ketik* es la aproximación más cercana, término que se refiere a una persona que puede hacerse pasar por hombre, y a la vez por mujer” (Hernández-Silvano *et al.*, 2020, p. 133).

se han revisado, puestos en discusión, vistos desde la academia o qué dudas quedan pendientes a partir de lo hecho (Figuroa, 2016), es decir, hablar de un “estado del desconocimiento” (Figuroa, 2012 y 2016). Retomando este planteamiento y frente a los datos reportados, surgen algunas preguntas: ¿cómo entender la ausencia de trabajos que den cuenta de la realidad de jóvenes gays?, ¿qué pasa con la mirada pedagógica en las investigaciones?, ¿a qué se debe este desconocimiento de las situaciones de dichos estudiantes?

Por principio, algunos argumentos dan pistas para responder estas cuestiones. Uno de ellos es la posición adultocentrista que niega la existencia de la sexualidad infantil y juvenil y, por tanto, no hay razón para investigar o defender aquello que se afirma que no existe. Aquí se incluyen ideas y creencias desde las cuales se establece una jerarquía en la cual las personas consideradas adultas en términos legales y por sus capacidades —con lo cual se excluye a los menores de 18 años, personas discapacitadas y de la denominada “tercera edad”— ejercen el poder de manera vertical y asimétrica. Dicha mirada es el referente para explicar e interpretar el mundo, para conducirse en él, y se impone por encima de todos. Esto sucede porque se concibe a la etapa de la adultez como la culminación o cima en el desarrollo y un estado de equilibrio al cual todos deben llegar.

De manera relacional, se concibe a las etapas de niñez y juventud como inacabadas e inmaduras. Bajo este lente, quienes son ubicados ahí son considerados incapaces de tomar decisiones cruciales en sus vidas, por lo que requieren de la protección y tutela en muchos ámbitos. Esto conlleva la invalidación de las ideas y opiniones de estos sujetos, lo que limita la toma de la palabra. Como sostiene Siobhan Guerrero (2017), se trata de un “sesgo etario” desde el cual se considera que niñas, niños y adolescentes no pueden pronunciarse sobre sus deseos y sentimientos, y que las decisiones de sus vidas están completamente a disposición de los adultos (padres, tutores, otras personas e instituciones). Desde el enfoque desarrollista se explica que los menores de edad no son “agentes epistémicos competentes” (Guerrero y Muñoz, 2018) y no cuentan con capacidades para decidir sobre sus cuerpos y afectos (Sánchez, 2009), por lo que sus narrativas son silenciadas y desatendidas, al tiempo que no se les reconocen sus posibilidades

de agencia. Se asume que los adultos cuentan con el conocimiento socialmente legitimado. Este vínculo entre el saber-poder permite que se produzcan disposiciones alrededor de la sexualidad y que se vigile el cumplimiento de la norma sexual por medio de mensajes verbales y no verbales, los cuales ordenan la vida de los sujetos desde el binomio de género y la heteronormatividad.

En cuanto a la juventud, específicamente, se la considera como un periodo de transición entre la niñez y la adultez, donde se espera que los sujetos se preparen para su futuro como adultos. A menudo se les posiciona en un papel pasivo, definiéndolos principalmente desde un criterio cronológico en lugar de su desarrollo social y emocional; con esto, se les asigna un rol en un grupo específico. Además, al pensar en esta etapa, se enfatizan los cambios fisiológicos y físicos de la adolescencia. De ahí que, como mencionan Esperanza Tuñón y Enrique Eroza (2001), muchos estudios sobre la sexualidad juvenil se centran en temas como las relaciones prematrimoniales, la prevención de embarazos o infecciones de transmisión sexual (ITS), y se enfatiza la necesidad de control y supervisión por parte de adultos e instituciones, en lugar de buscar una comprensión más profunda de los significados y prácticas relacionados con la sexualidad.

Paradójicamente, pese a este reconocimiento de las prácticas sexuales en esta etapa —incluso a través de datos estadísticos—, los jóvenes siguen invisibilizados como sujetos sexuales. Como refiere Steven Angelides (2012): *“the figure of the sexual adolescent was everywhere yet nowhere”*²² (p. 482), pues la sexualidad es entendida como una prerrogativa de la vida adulta que debe ser compartida con otras personas del “sexo opuesto” (Lopes, 2000).

En extensión a lo anterior, se concibe que los menores no pueden decidir sobre aspectos donde esté involucrada su OSIEGCS. En esta línea, si resulta complejo hablar de sexualidad antes de la mayoría de edad legal, difícilmente se puede referir la presencia de la diversidad sexual ante de la adultez²³. En el imaginario social, cuando se es adulto se “sabe lo que se quiere”; antes no.

²² “...la figura del adolescente sexual estaba en todas partes, pero [a la vez] en ninguna” (ésta y todas las traducciones a lo largo del texto son propias).

²³ Mientras escribía este apartado en 2020, en el Congreso de la Ciudad de México se debatía la prohibición de las llamadas “terapias de conversión”, las cuales eran defendidas principalmente por

Inclusive, ciertos discursos psicológicos empleados ubican a la homosexualidad como una fase transitoria que no determina ni impactan sustancialmente en la orientación sexual de la vida adulta²⁴. Y aunque se reconoce la presencia o posibilidad de prácticas homoeróticas, éstas se explican como episodios que no requieren una particular atención, pues pueden ser accidentales (Bastin, en García-Villanueva *et al.*, 2017). Aquí también subyace la idea de que dichas prácticas se superarán y abandonarán una vez que llegue la persona indicada o “se pruebe” (en el sentido coital de la referencia). Si bien no es posible descartar que esto sea aplicable a algunas situaciones e historias de vida, ¿qué pasa en los casos en que dichas experiencias están vinculadas con una orientación sexual diversa?, cuando no se trata de una “etapa de confusión”, sino que forman parte de procesos de configuración identitaria.

En la investigación parto, así pues, de aseverar que sí es posible referirse a jóvenes gays. Afirmarlo así es necesario, advierte Alejandro Ávila (2011), e indispensable toda vez que existen diversos problemas para su reconocimiento, como ya he descrito. Para algunas personas, pensar que un menor de edad tiene una orientación no heterosexual o expresión no masculina puede resultar absurda —como puntea sardónicamente David Lipsky (1998, s/p), hay para quienes “*is easier to believe in angels than in the existence of gay teenagers*”²⁵—, aunque a la vez les es perturbador (Ávila, 2011). Lucas Mendos (2014) postula que, desde el sentido común, se puede decir que todas las personas LGBT+ han tenido infancia o adolescencia. No obstante, en muchos casos han permanecido invisibilizados,

grupos conservadores y religiosos. Caitlin Ryan (2020) sostiene que “los ECOSIG [esfuerzos para corregir la orientación sexual y la identidad de género] para menores de edad, adolescentes o personas adultas son parte del rechazo social a las identidades LGBT. La mayoría de las niñas, niños y adolescentes LGBT —en diferentes culturas— crecen rodeados de mensajes negativos y de rechazo, así como de creencias distorsionadas sobre «gente como ellas y ellos». Estas percepciones erróneas afectan la manera en la que la juventud piensa de sí misma, sus relaciones, su futuro y su autocuidado” (p. 3, comillas del original). Las consecuencias de estos llamados “tratamientos” se expresan en diversos problemas psicológicos y sociales. El Congreso determinó en julio de ese año la prohibición de estas “terapias”.

²⁴ R. Savin-Williams (2009) señala que algunos de trabajos y afirmaciones no contemplan las consecuencias sociales que trae consigo la asunción de una identidad gay. Para algunos varones resulta complejo reconocer una orientación distinta a la esperada, por lo cual optan por encubrir sus deseos y sentimientos, y vivir como heterosexuales.

²⁵ “...es más fácil creer en los ángeles que en la existencia de adolescentes homosexuales”.

porque su existencia sólo se reconoce en la medida en que cumplen con cierta edad u orientación. Para M. List (en Ávila, 2014, p. 7), esto se traduce en el principio: “ser homosexual y no tener edad para ejercerlo”.

Muchos de los discursos que buscan “proteger” a niños y jóvenes de la homosexualidad se basan en la idea de sujetos inexistentes (Preciado, 2013). Se sustentan en una imagen en la cual se afirma la asexualidad²⁶ durante estas etapas y un supuesto aislamiento en el cual no han recibido influencias sociales y culturales que pudieran “desviar” un aparente destino biológico. Son sujetos desposeídos de la oportunidad de apropiarse corporalmente y hacer uso de ello para relacionarse con los demás sexualmente (sin reducir lo sexual a lo coital). Socialmente, aunque, en algunos casos hay comportamientos que pudieran interpretarse como “desviados”, éstos se toleran hasta cierto momento y edad por considerarse como pasajeros; una vez pasado ese tiempo, es necesario actuar con mayor rigor y castigo para evitarlas.

Un argumento más para tener en cuenta es el discurso donde se entretujan las ideas adultocentrista y la heteronorma frente a los avances y políticas proLGBT+. Esto ha adquirido particular presencia y potencia, sobre todo a través de las redes sociales, aunque no sólo ahí. Dicha posición, principalmente de parte de grupos conservadores y de derecha, postula la existencia de una “ideología de género”²⁷ a la cual le atribuyen la presencia de más niñas y juventudes gays. Desde la lógica subyacente, se plantea que, desde hace algunos años, se ha emprendido una “agenda oculta” con la que se fomentan acciones como la “inclusión forzada” de personajes sexodiversos en programas de televisión o películas, así

²⁶ La idea de que las infancias y juventudes son asexuales y angelicales también implica restricciones que limitan la educación sexual en estas etapas. Grupos conservadores han sostenido que dichas enseñanzas corrompen a los menores, sin considerar que esto puede exponerlos a situaciones que ponen en riesgo su integridad, como el abuso sexual. Además, limita su capacidad de tomar decisiones y expresarse.

²⁷ Desde diferentes grupos políticos de derecha y religiosos se ha utilizado el término “ideología de género” para desacreditar las luchas de los colectivos feministas y LGBT+. Estos sectores han creado discursos y prácticas en contra de la igualdad y el reconocimiento de los derechos de todas las personas sin excepción, argumentando que esto conduce a la destrucción de la familia tradicional y los valores religiosos. Para ello, han fomentado el miedo y la resistencia entre sus seguidores y en otros sectores, logrando que se opongan a los cambios sociales y culturales. De manera implícita y explícita, esto mantiene las estructuras de poder que sustentan las desigualdades de género.

como la creación de espacios *gayfriendly*; todo esto en aras de “pervertir” a las infancias y sumar militantes a la comunidad LGBT+.

Lo anterior forma parte de una aparente “tiranía gay” (Seal, 2019) para controlar las mentes de las personas haciéndolas sentir culpables por ser heterosexuales. Se ha especulado que existe una “infiltración” de sujetos sexodiversos en puestos claves del gobierno, los cuales han influido en decisiones políticas y el control de los medios de comunicación para difundir mensajes contra la familia natural y las personas normales. Según lo vaticinado por estos grupos, todo lo anterior llevaría a la destrucción de la sociedad. Si bien en México este tipo de discursos aún no tiene una fuerza importante, sus partidarios han hallado nichos de difusión desde los que han organizado acciones y manifestaciones contra iniciativas y políticas a favor de leyes de identidad de género y la oposición a la cancelación de las “terapias de conversión”.

Consecuencia de lo anterior, entre otros asuntos, es que los jóvenes gays no son contemplados como víctimas de violencia por OSIEGCS en las instituciones educativas, no sólo por parte de sus compañeros, sino incluso con el aval y apoyo (implícito y explícito) de docentes y familias, quienes ejercen acciones contra las conductas consideradas inapropiadas y, por el contrario, se manifiestan a favor de una “buena educación” en aras de crear “buenos estudiantes”. En consideración de Gerald Walton (2005), se concibe a la escuela como un lugar alejado de estas cuestiones al pensar a los estudiantes como “inocentes” que desconocen la existencia de la diversidad sexual, lo cual es respaldado por quienes opinan que hay que dejar afuera de la institución educativa a la homosexualidad “por el bien de todos”. Deborah Britzman (1996) coincide en que: “*existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas*”²⁸ (p. 79). En esto, existe la suposición de que los docentes que tratan estos temas en los salones de clase lo hacen para “reclutar” o “adoctrinar” a niños y jóvenes y “sumarlos” a las filas de la comunidad gay adulta (*Human Rights Watch*, 2016).

²⁸ “...existe el temor de que la mera mención de la homosexualidad fomente las prácticas homosexuales y provoque que los/las jóvenes se unan a las comunidades de gays y lesbianas”.

Por otro lado, como he afirmado, al pensar en los derechos de la comunidad LGBT+ se tiene en mente a quienes son considerados como ciudadanos por ser mayores de edad legalmente; en este tenor, los niños y los jóvenes quedan de lado. En algunos casos, éstos han existido al margen no sólo de la academia sino también de las agendas de algunos colectivos y comités (Núñez, 2016a). Por ejemplo, en una investigación con jóvenes estadounidenses, Andi O’Conor (1993) recogió como respuesta de un entrevistado la siguiente opinión: “*The adult gay community thinks we’re babies... like we don’t really know we’re gay because we’re too young*”²⁹ (p. 11). Empero, también hay casos como los descritos por Porfirio Hernández (2001):

El único requisito para pertenecer a Unigay [colectivo de la Ciudad de México] era que los miembros fueran mayores de 18 años, *por las cuestiones legales de la mayoría de edad y para evitarse problemas con los padres de familia*: “No queremos ser acusados de «corrupción de menores»”, dijo Paco en alguna ocasión, sarcásticamente. Paco y Carlos me contaron que a veces llegaban a asistir al parque jóvenes menores de 18 años y les decían que podían ser aceptados en el grupo siempre y cuando llevaran una carta de autorización de algún tutor. Pero se dieron cuenta de que eso funcionaba más bien como una invitación involuntaria para que no regresaran los jóvenes porque, si no habían salido del clóset, difícilmente podían cumplir con ese requisito (pp. 75 y 76, cursivas mías).

Como he discutido en este subapartado, en el terreno académico en México faltan estudios cuyos informantes o interés sea jóvenes gays. Los argumentos presentados alrededor del adultocentrismo, las miradas sobre la sexualidad durante la adolescencia y la diversidad sexual parecen impactar en la forma en que se construyen los diseños de trabajos empíricos. En coincidencia con esto, José Cervantes (2020) afirma que existen dos tendencias en los estudios de los niños y jóvenes varones: uno, la ausencia del enfoque de género, con lo cual hay un sesgo en el abordaje de la masculinidad; y dos, en los estudios sobre la masculinidad el tema de la infancia y la adolescencia es marginal. Estas mismas cuestiones ocurren, agrego, en el caso de la diversidad sexual, como ha evidenciado la revisión de la producción sobre el tema. Los menores gays no sólo viven marginados —en ciertos

²⁹ “La comunidad gay adulta cree que somos bebés... como si realmente no supiéramos que somos gays porque somos demasiado jóvenes”.

casos— de sus familias, escuelas, grupos de amistades, comunidad LGBT+ adulta, sino también de la academia.

En este tenor, otra de las dificultades en el trabajo empírico es acceder a los participantes y obtener la autorización de los padres (O’Conor, 1993; Pérez *et al.*, 2013). De acuerdo con las sugerencias y recomendaciones éticas alrededor del trabajo con menores de 18 años, es conveniente contar no sólo con el asentimiento de los participantes (el deseo explícito de querer participar), sino también con el consentimiento de la/el madre/padre/tutor(a) por ser sujetos a los cuales se les tienen limitados derechos, como no poder decidir libremente si quieren o no ser parte de una investigación³⁰. De alguna manera, se reproduce la idea de que son inmaduros, que sus voces no les pertenecen, y que sus expresiones y vivencias deben estar autorizadas por personas adultas. En investigaciones como las realizadas en Estados Unidos, Eric Dubé y R. Savin-Williams (1999) y Corrine Munoz-Plaza *et al.* (2002) describen cómo estas restricciones impactaron en sus trabajos, con lo cual decidieron omitir intencionalmente a menores de 18 años para evitar los contratiempos en el trabajo de campo³¹. En este tenor, un marco ético que permita la visibilización y reconocimiento es un área a problematizarse, sin omitir el cuidado necesario.

En un sentido similar, y retomando el argumento de Rodrigo Laguarda (2016), el abordaje de la homosexualidad y la identidad gay se ha enfrentado a una lucha por acceder a los espacios de la investigación. Una de las razones que académicos, como Patricia Ponce (en Salas, 2017) y M. List (2004) han identificado como causa de la poca exploración acerca de la diversidad sexual, es la homofobia en algunas IES y entre los propios investigadores. Así, por ejemplo, derivado de la anterior revisión del estado del arte, fue posible observar posicionamientos de los autores frente a la diversidad sexual que se inscriben en esta línea. Resaltan, por ejemplo,

³⁰ Estas restricciones influyeron en el inicio del trabajo de campo en esta investigación. En el capítulo 3, “Diseño metodológico”, explico los giros dados para reformular el acercamiento a los participantes.

³¹ En una investigación con jóvenes gays de Estados Unidos, D. Lipsky (1998) narra cómo en una ciudad ubicada entre Georgia y Alabama fue increpado por el director de la escuela, el padre de uno de sus entrevistados y el *sheriff* del condado al realizar una entrevista con un estudiante gay de 17 años, pese al deseo de participar por parte de éste y la aflicción de la madre para que su hijo fuese escuchado. Como señala A. O’Conor (1993), investigar sobre jóvenes gays puede ser volátil.

la perspectiva de Rosa Villanueva *et al.* (2016), quienes arguyen que es deseable que entre el estudiantado existan posiciones neutrales ante este tema. No obstante, no se contempla que las concepciones intermedias indican indefinición en cuanto al respeto e, incluso, pueden solapar actos de discriminación.

Otro aspecto para considerar es la tendencia a vincular el interés por la temática con la orientación sexual o vida personal de quien investiga. Por ello, hay quienes prefieren evitar estos temas para no ser marcados como gays debido al estigma que conlleva (O’Conor, 1993). Un aspecto para sumar a las razones expresadas es que, de acuerdo con Leticia Pogliaghi y Marcela Meneses (2018), el nivel de EMS —en que se ubica este trabajo— es el más desatendido por la investigación educativa en México.

Capítulo 2. Urdimbre conceptual y teórica

Los sujetos se encuentran inmersos en procesos de formación en sus diversas interacciones con los componentes sociales. Esto se inicia con la educación que reciben en casa, y que se reafirma —o contrapone— en las distintas instituciones en las cuales se encuentran frente a una amplia diversidad en las formas de pensar, actuar y sentir. Particularmente, la escuela, entendida —en primera instancia³²— como institución social destinada a la educación formal de las personas (Crespillo, 2010), es significativa en la formación integral de los estudiantes para el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. En este proceso, y desde una perspectiva durkheimiana, se puede entender a la educación como:

[l]a acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 2013, p. 60).

La educación comprende procesos de socialización para desarrollar sujetos sociales y la escuela es una de las instancias encargadas de ello (Pontón, 2022). A través de ésta se despliegan una serie de métodos planificados, delimitados (temporal y especialmente), reglamentados y sistematizados que comprenden la educación o enseñanza formal.

En este tránsito, la escuela —como dispositivo— “tiende a reproducir estereotipos y estigmas frente a aquellos considerados diferentes” (Lara y Ochoa, 2007) y crea mecanismos que ordenan, clasifican, reproducen y mantienen las diferencias, distinciones y desigualdades (Cornejo, 2010). La vida escolar no se encuentra al margen de lo que acontece en lo social, sino que forma parte de esto mismo. Los diferentes agentes que asisten y convergen ahí llevan consigo creencias, códigos y prescripciones asimiladas en otros ambientes y las recrean.

³² Ésta es una primera aproximación formal al concepto de “escuela”. Posteriormente hablaré de ella en términos no sólo del espacio físico, sino también de los procesos de convivencia formal e informal que tienen lugar ahí (Peixoto *et al.*, 2012).

Lejos de lo que se piensa, algunas instituciones educativas no son —del todo— espacios armónicos. Ocurre, como expresa J. M. Piña (2002b), que la escuela no es un lugar puro e inmaculado, “sino contaminado por su sociedad, porque sus actores, al formar parte de una comunidad específica externa a la de la escuela, son portadores de las normas, valores y prejuicios dominantes, que introducen necesariamente dentro de la vida escolar” (p. 59). A la vez, la propia institución tiene una serie de disposiciones que refuerzan y reproducen formas de dominación que perpetúan el sexismo, el racismo, el clasismo (Sánchez, 2014; Catalán, 2017) y otras formas de exclusión social.

En su papel como transmisora de cultura entre generaciones, hay instituciones educativas que imponen mecanismos para mantener las distinciones y desigualdades e influye en aspectos individuales y colectivos que se entretajan en el “deber ser”. Siguiendo a Michel Foucault (2002), reconozco a la escuela como un dispositivo que enseña, disciplina y norma la construcción de sujetos en una sociedad generizada (Kimmel, 2011) conforme a lineamientos definidos socioculturalmente bajo la heteronormatividad, así como mediante métodos educativos para procurar el cumplimiento de las normas. La vigilancia y violencia existen y se manifiesta de diferentes modos con la intención de controlar y corregir conductas y expresiones.

En algunas instituciones educativas, la masculinidad —entendida no como una característica inherente o intrínseca a los individuos que nacen con pene, sino como una categoría que organiza, clasifica y da forma a las subjetividades— actúa como un régimen compulsivo que establece relaciones desiguales entre varones y mujeres a través de mecanismos que las reproducen y perpetúan, sin necesidad alguna de justificación racional, sino que tiene un carácter impositivo y contingente, es decir, normalizador (Hernández, 2013). La normalización implica la imposición de estándares externos que las personas deben cumplir (Canguilhem, 1971) a fin de lograr la correspondencia y encadenamiento entre el cuerpo, el género, el deseo, la identidad y las prácticas sexuales consideradas normales. Esto se da a partir de mecanismos hostiles cuyo propósito es “encajar” a las personas en los modelos del ser hombre y ser mujer normalizados, “heteronormados”, o al menos acercarlos a

ello. En gran medida, el éxito escolar está determinado por la conformidad y la desigualdad de género (Kimmel, 2011).

La escuela construye una paradoja al castigar las manifestaciones de la sexualidad, pero, a la vez, direccionar la forma en que ésta debe ser vivida (Morgade en Catalán, 2017; Diniz *et al*, 2010). Esto no pasa inadvertido y, por el contrario, es permanentemente observado. Y aunque la sociedad no permite a los jóvenes reconocerse como sujetos sexuales, los educa (Teutle y List, 2015) para constituirse como varones masculinos y heterosexuales o mujeres femeninas heterosexuales como destino unívoco.

Hablando específicamente de los estudiantes de EMS —cuyas edades se ubican entre los 15 y 18 años, aproximadamente—, es sustancial reconocer que la construcción de sus identidades está atravesada no únicamente por los cambios que suelen caracterizar a dicha etapa (en lo físico y fisiológico), sino también por su tránsito por la escuela y aspectos vinculados a la masculinidad. Si bien esta conformación se da en diversos periodos y a través de distintos procesos que no son compartidos de igual forma por todos los sujetos, durante la adolescencia tiene lugar de manera relevante su configuración a partir del andamiaje de elementos individuales y sociales. Los sujetos están inmersos en un entramado en el cual el género y las relaciones de poder son preponderantes en la (re)construcción del ser hombre o ser mujer, y la escuela se convierte en un espacio de (des)encuentros que tienen impacto en cómo se miran a sí mismos (autopercepción) y cómo son percibidos por los demás.

Particularmente, en cuanto a los varones, la masculinidad se ha posicionado como lo más importante y valioso, en detrimento de las mujeres y la feminidad. Cuando un varón se acerca más al modelo de masculinidad y se aleja de la feminidad, se percibe como un “hombre de verdad”, lo que para Guillermo Núñez (2015) se traduce en la trilogía de prestigio: hombre-masculinidad-heterosexualidad. En esto, la heteronormatividad busca controlar conductas, deseos, ideas, expresiones e incluso maneras de relacionarse tanto afectiva como eróticamente. Lo anterior también se traslada a las escuelas, donde se impone una única forma válida de orientación sexual e identidad a través de una “enseñanza

heteronormativa”³³ la cual está conformada por una serie de disposiciones para normalizar a todos los estudiantes de acuerdo con las coordenadas descritas.

Pese a la relativa uniformidad descrita, existe una polisemia de experiencias alrededor del ser hombre. En palabras de Salvador Cruz (2018), “existen diversas formas en que se construye el género de los hombres, clases variadas en que se agrupan y viven su masculinidad, así como diversas posiciones y jerarquías dentro del colectivo masculino” (p. 176). El carácter plural se refiere también a que el modelo de masculinidad debe ser visto desde diferentes realidades y contextos culturales, lo cual da origen a múltiples experiencias acerca del ser hombre. Pese a esta heterogeneidad, entre los varones se establece una jerarquización donde algunos ejercen poder sobre otros a partir de rasgos o dimensiones (raza, etnia, edad, orientación y otros) que generan marginación y subordinación.

En medio de esto, vale la pena precisar que cada estudiante significa de formas distintas los esquemas en torno al ser varón y ser masculino, y la forma en que incorpora esto a su identidad. Algunos tienen una vivencia interna e individual respecto de su género —es decir, una identidad sexual—, que puede no corresponder con la masculinidad, pero, además, tener una orientación sexual no heterosexual manifestada a través de la atracción erótica y afectiva por otros varones, es decir, no consistente con la heteronormatividad. Así, un quiebre que amenaza el orden normativo se da cuando un joven se aleja del modelo de masculinidad descrito, pero, encima, manifiesta una orientación sexual distinta a la heterosexual, al declararse de manera abierta como gay —lo cual en muchos casos ocurre durante los años que corresponden a la EMS—. Dicho sujeto se convierte en “objeto” de rechazo (se le deshumaniza) a través de múltiples mecanismos que forman parte del prejuicio institucionalizado contra de la homosexualidad y estos varones. Lo anterior se debe a que, dentro de la masculinidad, la orientación sexual

³³ Más adelante, en este mismo capítulo, profundizo en este concepto. Por ahora, sugiero entender a esta enseñanza, siguiendo a Renata Silva (2016), como aquella compuesta por procesos educativos que tienen como intención normalizar y mantener la norma de género y, a la vez, eliminar cualquier transgresión de ésta. Esto puede manifestarse a través del borrado de todo tema vinculado con la diversidad sexual, la falta de apoyo y atención a estudiantes sexodiversos, así como el solapamiento y fomento de las violencias contra ellos. Es un proceso en el cual se colocan barreras hacia las OSIEGCS diversas de manera intencional y simbólica o física.

es una de las principales categorías que crean desigualdad (Cruz, 2018) y, en esto, la masculinidad gay es entendida como la masculinidad subordinada.

A pesar de los cambios actuales, aún existe una estructura dominante y legitimada por un modelo normativo de la masculinidad que constituye el referente para la construcción de identidades en algunos varones, perpetuando la heteronormatividad. Con esto se busca inhibir o anular otras formas de ser hombre, entre los cuales se encuentran los varones gays. De lo anterior se desprende que estos estudiantes son vistos como sujetos que han perdido su masculinidad y, en consecuencia, son violentados. La institución educativa tiene como una tarea primordial la normalización de los individuos, para lo cual se enfoca en la promoción de la norma y la eliminación de aquello que se considere como “desviado”. Es por esto por lo que existe una obsesión por mantener la conformidad y someter a quienes son considerados diferentes (Bacarlett y Lechuga, 2009; Urraco-Solanilla y Nogales-Bermej, 2013). A la vez, dichos estudiantes amenazan la masculinidad de otros hombres y la normatividad sexual al recordarles su fragilidad.

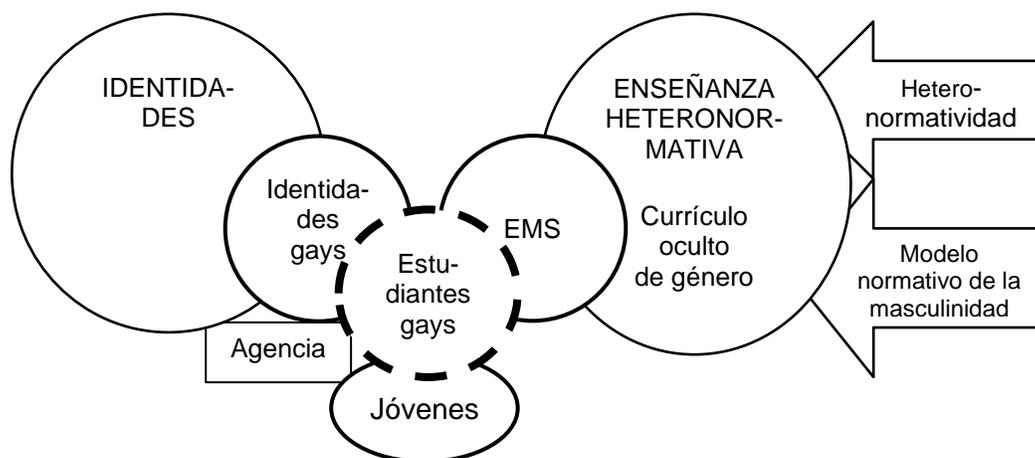
Como se aprecia, la escuela es relevante en la configuración de las identidades gays, pues es un espacio donde se entablan relaciones entre los sujetos y se forjan modos de pensar, sentir y actuar en el mundo. Considerando que las identidades se (re)construyen en lo social y que están conformadas por los significados culturales, es importante reconocer que este impacto se puede traducir en “marcas”, a modo de heridas y cicatrices, que son parte de cuerpos, mentes y relaciones sociales, y, simultáneamente, en “rupturas”, emergencias que irrumpen la trayectoria de vida de los sujetos y que pueden posibilitar la aparición de nuevas situaciones (Echavarría y Luna, 2016; Belausteguigoitia, 2012).

Una vez trazadas estas primeras coordenadas, y a partir del planteamiento del problema, en este capítulo presento las articulaciones conceptuales que son referentes para el análisis de los datos empíricos y para comenzar a problematizar teóricamente el tema de las identidades, los jóvenes como estudiantes y sujetos de la educación, la heteronormatividad y la enseñanza heteronormativa desde la perspectiva de género, los estudios de la diversidad sexual y de las masculinidades, y la pedagogía crítica. Me acerco al concepto de identidad desde un

posicionamiento socioconstructivista y su vínculo con el género, para después centrarme, concretamente, en las identidades gays. Más adelante abordo las características de los sujetos que forman parte de la investigación, es decir, los jóvenes. En este acercamiento, busco centrarme en la forma en que social y culturalmente se ha creado la mirada alrededor de este grupo y los rasgos que caracterizan a estos sujetos en la actualidad.

Avanzando en el capítulo, presento las implicaciones de la heteronormatividad y el modelo normativo de la masculinidad que guían este trabajo, así como sus tres ejes de construcción, articulándolos con los procesos e instituciones educativas. Luego, y aterrizando de manera más concreta en la escuela, analizo el proceso educativo que tiene como intención la normalización, corrección y vigilancia de los estudiantes —pero de manera insidiosa y reiterativa en los varones gays—, es decir, la enseñanza heteronormativa y su relación con el currículo oculto de género. Finalmente, esbozo algunos planteamientos sobre el agenciamiento y la resistencia desde estas identidades frente a la norma sexual.

En síntesis, la articulación de los conceptos y planteamientos teóricos que guían esta investigación propongo comprenderla del siguiente modo (esquema 1):



Esquema 1. Entramado conceptual y teórico de la investigación (elaboración propia).

Estimo conveniente aclarar que, aunque parto y empleo una definición conceptual amplia de algunos términos —por ejemplo, identidad gay, ser estudiante gay, agenciamiento—, las dejo abiertas de manera premeditada para nutrirlas a partir de

los significados y narrativas que los propios sujetos han construido y otorgado a dichas situaciones, y cuyos referentes forman parte del trabajo de campo. En este capítulo es de mi interés acercarme teóricamente a dichas cuestiones de acuerdo con el planteamiento de la investigación.

2.1. Identidad/es y género.

Gilberto Giménez (2010) afirma que “todo proceso de interacción implica, entre otras cosas, que los interlocutores implicados se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en relieve de alguna dimensión pertinente de su identidad” (p. 40). De lo dicho, se desprende la idea de que no existen sujetos sin identidades, y que éstas son relevantes en las interacciones como formas de reconocimiento, pero ¿qué es exactamente una identidad? En el contexto actual, las referencias a ésta son múltiples y la comprensión de lo que se entiende por ella ha sido abordado a partir de diversos enfoques y perspectivas. Desde la psicología, la sociología, la filosofía, los estudios de género, entre otros, se han planteado distintas explicaciones; asimismo, hay formulaciones que rondan lo cotidiano y aluden a una multiplicidad de usos del término: identidad nacional, identidad latinoamericana, identidad indígena, identidad sexual, identidad virtual, identidad híbrida, crisis de identidad, pérdida de identidad, entre otras. Como afirma Eduardo Restrepo (2010), “[l]a identidad seduce, pero también confunde” (p. 61).

De acuerdo con Francisco Tirado (en Pujal, 2004) y Jaime Barrientos *et al.* (2016), una parte de la psicología concibe a la identidad como una posesión natural y particular de cada persona, es decir, una postura individualista o esencialista. Por otro lado, algunas corrientes de la sociología plantean que la identidad es un protocolo o programa que configura las estructuras sociales y limita las actuaciones de los sujetos; es decir, éstos son receptáculos que se llenan de normas y pautas sociales, las cuales realizan sin mayor cuestionamiento (Tirado, en Pujal, 2004).

En la investigación asumo una postura cercana a la segunda acepción con distinciones acordes con la mirada constructivista. Contrario a la concepción que afirma que la identidad es un aspecto de las personas único, fijo e impermeable,

retomo la importancia del contexto en la configuración de las identidades, donde los sujetos no son máquinas completamente determinadas que reproducen acríticamente las cuestiones sociales, sino que las personas tienen posibilidades diversas de generar otras formas para contradecir o cuestionar las normas sociales que les son socializadas de manera permanente. Aunque en apariencia la identidad es eterna, invariable, impermeable y coherente, en realidad se configura en un ir y (de)venir a partir de un proceso complejo en que tiene lugar la identificación y diferenciación con los otros, la maleabilidad y fluidez, así como la porosidad y la contradicción (Serret, 2018).

Las identidades se entienden como fluidas, múltiples (Barrientos *et al.*, 2016) y fragmentadas —sobre todo en los tiempos de la modernidad y la globalización (Hall, 2003) —, así como resultado de la conjunción entre elementos del contexto social, el momento histórico, las configuraciones sociales de un grupo o sociedad determinados y los significados que ahí se (re)producen. Las identidades “no son hechos dictados por la naturaleza, sino fenómenos históricos, políticos y culturales” (Weeks, 1998, p. 199).

Desde esta perspectiva, el proceso de construcción de la identidad no ocurre en un momento fijo, sino que se (re)construye de manera dialéctica con el paso del tiempo a partir de diferentes experiencias y basada en puntos de referencia, o referentes identitarios. El supuesto de que ésta se consolida o desarrolla sólo en determinados momentos, periodos o estadios etarios es cuestionable, pues se trata de un proceso que se da lo largo y ancho de la vida de las personas en diferentes momentos. De forma sintética, propongo pensar este continuo de la identidad pasando de la pregunta “¿quién soy?” al planeamiento de “¿quién estoy siendo?”. En esta línea, como se apreciará en la presentación de los hallazgos, se reconoce una construcción identitaria por parte de los jóvenes gays que se encuentra en proceso y que apunta, en algunos casos, a la exploración y descubrimientos continuos en un llegar a ser inacabado y fluido.

Las identidades son relacionales, o sea, necesitan de la afirmación y el reconocimiento de los demás para su existencia (Botello, 2005; Restrepo, 2010),

así como de la interacción para desarrollarse³⁴. También implica que en su construcción ocurren procesos de diferenciación donde, al delimitarse una identidad, se eligen elementos que forman parte de ella y se discriminan otros, generando un “nosotros” y un “otros” que depende del aspecto identitario en cuestión. A la vez, la identidad no se crea al margen de la diferencia, sino que tiene lugar dentro de ella (Hall, 2003), pues funciona como un principio organizativo (Muñoz, 2007) al permitir a los sujetos identificarse con ciertas características y, simultáneamente, diferenciarse de aquellos que no los tienen. Cuando encontramos a alguien que comparte elementos que poseemos, inferimos que hay la posibilidad de que tengamos la misma identidad.

A partir de lo anterior, se postula que la identidad permite a los sujetos incorporarse y pertenecer a grupos de los cuales toma elementos de referencia. Esto, conjuntamente, posibilita que el grupo reconozca en el individuo dichos aspectos y lo asuma como portador de una identidad igual o similar (List, 2017). Lo descrito es consistente con la definición que brinda G. Giménez (2000), para quien ésta se entiende como:

[el] conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (p. 28).

En una conceptualización más reciente, este autor brinda otra definición de identidad, muy ligada a la anterior, indicando que se trata de “un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2009, p. 12). De esta enunciación destaca el carácter subjetivo y la autoasignación como parte de la identidad al igual que los elementos contextuales y temporales. Los sujetos configuran sus identidades a partir de

³⁴ El concepto de identidad se debe distinguir del de “personalidad”, la cual puede desarrollarse de manera individual y no necesitan de la interacción social (List, 2017).

aquello que socialmente corresponde a cierto contexto y momento (Botello, 2005): ser hombre, ser estudiante, ser hijo, ser gay, ser joven...

Lo anterior sucede porque diversos elementos alimentan a las identidades individuales y tienen diferente relieve según el momento (Giménez, 2009; Restrepo, 2010; Castellanos, 2010), derivando en que haya un aspecto que sobresale de los demás. Como ejemplo, en algunos varones la identidad gay puede sobresalir durante ciertos eventos, como la llamada “Marcha del Orgullo”, mientras que ésta puede estar potencialmente inactiva en otros momentos. Siguiendo este mismo caso, hay varones para quienes la etnicidad o la raza sea más relevante que la orientación sexual y politicen otro tipo de aspectos de pertenencia e identificación, sin dejarla de lado del todo, pues, en dicho caso, éstos habrán perdido relevancia.

Un elemento más a tener presente es que las identidades se configuran mediante diversas prácticas y también a través de actos del habla, los cuales, ciertamente, no son del todo libres, sino existen en el entorno y se espera que sean reproducidas y puestas en marcha por las personas (Castellanos, 2010). Para Stuart Hall (2003) y Gabriela Castellanos (2010), las identidades se construyen en contextos donde ciertos discursos y algunas estrategias enunciativas indican lo que pertenece o no a un grupo o categoría, lo que se considera adecuado o no y lo que se establece como norma o no. En esta misma línea, E. Restrepo (2010) postula que “[l]as identidades son discursivamente constituidas, como cualquier otro ámbito de la experiencia, de las prácticas, las relaciones y los procesos de subjetivación” (p. 64). Como sostiene Margot Pujal (2004):

...la conciencia que tengo de mí depende directamente del lenguaje, el cual tiene un papel muy importante en la experiencia subjetiva de la identidad. Es por medio de las palabras que conocemos y que hemos aprendido cómo podemos representarnos, interpretarnos y hacernos una imagen de nosotros mismos y de los otros (p. 110).

No obstante, que se conciba a las identidades como construcciones discursivas no significa dejar de lado su parte material, pues las determinantes se plasman en los cuerpos de los sujetos y éstos se configuran a partir de significados. Desde los planteamientos foucaultianos se afirma que los cuerpos se moldean como efecto de

los ejercicios del poder para hacerse dóciles (Foucault, 2002). Para Rosío Córdova (2008), “[e]l cuerpo ya no es más un dato biológico, elemental, inmutable, sino que conforma una arena política donde las normas, los valores y las creencias encuentran un receptáculo para su objetivación” (p. 86). Lo anterior no significa que lo corporal sea una simple realización o concreción de los discursos. Los cuerpos constituyen también terrenos de luchas y disputas.

De acuerdo con Lorena Quintana (2016), las identidades son el resultado de relaciones de poder en momentos determinados. En su configuración intervienen diversos factores que provocan que, en algunos casos, se generen que devienen en discriminación o exclusión. Al hablar de identidades, no sólo es necesario remitirse a la construcción de la diferencia descrita, sino también a la desigualdad y la dominación (Restrepo, 2010). A partir de la creación de una interioridad y exterioridad se establecen marcadores distintivos y, a la vez, se pueden dar procesos de confrontación a fin de conservar elementos que den prestigio o sean socialmente reconocidos como valiosos. Esto ocurre porque toda identidad tiene un carácter imaginario, o sea, que se integra por un “conjunto de significados, constituidos socialmente y organizados por un orden simbólico” (Serret, 2018, p. 137). Los diferentes ordenadores posicionan a las personas de acuerdo con su raza, etnia, entre otros, siendo uno de los principales organizadores el sexo y el género.

Ahora bien, concebir a las identidades no como esencia también implica reconocer que pueden colocarse de modos distintos frente a las relaciones de poder que inhiben la autonomía y la agencia, generando posibilidades de elección y expresión (Weeks, 1998). Significa considerar que las identidades no se limitan a comportamientos o modelos a seguir para satisfacer expectativas sociales, sino que es posible reconocer formas de desobediencia y rechazo. Es una lucha donde se les busca imponer a los sujetos—simultáneamente— una definición externa de sí mismos, mientras que las personas intentan que los demás los reconozcan como quieren ser vistos; esto es, una disputa entre la “exoidentidad” y “autoidentidad” (Giménez, 2010).

Derivados de los procesos de dominación y exclusión, ciertas identidades pueden surgir o consolidarse como forma de confrontación y cuestionamiento, y

perfiles sujetos políticos. S. Hall (2003) afirma que la noción de identidades es central al momento de hablar de agencia y política, sobre todo de cara a las movilizaciones actuales que las toman como punto de partida.

Hay que acotar que la agencia no tiene un límite infinito, sino que algunos determinantes no se pueden ignorar. Claudia Briones (2007) afirma que:

...los sujetos se articulan como tales a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para otros), pero no lo hacen simplemente como a ellos les place, pues su trabajo de articulación opera bajo circunstancias que ellos no han elegido (p. 59).

Antes de continuar, hay que decir que lo descrito no está exento de críticas (Briones, 2007). Si bien las identidades son cambiantes y fluidas, esto no significa que no haya resquicios o aspectos que indiquen solidez, pues, aunque se trata de procesos en construcción, algunos sedimentos inscriben los significados y prácticas (Briones, 2007; Castellanos, 2010), lo cual no significa que, una vez constituida la identidad en cierto momento, ya no se transforme. Por otro lado, al plantear que las identidades están en construcción y son fluidas podría remitirse a la idea de que esto es una generalidad. Sin embargo, diferentes determinantes en los contextos influyen en ello, como ya apuntaba. Significa que la intensidad o grado en que esta configuración se da varía en cada momento y espacio de acuerdo con las experiencias individuales y colectivas. Al referir que las identidades se encuentran fragmentadas, se pudiera pensar que esto ocurre en todos los casos como si se tratara de la construcción de híbridos de manera constante. Nuevamente hay que tener cautela en este sentido, pues no es una generalidad. Asimismo, el grado de agencia que tenga cada identidad puede ser diverso y asumido, o no, por las razones descritas. El ritmo en que sucede puede ser distinto (Restrepo, 2010) y depende de factores sociales, políticos, entre otros.

Por otro lado, si bien he descrito la importancia de considerar los múltiples aspectos que componen conjuntamente a la identidad, sólo retomo la identidad gay, el ser gay, como un recorte conceptual y con fines analíticos de esta investigación. Tomo como tajo de esta construcción identitaria lo que corresponde a un segmento etario específico (jóvenes de 15 a 18 años) y un contexto en particular (la escuela).

Esto sin socavar lo dicho, sino como un acercamiento particular, donde no quedan de lado otros aspectos³⁵ como el ser estudiante, el ser varón y el ser joven.

2.2. Identidad y aprendizaje de género.

Para E. Serret (2018), la masculinidad y feminidad son el núcleo de las identidades porque la norma sexual les da el sustento y delimita los aspectos en los que se ha de ceñir dicha construcción. Significa que las personas no deciden libremente del todo, sino que hay elementos del orden simbólico preexistentes, considerados legítimos y válidos, los cuales se apre(he)nden mediante diferentes mecanismos (Botello, 2005) y en distintas instituciones, las cuales, más que alojar a sujetos específicos, los crean (Muñoz, 2007). Esto quiere decir que en las instituciones se asignan posiciones que buscan establecer identidades y plasmar discursos y prácticas. Desde la perspectiva butleriana, en la medida en que la identidad se corresponda con dichas determinantes cobra inteligibilidad (Butler, 2007). En este escenario, el género y la orientación sexual serán dos de los referentes identitarios que cobran particular relevancia en esta investigación.

La identidad, bajo el referente del género, debe conformarse en correspondencia con los genitales con que se nace, adquiriendo características dicotómicas (González, 2001) según lo que socialmente se considera como propio de las mujeres y propio de los hombres. Esta condición halla su justificación en la biología y se sostiene que el hecho de poseer cierta anatomía determina social y culturalmente a cada persona. Igualmente, a través de procesos de socialización se busca que los sujetos interioricen estereotipos y roles asignados conforme a su sexo, que los ejecuten de manera diferenciada, y que posean características y rasgos acordes a su género. Para Anna Freixas (2001), a medida que las personas crecen van adquiriendo una identidad sexual —se identifican como niñas o niños— y una identidad de género —o sea, asimilan las asignaciones sociales y culturales

³⁵ E. Restrepo (2010) menciona que “en el estudio de cualquier identidad se requier[e] dar cuenta de las amalgamas concretas en las cuales ésta opera. De lo contrario, se corre el riesgo de idealizar esta identidad que le interesa al investigador o al activista obliterando la complejidad en la cual ésta de hecho existe y puede ser objeto de la acción o interpelación colectiva o individual” (pp. 63-64).

de su contexto en función de lo masculino y lo femenino—. En este proceso de ser hombre o ser mujer, los sujetos hacen suyas las directrices de género, las cuales tienen implicaciones en diversos niveles, como en los deseos, los lenguajes, las afectividades, entre otros. El género abarca todos los aspectos de la identidad de las personas.

Parte de los componentes, como las normas sexuales, se adquieren a través de procesos de transmisión y aprendizaje. Daniela Cerva (2018) plantea que a lo largo de nuestras vidas, mujeres y varones aprendemos los mandatos³⁶ sobre lo que significa ser masculino o ser femenino. Para Marcela Lagarde (1997), son tres los objetivos de la forma de organización basada en el género:

a) especializar a los sujetos definidos a partir de su sexo; b) convertirlos en expertos/as para realizar actividades y funciones, cumplir roles y ocupar posiciones específicas, que los hacen ser mujeres y hombres, es decir, vivir de acuerdo a su condición de género; c) lograr la recreación y continuidad del mundo así estructurado (p. 63).

De acuerdo con lo anterior, se crean expectativas diferenciadas en el desarrollo de mujeres y hombres, lo cual impacta en lo escolar, profesional, personal y otros ámbitos. En lo tocante a esta investigación, los preceptos tenderán a negar la diversidad sexual y todo aquello que salga de la heteronormatividad, y buscarán configurar identidades acordes con un modelo de masculinidad normativo.

Recurro a la noción de “aprendizaje de género” para aludir a este tipo de aprendizaje, el cual implica la interiorización de los preceptos señalados al grado de que, en ocasiones, pasan a considerarse como naturales y fijos, cuando en realidad se tratan de construcciones erigidas social e históricamente. No es algo que encuentre su justificación en la biología —aunque ahí pretende sustentarse— sino que parte de evaluaciones que provienen del exterior con fines de dominación, subordinación y desigualdad. Esto sucede porque existen valoraciones alrededor

³⁶ Como explicaré más adelante, retomando la postura de Rita Segato (2018), estos se refieren a la asignación y disposición de roles y expectativas impuestas para hombres y mujeres, así como para las interacciones entre ellos y al interior, las cuales son aprendidas en diferentes procesos de socialización. Los mandatos se desprenden de un modelo normativo, el cual no debe ser transgredido. Para ello se imponen ciertas disposiciones cuando ocurre el incumplimiento.

de lo que se considera como masculino y femenino, y se crean parámetros y límites que definen aquello que está prohibido y lo que es posible para cada sujeto.

Luz Maceira (2005) emplea la categoría de “pedagogía de género” —desde mi punto de vista³⁷, una “enseñanza de género”— para aludir a aquellos procesos que favorecen formas específicas para varones y mujeres, y que, a la vez, niegan elementos que no son apropiados. Esto sucede tanto de forma implícita como explícita a través de estrategias, actitudes, percepciones, motivaciones e interacciones que ocurren en diferentes espacios. Con ello se intenta consolidar identidades con roles específicos que reproduzcan las relaciones desiguales de poder y la subordinación de ciertos sujetos. Esta enseñanza del género dura toda la vida (Lagarde, 1997) y ocurren a veces sin que los involucrados puedan darse cuenta —casi de manera invisible pero no inocente—, a pesar de su impacto en las identidades. Como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje se tienen “cuerpos generizados, sexuados y sexualizados” (Péchin, 2013, p. 184) insertos en relaciones de poder donde se crean jerarquizaciones y estratificaciones que incluyen a unos a la vez que excluyen a otros. Como afirma Carlos Lomas (2005), “[h]ombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo inicial distinto, sino también porque nuestra socialización es distinta” (pp. 262-263).

Marta Lamas (2013) sostiene que las personas no existen previo a las estructuras sociales, sino que son producidas dentro de ellas en formas determinadas y específicas. Éstas se instalan a través de imposiciones que, en algunos casos, pueden resultar violentas y dejar marcas (Maldonado-Ramírez, 2015). Desde el planteamiento bourdiano, mujeres y varones se vuelven víctimas de violencia simbólica al aceptar la relación de dominación, y esto implica que cada sujeto —en lo individual, pero inserto en lo social— desarrolla aprendizajes a través de los cuales: a) se categoriza a sí mismo y a los demás de acuerdo con los preceptos

³⁷ Para hacer esta distinción, me baso en la propuesta de C. Pontón (2011), quien sostiene que, mientras que la pedagogía se “un campo de reflexión disciplinaria y de intervención orientado a los procesos escolares y de instrucción” (p. 108), la educación es “una práctica y a un campo histórico-social de tipo institucional y cultural” (p. 108). Esto es, que la pedagogía no se reduce a la didáctica, en tanto que la educación se encarga del estudio de la formación humana a la vez que se concreta a partir de lo que socialmente se ha definido como valioso o deseable para transmitir y promover entre las generaciones más jóvenes.

establecidos (Schrock y Schwalbe, 2009); b) actúa de acuerdo a ello manejando adecuadamente los “códigos de identidad” (Schwalbe y Mason-Schrock, en Schrock y Schwalbe, 2009); y c) se ubica en lugares o posiciones dentro del sistema de género. Con esto se promueve que los niños aprendan cómo es la identidad que corresponde a los hombres y lo que significa ser masculino, mientras que las niñas se reconozcan como mujeres y adquieran lo vinculado a lo femenino. Las bases anteriores permiten a los sujetos autoevaluar de manera reiterada su identidad e imagen a fin de determinar si es consistente o no con lo que espera el sistema social. De esta forma, contribuyen al cumplimiento de las prescripciones de género.

Estos aprendizajes ocurren a través de procesos de enseñanza que suceden en distintos lugares y a través de diferentes agentes. François Dubet (2007) argumenta que las instituciones tienen como funciones principales instituir y socializar, lo cual lleva a la construcción de un determinado tipo de sujetos consistentes con el orden simbólico, en este caso de género. La escuela, la iglesia, la familia, entre otras, trabajan sobre los sujetos al inscribir formas específicas que se hallan institucionalizadas y donde se ha impuesto lo social a partir de una naturaleza deshistorizada.

Peter Berger y Thomas Luckmann (en Viveros, 2002) indican que existen dos tipos de socialización: primaria y secundaria. En la primera, niñas y niños incorporan en sí el mundo social en que se encuentran inscritos como única posibilidad; no hay otro camino posible. Tanto varones como mujeres interiorizan representaciones alrededor de lo masculino y lo femenino, lo cual es transmitido por agentes encargados de la socialización³⁸ como las y los integrantes de las familias y escuelas. A su vez, como proponen los autores, este aprendizaje se da en dos sentidos: a) mediante la interiorización de los gestos, posturas, maneras de hacer, sentir y pensar asociadas al género respectivo, y b) a través de una exteriorización de las formas anteriores en un cuerpo coherente a ello. En cuanto a la socialización

³⁸ Las presencias de las mujeres son centrales en esta socialización primaria. Al ser las destinadas a las labores de cuidado y educación en los primeros años en la mayoría de los contextos, transmiten los roles, actitudes y valores vinculados al género, los cuales son internalizados como expectativas. A la vez, su intervención es proveedora de cuidados básicos, atención emocional y el desarrollo de ciertas habilidades tanto motoras como sociales.

secundaria, se trata de un aprendizaje de saberes especializados específicos y roles que encuentran, indirectamente, su raíz en la división del trabajo. Esto plantea para el sujeto, por un lado, la continuidad de los saberes adquiridos en la socialización primaria o, por otro, la transformación de lo que se ha interiorizado.

2.3. Una mirada a las identidades gays.

Una vez que he definido y presentado el punto de vista desde el cual entiendo las identidades y su interrelación con el género, ahora me detengo en la identidad que, en particular, abordo en esta investigación: los varones gays. Aunque he empleado este término a lo largo del texto, considero conveniente detenerme para hacer algunas precisiones. La elección de dicho concepto obedece a que todos los estudiantes que participaron en el trabajo de campo tienen dicha identidad. De ahí que emplee esta denominación en vez de otras existencias sexuales (Núñez, 2015) que han sido construidas y vividas por varones que se sienten atraídos erótica, sexual, afectiva y amorosamente por otros hombres. Partiendo de esto, presento lo que sugiero entender como identidades gays.

Por principio, hay que aclarar que el ser gay no existe en todos los contextos y espacios, ni todos los varones que sostienen o tienen relaciones sexuales, afectivas y/o amorosas con otros hombres se consideran a sí mismos como tales³⁹. Hay muchos que “entienden”, pero no todos se “convierten” (Guasch, 2008) o se asumen de este modo. Bajo este principio, sugiero considerar a los varones gays como aquellos que estiman que sentir atracción sexual, erótica, afectiva y emocional por personas de su mismo sexo o género define, en mayor o menor medida, su

³⁹ R. Savin-Williams (2009) indica que hay un discurso —incluso en ámbitos académicos— que sugiere que los varones que se asumen como gays son más “saludables” que aquellos que no se autoetiquetan así. Sin embargo, en la actualidad, diferentes posturas han cuestionado el carácter inflexible y excluyente de la identidad “gay”, que no tiene en cuenta las múltiples posibilidades de existencias sexuales. Desde diversas prácticas y discursos se han recuperado términos como “jotos”, “maricas” y “putos”, no con una intención discriminatoria o negativa, sino con la intención de reapropiarse del estigma y crear identidades diferentes a la hegemónica gay. Estas posturas se oponen a la idea de que todos los varones que se sienten atraídos por otros hombres deben necesariamente ser gays. Al no sentirse parte con esta identidad, y también criticar ciertos aspectos de ésta, han propuesto otras formas de denominación y configuración. O incluso, han prescindido de cualquier tipo de etiqueta (List, 2017).

identidad (Pecheny, 2002). Esto es, que existe un posicionamiento por parte del sujeto que se asume de manera subjetiva con una determinada forma de autorreconocimiento y reconocimiento social vinculado a su orientación sexual. La identidad puede ser asumida públicamente o no, e implica diferentes niveles de revelación ante los demás.

Destaco la propia asunción de la identidad frente a ideas que se centran en las prácticas sexuales como formas de categorizar a los varones gays⁴⁰. Conuerdo con R. Savin-Williams (2009) en cuanto a que, en ocasiones, suele mezclarse la orientación sexual con la conducta sexual, lo cual sugiere un encadenamiento lineal entre una y las otras y si no existe lo segundo no se puede hablar de lo primero. En contraste, considero que el reconocimiento identitario puede estar vinculado o no con dichas prácticas, ya que hay varones —como es el caso de algunos jóvenes— que se reconocen y asumen a sí mismos como gays aún sin haber sostenido prácticas sexuales con otros varones, sino con base en sus sentimientos y deseos⁴¹. Richard Troiden (en Floyd y Stein, 2002) refiere que “*for the individuals without same-gender sexual experience, identity is based on desire and attractions, even though they are not acted on*”⁴² (p. 171).

Con esto me distancio de la mirada que entiende lo gay con una actividad sexual en particular, reduciéndola a prácticas con ciertos sujetos. Sugiero una consideración más amplia de la sexualidad y de las formas en que se vinculan con los distintos planos de la conformación identitaria y que tienen que ver, sí con lo genital, al igual que con lo erótico, lo afectivo y amoroso, con las relaciones interpersonales y una manera de ver, ser y estar en el mundo e, incluso, con

⁴⁰ En su estudio en EUA, Margaret Rosario *et al.* (2004) plantearon que tener relaciones sexuales con personas del mismo sexo es un “hito de desarrollo” en la identidad de los varones gays. Con base en ello, cuestionaron si realmente se podía denominar como gays a aquellos que se asumen como tales, pero que no han tenido encuentros sexuales.

⁴¹ Con lo anterior no quisiera señalar que la asunción de la identidad gay se trata únicamente de un asunto político, donde el deseo y la atracción erótica y sexual quedan de lado. Lo que argumento es que hay varones que, por ciertas circunstancias, no han podido o querido llevar a cabo prácticas sexuales con otros varones, sin que las descarten de manera total. Cabe recordar que la investigación tiene un carácter situado y los planteamientos se basan en las situaciones reportadas por los participantes.

⁴² “...para las personas sin experiencia sexual con personas del mismo género, la identidad se basa en el deseo y la atracción, aunque no se actúe en consecuencia”.

cuestiones políticas —como afirma Kate Millett (2017)⁴³: “el sexo es una categoría social impregnada de política” (p. 68)—. En palabras de M. List (2017):

en la vivencia cotidiana de la gaycidad [identidad gay] se encuentran presentes aspectos de muy diversa índole que no sólo están directamente relacionadas con la sexualidad, sino que a partir de una concepción del mundo, caracterizada por ésta, se va a determinar que el sujeto actúe, tome decisiones, se relacione con el entorno e inclusive construya una cosmovisión particular (p. 109).

En consonancia con lo dicho, considero sustancial analizar las identidades gays desde una perspectiva situada —“reflexionar sobre la sexualidad requiere de una mirada situada y contextualizada” (Sánchez, 2009, p. 118) —, en el sentido de que no se entienden del mismo modo en todos los lugares y momentos históricos. Estas identidades se construyen a partir de cómo se entiende lo gay en un contexto particular, aunque sin dejar de lado la existencia de elementos surgidos en otras coordenadas, lo cual se ha visto favorecido con la globalización (Hernández, 2001).

Hay que puntualizar que el término gay surgió en la segunda mitad del siglo XX como una reacción frente a otras palabras empleadas para designar a los varones que sostenían relaciones eróticas, afectivas, amorosas y sexuales con otros hombres, lo cual en el caso de México se había/ha traducido en términos como “rarito”, “maricón”, “loca”, “puñal”, “mariposón”, “floripondio”, “cacha granizos”, “puto”, “joto”, etcétera. Como una forma de autoadscripción originada desde los propios varones, lo gay sirvió para escapar de los discursos médicos, religiosos, entre otros (González, 2001). Muchos sujetos comenzaron a definir su propia identidad con dicha palabra y se alejaron de los estigmas que se generaban alrededor de la homosexualidad, cuyo origen y uso estaba ligado a lo médico.

Dos hechos históricos son los que quizá dieron pauta para una visibilización más amplia de esta identidad en los años sesenta y setenta del siglo pasado. Por un lado, se considera como un acontecimiento detonante las revueltas de 1969 en

⁴³ En *Política sexual* (2017), esta autora argumenta que el sexo es político porque tiene un componente basado en el patriarcado —como institución— que la mayoría de las veces es inadvertido. Desde su lectura, las relaciones y prácticas sexuales están estrechamente ligadas con el poder e influenciadas por las normas culturales y políticas de una sociedad en un momento determinado. Bajo este argumento, para K. Millett la dominación de la mujer estaba concatenada con la opresión sexual pues a partir de ésta se ejerce control.

Stonewall⁴⁴, en Nueva York (Estados Unidos), derivadas del ataque policiaco contra asistentes —gays, lesbianas, trans y otros— a un bar. Los hechos tuvieron difusión internacional (González, 2001) y las protestas que se generaron alrededor sirvieron para robustecer al movimiento a favor de los derechos de las personas sexodiversas. Otro acontecimiento crucial fueron las reacciones derivadas de los primeros casos de VIH, donde una cantidad importante de infectados eran varones homosexuales, razón por la cual se le llamó “cáncer rosa”. La epidemia sirvió para reforzar las percepciones acerca de la homosexualidad como pecado y la llegada del virus como castigo divino. Curiosamente, esto permitió la organización colectiva de varios grupos de varones gays para afrontar la situación a través de la gestión de servicios médicos, la exigencia de apoyos por parte del gobierno y la difusión de información a la población en general.

En el caso mexicano, la transición de la denominación de “raritos”⁴⁵ a gays se dio por la influencia de elementos externos, pero con particularidades debido a aspectos contextuales e históricos. Esto se vio favorecido por las reacciones a partir de las revueltas en Stonewall y por acontecimientos nacionales que involucraron a sectores como el estudiantil. En 1978, en el marco de una marcha conmemorativa por la represión policiaca y matanza de Tlatelolco (Ciudad de México) de 1968, se presentó un contingente de homosexuales que se sumó a la exigencia de justicia y, paralelamente, alzaron la voz por el reconocimiento y el respeto de sus derechos. Dos años después, en 1980, tuvo lugar la primera “Marcha del orgullo”, la cual se ha desarrollado por poco más de cuatro décadas, no sin dificultades y sesgos homofóbicos. A este evento antecede la organización de los primeros grupos de lesbianas y homosexuales, como el Frente Homosexual de Acción Revolucionaria (FHAR). De manera casi paralela, los efectos por el surgimiento y propagación del

⁴⁴ En conmemoración de este hecho, cada año se realiza la “Marcha del Orgullo”. Aunque originalmente ésta se enfocaba en la comunidad gay, actualmente ha ampliado su alcance para incluir a otras orientaciones e identidades. En México, en 2021 se introdujeron discusiones influenciadas por diversos planteamientos que cuestionaron la falta de atención a ciertas interseccionalidades dentro del movimiento. Incluso, hubo una propuesta para modificar la “bandera del orgullo” o “bandera arcoíris” para agregar elementos que representan la raza.

⁴⁵ Siguiendo a R. Laguarda (2007), en el proceso de conformación de la identidad de varones sexodiversos hay una transformación que va desde la consideración de estos sujetos como “raritos” hasta las nuevas formas de enunciarlos como gays o “de ambiente”, lo cual refleja modos particulares de comprender su existencia, así como sus aspectos identitarios.

VIH en el país y la falta de atención por las autoridades, sirvió para cohesionar a grupos que buscaron atender esta problemática y reorientar la organización sociopolítica del movimiento.

La importación del término “gay”⁴⁶ desde el contexto estadounidense al país (Laguarda, 2007; Lozano y Rocha, 2015) permitió una resignificación del movimiento y la creación de una identidad particular de los varones sexodiversos en México, la cual no ha sido ajena a las influencias externas, sobre todo en los años recientes. La importancia política que adquirió esta identidad permitió una definición al interior de los propios grupos de varones y la posibilidad de emprender demandas a favor de sus derechos (Laguarda, 2007). Esto implicó, a la vez, una serie de diferencias con aquellos que no se asumían como gays, pues se buscó el alejamiento de denominaciones negativas y de palabras como “homosexual” por su carácter médico, el rechazo al estigma y, en cambio, la construcción de una “comunidad”. En este sentido, la conciencia de pertenecer a un grupo diferente a los demás es una característica importante (Laguarda, 2007).

Empleo la acepción de identidades gays en plural para hacer explícita la concepción de que, si bien es posible hablar de una identidad en singular, sería poco apropiado generalizar las experiencias de todos los varones y tratarlos como un grupo homogéneo. Advierte G. Giménez (2009) que es importante tener en cuenta que las identidades colectivas no son uniformes y estáticas, ni tienen una delimitación tan rígida, por lo que no hay que sustanciarlas como si todos los miembros fueran iguales por un asunto casi natural. Visto de este modo, la identidad no se trata de un componente esencialista, sino que es un proceso complejo compuesto por acontecimientos contingentes y emergentes.

En la construcción de las identidades gays hay diferentes transgresiones, no únicamente la que se vincula al hecho de desear o amar a personas del mismo sexo, sino que, en algunos casos, implica la ruptura con el modelo de masculinidad socialmente aceptado y la adopción de atributos que se alejan de ésta. Ser y hacerse gay implica tomar decisiones y asumir ciertas renunciaciones (Guasch, 2008).

⁴⁶ Ignacio Lozano y Tania Rocha (2015) señalan que fueron los varones homosexuales mexicanos de clase media quienes, al visitar Estados Unidos, adoptaron elementos de la vida de los varones gays de aquel país, más como una forma o estilo de vida que como una postura política.

En el contexto mexicano, esto trae consigo una serie de procesos de exclusión que incluyen violencias, discriminación, estigmatización, entre otros.

Emerson Elías *et al.* (2007) consideran que dos dimensiones configuran a la identidad gay: a) un ámbito personal, es decir, la forma en que cada varón interpreta el hecho de sentir atracción y deseo erótico, sexual y afectivo por otros varones; y b) un ámbito grupal que implica las formas en que esta identidad es percibida socialmente y que, en el caso específico, corresponden a la estigmatización, la exclusión, la discriminación, pero, a la vez, a las formas en que se ha movilizado para obtener un reconocimiento más positivo. La conjunción de estos aspectos puede tener diferentes significados en cada caso particular; por ejemplo, si un hombre tiene una concepción positiva de su orientación sexual y cuenta con un reconocimiento social favorable, su identidad sexodiversa puede ser más relevante en su vida. En contraste, si la autopercepción es negativa y enfrenta procesos de exclusión intensos, la identidad gay podría ser ocultada mayormente y posicionarse por debajo de otras identidades. Sin embargo, esto no es una generalidad.

De acuerdo con lo anterior, si bien la identidad gay tiene un componente individual, se configura igualmente de aspectos definidos de manera externa (Pecheny, 2002) a partir de parámetros provenientes de la heteronormatividad. Discursos médicos, religiosos, científicos, morales y de otra índole han sido formulados y empleados para delimitar desde afuera lo que debe constituir esta identidad. La mayoría de las veces, los alegatos han legitimado la consideración de la homosexualidad como negativa, antinatural, enferma, perversa, etcétera, y, con ello, justifican la subordinación, el castigo, el rechazo y reafirman la heteronorma.

A partir del ejercicio del poder por ciertos grupos considerados legítimos y autorizados, se establecen modos de distinción para los demás y para los propios. La definición de aquellos elementos que componen —o “deben” conformar— la identidad gay proviene de determinantes exteriores a los sujetos que se asumen como tales, así como sus condiciones de posibilidad. Para Alessandro Pizzorno (en Giménez, 2009), esto sucede porque la identidad es precisada por los otros, sobre todo por grupos o sectores con el poder de legitimar o no a ciertas identidades desde una posición dominante. Lo que son los gays depende en gran medida de la forma

en que son vistos y caracterizados por los demás, y, en menor medida, en cómo ellos se autoperciben o definen a sí mismos.

En palabras de Oscar Guash (2008), lo anterior significa que a los “hombres se les permite amar y desear a otros varones siempre y cuando lo hagan como gays: tal y como la sociedad espera que amen, deseen y vivan los gays” (p. 38). Esto es mediante una imagen o representación que refuerza la dicotomía impuesta por el sistema sexo-género. Desde esta mirada, dichos varones —al ser ubicados como no-hombres— son posicionados bajo un único tipo de existencia posible, es decir, teniendo como referente a la femineidad, donde el “amanerado” —aquel que se dedica a ciertas actividades, con comportamientos, modos de ser y expresarse asociados a las mujeres—, es el único posible y compatible según lo estipulado socialmente. De ahí la percepción de que todos los gays son afeminados y viceversa. Éste es un entrecruce entre orientación sexual e identidad de género, las cuales usualmente se confunden y se asumen como iguales.

A través de la socialización, estas ideas pueden impactar en la configuración identitaria de algunos varones gays, sobre todo durante la infancia y la juventud. Mediante los diversos agentes socializadores, sumadas a las experiencias e interacciones con los demás, los varones internalizan los significados acerca de la masculinidad (Barrientos *et al.*, 2016) y la homosexualidad, diferenciando lo que es socialmente aceptado y aquello que debe ser degradado. Empero, esto no significa que se impongan de manera indiscutible y sean aceptados acríticamente por estos varones, sino que dichas imposiciones se enfrentan a posiciones que buscan subvertirlas y generar formas otras. La tensión genera la existencia de identidades múltiples que cuestionan las pretensiones de homogeneidad (Botello, 2005), aunque éstas no necesariamente son aceptadas y legitimadas, ni dejan de enfrentarse a la normativa sexual, sino que resultan problemáticas a las posiciones hegemónicas (Sabsay, 2005).

Si bien aún es posible identificar violencias contra varones gays en el entorno actual, ciertamente parece haber cambios en las manifestaciones e intensidades (Hammack *et al.*, 2009). La nueva cohorte de estos varones tiene coordenadas un tanto distintas de las de hace algunas décadas, lo cual se debe, en cierta medida,

a los avances políticos cobijados bajo los derechos humanos, particularmente de los sexuales y reproductivos, y una mayor visibilidad de personas sexodiversas en diferentes contextos. Esto puede representar cambios en la conformación de las identidades de varones gays más jóvenes. Para M. List (2017), en la actualidad hay elementos más visibles en cuanto a la diversidad sexual y en diferentes espacios (como los medios de comunicación, entretenimiento, espacios de socialización, entre otros) con posturas más positivas que en otros tiempos. Teniendo en cuenta lo dicho acerca de la influencia e impacto de los aspectos contextuales e históricos en la configuración de las identidades, podría afirmarse que las identidades de los jóvenes gays de las nuevas generaciones se está estructurando de modo distinto a las del pasado con elementos donde se entretajan la aceptación, el apoyo, una mayor visibilidad, una mayor presencia de la cultura gay en diferentes espacios, la promoción de derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

A lo anterior hay que añadir particularidades que tiene la Ciudad de México y el área metropolitana —donde se ubican las instituciones educativas a las que asisten los participantes— en cuanto a la diversidad sexual, como son legislaciones a favor del matrimonio igualitario y la prohibición de las “terapias de conversión”. En gran medida, los avances se han dado debido a las exigencias de la comunidad LGBT+ y a acciones como marchas, mítines, declaraciones en los medios públicos y estrategias políticas. Asimismo, estadísticamente hablando, el Estado de México y la Ciudad de México concentran la mayor cantidad de personas LGBT+ en el país, con 490 mil y 311 mil, respectivamente, de acuerdo con la ENDISEG 2021 (Inegi, 2022). Junto con esto, es posible encontrar una mayor cantidad de lugares de sociabilidad (tanto aquellos que han sido creados *ex profeso*, como los que han sido apropiados) en comparación con los entornos rurales o semiurbanos, por ejemplo. Conviene decir que los varones gays no se limitan a estos espacios, sino que en realidad se encuentran en muchos sitios realizando diversas actividades. Todo esto —y otros aspectos— dota de particularidades y condiciones de posibilidad para la construcción de identidades sexodiversas en la Ciudad de México.

No obstante, como apunta M. Foucault (2015), “el hecho de que en una sociedad se hable de algo no significa que tal cosa se admita” (p. 23); y, en este

sentido, no quiere decir que no existan imágenes que continúan reproduciendo los estereotipos y estigmas alrededor de la homosexualidad en la actualidad. La recurrencia a la figura de los gays para burlarse, generar risa o mostrarlos como portadores de todos los males sigue siendo una realidad en nuestro contexto. Incluso la aparición de más figuras y personajes sexodiversos en la televisión o en películas, por ejemplo, ha provocado reacciones de grupos conservadores o con actitudes homofóbicas, pues se tiende a acusar una supuesta imposición de modelos que contravienen los principios morales y una presunta propaganda para imponer una forma de vida considerada contraria a lo natural. La confrontación entre personas homofóbicas y aquellas que luchan por acabar con toda forma de violencia contra la comunidad LGBT+ ha adquirido distintos tintes y se ha trasladado a esferas y ámbitos como las redes sociodigitales.

En este marco, si bien la conformación de la homosexualidad como identidad gay ha tenido algunas ventajas en la actualidad, al mismo tiempo se observan inconvenientes, indica Elisabeth Badinter (1993). Como parte de los aspectos positivos se encuentra el desarrollo de un sentimiento de aceptación y confianza de los sujetos que se asumen como tales. A la vez, ponen sobre la mesa la discusión de que esta identidad no se reduce a las prácticas sexuales, sino que incluye aspectos más amplios. En contraste, una visibilidad más amplia de los varones gays ha generado una diversificación en las violencias y una proliferación en distintos escenarios. Una mayor demostración pública no ha generado necesariamente más aceptación: “la sociedad no ha evolucionado del mismo modo, conservando un buen número de prejuicios y de fantasmas negativos” (Badinter, 1993, p. 155).

La identidad, como parte del entramado teórico de la investigación, se utiliza como perspectiva desde la cual se comprende que los jóvenes gays no son homogéneos ni poseen características y dimensiones únicas, sino que son heterogéneos y fluidos. Se entiende esto a partir de la flexibilidad, el cambio y la adaptación que adoptan en sus construcciones identitarias. Además, se reconoce que existen elementos sociales e históricos que influyen en la configuración de estas identidades. Las nuevas cohortes de varones gays se diferencian de las que las precedieron, encontrando ciertas ventajas y condiciones de posibilidad, aunque

también continuidades en términos de violencias y discriminación, las cuales impactan en la configuración de sus identidades.

2.4. Jóvenes: sobre los que se dice que son vulnerables.

Por cuestiones de delimitación, en la investigación trabajé con estudiantes de EMS, la cual en México⁴⁷ se imparte a quienes tienen entre 15 y 18 años aproximadamente. Este periodo puede ubicarse dentro del periodo que se ha llamado juventud. Si bien a ésta comprende un rango de edad más o menos homogéneo, sus manifestaciones son más complejas de establecer. De ahí que considero pertinente hablar de “juventudes” en plural, no sólo como un asunto gramatical que alude a un aspecto cuantitativo, sino reconociendo la heterogeneidad y diversidad en las experiencias de las y los sujetos, al igual que la interseccionalidad que se produce. Sin pretensiones de caracterizar completamente este periodo, considero importante señalar algunos aspectos.

El concepto de juventud, al igual que las categorías de género y de masculinidad, se han construido de manera cultural y social, por lo que la condición de “ser joven” varía de acuerdo con el momento y contexto histórico del que se trate. De acuerdo con Carlos García y Doris Parada (2018), la configuración de este concepto puede hallarse en Europa en el siglo XVIII en el contexto de la Revolución industrial y las legislaciones laborales. Los autores explican que esto se debió a propuestas educativas desde las cuales se organizó a los estudiantes en grupos conforme a su edad, lo cual dio origen a las clasificaciones escolares. Thomas Hine (en García y Parada, 2018) afirma que, a partir de lo anterior, este “invento social” se expandió a otros países de Occidente como una etapa transitoria y tormentosa.

⁴⁷ En términos oficiales, las y los jóvenes de entre 15 y 18 años deben cursar la EMS, la cual en el país es considerada obligatoria. Sin embargo, las estadísticas indican que no todos asisten a la escuela, pues, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), actualmente poco más del 62 por ciento de los jóvenes en edad escolar están en este nivel, lo que significa que alrededor de cuatro de cada diez no estudian. Para el ciclo escolar de 2020-2021 la cantidad de estudiantes de EMS fue de 5,144,673 (2,522,207 varones y 2,622,466 mujeres), atendidos por 408,267 docentes en 20,943 escuelas (SEP, 2021).

Según Mary Bucholtz (en Hernández, 2008), es posible identificar tres perspectivas disciplinarias que se han acercado al estudio de la juventud: la sociológica, la psicológica y la antropológica. La primera de ellas ha estudiado esta etapa como conjuntos con intereses o afinidades compartidas, como sujetos con conductas consideradas de riesgo, y como grupos “desviados” (o así considerados), en ocasiones denominados “subculturas” o culturas juveniles. Desde posturas críticas de esta perspectiva, se indaga la forma en que los jóvenes se oponen y resisten a valores e ideas de grupos dominantes. En esta perspectiva se insertan⁴⁸ algunos estudios que convergen con el género.

La segunda perspectiva, la psicológica, parte de considerar a las y los jóvenes desde los cambios que ocurren en este periodo de desarrollo, principalmente en la pubertad. En este sentido, una de las primeras ideas que surgen es hablar de la adolescencia y su origen etimológico asociado con “adolescer”, “el que adolece de madurez”, indica Eduardo Weiss (2008). A esta etapa se le identifica como un periodo de sufrimiento derivado de los cambios físicos, sociales y psicológicos que tienen lugar, y se le concibe como una etapa de preparación y transición a la vida adulta caracterizada por crisis derivadas de los cambios biológicos y un instinto irrefrenable que requiere de conducción y control (Pérez, 2008).

Pensada como una etapa universal (Hernández, 2008) y homogénea, existen teorías que aluden a los cambios cognitivos e intelectuales durante la adolescencia. R. W. Connell (2003b) señala la inconveniencia de estas propuestas, ya que, por ejemplo, la interpretación piagetiana describe a esta etapa como el estado cumbre del desarrollo intelectual donde se logran las “operaciones formales”, lo cual no ocurre en todos los casos. En línea similar, la propuesta ericksoniana postula que aquí tienen lugar cambios vinculados con la definición de la identidad, y los estadios kolhbergiano, por su parte, plantean un desarrollo moral y autonomía que

⁴⁸ Como anotación, cabe señalar que, al igual que he destacado en el estado del (des)conocimiento la ausencia de estudios acerca de la experiencia de adolescentes gays, en el caso de los estudios de los varones y la masculinidad también se identifica cierta distancia en las pesquisas que se centran en la vida de estos jóvenes, “siendo difícil encontrar una línea coherente de pensamiento sobre los problemas de adolescencia y masculinidad” (Connell, 2003b, p. 54).

aparentemente se logra en este periodo (Hernández, 2008). Aunque desde hace algunas décadas se han cuestionado los determinismos subyacentes a estos posicionamientos, algunas ideas basadas en etapas o estadios más o menos rígidos no se han abandonado. Estas clasificaciones tienen una base adultocentrista desde la cual se encasilla el desarrollo y se refuerza la centralidad de la adultez, la cual se concibe a sí misma como la etapa de madurez y responsable de preparar a las futuras generaciones.

En contraste, otros estudios, como los antropológicos de Margaret Mead (1993 [1939]), han destacado la inconveniencia de recurrir a ideas universales y occidentales de la juventud, la cual no en todos los casos alude al adolecer, pues los cambios no se viven de la misma manera, ni tienen los mismos significados sociales y culturales. Precisamente, la tercera perspectiva, la antropológica, se interesa por la forma en que los sujetos le dan sentido a sus condiciones y experiencias, y la manera en que emplean los recursos culturales para construir su identidad, llevar a cabo sus prácticas y participar en los espacios en que se encuentran (Bucholtz, en Hernández, 2008). E. Weiss (2008 y 2012) señala que numerosos estudios ubicados en esta perspectiva se han centrado en estudiantes y jóvenes que forman parte de culturas urbanas denominadas contraculturas.

Considerando lo expuesto, la segunda perspectiva es problemática para la investigación, toda vez que el carácter universal es restrictivo al momento de analizar las identidades juveniles. De hecho —y como señalaba—, en términos de los planteamientos sobre la homosexualidad en esta etapa, algunos argumentos psicológicos se han empleado para caracterizarla como un periodo de turbulencias que no define necesariamente una orientación sexual diversa, lo cual, desde lo encontrado a nivel teórico y empírico, resulta problemático porque no se hallaron dichas perturbaciones, ni tampoco se trató de episodios transitorios. Con esto no niego los aportes de esta perspectiva en la investigación educativa; sin embargo, para las intenciones planteadas, es poco adecuada. En contraste, una aproximación desde lo cultural y lo social es más pertinente para dar cuenta de los significados que los jóvenes elaboran, las prácticas que realizan y la forma en que los constructos determinan sus identidades y cómo los resignifican para generar

resistencias, o no. Abordo a las juventudes como un grupo con características propias y atravesadas por las coordenadas de tiempo y espacio.

Como ya he descrito, desde la posición adultocentrista se concibe a la juventud como un periodo de aprendizaje para la vida adulta bajo consideraciones de inmadurez, *inexpertis*, pero con la expectativa de que las y los sujetos se transformarán en un “deber ser”. A este respecto, Klaudio Duarte (2001) describe que existen “trampas” en la visión adulta: a) la universalización y homogeneización, sin distinción de género, grupo social, pertenencia étnica, entre otros: “todos los jóvenes son iguales”; b) una estigmatización social de la juventud y sus prácticas: “los jóvenes son un problema”, “son rebeldes sin causa”; c) reducción a una etapa de la vida sin considerar la complejidad social y la simultaneidad de posiciones; d) la idealización de la juventud como esencia, negando que existen muchas formas de expresarse: “los jóvenes son el futuro del mundo”. En esta última “trampa” subyace la idea de que los jóvenes “serán el futuro” en la medida en que continúen con la reproducción de los aspectos normativos transmitidos.

Hay que subrayar que el mundo de las y los jóvenes es actualmente muy distinto al de otras generaciones, donde los cambios ocurrieron de una forma menos acelerada y delimitada. Han nacido en un contexto con códigos sociales y culturales un tanto distintos a los de otras generaciones y se sitúan en un tiempo en el cual hay avances que favorecen una mejor calidad de vida en algunos sectores, principalmente urbanos. Igualmente, han adquirido ventajas derivadas de movimientos y luchas que les antecedieron, entre los que se encuentra el reconocimiento de los derechos humanos. Características del momento actual se vinculan con el impacto de la evolución tecnológica, la influencia internacional y la digitalización del mundo globalizado.

Teniendo en cuenta ello, el grupo de jóvenes en México es actualmente muy diverso y se encuentra segmentado a partir de muchos aspectos vinculados a la pertenencia étnica, la posición socioeconómica, el lugar de residencia, el nivel educativo, el empleo, entre otros tantos. Simultáneamente, en sus propios grupos pueden ser diferentes a sus pares y a los miembros de las generaciones mayores. De acuerdo con datos del último Censo de Población en México (Inegi, 2020), la

cantidad de varones y mujeres con edades entre 15 y 19 años corresponde al 4.3 por ciento de la población total en ambos casos, es decir, 10,806,690 jóvenes (5,462,150 y 5,344,540 respectivamente). Como grupo etario, en ocasiones se les incluye⁴⁹ en el grupo de niñas y niños, y, en otros casos, como jóvenes adultos, lo cual crea confusiones al momento de emprender acciones específicas para este conjunto que queda en el intermedio (*Save the Children*, 2016).

En el país, a las y los jóvenes se han mirado, principalmente, desde sus comportamientos epidemiológicos (Palacios, 2019) y sociodemográficos (Rodríguez, 2001), a partir de lo cual se les ha caracterizado con un énfasis en sus diferentes problemas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2018) entre los que resaltan el embarazo prematuro, las lesiones autoinfligidas —*cuting*— o el suicidio, y el consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias adictivas. Más recientemente se han incluido dificultades derivadas de la violencia armada, y la trata y explotación sexual. Pese a las problemáticas, *Save the Children* (2016) afirma que “[l]as y los adolescentes continúan siendo una población excluida que enfrenta retos derivados de la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la falta de oportunidades y la ausencia de reconocimiento como un grupo con características particulares” (p. 3). Se sigue viendo a estos sujetos como un problema, pero no se contemplan ni miran siquiera las deudas que aún existen.

Una razón por la cual los datos se enfocan en los problemas de los jóvenes se debe al sesgo subyacente a estas indagaciones, ya que se parte de la perspectiva de la población adulta hacia ellos (Ortega *et al.*, 2016), con lo cual se homogeniza y determina *de facto* que es una población en situación de vulnerabilidad⁵⁰ —sin considerar la diversidad de experiencias y contextos de vivencia— y determinando de manera unilateral que estos sujetos requieren de un

⁴⁹ Diversas encuestas en México indagan aspectos de la población juvenil. No obstante, algunas de ellas tienden a tratar del mismo modo y en un solo grupo a las personas de entre 12 y 29 años, lo cual dificulta caracterizar al grupo etario específico. De ahí que no incluya algunos datos disponibles.

⁵⁰ “La vulnerabilidad involucra tres consideraciones principales en relación con el individuo: la falta de competencia para proteger sus propios intereses; el compromiso de la voluntad del consentimiento y la fragilidad de la condición física y psicológica debido a la edad, enfermedad o incapacidad. De este modo, un individuo puede ser vulnerable por más de una razón y podría ser un error categorizarlo como vulnerable por el simple hecho de pertenecer a un subgrupo determinado. Esto sucede en varias situaciones con adolescentes, a quienes se les excluye frecuentemente en ocasiones que involucran la toma de decisiones” (Oliveira *et al.*, 2017, p. 73).

trato especial. Como apunta Jorge Vásquez (2013), “existe una única forma de ser joven a la que todos se adaptan bajo determinados parámetros de comportamiento y cuyas necesidades, intereses y formas de comprender el mundo, están definidas desde el poder adultocéntrico” (p. 224). De ahí que en la mayoría de las encuestas y estadísticas estén ausentes aspectos como los intereses, expectativas, temores, preocupaciones, motivaciones, entre otros, de las y los jóvenes, y, en contraste, se opte por revisar áreas para confirmar preconceptos (Ortega *et al.*, 2016). Por ejemplo, desde la mirada de las personas adultas, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017, el 41.7 por ciento de la población de 18 años y más opina que se respetan “poco o nada” los derechos de los jóvenes (Conapred, 2018), y seis de cada diez mexicanos consideran que la mayoría de quienes forman parte de este grupo etario son irresponsables.

Con esto no busco negar la existencia de diferentes problemáticas en la población juvenil en México y la importancia de los datos que den cuenta de ello. No obstante, el hecho de que el centro esté en las dificultades, más que en otros aspectos, puede resultar limitado o parcial para tener un panorama más amplio acerca de cómo son. Como propone Jorge Rodríguez (2001), es preciso revisar el concepto de “vulnerabilidad”, pues suele asociarse con la posesión de determinados atributos (como la edad, en este caso) sin una reflexión o fundamentos más sólidos y elaborados al respecto. En esta misma línea, se omite la dialéctica “potencialidad” que acompaña a la vulnerabilidad, con lo cual se dejan de lado las posibilidades y oportunidades que tienen actualmente los jóvenes, particularmente hablando.

Ximena Palacios (2019) sostiene que la juventud no es problemática en sí misma, ya que, al igual que las demás etapas, requiere de especificidades según las circunstancias y contextos. No obstante, hay diversas obligaciones sociales o aspiraciones impuestas a los jóvenes, como tomar decisiones cruciales para su futuro inmediato, decidir si abandonar o continuar la escuela en el nivel superior, incorporarse al mercado laboral, buscar mayor independencia y, en consecuencia, abandonar el ámbito familiar para formar un hogar, entre otros aspectos (Gómez Morin *et al.*, 2018).

En contraste, en la recuperación de las voces de los jóvenes es posible hallar intereses, significados y prácticas que, en buena medida, difieren de lo que el mundo adulto y las instituciones, como la escuela, esperan de ellos (Pogliaghi y Meneses, 2018). Así, por ejemplo, desde la propia percepción de los jóvenes de entre 12 y 17 años (Conapred, 2018), el 32.6 por ciento percibe poco o nulo respeto a sus derechos, el 39.5 por ciento sostiene que su principal problema son las adicciones al alcohol, el tabaco y las drogas, y el 50.1 por ciento indicó haber sido discriminados en la escuela y el trabajo. En sintonía con este último dato, según la “Consulta Infantil y Juvenil de 2018” (INE, 2019) —en la que participaron 1,770,476 jóvenes de entre 14 y 17 años—, un 40.6 por ciento de los encuestados consideró haber sido discriminado y recibió un trato diferente o humillante.

Lorenzo Gómez Morin y Miriam Ceballos (2019) describen que algunas de las características de las y los jóvenes —ciudadinos y de clase media, principalmente— en la actualidad son la construcción de una identidad más global e interconectada; un sentido de pertenencia endeble en cuanto al lugar donde viven y sus grupos de convivencia; el desapego a rasgos tradicionales; y la crítica a valores y principios de generaciones anteriores. A éstas se pueden agregar las señaladas por Néstor García Canclini (en Morin, Molina, Reyes, Estrada y Ceballos, 2018), como: a) una mayor apertura a lo que sucede en el exterior del país y preocupación por lo que acontece en el planeta; b) una disposición a estar conectados de manera permanente, donde la diferencia entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio se diluyen; c) una capacidad multitareas, esto es, el uso de diversos medios y conexiones de manera simultánea; d) habilidades para establecer interacciones sociales a distancia y en redes, en contraste con generaciones pasadas; y e) capacidades de hipervinculación, intertextualidad e interdisciplinariedad. A este respecto, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares (ENDUTIH) (Inegi, 2019), en 2017, el 72.9 por ciento de la población jóvenes de 12 a 17 años contaba con un celular inteligente para acceder a internet y el 41 por ciento lo hacía por medio de la computadora de escritorio. En cuanto al uso, los encuestados dedicaban gran parte de su tiempo a navegar por internet y las redes sociales.

Aunque, hay que acotar, lo anterior se trata de un panorama que no necesariamente representa a todos los jóvenes y, como ocurrió en este trabajo, no todos dieron cuenta de las mismas características.

Como parte de los cambios relativamente recientes, para José Olavarría (2003), actualmente se han planteado nuevas preguntas en torno a las y los jóvenes, muchas de las cuales aluden a comportamientos que antes no estaban presentes o eran dejados de lado. Uno de ellos es, precisamente, la apropiación del cuerpo, no sólo en cuanto al uso de ropa, accesorios, colores, peinados, entre otros, sino también en lo concerniente a las relaciones afectivas, las aproximaciones y las experiencias. La apropiación de la sexualidad por parte de los jóvenes se ha incrementado en las últimas décadas en comparación con otros años, a pesar de las opiniones de padres y docentes, en cuyos señalamientos hay intenciones de inhibición y control (Olavarría, 2003), más que una preocupación real acerca de los significados que estos sujetos atribuyen a sus prácticas y a sus relaciones. R. W. Connell (2003b) plantea que esta etapa “es un terreno diverso donde se producen encuentros entre personas en desarrollo y el mundo adulto” (p. 53), en una lucha donde, a pesar de las demandas y exigencias de los jóvenes, siguen siendo tratados prácticamente como niños.

Mirando a la escuela como espacio “para” y “de” los jóvenes, Carles Feixa (en Tuñón y Eroza, 2001) y L. Pogliaghi (2019) expresan que la “creación” de esta etapa sirvió como una forma de mantener el orden bajo la mirada de los adultos. Con el crecimiento demográfico se comenzó a categorizar a las personas en diferentes etapas en función de la edad adulta y la escuela se convirtió en un espacio para aislar a los niños y jóvenes, sometiéndolos al control y rigor social y cultural, lo que José Antonio Pérez (2008) denomina “operación encierro de la juventud”, donde éstos fueron consignados a los centros escolares con el propósito de ser formados, moldeados y agrupados en un espacio definido donde comparten la inmadurez.

La concepción de juventud está muy vinculada con la noción de “ser estudiante”, sobre todo si se tiene en cuenta que en el contexto actual la tasa de escolaridad se ha incrementado, por lo que un alto porcentaje de jóvenes están en

situación de escolarización en nuestro país⁵¹. Dicha relación está naturalizada, y se les describe en función de la lógica institucional como “disciplinados”, “flojos”, “buenos alumnos”, “responsables”, entre otros (Díaz, 2006). La disciplina escolar tiene como misión encauzar la conducta para dar lugar a un estudiante responsable y obediente (Quiroga, 2017). De este modo, con la educación formal se busca formar la identidad de los sujetos, insistir en la adaptación social y la reproducción de modelos, entre las cuales está la masculinidad, todo esto sin espacio para el cuestionamiento (Lovering y Sierra, 1998).

Considerando lo dicho, una mirada más que sumo a las tres anteriores (psicológica, sociológica y antropológica) es la educativa. El énfasis desde esta perspectiva de investigación se ha hecho alrededor de las características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes, así como la elección de carrera, la formación profesional y el mercado de trabajo (Weiss, 2008). Como apunta Joaquín Hernández (2008), al indagarse alrededor de la escuela y los agentes educativos, suelen subrayarse los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. No obstante, indica este autor, la vida en la EMS va más allá de los planes y programas de estudio e incluye una serie de actividades que favorecen la construcción de un espacio para los jóvenes. En similar línea, Job Ávalos (2007) refiere que “[s]abemos más sobre sus hábitos de estudio, sobre su percepción de la escuela y los estudios o sobre sus expectativas de futuro que sobre las prácticas afectivas, sociales y culturales que ocurren en el bachillerato paralelamente al currículo escolar” (p. 11).

Sucede que las instituciones de EMS representan, además de espacios para estudiar, lugares donde acontecen diversos procesos de socialización (Pogliaghi, 2019) en los que los jóvenes han creado un mundo aparte de los adultos. Son sitios en los cuales pasan una cantidad importante de tiempo y donde las interacciones sociales se amplían más que en los niveles previos. Incluso se observa una mayor independencia que en las generaciones anteriores, un mundo donde las

⁵¹ Con la reforma constitucional al artículo 3º en 2011, donde se estableció la obligatoriedad de la EMS en México, se han dispuesto diversas acciones que buscan ampliar de manera gradual la cobertura de este nivel hasta lograr la universalidad. Aunque esto no se ha logrado hasta nuestros días, el incremento de la matrícula ha crecido de manera constante.

condiciones son diferentes a las que vivieron sus padres (Angelides, 2012). Para Coleman (en Weiss, 2012), los jóvenes tienen un mundo aparte de los adultos y crean sus propios valores, reglas y jerarquías en la escuela. A medida que crecen, los límites familiares se vuelven cada vez más débiles y en ocasiones se intenta burlarlos. Para K. Duarte (2001), se produce una lucha de poder entre quienes ofrecen y buscan mantener modelos a los cuales los jóvenes deben adaptarse, y quienes intentan reproducirse bajo parámetros distintos que, en ocasiones, contradicen las prescripciones sociales y culturales.

Desde esta mirada, la escuela no es sólo un lugar para aprender los contenidos expresados en los planes de estudios, sino un sitio donde los jóvenes despliegan capacidades, intereses, motivaciones y expectativas que impactan en los procesos de configuración de sus identidades. La EMS es un espacio sociocultural que permite y alienta el desarrollo de una subcultura juvenil con formas de ser y relacionarse de distintas maneras (Hernández, 2008). Y, en medio de todo esto, la juventud es una etapa con posibilidades para cumplir de manera “imperfecta” con las disposiciones de la masculinidad, distanciarse de ellas y rechazarlas, lo cual es el caso de algunos varones gays.

2.4.1 Ser joven y gay.

Bertram Cohler y Phillip Hammack (2007) describen que se han elaborado modelos o estadios para describir y explicar el desarrollo de diversos aspectos en la vida de los sujetos, como si hubiera estabilidad temporal y geográfica de manera universal y generalizable. Por ejemplo, el pensamiento ericksoniano ubica la crisis de la identidad en la adolescencia, como si esta “crisis” se presentará en todos los jóvenes, como si se limitara a esta etapa o como si no existiera influencia culturales o sociales. En la comprensión del desarrollo de la identidad de las personas sexodiversas también se han confeccionado etapas para explicarla. Las críticas expresadas se aplican a dichas construcciones —denominadas “enfoque del ciclo de vida”—, donde las consideraciones individuales y particulares quedan de lado, y

la relevancia del contexto en las transformaciones están ausentes. Las experiencias situadas y perspectivas interseccionales también entran en debate con esto.

La tendencia en el análisis y tratamiento de las historias de los sujetos sexodiversos en distintas investigaciones ha apuntado a dos formas de “narrativas maestras” (Cohler y Hammack, 2007) que homogenizan las experiencias de vida. Por un lado, en las *narrative of struggle and success* o “narrativas de lucha y éxito” (p. 49) se presenta a los sujetos como víctimas del acoso y la homofobia internalizada, con problemas de salud —como ansiedad, depresión e ideas de suicidio—, pero que tienen éxito al enfrentarse a todas estas dificultades. Se trata de un modelo de resiliencia triunfante ante la heteronorma.

R. Savin-Williams y Kenneth Cohen (2015) plantea que la creación de los *gay youth* o “jóvenes gays” tuvo lugar en la década de los setenta —al menos en Estados Unidos— a partir de varios estudios centrados en muestras pequeñas⁵² de jóvenes sexodiversos (donde los varones gays blancos de clase media están sobrerrepresentados). Éstos se realizaron principalmente por profesionales vinculados a la clínica, la medicina y la salud pública, y se ubicaron en salas de consultas, servicios de emergencias y oficinas de consejería donde los solicitantes tenían problemas con su orientación (Cohler y Hammack, 2007) y presentaban conflictos con la ley, eran sobrevivientes de suicidio, consumidores de drogas, trabajadores sexuales, entre otros (Savin-Williams y Cohen, 2015)⁵³. Lo anterior llevó a la creación de un perfil centrado en la salud mental centrado en la percepción de que todos los jóvenes gays necesitan apoyo médico y psicológico.

Otros estudios han sido usados para confirmar los resultados que apuntan a una adolescencia LGBT+ patologizada o dentro de un “modelo de déficit” (Nichols, 2010). De ahí que ésta sea la principal representación social disponible acerca de este grupo etario, la cual ha permanecido casi estática, pese a los cambios más recientes y los distintos contextos. Aunque no niego la relevancia de estas

⁵² Michael Busseri *et al.* (2006) menciona que algunos estudios que abordan problemáticas de la juventud tienden a hacer comparaciones estadísticas entre los resultados de muestras pequeñas de sujetos LGBT+ con poblaciones más grandes de heterosexuales, lo que da por resultado que se maximicen ciertos datos dando una imagen más negativa de los jóvenes sexodiversos.

⁵³ Paradójicamente, este mismo perfil es el que retoman grupos conservadores al esgrimir sus argumentos morales contra la homosexualidad.

dificultades y su existencia para el caso mexicano, considero que se restringen a grupos y lugares específicos —muestras clínicas (Cohler y Hammack, 2007)— que no toman en cuenta un abanico más amplio de experiencias y posibles cambios a partir de las transformaciones actuales. Investigaciones recientes desde las ciencias sociales han accedido a poblaciones más diversas y han cuestionado algunos de los primeros hallazgos, modificándolos e, incluso, rechazándolos (Savin-Williams y Cohen, 2015). Con esto no se descarta que los jóvenes LGBT+ aún son un sector en situación de vulnerabilidad en nuestros días.

La otra narrativa maestra es la *narrative of emancipation* o “narrativa de la emancipación” (Cohler y Hammack, 2007), la cual tiene influencia de la teoría *queer*. En ésta se despatologiza el desarrollo de la identidad, se destaca la fluidez en la asunción de autoidentificaciones y se subraya la manera en que los sujetos enfrentan los problemas a partir de la agencia. Los estudios de R. Savin-Williams (2009)⁵⁴, llevados a cabo en Estados Unidos, proponen una nueva generación de jóvenes “pos-gay” caracterizada por el rechazo a las categorías o autoidentificaciones tradicionales como gay o lesbiana, y sugiriendo que la orientación sexual de estos sujetos tiene una menor relevancia en sus vidas cotidianas y en la conformación de su identidad. Aunque es imposible negar la existencia de dichas narrativas y trayectorias de vida, esta posición parece descartar tajantemente los casos de jóvenes que continúan enfrentándose al estigma y al rechazo de sus familias, pares y comunidades, y las condiciones adversas que existen más allá de los propios sujetos. La atención a los problemas psicológicos y sociales que enfrentan los jóvenes no deben ser subestimados pese a los avances que se identifican (Cohler y Hammack, 2007).

⁵⁴ En su revisión del trabajo de este autor, Margaret Nichols (2010) reconoce varios puntos interesantes en los planteamientos de R. Savin-Williams (2009). Sin embargo, también critica que las conclusiones se basan en muestras de jóvenes de universidades privadas y de élite, que los extractos de sus entrevistas se tratan de casos excepcionales y no una representación más amplia, y que el autor se esfuerza en presentar de la manera más positiva posible las historias de sus participantes. Desde mi lectura, identifico algunas afirmaciones que pueden ser cuestionadas, como la generalización de planteamientos a partir de casos individuales, la sobrestimación de las experiencias de acoso y violencia, y muestras homogéneas que no contemplan una diversidad más amplia. De ahí que el panorama que plantea R. Savin-Williams (2009) puede ser muy positivo, pero sin un referente empírico situado e interseccional.

Frente a estas formas de narración, “maestras” y centradas en desarrollos lineales, B. Cohler y P. Hammack (2007) proponen un “enfoque de curso de vida”, donde se sostiene que *“that developmental pathways reflect the distinctive social and historical changes experienced by members of particular generations and cannot be understood apart from this social and historical context”*⁵⁵ (p. 49). Esta forma de mirar permite comprender cómo los sujetos se relacionan en circunstancias sociales e históricas de determinado momento, y cómo esto puede generar variaciones entre los miembros de una cohorte y otra. Cabe recordar que, desde la posición asumida en la investigación, la configuración de la identidad es situada y se vincula con los aspectos que forman parte del contexto particular donde se desenvuelven los sujetos. Además, la identidad no sólo se compone de elementos personales y autopercepciones, sino que está atravesada por factores socioculturales que les permean (Lozano, 2014).

En similar línea, R. Savin-Williams (2009) propone la mirada desde trayectorias de desarrollo diferenciales y reconoce que la vida de las personas sexodiversas no se ajustan a un único camino, sino que hay múltiples formas no determinadas; esto implica considerar e incluir otros modelos que correspondan a las distintas experiencias de vida menos estáticos y fijos. Los momentos o “hitos” (Savin-Williams y Cohen, 2015) varían en el orden, la intensidad, la duración y la importancia entre cada uno de los sujetos. A diferencia de las secuencias lineales de procesos homogéneos, la perspectiva tomada en esta investigación parte de reconocer que la realidad de los jóvenes gays es compleja y heterogénea. Si bien hay rasgos comunes, algunas variaciones marcan o configuran de modos distintos a cada una de las narrativas.

Una vez que he intentado argumentar que es posible hablar de jóvenes gays, una pregunta a tener en cuenta es ¿qué pasa con estos varones en la escuela?, ¿qué pasa con quienes se descubren distintos a los demás por su orientación sexual y afectiva? Aunque su presencia en las escuelas no es un asunto nuevo y es posible mirarles más abiertamente en algunos contextos, no significa que el tránsito y la

⁵⁵ “...los caminos del desarrollo reflejan los cambios sociales e históricos distintivos experimentados por miembros de generaciones particulares y no pueden entenderse al margen de este contexto social e histórico”.

declaración pública de la orientación sexual sea fácil y sin contratiempos en todos los centros educativos. Quienes descubren que su orientación sexual es diferente a la de los demás enfrentan interrogantes acerca de su identidad tanto internamente como en respuesta a los señalamientos de otros. En el proceso, buscan respuestas para comprender sus sentimientos hacia personas del mismo sexo, pues los modelos de familia y pareja que les han sido presentados sólo muestran relaciones entre hombres y mujeres, no entre personas del mismo sexo.

El reconocimiento es un proceso difícil, pues, como menciona Moya Lloyd (en Galaz *et al.*, 2016), “salir del closet es algo más que la divulgación de un secreto íntimo, ya que implica la reconstrucción del pasado a la luz de esta nueva verdad revelada” (p. 106). Empero, la “salida del closet” no es el único momento de tensión para los estudiantes, sino que los referentes y percepciones a su alrededor ocasionan diversas manifestaciones plasmadas en epítetos, actitudes y acciones que buscan poner en evidencia que se ha hecho algo incorrecto.

A juicio de Bruno Bimbi (2020), para los gays hay una gran prohibición: ser adolescentes. Y esto sucede porque se les niega la vivencia de experiencias y momentos que a otros jóvenes sí se les permite, como establecer relaciones de noviazgo y amistad, y expresar públicamente sus afectos, sus actividades, sus sentires, sus pensamientos⁵⁶. A modo de reclamo, puntea este autor:

[n]os mintieron, porque nos contaron un mundo en el que nosotros no existíamos. Nos quitaron el derecho a vivir las mismas cosas que nuestros amigos vivían mientras nosotros nos las perdíamos porque sólo venían en formato chico + chica y nadie nos había dicho que quizá podíamos ser —y no tenía nada de malo que fuéramos— diferentes (Bimbi, 2020, p. 21).

Hay instituciones educativas en las que a estos jóvenes se les trata —curiosamente— de contar una historia, un mundo en el cual no existen los gays (Bimbi, 2020), pese a que esto pudiera ser muy evidente o abiertamente dicho⁵⁷. A

⁵⁶ Algunas experiencias reportadas en Estados Unidos informan de jóvenes LGBT+ a los cuales se les prohibió llevar a sus parejas a los tradicionales “bailes de graduación”, dejando claro desde la escuela que éstas deben estar compuestas por una mujer y un varón (*Human Rights Watch*, 2016).

⁵⁷ En contraste, en su informe “Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género”, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (Unesco, 2017) recopiló una serie de acciones a favor del

la vez, hay un entendimiento de estos estudiantes al reconocer que la escuela no es un espacio en el cual puedan manifestarse plenamente. No habrá espacios para ellos en las clases, ni respuestas a sus preguntas (Pulecio, 2015), ni sitio para sus demostraciones de afecto o incluso la enunciación de sus “inclinaciones” (Serrato y Balbuena, 2015), en una lógica de desconocimiento y negación de saberes e individuos (Cornejo, 2017).

A. Ávila (2014) estima que la forma en que está organizada nuestra sociedad no facilita el proceso de aceptación de la orientación sexual por parte de los jóvenes. Muchos de los obstáculos se encuentran en algunas escuelas, comunidades, los medios de comunicación, e, incluso, en ciertas familias; en ocasiones, estas últimas regresan a los hijos al clóset cuando la orientación les es revelada. El ocultamiento es un proceso que constantemente está en tensión, pues, dependiendo de las circunstancias o espacios en las cuales los jóvenes estén inmersos, pueden estar obligados a negociarla, matizarla e incluso negarla. Esto ocurre porque las cuatro paredes de la heterosexualidad son el mundo entero (Bimbi, 2020).

A. D. Martin (en Britzman, 1996) comenta que gran parte de la vida de algunos estudiantes gays se centra en la preocupación por ocultar su orientación sexual a los demás y a sí mismos. Hay quienes tienden a confeccionarse un “ropaje hetero” (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2008) en la escuela a fin de no perder a sus amistades y evitar señalamientos y violencias. Incluso más cuando se trata de comunidades, barrios y/o contextos en los cuales predominan modelos rígidos de masculinidad (Silva-Segovia *et al.*, 2015).

Sin embargo, cuando la presencia de los jóvenes gays es innegable, en algunas instituciones educativas se activan otros mecanismos (Elizalde, 2009), como exigirles que definan explícitamente su orientación y que tengan una posición localizable, como si se tratara de darles una ubicación a estudiantes “de riesgo”. Como explica M. Foucault (2008), entre las diferentes prohibiciones, las que se

alumnado LGBT+ en diferentes países. Por ejemplo, en Tailandia los estudiantes transgénero pueden escoger sus uniformes en algunas escuelas secundarias; en Malta existe una política desde 2015 que permite que los alumnos trans usen el uniforme que se ajuste a su género y usen los baños que elijan; en Croacia y la ex República Yugoslava de Macedonia se retiraron libros de texto en 2009 y 2010, respectivamente, que describían a la homosexualidad como una enfermedad.

vinculan con la sexualidad “están continuamente relacionadas con la obligación de decir la verdad sobre sí mismo” (p. 45), pero, ambivalentemente, conllevan la prohibición de decir lo que hacen y lo que son. Se evitará que pasen inadvertidos y se propiciará que sus actos sean atribuidos a su “condición”. Para Georges Devereux (en Córdova, 2011), hay un ordenamiento en el cual se le indica al sujeto que no haga lo que está prohibido, pero en caso de que lo lleve a cabo, lo debe realizar bajo indicaciones estructuradas socialmente, en una suerte de “modelo de conducta incorrecta”, en que la norma configura su propio espectro de transgresión.

Por el contrario, otros estudiantes reconocen como un acto subversivo el expresar su orientación sexual abiertamente ante los demás en el espacio escolar. Para Juan de la Cruz (2013) esta visibilidad gay es:

[e]l conjunto de manifestaciones, expresiones, formas y significados de interacción social que los sujetos de identidad gay deciden esgrimir individual y/o colectivamente como parte integral de su vida. Son prácticas e interrelaciones producto de la expresión consciente o inconsciente de su identidad, tanto para ellos mismos como para su grupo primario, entorno inmediato y/o espacio público. La visibilidad vive con el actor social, le acompaña bajo múltiples formas, códigos, representaciones simbólicas y manifestaciones inherentes a lo verbal y no verbal, a lo real y a lo subjetivo, a lo inmediato y a lo proyectado (p. 127).

A pesar de la fuerte influencia de las normas de género en algunos entornos escolares y la omnipresencia de la vigilancia sobre la sexualidad, hay rastros que no logran ser completamente sofocados. Existe una “realidad rebelde” (Elizalde, 2014), con oportunidades para la expresión de identidades y prácticas que puede ser de otro modo. S. Elizalde (2014) afirma que:

[en la escuela] también surgen espacios, brechas y posibilidades para la rearticulación del significado, así como para el registro de transformaciones perceptibles que sirven para aflojar el control sobre esas regulaciones tan celosamente vigiladas y habilitar distintos niveles de agenciamiento por parte de los/as sujetos (p. 43).

Si bien las prescripciones de género preexisten a los sujetos, no siempre se asumen de forma pasiva y ni se trasladan como un reflejo fiel en la realidad. En estos espacios, como en los intersticios, es posible concebir agencias, posiciones

emancipadoras de la masculinidad e identidades otras. Los sujetos tienen posibilidades para negociar y modificar las normatividades al momento de ponerlas en práctica y configurarlas en sí mismos. Empero, para Judith Butler (2007), esto tiene límites, pues las prácticas de género aún están enmarcadas en un abanico con opciones delimitadas. Entretanto, su subversión constituye realidades rebeldes desde las cuales es posible cuestionar y encontrar elementos de transformación.

Con la expresión de su orientación e identidad —que incluyen, entre otras cuestiones personales y colectivas, revelar que se es gay, mostrar afecto y establecer relaciones románticas con otros varones, participar en eventos y actividades a favor de los derechos de la comunidad LGBTQ+ o presentar un estilo personal en el cual se recurre, en ocasiones, al estereotipo—⁵⁸, dichos estudiantes muestran ante otros que la masculinidad no es estática como se piensa, que las imágenes preconfiguradas y prejuicios pueden ser desafiadas, y que existen otras formas de ser posibles. Con esto, se pone en tensión la normalidad alrededor del género y la sexualidad, pues estas formas resultan desconcertantes para las instituciones educativas (Molina y Maldonado, 2009) al ser una realidad fuera de los límites y planes construidos.

Hasta ahora, he proporcionado un panorama breve de la población juvenil gay. Mi intención ha sido esbozar algunos puntos en relación con este grupo al que pertenecen los sujetos que forman parte de la investigación, y de los cuales hablaré en el capítulo 4 “Vivir-se gay en la Educación Media Superior”. Es ahí donde profundizo en la descripción de estas identidades y de los significados y prácticas que ellos mismos han referido en el trabajo empírico realizado.

En el entramado teórico de la investigación se reconoce que una identidad que no es congruente con las normas de género establecidas puede generar procesos especialmente complejos para algunos jóvenes, como los varones gays. Lo anterior debido a la percepción que la sociedad y la cultura tienen sobre la homosexualidad, así como a la posibilidad de enfrentar discriminación, estigmatización y rechazo en su entorno. Simultáneamente, retomando la

⁵⁸ La forma en que cada persona elige expresar su orientación e identidad gay es personal y única, y puede variar según su contexto cultural y social. Aquí hago una breve mención de lo recolectado en el trabajo de campo y que describo con detalle en el capítulo 4 “Vivir-se gay en la EMS”.

concepción adoptada sobre la identidad, lo gay en la esta etapa —pero también a lo largo de la vida— es un proceso dinámico y fluido, en el que estos varones pueden explorar, cuestionar y redefinir el sentido de sí mismos.

2.5. Heteronormatividad.

Valeria Flores (2008) afirma que la heteronormatividad, aunque está presente en todos lados, encuentra lugares privilegiados para su (re)producción y circulación, siendo la institución educativa uno de ellos. Ahí —pero no sólo en ahí—, esta norma no sólo se aplica a los considerados como desviados o potencialmente fuera de la norma, sino que, en general, restringe o limita las expresiones de todos los estudiantes y agentes educativos (Ward y Schneider, 2009), a fin de que sean adecuadas a lo socialmente asignado.

Heteronormatividad es un término acuñado por Michael Warner (1991). En conjunto con Lauren Berlant, la definen como:

...aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada como sexualidad sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral (Berlant y Warner, 2002, p. 230).

La heteronormatividad no es únicamente un *corpus* de doctrinas o normas a seguir, sino que consiste en un entramado que tiene presencia en prácticas e instituciones y genera una sensación de corrección a través de diferentes manifestaciones, las cuales pueden ser inconscientes e, incluso, contradictorias (Berlant y Warner, 2002). Para Michael Seal (2019), la heteronorma es un proyecto político y pedagógico que sirve a intereses en un marco de relaciones específicas de poder.

Ésta es una construcción sociohistórica que tiene como base un sistema dicotómico y jerarquizado; en otras palabras, existen dos categorías en las que se ubican las personas —ser hombre y ser mujer—, distintas entre sí —se eliminan las semejanzas (Rubin, 1986)— y se estiman como esenciales y complementarias, pero

que, además, una se encuentra por encima de la otra. La agrupación se basa en un supuesto biológico y esencialista incuestionable —y tampoco justificable racionalmente— a través del cual a las personas les son asignados roles y actividades que social y culturalmente se espera que cumplan. La sexualidad se convierte en un campo de poder (Warner, 1991) con procesos que la (re)producen.

La dicotomía de género asocia ciertos elementos con los hombres, como lo universal, racional, público y abstracto, es decir, lo masculino, mientras que lo particular, emocional, privado y concreto son vistos como propios de las mujeres, o femeninos (Flores, 2008). Esta división desigual tiene el efecto de reprimir cualquier característica que no se ajuste a dichas categorías, pues se conjetura que existe una relación mimética (Butler, 2007) donde el género refleja el sexo, es decir: los hombres deben ser masculinos y las mujeres femeninas. La eficacia simbólica de este sistema se logra con la participación voluntaria de los sujetos, quienes lo interiorizan y consideran natural e inmutable (Bourdieu, 2010). Además, las normas de género no sólo funcionan en las estructuras y dispositivos más amplios, sino que tienen lugar en las prácticas e interacciones cotidianas a un nivel micro.

Encuentro vínculos del concepto de heteronormatividad en nociones como el sistema sexo-género de Gayle Rubin (1986), el régimen sexual definido como heterosexualidad obligatoria por Adrienne Rich (1996) y los planteamientos de Monique Wittig (2006). De acuerdo con G. Rubin (1986), el sistema sexo-género es “el 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” (p. 97). Desde esta perspectiva, se entiende que la opresión de las mujeres se produce por sistemas socialmente definidos, en lugar de por cuestiones biológicas, y que existe una división rígida que afecta a todas las personas y las domina. Además, este sistema impone un tabú contra la homosexualidad, es decir, la prohibición de las uniones no heterosexuales, pues no permiten el intercambio y el establecimiento de parentescos. Esto sucede porque el género no sólo implica la identificación con un sexo, sino que también involucra el deseo y la forma en que debe dirigirse hacia el otro sexo, lo que se conoce como heterosexualidad obligatoria.

Por su parte, y de acuerdo con el planteamiento de A. Rich (1996), la heterosexualidad debe ser reconocida y criticada como una institución política, un fenómeno e ideología —más allá de una “preferencia” natural— en la que subyace el poder masculino que se vale de “agrupamientos de fuerzas que actúan por doquier y que van de la brutalidad física al control de la conciencia” (p. 28). Esto tiene como intención garantizar el derecho masculino de acceso físico, económico y emocional sobre las mujeres. El planteamiento de esta autora permite desplazar el análisis centrado en las personas sexodiversas y su orientación para trazar la forma en que se aplican una serie de aspectos institucionales vinculados a la heterosexualidad, los cuales tienen efectos en quienes no se ajustan a dicha norma y a la apropiación masculina de las capacidades (re)productivas de las mujeres.

En una línea similar, Monique Wittig (2006) plantea la heterosexualidad como un régimen político, parte del contrato social, a través del cual las mujeres son subordinadas y apropiadas, no sólo en el terreno de lo privado, sino en lo colectivo. La autora afirma que “la categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad en cuanto heterosexual” (p. 26), esto es, que se establece como natural la obligación de la reproducción de “la especie” y, por tanto, de la sociedad heterosexual; de ahí que los sujetos deban heterosexualizarse. La imposibilidad de escaparse de este sistema se podría resumir en el principio, con carácter obligatorio, de “tú-serás-heterosexual-o-no-serás” (p. 52).

Con base en lo anterior, entiendo a la heteronormatividad como un complejo entramado que busca imponer de forma compulsiva una determinada sexualidad y organizar la sociedad alrededor de ello. Paul Preciado (2013) y Abraham Serrato y Raúl Balbuena (2015) coinciden en la definición de la heteronormatividad como un elemento de la biopolítica —en términos foucaultianos— que opera gracias al establecimiento de una forma de vivir la sexualidad en la heterosexualidad. No es únicamente la definición de lo que es una práctica sexual normal, sino que implica aquello que se debe entender como una vida normal (Jackson, 2006). La heteronorma son disposiciones políticas que buscan instalarse de forma absoluta y sistemática para regular los discursos y prácticas de todos los sujetos. En esta línea, Marcus Herz y Thomas Johansson (2015) sugieren que “*heterosexuality is not*

*simply about sex, but is perpetuated by the regulation of marriage and family life, divisions of waged and domestic labour, patterns of economic support and dependency*⁵⁹ (p. 5). Significa que la heterosexualidad no sólo está ligada con las prácticas sexuales, sino que subyace a estructuras fundamentales de la sociedad.

Bajo la lupa de la heteronormatividad no hay posibilidades de elección fuera de la asignación binaria y de la “matriz heterosexual” (Butler, 2007) compuesta por dos sexos, dos géneros y una orientación sexual unívoca que es la heterosexualidad. En palabras de la autora, “[l]a heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre «femenino» y «masculino», entendidos estos conceptos como atributos que designan «hombre» y «mujer»” (p. 72, comillas del original). La matriz es ineludible y, a partir de ella, se asignan, clasifican y regulan las identidades de género (Gros, 2016) estableciendo un régimen de aquellas consideradas correctas e inteligibles⁶⁰ y castigar las que no lo son. En nuestro contexto, hablar de aquello que ocurre fuera de esta matriz es mencionar distintos tipos de violencia que se dan contra todo aquel que se aleja o sale de lo establecido (Caminos y Amichetti, 2015). Los sujetos considerados anormales son estigmatizados y sometidos a diferentes consecuencias punitivas, y esto se da porque la misma matriz “exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género” (Butler, 2007, p. 72, comillas del original).

La heteronorma legitima el sexismo y la homofobia, pues otorga superioridad a la heterosexualidad frente a otras formas de sexualidad, y avala y promueve formas de violencia contra aquellos que han roto la norma sexual independientemente de su orientación sexual. Se recuerda a las personas sexodiversas que deben ocultar una parte de sus vidas y mantener en secreto su identidad para evitar ser discriminadas, marginadas o violentadas, lo que conlleva

⁵⁹ “...la heterosexualidad no se trata simplemente de sexo, sino que se perpetúa mediante la regulación del matrimonio y la vida familiar, las divisiones del trabajo doméstico y asalariado, los patrones de apoyo económico y la dependencia”.

⁶⁰ De acuerdo con J. Butler (2007), “[l]os géneros «inteligibles» son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, orientación sexual y deseo” (p. 72, comillas del original).

una deshumanización social. Los gays son considerados como una especie de fracaso “natural” (Parker, 2002), porque no cumplen con las expectativas y comportamientos sociales y culturales asociados a su biología.

Abonando a la urdimbre teórica de la investigación, la relación entre la heteronormatividad, la identidad y los jóvenes gays es compleja. Para quienes se reconocen como gays, la presión de conformarse en la heteronormatividad y las expectativas sociales generan diversas dificultades. Es posible que estos varones enfrenten desafíos en su tránsito escolar y personal debido a la discriminación, el rechazo o la falta de aceptación en su entorno, incluyendo a su familia, amistades, escuela y comunidad. Además, la construcción de la identidad gay en la juventud a menudo implica un proceso de aceptación y exploración de la sexualidad y el género, que es especialmente desafiante en un contexto heteronormativo. Esto incluye lidiar con el miedo al rechazo o la violencia, y la búsqueda de una identidad y comunidad que les brinde aceptación y apoyo.

2.6. La construcción de la masculinidad.

Aunque no existe una masculinidad única, un modelo universal y válido en todos los contextos, culturas y épocas, sino que hay una heterogeneidad en el ser hombre (Badinter, en Lomas, 2007), es posible reconocer, como señala Beatriz Ranea (2021), que la masculinidad —en singular— es un engranaje compuesto de expectativas y mandatos, pero también privilegios y relaciones jerárquicas donde los hombres se posicionan por encima de las mujeres a través de pactos que garantizan la dominación. La masculinidad, vista de este modo, funciona como un “modelo normativo” que configura ciertos tipos de relaciones y ejercicios de poder mediante el binarismo oposicional. Esta interpretación es la que guía el análisis en este trabajo. Por ello, estimo conveniente precisar algunas cuestiones sobre la masculinidad.

Existen diversas explicaciones acerca de la masculinidad y el ser hombre. Una manera general de abordar esta cuestión es la propuesta por Mónica De Martino (2013), quien sugiere de manera provocativa que hay dos respuestas

irreflexivas a la pregunta de qué significa ser hombre: en primer lugar, no ser mujer; y, en segundo lugar, tener un cuerpo de determinado sexo. Esta concepción vincula aspectos culturales con biológicos, dejando de lado la relevancia de las interacciones sociales y las construcciones culturales; sin embargo, parece ser la más comúnmente aceptada.

Otras formas de entender la masculinidad son las que señala Matthew Gutmann (en Minello, 2002) a partir de la revisión de diversas producciones académicas, la cual contempla cuatro fórmulas: a) todo lo que hacen o piensan los hombres; b) todo aquello que hagan o piensen para ser hombres; c) lo que piensan o hacen algunos hombres considerados paradigmáticos; y d) la masculinidad se encuentra dentro de las relaciones femenino-masculino, es decir, el género. Empero, son necesarias algunas consideraciones alrededor de estas fórmulas. Por principio, la primera confunde sexo con género, mientras que la segunda no considera las prácticas que las mujeres pueden realizar y que se asocian con lo masculino. La tercera contempla un modelo inalcanzable por la mayoría de los varones, un arquetipo inaccesible, pero al que algunos siguen aspirando. En contraste, la cuarta propone un acercamiento más profundo para la comprensión de las relaciones entre lo masculino y lo femenino, lo cual da pistas más consistentes para entender qué es la masculinidad.

Por su parte, R. W. Connell (1997) propone cuatro masculinidades, siendo la primera de ellas la “masculinidad hegemónica”; ésta se define a partir de la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres y de otros varones, y se establece a partir de la correspondencia que tiene con los constructos sociales y culturales. Hay que señalar que no es estática, como podría suponerse, sino que puede moverse en la medida en que otro grupo o tipo de masculinidad se posicione por encima de las demás⁶¹. Otra de las masculinidades dentro de esta propuesta es

⁶¹ A partir de su revisión del concepto de “masculinidad hegemónica”, R. W. Connell y James Messerschmidt (2005) proponen cambios en su conceptualización, resumidos en cuatro aspectos: 1. La naturaleza de la jerarquía de género, es decir, que existe una influencia entre las diferentes masculinidades y que la hegemónica puede adoptar aspectos de otras de manera táctica, además de reconocer la agencia de los grupos subordinados; 2. La geografía de las configuraciones masculinas, esto es, que la construcción de masculinidades es local y regional, pero está articulada con procesos globales más amplios, y viceversa, y que puede haber construcciones similares pero no idénticas, sino plurales; 3. El proceso de encarnación social, o sea, la forma en que las

la “subordinada”, es decir, aquella que ubica a los homosexuales en la jerarquía más baja por debajo de los heterosexuales. Esta categoría no sólo incluye a los gays, sino también a aquellos que son expulsados del nivel de legitimidad por no cumplir con las prescripciones de la masculinidad. La siguiente en esta propuesta es la de “complicidad”, que se refiere a aquellos que, aunque no cumple con los patrones hegemónicos, obtienen ganancias –dividendos en términos connellianos– por encarnar la marca biológica asociada a la masculinidad. Finalmente, las “marginadas”, las cuales están integrada por quienes pertenecen a grupos raciales, étnicos, entre otros.

Aunque R. W. Connell (1997) advierte que su propuesta no debe concebirse como una taxonomía rígida de identidades estáticas claramente delimitadas, ni tampoco a manera de “estilos de vida”, sino como una propuesta para entender la forma en que se establecen relaciones y jerarquías entre los varones, ésta se ha usado como forma de clasificar las masculinidades (Amuchástegui y Szasz, 2007; Minello, 2002) como entidades fijas, en vez de considerarlas como construcciones sociales y transitorias.

Una vez hecho este breve repaso, conviene precisar la importancia de la perspectiva constructivista acerca de lo que significa ser varón y la masculinidad en esta investigación. Al referirse al término “hombre” desde esta crítica, G. Núñez (2004) sostiene que no es un simple concepto para referirse a una realidad o sujeto que posee una “esencia”, sino que sirve para intervenir la realidad y diferenciar a partir de criterios y significados y, que, a la vez, implican una expectativa de ser tanto en la construcción de identidades y cuerpos. De acuerdo con el autor, al mirar a la realidad como una construcción social e histórica en la cual las personas se vinculan de diferentes maneras, es posible advertir que los conceptos que se utilizan

masculinidades están encarnadas (como objetos y agentes) y se entrelazan con el contexto social; y 4. La dinámica de las masculinidades, lo que implica reconocer las contradicciones internas y la capacidad de deconstruir los binarios de género y criticar la masculinidad hegemónica en busca de una “hegemonía positiva”. En este sentido, los autores también proponen conservar ciertas características, como la idea de que existe una pluralidad de masculinidades y una jerarquía entre ellas, lo que genera subordinación. Además, que no se trata de una dominación basada en la fuerza, sino que se da a través de prácticas y discursos. Asimismo, que esta masculinidad no es la más común en la vida cotidiana, pero funciona como un ejemplo para la producción de otras masculinidades. Finalmente, que éstas no son estáticas, sino que pueden cambiar con el tiempo.

para definir las acciones y las relaciones son erigidos social e históricamente. Es relevante reconocer a los varones como socialmente situados, es decir, que no existen en un no-lugar desde donde construyen su perspectiva, sino desde una o varias posiciones sociales; de ahí que el autor propone un estudio de los hombres como sujetos genéricos o de género (Núñez, 2004) para aludir a la idea de que han sido posicionados en determinadas coordenadas culturales y sociales de género a través de complejos procesos de socialización. En sentido similar, Ana Amuchástegui e Ivonne Szasz (2007) postulan que:

...[m]asculinidad no es sinónimo de hombres sino de proceso social, estructura, cultura y subjetividad. No se trata de la expresión más o menos espontánea de los cuerpos masculinos sino de cómo tales cuerpos encarnan prácticas de género presentes en el tejido social (p. 16).

Entender la masculinidad de este modo implica no considerarla como un atributo o característica innata a los sujetos que nacen ciertos genitales, sino a partir del carácter subjetivo y práctico que se pone en juego en las relaciones e interacciones cotidianas que se establecen con los otros (List, 2007), y que están enmarcadas en un contexto en el cual dichas acciones son consideradas como masculinas.

E. Badinter (1993), G. Núñez (2016b) y S. Cruz (2018) recuperan el planteamiento de Simone de Beauvoir acerca de que “la mujer no nace, sino que deviene” para señalar que la condición de los hombres es similar en cuanto a que no nacen siéndolo sino que se hacen a partir de “significados, comportamientos, prácticas corporales, estructuras emocionales y estructuras mentales que han sido construidos histórica, cultural y socialmente” (Cruz, 2018, p. 170), y que, en gran medida, se basan en la naturalidad asociada al sexo.

Para Rodrigo Parrini (2012), la masculinidad consiste en “un sistema performativo, que vincula cuerpo con identidad, que sutura ideología y subjetividad, que obliga un deseo, que reproduce distinciones, separaciones y divisiones. Un sistema de poder, un sistema semiótico, un sistema político” (párr. 5). Se ubica a la masculinidad como parte de una estructura inscrita en la matriz de género y que, por tanto, no está supeditada al cuerpo de los varones, sino que les atraviesa. Tiene un carácter relacional en diversos ámbitos donde existe un ejercicio del poder en

que unos están por encima de otros. Como propone Mauricio Zabalgoitia (2021, s/p), “la masculinidad es algo más que una forma de ser; es una categoría que ordena, categoriza y estructura, desde el género, siendo éste un dispositivo que disciplina a las subjetividades”.

La masculinidad, que se dice de sí misma que es natural, requiere de una forma de enseñanza. Ésta se refuerza a través de mecanismos como el aprendizaje de género que ocurre en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Desde esta forma de comprensión, se afirma que la masculinidad se aprende, y la infancia y la juventud son momentos cruciales en los procesos de socialización (Connell, 2003b). Si bien hay ideas que apuntan a que se tratan de aspectos naturales de la vida adulta, realmente requieren de un “complejo aprendizaje de repertorios interaccionales e identidades, así como técnicas sexuales” (Connell, 2003b, p. 61). Esto se da mediante la transmisión desde los adultos y las instituciones —como la escuela— a los niños para introducirles en prácticas y discursos de la masculinidad, reforzándolo a través de premios y castigos para que aprendan a desempeñar lo que se espera de ellos y, paralelamente, a excluir y discriminar a quienes no (Hernández y Rubio, 2015).

Particularmente, hablando de la EMS, en esta etapa los varones deben conciliar diversas dimensiones: ser jóvenes, ser hombres, ser estudiantes... en un contexto donde se les demanda buen rendimiento académico, la convivencia con pares varones y mujeres, así como la interacción con otros adultos, inmerso esto en una serie de constructos sociales y culturales que forman parte de la masculinidad. Los jóvenes buscan distanciarse de los rasgos que pudieran identificarlos aún como niños, aunque continúan dependiendo en gran medida de sus familias. Su biografía forma parte de su identidad y trae consigo los aspectos vividos en la infancia, los sitios en los que fueron educados y socializados, los aspectos de un mundo que ya estaba preestablecido antes de que nacieran, con una regulación que les asignó una forma de ser varones (Olavarría, 2003). Como postulan Douglas Schrock y Michael Schwalbe (2009), “[m]ales are taught and expected to identify themselves

*not only as biological males, but, depending on age, as either boys or men*⁶² (p. 279). Esto porque se les ha indicado desde los primeros años cuál es el lugar que deben ocupar y qué se espera de ellos.

Durante la juventud se generan rituales y prácticas explícitas e implícitas para legitimar ante los demás que se es realmente lo que se tiene que ser. Es una forma en que la masculinidad es apropiada y habitada, mientras que otros patrones que escapan a ella son negados o negociados (Connell, 2003b). Existen normas y medidas para determinar la hombría de los varones, y un proceso “ortopédico” para hacerlos hombres (Olavarría, 1999) en el cual quedan sometidos desde la infancia para llegar a ser en una suerte de merecimientos y recompensas que se logran a partir de pruebas y victorias, entre las cuales están las conquistas amorosas, la iniciación sexual, los golpes contra otros varones y la violencia contra los gays.

Como advierte E. Badinter (1993, p. 45), “la masculinidad no constituye una esencia, sino una ideología que tiende a justificar la dominación masculina”. Y aunque la forma en que esto se expresa es diferente, lo que se mantiene con el paso del tiempo es el poder que ejercen los hombres sobre las mujeres y —añado— a otros varones considerados de segunda categoría o inferiores. Desde esta lectura, se interpreta a la masculinidad como un dispositivo disciplinario que vertebra la construcción de identidades y corporalidades (Ranea, 2021). Esta perspectiva coincide con M. Zabalgaitia (2021 y 2022), quien afirma que el género y la masculinidad funcionan para mantener jerarquías y desigualdades.

Como adelantaba al inicio de este apartado, la interpretación de la masculinidad como normatividad (Ranea, 2021) servirá para el análisis en este trabajo a partir de considerarla como un “deber ser” donde se reproduce el binarismo, la jerarquización y la dominación. Entendida así, la masculinidad es un proceso a través del cual se deben encarnar y cumplir una serie de mandatos y pruebas que den cuenta de sí. Como afirma Rita Segato (2018), el mandato de masculinidad “exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de

⁶² “... a los varones se les enseña y se espera que se identifiquen no sólo como varones biológicos, sino, según la edad, como niños o como hombres”.

prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (p. 40). Desde su lectura, esta autora señala que las iniciaciones para los hombres incluyen desafíos y pruebas como la antisocialidad, la crueldad y el riesgo. En ellas, los varones deben exhibir sus capacidades y posición ante quienes los acompañan, instan y exigen que sean capaces de la dominación y de adueñarse de la posición femenina mediante acciones feminizadoras. Esto es resultado de la violencia entre los propios varones y que encuentra en la coacción contra las mujeres la forma para obtener el título del estatus masculino y mostrar la lealtad a las fratrias de varones.

El modelo normativo todavía es un referente por seguir para muchos jóvenes y niños que ven en el ejercicio del poder una forma de afirmarse como hombres frente a otros, y de posicionarse en relación con lo femenino (Lomas, 2007; Ceballos, 2013b; Díez, 2015). Lo precisado por R. W. Connell (2003a) respecto del modelo de masculinidad hegemónica es aplicable al modelo de masculinidad normativo en cuanto a que si bien no todos los varones pretenden alcanzarlo, ni aspiran a desempeñar realmente las formas extremas —y hay quienes conscientemente intentan alejarse de él—, éste continúa siendo el referente para la delimitación y la forma en que otros se benefician de los dividendos de la dominación masculina, pues estar del lado del opresor, o tener la marca que los caracteriza, genera rendimientos y ganancias. De ahí que algunos varones invierten gran parte de su esfuerzo (Felipe y Toaldo, 2009) para ubicarse dentro de esta normatividad.

De acuerdo con B. Ranea (2021), existen tres pruebas de virilidad o “ejes de construcción de la masculinidad” que deben conseguir los hombres a través de diferentes pruebas o pasos; éstas son: “no seas una niña”, “sé heterosexual”⁶³ y sé “uno de los nuestros”. Esta propuesta halla su antecedente en las tres negaciones que se dan en la construcción de la identidad, de acuerdo con E. Badinter (1993), quien señala:

⁶³ En la propuesta de B. Ranea (2021), éste recibe el nombre de “heteronormatividad”. Sin embargo, para evitar confusiones con el apartado antes descrito y porque la autora sintetiza esta prueba en la orientación heterosexual, básicamente, he optado por cambiar la denominación en sintonía en los demás ejes.

[p]ara hacer valer su identidad masculina [el hombre] deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual. De ahí el desespero de los que no consiguen esta triple negación (¿denegación?) (p. 55)

En consideración de esta autora, la identidad de los hombres se construye a partir de la negatividad en la que cobra particular relevancia mostrar que “no se es” algo. Estos ejes pueden interpretarse como condicionantes que no deben traspasarse y, por el contrario, deben cumplirse en el marco del modelo de masculinidad normativa. A continuación, explico cada uno de éstos.

2.6.1. El eje del desprecio a lo femenino o “no seas niña”.

Las actividades de crianza y educación de los primeros años contribuyen a la reproducción de los modelos establecidos para mujeres y hombres en función de las marcas asignadas. A través de la imitación, la observación y el diálogo con los adultos y los pares, los sujetos aprenden lo que es ser masculino o femenino en un contexto determinado. Estas prescripciones se transmiten de generación en generación, las cuales se refuerzan constantemente para que sean citadas de manera adecuada. Esto provoca, a su vez, la asunción inconsciente de una serie de comportamientos como naturales, pero que genera procesos de discriminación y estereotipo. A la par que el sujeto interioriza estos preceptos, las demás personas actúan para reforzarlos —o no— asignándoles nombres, colores, juguetes, instrumentos, etcétera. De este modo, se fortalece un “deber ser” donde el género no sólo funciona para describir las diferencias entre hombres y mujeres, sino también como referentes de cierta norma sexual para cada sujeto.

Hay directrices para niñas y niños a fin de indicarles lo que es correcto que hagan, pero, además, aquello que no deben hacer, transmitiendo la idea de que “el mundo de la mujer es la casa y la casa del hombre es el mundo”, precisa Laura Asturias (1997). Constantemente se va señalando contraposiciones que aluden a que hay cosas permitidas, mientras que otras no lo están. De este modo, se les va indicando a los niños que hay que alejarse de ciertas formas y cosas y preferir otras.

El deber y el no-deber están asiduamente presentes en discurso y prácticas. César Rómoli (2018) apunta que la identidad masculina se construye a partir de la lógica de la negatividad, en la cual se busca dejar claro a los varones qué no deben hacer o ser si quieren acceder al mundo de los privilegios que les supone pertenecer a cierto grupo.

Para Michael Kimmel (2011), “[t]he formal educational gendering process begins the moment we enter school and continues throughout our educational lives” (p. 196)⁶⁴. En este sentido, y según L. Asturias (1997), los varones “juegan” a ser hombres en los primeros años de escolarización, aprendiendo aquello que afianza su masculinidad tal como se espera que sea socialmente. Inicialmente, gran parte de este proceso está en manos de los adultos, quienes equipan, entrenan y socializan a los infantes (Schrock y Schwalbe, 2009) en conductas, roles y comportamientos, y vigilan que se cumplan adecuadamente. Los sujetos requieren de una enseñanza desde la cual se les enseña a ser diferentes para adquirir lo que en una sociedad o grupo determinado se entiende por ser hombre o mujer y ser masculino o femenino.

En este tránsito, los varones aprenden que lo que ellos hacen es cultural y socialmente valioso, mientras que lo que realizan las mujeres no lo es tanto (Kimmel, 2011). Lo anterior se vincula con el rechazo a ocupar un lugar subordinado o subalterno, pues ése es sitio de las mujeres y la feminidad (Ranea, 2021). Devenir en hombre, implica asumir una posición por encima de lo femenino y ostentar una serie de privilegios a través de los cuales se ejerce el poder y el control.

La masculinidad preexiste a los sujetos y se instala tanto en la subjetividad como la corporalidad mediante procesos de “masculinización” y de aprendizaje de género a partir de diversas pautas (Bonino, 2002). Esto se impone a través de figuras y dispositivos y, a la vez, se legitiman o no en la medida en que sean representados “como debe ser”. M. List (2007) afirma que los sujetos van incorporando reglas que les permiten mantenerse en el contexto en que se

⁶⁴ “El proceso educativo formal de género comienza en el momento en que ingresamos a la escuela y continúa a lo largo de nuestra vida educativa”.

desenvuelven, bajo una lógica en la cual para sobrevivir hay que acoplarse a normas que, en gran medida, tienen como referente a la sexualidad.

El rechazo a lo femenino es necesario pues permite la reafirmación de la masculinidad al representar un eje que no debe ser traspasado. Entre ésta y la feminidad existen elementos irreconciliables. Hay una construcción de un “adentro” y un “afuera” que delimitan los campos de pertenencia que permiten distinguir a quienes cumplen con la norma y los que no (Parrini, 2007). De lo interno quedaría excluido aquello que se asocia con la feminidad y la homosexualidad; mantenerlo afuera evita una supuesta contaminación, así como no poner en riesgo la inteligibilidad, pues, como propone J. Butler (2007): “las «personas» sólo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género” (p. 71, comillas del original). En la asociación de la homosexualidad con la feminidad se busca degradar a los sujetos que no se ajustan al modelo de masculinidad y ubicarles en un lugar marginal y subordinado. En su análisis, Marta Ceballos (2013b) encuentra razonamientos que algunos varones atribuyen a la relación entre homosexualidad y masculinidad: a) lo masculino no es homosexual porque lo masculino no es afeminado; b) lo homosexual no es masculino porque la homosexualidad es afeminada; y c) la masculinidad es a la heterosexualidad, y la feminidad es a la homosexualidad. En línea similar, sostiene Don Kulick (en Prieur, 2014), que “en América Latina debe considerarse que el género no incluye a «hombres» y «mujeres», sino a «hombres» y «no hombres»” (p. 326, comillas del original).

Ambivalentemente, la homosexualidad es clave en la construcción de la masculinidad ya que la delimita. Al actuar como frontera, el odio a los homosexuales protege a los varones de sus pares y de sí mismos. Se determina lo que se considera aceptable o no para aquellos que desean ser considerados como hombres, incluyendo lo que pueden desear o no, a quiénes pueden amar o no, y con quiénes pueden relacionarse o no. En esto, la homosexualidad es un contrapunto relevante para la masculinidad, similar al que representan las mujeres en aspectos vinculados al género. Annick Prieur (2014) plantea:

[I]a masculinidad se define en oposición a la feminidad y los dos sexos se confirman entre ellos al ser contraparte uno del otro. No obstante, el grado de masculinidad puede definirse al contar con el joto como contraparte [...], de modo que en cada género una posición se define de acuerdo con las otras posiciones para las personas del mismo género (p. 313).

Desde esta interpretación, se sostiene que estos varones no son hombres o les falta masculinidad (esta última, inclusive, en un sentido confuso donde se vincula con lo biológico). Lo femenino, asociado a las mujeres y gays, se convierte en sinónimo de una apariencia física débil y de un estado mental similar. En la cultura mexicana la figura del homosexual afeminado y “torcido” encarna la representación de lo considerado indeseable por la masculinidad heterosexual. Las menciones al “quiebre de cintura”, la manera de caminar e, inclusive, las alusiones a la castración (Connell, 2003a) forman parte de muchas representaciones sociales acerca de los varones gay. No obstante, hay otras características que se les han asignado “de manera positiva” (Toro-Alfonso, 2012), pero bajo lo atribuido social y culturalmente a lo femenino, como tener buen gusto, saber escuchar, vestir bien, apoyar a otros y ser compasivos, a pesar de las violencias y el escarnio que reciben.

2.6.2. El eje de la heteronormatividad o “sé heterosexual”.

Anteriormente expliqué la heteronormatividad como un proyecto tanto político como pedagógico que sirve a intereses en un marco de relaciones específicas de poder. En este momento, la retomo como un eje de construcción de la masculinidad desde la lectura de B. Ranea (2021) centrada en la heterosexualidad obligatoria.

La orientación sexual ocupa un lugar central en la construcción de las identidades (Ranea, 2021), pues, a través de ella, se define lo que es aceptable o no en cuanto a la sexualidad. Desde la mirada foucaultiana, se interpreta que la sexualidad ha sido construida socialmente para reproducir determinados valores, conductas y creencias, y, a partir de ello, separar y definir lo que es deseado y correcto y lo que, por el contrario, es desviado e incorrecto. Ser heterosexual es una característica indispensable para ser varón. Lo anterior reafirma lo planteado por M. Wittig (2006): hablar de masculinidad heterosexual es redundante, toda vez que no

se piensan otras formas de masculinidad. Demostrar a los demás lo que se es, se refiere en gran medida a mostrar que se es heterosexual (List, 2007).

Retomando el planteamiento de J. Butler (2007) acerca de la continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo, se da por supuesto que los sujetos con pene y testículos son hombres, que deben ser masculinos y, por tanto, heterosexuales. Esto se vincula con el hecho de que las opciones para los varones se limitan a dos mutuamente excluyentes: “se es un hombre o se es homosexual” (Prieur, 2014, p. 175), lo que deja patente que para ser hombre se tiene que ser heterosexual, y si no se es, entonces no se puede ser varón. Como ya exponía, de acuerdo con A. Rich (1996), la heterosexualidad obligatoria limita las orientaciones sexuales y afectivas de las mujeres lesbianas, lo cual se prolonga —con las respectivas consideraciones— a otras personas no heterosexuales, como es el caso de los varones gays.

Lo anterior se enmarca en la heteronormatividad, la cual se retoma como un eje de construcción de la identidad (Ranea, 2021) y, que, desde esta posición, se entiende como las prácticas y normas que sostienen y mantienen la heterosexualidad obligatoria como única forma válida y correcta de orientación sexual. Ésta es presentada como un elemento necesario y el único camino a través del cual la sociedad puede funcionar; incluso bajo el argumento de que, si todas las personas fueran homosexuales, la humanidad se extinguiría en algún momento (Warner, 1991). La heterosexualidad obligatoria, como un dispositivo disciplinario, delimita y regula la sexualidad en sus diferentes extensiones y ámbitos. Es un constructo que se impone estructuralmente para reproducir y perpetuar determinantes sociales y culturales, conceder privilegios y, a la vez, presentarla como único modelo válido. Hay que subrayar que la asignación del poder no ocurre de manera uniforme, pues las relaciones heterosexuales deben cumplir con requerimientos —se exige una forma específica de heterosexualidad (Rubin, 1986)— como ser monógama, marital y procreadora, no sólo en términos declarativos, sino que deben comprobarlo ante los demás. En cambio, aquellos vínculos que no se ajusten a los lineamientos —aunque sean heterosexuales— son considerados anormales y están sujetas a una vigilancia particular. En todo esto, se

establecen jerarquías, no sólo de la heterosexualidad por encima de la homosexualidad, sino de las formas y expresiones que adquieren estas dos al interior (Jackson, 2006).

Este eje de la masculinidad se expresa en las escuelas en diferentes ámbitos y niveles, que incluyen las interacciones cotidianas y las prácticas y políticas que se definen. Ahí, a partir de prácticas, discursos y saberes, se propaga e impone para mantener la heterosexualidad obligatoria y marginar o silenciar a quienes se escapan de ella. Aunque la intensidad y presencia de la norma puede variar de un lugar a otro (Toomey *et al.*, 2012), debido a diversos factores e intervenciones educativas⁶⁵, continúa siendo un eje a partir del cual se configura la masculinidad.

2.6.3. El eje de la asociación masculina o sé “uno de los nuestros”.

Interpretada de una manera relacional, la masculinidad se construye a partir de la oposición y jerarquía en relación con las mujeres, pero también en cuanto a los pares. Ser reconocido como parte de la masculinidad implica no sólo la autopercepción, sino también la afirmación de los demás. En esto, es necesaria la demostración constante en la cual convergen dos ejes que se alimentan entre sí, los cuales son, de acuerdo con R. Segato (2018): el vertical —la relación jerárquica con las víctimas y que permite mostrar la dominación y la crueldad de los agresores— y el horizontal —la relación de los varones con la fratria masculina para dar cuentas y ser reconocidos⁶⁶—. Esto sucede porque “nacer con las marcas de los grupos dominantes es una condición necesaria, pero no suficiente” (Valcuende, 2010, p. 14), por lo que no basta con tener “un cuerpo de hombre” —de hecho, en

⁶⁵ Con base en su análisis de experiencias en EUA, Russell Toomey *et al.* (2012) señalan que la presencia de estrategias como políticas claras contra el acoso escolar por orientación sexual e identidad de género, la intervención de docentes y directivos ante las violencias, la presencia de clubes o actividades curriculares y extracurriculares donde se discuten temas acerca de la diversidad sexual, pueden ser muy útiles para desafiar aspectos de la heteronormatividad en las escuelas.

⁶⁶ En hombres que no llevan a cabo acciones de explotación y violencia contra las mujeres se han observado expresiones de dominación y subordinación hacia otros varones. María Jesús Izquierdo (2006) sostiene que, en estas relaciones, uno asume la posición de masculinidad frente a otro que es colocado en una posición considerada femenina, aplicando los mismos criterios que el binarismo de género establece para las mujeres. A este respecto, es interesante lo reportado por R. W. Connell (2003a) acerca de las actitudes homofóbicas de varones profeministas y ambientalistas, quienes han desarrollado compromisos a favor de las mujeres y lo femenino, pero no con la sexodiversidad.

ocasiones, los tipos de cuerpo pueden ser irrelevantes (Schrock y Schwalbe, 2009)—, sino que es crucial exhibir ante los demás las características y actos atribuidos a la masculinidad, y defenderla cuando sea ineludible, aun cuando implique situaciones innecesariamente arriesgadas y absurdas, como beber mucho alcohol, aguantar más golpes, correr más rápido hacia algún lugar, saltar de un sitio muy alto y riesgoso, entre otros. Con lo anterior se determina quién cumple mejor con los atributos asociados a la masculinidad (Asturias, 1997).

M. De Martino (2013) precisa que, si bien la masculinidad puede considerarse una práctica, no es cualquiera, sino una estratégica a partir de la cual los sujetos buscan consciente o inconscientemente conservar o mejorar su posición. Como sugiere la propuesta de *manhood acts* o “actos de hombría” de D. Schrock y M. Schwalbe (2009), para que un varón disfrute de los beneficios que conlleva pertenecer al grupo dominante debe acreditarse a través de actos convincentes, los cuales tienden a reproducir el orden de género e implican reclamar privilegios, provocar diferencias y resistir la explotación. Para lograr esto, hay quienes llegan a hacerse de una voz y posturas falsas en las que está presente la bravuconería, la toma de riesgos tontos y la violencia gratuita (Kimmel, 2011). Desde su lectura, Daniel Hernández-Rosete (2017) indica que esta violencia ocurre en contextos donde socialmente es prestigioso ser agresivo como recurso que legitima la masculinidad, y que, a la vez, permite que otros sean testigos del ejercicio de dicho poder y lo reconozcan. Ser un “hombre” y ser violento son asociaciones interiorizadas a partir del aprendizaje de género que naturaliza las acciones contra las mujeres y otros varones “menos hombres”. Conjuntamente, es necesario “aguantarse” y “llevarse”; en cambio, quienes no lo hacen, son descalificados en su masculinidad.

Desde la perspectiva del apoyo entre pares masculinos o *male peer support*, Walter DeKeseredy (en Zabalgoitia, 2022) argumenta que el grupo de pares es importante en la construcción de la masculinidad. Elementos como la camaradería y la solidaridad entre hombres fomentan, normalizan y legitiman el abuso contra las mujeres y otras identidades sexodiversas, ofreciendo consejos, pautas y recomendaciones sobre cómo actuar de manera violenta o expresar una

masculinidad agresiva. La violencia sexista se convierte en un medio de intercambio para obtener acceso y membresía a la fraternidad.

En la juventud, los varones comienzan a tener mayor conciencia de la importancia de cumplir con los aprendizajes que han adquirido acerca de “ser hombre” (Olavarría, 2003). Ya no se trata de “jugar” a ser grandes, como cuando eran niños, sino que es momento de demostrarse a sí mismos y a los demás que efectivamente son varones y no “mujercitas” o gays. En esta etapa deben cumplir con el “deber ser” que la sociedad espera de ellos, en una construcción de la masculinidad que requiere reiterada atención, a la vez que la subordinación de lo femenino⁶⁷, ya sea que esto se perciba y reconozca en las mujeres o en otros varones con prácticas catalogadas como tales.

Estos varones pasan mucho tiempo junto a otros de su misma edad, más que con los adultos que ya son considerados hombres. En sus grupos aprenden a ser competitivos, violentos, impositivos, machos y homofóbicos (Asturias, 1997). M. Kimmel (1997) argumenta que los varones necesitan el reconocimiento de sus pares, más que la identificación de las mujeres, es decir, una aprobación “homosocial”. La supuesta naturalidad que el “punto de vista”⁶⁸ otorga a la masculinidad y a los varones se ve en entredicho cuando éstos tienen que protegerse constantemente para no perderla.

Simultáneamente, en la juventud se fortalece el heterosexismo recurriendo a distintas formas de violencia contra varones considerados inferiores —los gays o quienes no muestran atributos asociados a la masculinidad—, como mecanismo

⁶⁷ La asociación entre varones también implica la creación de alianzas para mantener el poder. Esto conlleva, entre otras cosas, la segregación de las mujeres (Ranea, 2021) y los no considerados hombres de los espacios de poder.

⁶⁸ De acuerdo con G. Núñez (2004), con este concepto “[se] reconoce al «ser hombre» una capacidad de conocimiento por el hecho de «ser hombre» o por su «condición de hombría», esto es, por su sexo biológico o por su construcción genérica. Ciertamente, en su versión más conservadora, sexista (no feminista), esta capacidad estaría dada por su biología: por las características anatómicas y fisiológicas de los machos humanos (el funcionamiento de su cerebro, sus genes, etc.). Desde esta perspectiva, las prácticas de los varones, incluidas sus prácticas cognitivas, se entienden como derivadas de su condición biológica de ser «hombres». En su versión feminista, el concepto «punto de vista del hombre» no refiere a una naturaleza biológica, sino a una segunda «naturaleza»: la experiencia social. Así, la socialización de humanos machos en el modelo social de «ser hombre» constituye una experiencia social particular «de ser hombre» que condiciona «un punto de vista», una visión del mundo, una «posición epistémica» que de múltiples maneras excluye a las mujeres del conocimiento” (p. 20, comillas del original).

para afirmarse ante los demás e, incluso, ante el profesorado y la institución educativa. En este eje horizontal (Segato, 2018), la homosociabilidad es referente para el aprendizaje entre pares masculinos a partir de una disciplina grupal que evita que haya desviaciones. El cumplimiento de la norma se da no sólo por el temor, sino porque se espera reconocimiento por el valor mostrado (Méndez-Tapia, 2017); a partir de la mirada y aprobación de los demás se afirma la masculinidad. Ante la incertidumbre e inseguridad constante, donde la homosexualidad puede presentarse en cualquier varón, se requiere mostrar la virilidad en todo momento y ante los demás. Paradójicamente, advierte M. List (2007), cuando el estigma asociado a la homosexualidad es depositado sobre un varón se vuelve permanente y nunca se pierde del todo, mientras que “la masculinidad no se conserva de manera definitiva” (p. 452).

A decir de B. Ranea (2021), el modelo de masculinidad normativa también exige la constante demostración de que uno no es homosexual y que no se desea tener relaciones sexuales con otros varones. En este proceso, existe el temor de que los demás y uno mismo perciban rasgos femeninos, como el miedo y la pasividad. Esto se vincula con la homofobia y el menosprecio a aquellos que citan lo femenino. A los varones gays —considerados como “traidores” cuando se declaran públicamente o cuando son “sospechosos de su naturaleza” (Núñez, 2007a)— se les exhorta a que se adapten a su condición biológica o, de lo contrario, serán expulsados. Se les tolera a condición de que oculten las huellas o marcas que los evidencien, y son aceptados si se acercan a los atributos de la masculinidad exigida. Es paradójico exigir a estos varones que cumplan con los preceptos de “pórtese como hombrecito/machito” con la intención de asimilarlos, pero al mismo tiempo negarles dicha condición, justificando la subordinación y violencias simbólicas y materiales. Las tecnologías de poder de la sexualidad operan para negar a los gays la condición de hombres (Núñez, 2007a). Se considera que éstos se ponen a sí mismos —según la lógica descrita— en una posición donde serán señalados y agredidos. Aunque estas identidades son más visibles en la actualidad, no tienen una legitimación completa, y, en cambio, se privilegian aquellas que se ajustan y reflejan los ejes de la masculinidad.

Hay que señalar que la homosexualidad no es sólo atribuida a quienes lo declaran públicamente, sino también a los que lo parecen por no cumplir con los ejes de la masculinidad, a través de manifestaciones como temor, evitar acciones que puedan ser peligrosas o perjudiciales, mostrar sus sentimientos y emociones ante los demás o realizar acciones vinculadas a las mujeres y los varones gays.

Las violencias contra los homosexuales son una característica en la construcción de la masculinidad, y los varones que la ejercen son recompensados por éstas a través del apoyo de sus pares y la reafirmación de la virilidad. Mike Donaldson (1993) asevera que la masculinidad se basa y ratifica con el odio y la violencia contra los gays o a quienes se les suponga serlo. Según esta premisa, algunos victimarios no se consideran a sí mismos como un problema sino, por el contrario, se asumen como una especie de vengadores o héroes sociales que castigan a los que transgreden la norma (Connell, 2003a).

Agregando el “hilo” conceptual de la masculinidad normativa y sus ejes al entramado teórico de la investigación, cabe precisar que, en un contexto heteronormativo, los jóvenes gays enfrenta desafíos en relación con la masculinidad. Las normas de género y las expectativas de la sociedad presionan a estos varones para que se adhieran a roles y comportamientos masculinos normativos, lo que genera conflictos entre su identidad y su orientación. Algunos de éstos pueden sentir presión por cumplir con las expectativas de la masculinidad, que promueve la idea de que los hombres deben ser masculinos y heterosexuales. En contraste, esta identidad también puede desafiar las normas de género y la expresión de la sexualidad.

2.7. Enseñanza heteronormativa y currículo oculto de género.

—¿Y cómo va Juanito con aquello?

—¿Con qué?

—Con aquello de las muñecas y “eso”.

—Pues todavía le gusta agarrar las muñecas cuando saco el cajón de los juguetes a la hora del recreo.

—Mmm... ¿Te acuerdas cuando yo lo tuve en segundo? No dejaba una muñeca para nada. Sólo cuando salía de la escuela la dejaba en el cajón. ¿Te

acuerdas que por eso en la asignación de niños [al inicio del ciclo escolar] te lo mandamos? Para ver qué podías hacer. Porque tú eres más, más...

—Sí, pues trato de que haga otras cosas con sus compañeritos a la hora de recreo, y si le digo, sí se va, y se le olvidan las muñecas.

(Dos educadoras de nivel preescolar en reunión de trabajo mensual. Notas de campo, noviembre de 2017⁶⁹).

R. Parrini (2007) sostiene que la aproximación a aspectos cotidianos, como los que ocurren en las escuelas, permite mirar las relaciones de género que se establecen en el marco de la hegemonía, develando lo profundo y sistemático que resulta el ordenamiento y organización a partir de ella. Lo anterior toma en cuenta que la dominación no se reduce al Estado —en su función represiva más visible—, sino que se extiende a diversas instituciones que forman parte de él. Como afirma S. Elizalde (2014), el acercamiento a la forma en que se producen los procesos de dominación, regulación y exclusión en las instituciones educativas es más complejo que la yuxtaposición “predominio masculino” frente a “sujeción femenina”. Traigo a colación dicha afirmación, ya que en la investigación planteo lo crucial que es reflexionar acerca de la forma en que la masculinidad impacta en las identidades de ciertos varones en las instituciones educativas.

Como ya adelantaba, al hablar de la EMS me refiero no sólo al espacio físico, sino a las dinámicas que ocurren en ella y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar ahí, tanto de manera formal como informal. A partir de lo que autores como Jurjo Torres (1998) y L. Maceira (2005) denominan “teorías de la reproducción”, en el análisis de instituciones como la escuela se ha identificado su papel en la reproducción de las relaciones de poder resultado de los intereses vigentes de diferentes grupos en una sociedad. Se reconoce que, en los centros escolares, el orden de género es (re)producido a partir de la legitimación de valores y mecanismos que refuerzan el sexismo⁷⁰, la discriminación, la homofobia, entre

⁶⁹ Aunque esta anotación no forma parte del periodo en que realicé esta investigación, ni de su trabajo formal, me parece relevante traerla a colación como un ejemplo de lo expuesto.

⁷⁰ De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (s/f) el sexismo se entiende como “[e]l conjunto de prácticas discriminatorias que existen tanto en conductas como en pensamientos, basadas en creencias en torno al sexo y el género de las personas. Estas acciones discriminatorias que

otros. En contraste con valores y principios que apuntan a la construcción de sociedades equitativas, incluyentes, respetuosas y que colaboran en el desarrollo pleno e integral de cada persona, “la educación tiende a ser más bien sexista” (Maceira, 2005, p. 189). En gran medida, la reproducción del orden de género se da de manera “invisible” en oposición con los lineamientos y disposiciones formales que subyacen a la organización escolar y lo que se pretende explícitamente que aprendan las y los estudiantes; es decir, a través de lo que se denomina el “currículo oculto”.

Antes de continuar, juzgo conveniente definir este último concepto y distinguirlo de otros, como currículo escrito o formal y currículum real o vivido, los cuales, aunque constituyen dimensiones (Casarini, 2004) o expresiones del currículo en su conjunto, se han diferenciado con fines de análisis en la teoría curricular. El primero, el “formal”, constituye la expresión explícita y escrita del proyecto educativo⁷¹ y se compone por el conjunto de intenciones educativas y contenidos definidos para ser enseñados y aprendidos en la escuela; se concreta en documentos como planes y programas de estudio, libros de texto, guías para docentes, entre otros, en los cuales se delimitan el orden y secuencia en que deben impartirse esos temas, las actividades a desarrollar, así como los momentos, formas e indicadores de la evaluación a fin de asegurarse de que se hayan alcanzado las intenciones establecidas (Coll, 1992). Por su parte, el “vivido” implica la puesta en marcha del currículum formal (Casarini, 2004), lo cual envuelve ajustes para la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esto existe un proceso

benefician a un sexo sobre el otro pueden estar dirigidas también a identidades sexuales diversas (lésbico, gay, bisexual, transexualidad, transgénero, travestis, intersexo) y otras condiciones marcadas por la desigualdad o estigmatización”. Éste se expresa de diversos modos y se da entre personas, grupos e instituciones. Desde su lectura, A. Mingo y H. Moreno (2017) señalan que el sexismo tiene como base un discurso racionalista cuya intención es legitimar la sujeción y subordinación de las mujeres, así como para “manifestar el desprecio, el temor y el deseo que el «sexo débil» inspira” (p. 572).

⁷¹ Los afectos y prácticas de la heteronormatividad no se dan únicamente de manera implícita o sutil, sino a través de disposiciones explícitas y escritas. Como señala C. Rómoli (2018), “las pedagogías feministas han evidenciado sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en héroes masculinos, la literatura que sólo admite grandes obras escritas por varones, el lenguaje sexista usado o contenidos diferenciales para chicas y para chicos” (p. 6).

de transposición para cumplir lo estipulado en el currículo formal a fin de que éste se concrete.

Para entender a qué se refiere el concepto de currículo oculto, retomo la definición de L. Maceira (2005), para quien éste consiste en “aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar” (p. 195). Este currículo no sólo se expresa en las aulas o el proceso de enseñanza, sino que se desarrolla en relaciones de poder que ocurren ahí, tanto vinculadas a lo declarado formalmente (objetivos, contenidos, metodologías, tareas, evaluación, etcétera) como en cuestiones como la autoridad, los lenguajes y mensajes —verbales, no verbales y simbólicos—, las interacciones, el ambiente, los reglamentos y normas, la organización escolar, entre otros.

De lo anterior se desprende que el currículo oculto se compone de procesos invisibles y no “inocentes” (Walton, 2005) que tienen lugar en el aula y la escuela, que no forman parte del proyecto educativo formal, pero que están permeados por aspectos sociales y culturales legitimados e inmersos en prácticas e interacciones cotidianas que impactan en las identidades de directivos, docentes y estudiantes. Con diversas estrategias que rigen y tienen lugar en algunas escuelas, se crean y recrean patrones vinculados con dimensiones, como la clase social, la identificación racial y cultural, el género, la orientación sexual y la expresión de género, entre otras. Graciela Morgade (en Catalán, 2017) sugiere que “toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género” (p. 4). Hay escuelas que tienden a la transmisión de estereotipos y prejuicios que fundamentan prescripciones y clasificaciones que refuerzan los constructos sociales y culturales alrededor de la sexualidad para preservar el orden mediante prácticas e identidades, legitimando unas y rechazando otras (Hernández y Rubio, 2015).

Afirma Ezgi Pehlivanli-Kadayifci (2019) que parte del currículo está oculto porque justamente hay un acuerdo social para no ver las formas de exclusión, subordinación y jerarquías que otorgan el poder a unos y subordinan a otros. No obstante, como asevera J. Torres (1998), no se trata de una planificación

“conspirativa” del colectivo docente, sino que su trasfondo es más amplio al ubicarse en las dimensiones sociales. Precisamente el análisis crítico de los elementos del currículo, como un proyecto político, cultural y pedagógico, brinda la oportunidad de profundizar en aspectos con amplia relevancia en algunas escuelas, incluso, en ciertos casos, mayores que los explícitos. Con este reconocimiento, la supuesta neutralidad y objetividad de esta institución (e inclusive la forma en que legitima un conocimiento por encima de otro) queda en entredicho, pues como dispositivo social es espacio de presiones, conflictos y confluencias (Torres en Pontón, 2022) que contribuyen a la dominación. Este currículo, aunque es oculto, no es irreconocible y, por el contrario, es clave en cómo cada estudiante construye y reconfigura su identidad a fin de responder a las expectativas sociales consideradas relevantes.

Con base en el currículo oculto, Ann Lovering y Gabriela Sierra (1998) proponen el “currículo oculto de género”, el cual consiste en “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (p. 3). Mediante éste, la escuela reproduce actitudes y valores que preservan el orden normativo de la sociedad, convirtiendo a quienes son distintos en “objetos” de rechazo y odio. Lo anterior se da no sólo a través de mecanismos claramente visibles o explícitos, sino que, en muchas ocasiones, esto sucede a través de formas simbólicas, las cuales desempeñan un papel primordial. M. Kimmel (2011) advierte que “[s]peaking of a gendered society is not the same thing as pointing out that rocket ships and skyscrapers bear symbolic relationships to a certain part of the male anatomy. Sometimes function takes precedence over symbolic form”⁷² (p. 16).

Si bien la identidad de los estudiantes se configura a partir de procesos y experiencias que tienen lugar en muchos espacios, y, por tanto, es imposible adjudicar a la escuela toda la responsabilidad en la construcción de la heteronormatividad —ya que también ocurre en la casa, la iglesia, a través de los medios de comunicación y las redes sociales—, es preciso reconocer su privilegio

⁷² “...hablar de una sociedad de género no es lo mismo que señalar que los cohetes y los rascacielos guardan relación con cierta parte de la anatomía masculina. A veces la función tiene prioridad sobre la forma simbólica”.

en la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales (Torres, 1998), y mirar su influencia para reforzar las concepciones de la dominación masculina de manera directa e indirecta. Algunos centros escolares tienen un papel “catalizador” (Ramírez, 2020) de dichos procesos en la medida en que los refuerza y vigilan constantemente mediante elementos visibles e invisibles, como el caso del currículo, que, más allá de ser un instrumento formal, es un mecanismo político donde se establecen pautas para seleccionar, jerarquizar y excluir. Tiene implicaciones en las relaciones de poder y los prejuicios contra ciertos estudiantes.

R. W. Connell (2001) sostiene que son cuatro los componentes del régimen de género en la escuela, a saber: a) relaciones de poder, b) división del trabajo, c) patrones de emoción y d) simbolización. El primero se refiere a las relaciones de poder que entablan los estudiantes con directivos y docentes, y entre ellos, a través del acoso escolar, por ejemplo. El segundo implica, por un lado, la especialización de hombres y mujeres docentes en las disciplinas; ellos son quienes se encargan de las asignaturas consideradas “duras”, mientras que ellas imparten las que se suponen “blandas”. Conlleva también la asignación de actividades de limpieza o decoración en el aula a las mujeres, mientras que a los varones se les confieren tareas donde pueden mostrar fuerza o liderazgo. El tercer componente se vincula con lo que Arlie Hochschild (en Connell, 2001) denomina “reglas del sentir”, entre las que está la prohibición de la homosexualidad. El último componente se refiere a los códigos escolares como el uso de uniformes y un lenguaje considerado apropiado. Estos aspectos regulan y modulan la experiencia de las y los jóvenes en tanto estudiantes, pero, además, inscribiéndose más allá.

Para S. Elizalde (2014), en los espacios de algunas escuelas, públicos y privados —o escondidos— se ejerce una “pedagogía de la sexualidad”, donde se legitiman ciertas identidades y prácticas, a la par de que se marginan y reprimen otras. Sugiero comprender a ésta como una “enseñanza heteronormativa” —en tanto proceso formativo normalizante (Stolze y Ramirez, 2015)— compuesta por un entramado de procesos que tienen como intención normalizar y mantener las prescripciones de género y, a la vez, borrar cualquier transgresión de éstos. En ella, los sujetos se ven inmersos según su cuerpo y genitalidad. De acuerdo con R. Silva

(2018): “o fato da escola eleger uma pedagogia heteronormativa com intuito de apagar quaisquer marcas de um possível borrado das fronteiras de gênero, ou de um gênero subversor da norma dualista feminino/masculino, macho/fêmea, homem/mulher”⁷³ (pp. 177-178).

Esta enseñanza trata acerca de maneras de proyectar y aprender en las cuales se busca lograr la efectiva correspondencia entre el cuerpo y los atributos que se consideran masculinos y femeninos a partir de las características biológicas de cada persona (Segura, 2014). Los cuerpos que pasan por la escuela son disciplinados, medidos, evaluados, examinados, corregidos, aprobados, estabilizados y marcados (Rocha, 2015). En el caso concreto de los varones, G. Núñez (2007b) emplea la denominación “pedagogía de la masculinidad” para designar a los mecanismos para “hacer hombres”, es decir, el “conjunto de prácticas que tienen el cuerpo como *locus* principal. El objetivo es que se abandone la sensibilidad propia y se desarrolle otra que se despliegue en gestos y actitudes de hombre” (p. 243). Como se aprecia, a la dominación masculina tampoco escapan los varones, pues terminan subyugados por el mismo ordenamiento sexual. A través de un insidioso dispositivo educativo, “la policía de género vigila las cunas [y aulas] para transformar todos los cuerpos en niños heterosexuales” (Preciado, 2013, p. 2). La vigilancia reclama de éstos cualidades consideradas masculinas a través de la repetición y recitación constante de códigos y prácticas (Preciado, en Catalán, 2017). A este respecto, J. Anzaldúa y T. Yurén (2011) indican que:

[l]a escuela se pronuncia, así, como homologadora de las diferencias; y para cumplir con tal propósito debe aplicar la disciplina, debe corregir. La sanción normalizadora se ejerce como un mecanismo de igualación, de supresión de la diferencia que supuestamente tolera. La escuela intenta disciplinar los cuerpos ante la imposibilidad de normalizar el deseo (p. 102).

La normalización en la escuela se impulsa mediante lo que D. Hernández-Rosete (2017) denomina “vigilancia heteronormativa”, entendida como “la práctica disciplinaria que busca eliminar o corregir toda identidad que, por transgredir los

⁷³ “... [e]l hecho de que la escuela opte por una pedagogía heteronormativa con la intención de borrar cualquier marca de un posible desdibujamiento de las fronteras de género, o de un género subvertido de la norma dualista femenino/masculino, masculino/femenino, masculino/femenino”.

códigos de género socialmente aceptados, represente una amenaza a las normas sexuales” (p. 6). Ésta se basa en la idea de decencia y disciplina como elementos de una “buena educación”. En palabras de M. Foucault (2002), el “efecto del panóptico” es permanente para garantizar el cumplimiento del poder y la norma, incluso si no está presente la acción. El “gran ojo” observa, censura y castiga (Núñez, 2015) por medio de diferentes sujetos e instituciones a quienes se autoriza aplicar la norma y que, en la escuela, forma parte del currículo oculto desde el que se disponen diversas medidas que reiteran constante la heterosexualidad obligatoria. En esto, los estudiantes sexodiversos son interpelados constantemente, ya sea de forma física, verbal o simbólico para acatar lo dispuesto, aunque no necesariamente lo hacen a cabalidad o sin cuestionamiento alguno. Aquí hay que precisar que el opresor se vuelve oprimido de sí mismo y del sistema heteronormativo reprimiendo toda “desviación” o indicios que pongan en duda la masculinidad: “Nunca hagas lo que no pertenezca a tu género y nunca te acerques a los que lo hacen” (Teutle y List, 2015, p. 122).

La figura del docente —como profesor-juez autorizado para hacer “reinar la universalidad de lo normativo” (Foucault, 2002, p. 312) y, en su caso, castigar— es clave en este proceso educativo para lograr lo dicho en los estudiantes bajo su tutela (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermej, 2013). Éste contribuye desde su área de acción a la reproducción de la heteronormatividad para el sometimiento del cuerpo, gestos, comportamientos, conductas y actitudes. Está facultado para clasificar y juzgar las “desviaciones” y lo que se encuentra fuera de la norma. La mirada se convierte en un ojo que vigila incluso antes de que se cometan las infracciones y se procura la aplicación de la ley cuando ha sido transgredida. El docente que pide a un estudiante “comportarse como hombre” actúa como mensajero y vigía institucional autorizado para normar el género.

Algunos estudiantes participan en los procesos de monitoreo y supervisión del género y la sexualidad (Elizalde, 2014). Observan a sus pares, docentes y otros integrantes de la comunidad escolar, teniendo como marco regulador su aprendizaje de género, con el fin de asegurar que todos cumplan con la norma sexual en cualquier momento. Niñas y niños aprenden y enseñan, a la vez, cuáles

son los comportamientos apropiados para cada quien y tratan de asegurarse de que actúen conforme a ello (Kimmel, 2011). En el caso de los varones, etiquetas como “nena” o “maricón” son empleadas por los jóvenes como forma de señalamiento y autocontrol para evitar los comportamientos asociados a dichos términos. Con ello se busca evidenciar la debilidad, así como la falta o negación de la masculinidad (Davis, Fuentes y Sparkes, 2005). Como se aprecia, la enseñanza heteronormativa adiestra la mirada para que los estudiantes observen y señalen los comportamientos contrarios a la masculinidad legítima. Al mismo tiempo, esto actúa como un dispositivo de autorregulación en los propios varones (Cornejo, 2017), quienes deben mostrar permanentemente a los otros su masculinidad, ocultando sus sentimientos y emociones, mostrando agresividad y competitividad, en un estado de constante autovigilancia para evitar que cualquiera de sus conductas o palabras se interprete de manera equivocada. D. Britzman (2002) advierte que en realidad cualquier varón podría ser gay —nadie está a salvo—, de ahí que se deba sospechar de todos los demás y de sí mismo⁷⁴.

En consecuencia, los jóvenes que quieren ser considerados como hombres deben alejarse del mundo de las mujeres y cuidar la forma en que se comunican con otros varones y acerca de ellos, conteniendo las muestras que pudieran evidenciar afecto, y siendo consistente con los comportamientos e ideas

⁷⁴ Hay otras interpretaciones acerca de las masculinidades y la adopción de atributos femeninos, aunque, como también señalan estas indagaciones, esto se realiza de manera estratégica. El modelo de las “masculinidades híbridas” (Bridges y Pascoe, 2014) aborda cambios y transformaciones recientes en las masculinidades, y se pregunta si éstos se encaminan en una dirección más liberadora y menos desigual. De acuerdo con Tristan Bridges y C. J. Pascoe (2014), esta masculinidad “*refers to men’s selective incorporation of performances and identity elements associated with marginalized and subordinated masculinities and femininities*” (p. 246, “se refiere a la incorporación selectiva por parte de los hombres de actuaciones y elementos de identidad asociados con masculinidades y feminidades marginadas y subordinadas”). Lo anterior implica cierto distanciamiento —aparentemente— de la masculinidad normativa, lo que genera la percepción de que la desigualdad está disminuyendo y hay una mayor flexibilidad. No obstante, esto funciona como una forma de ocultar los ejercicios de poder y la desigualdad aún existentes, ya que no se llega a desafiarlos. La estructuración de estas masculinidades se da de manera horizontal incluyendo y adoptando prácticas —de manera estratégica, pero también como apropiación— asociadas a los varones gays, cambios personales vinculados con la expresión de emociones en lo público (“disfrazar la dureza con ternura”), una aparente “nueva paternidad”, y todo aquello que resulte pragmáticamente útil para continuar con los procesos de dominación. Como advierten estos autores, las “*hybrid masculine practices often work in ways that fortify symbolic and social boundaries, perpetuating social hierarchies in new (and ‘softer’) ways*” (Bridges y Pascoe, 2014, p. 255, “las prácticas masculinas híbridas a menudo funcionan de manera que fortalecen los límites simbólicos y sociales, perpetuando las jerarquías sociales de formas nuevas [y más suaves]”).

autorizados para “los machos” (Junqueira, 2013). Simultáneamente, se habrá de aprender a usar el cuerpo, no de manera libre o bajo una decisión autónoma, sino en correspondencia con lo masculino. El cuerpo tendrá formas válidas y correctas de usarse y expresarse en el espacio escolar.

Una más de las prácticas educativas en que se pronuncia el currículo oculto de género y la enseñanza heteronormativa se basa en los roles definidos para varones y mujeres, como los juegos permitidos para unos u otros y los espacios asignados. Pero, incluso en éstos, a algunos varones considerados débiles para jugar o practicar deportes se les establecen otras zonas. En otros casos hay manifestaciones más sutiles, como el uso del masculino genérico en los mensajes escolares, en el cual se deben sentir integradas las niñas y las jóvenes; o las aspiraciones del profesorado respecto a unos u otros. Con las prácticas normalizadas, se busca que se instaure la heteronormatividad, lo que a la vez implica la participación de los oprimidos en su propia opresión.

Otro aspecto que refuerza la enseñanza heteronormativa en la adolescencia es el aprendizaje de género a partir de procesos de enseñanza de la sexualidad⁷⁵ cuyo centro son los cambios físicos y el sexo coital con un lugar preponderante en los libros de texto y las clases. La impartición de la educación sexual se da desde el modelo heteronormativo (Hernández y Rubio, 2015) y, en este marco, la descripción detallada de los cambios fisiológicos, así como el proceso de reproducción biológico, forman parte de esos aprendizajes, donde los varones reafirman aspectos que han interiorizado desde niños acerca de su sexualidad, en el cual los genitales y la penetración se vuelven el principal foco de atención; esto tendrá impacto en la forma en que vivan y ejerzan su sexualidad. Para Michelle Fine (en Britzman, 1996), en muchas escuelas la educación sexual se traduce en “*a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino [...] e*

⁷⁵ Este aspecto no se exploró en la investigación. Sin embargo, es importante no descartar la forma en que la enseñanza de la sexualidad en las escuelas impacta en la forma en que las y los estudiantes configuran sus percepciones y expectativas, las cuales, muchas veces, continúan teniendo un transformando basado en el biologicismo y el coitocentrismo.

*oprivilegiamento explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade*⁷⁶ (p. 79).

2.7.1. La diversidad sexual en el escenario de la enseñanza heteronormativa.

R. W. Connell (2001) sostiene que la escuela desempeña un papel sustancial en la formación de la masculinidad y el reforzamiento de la matriz heterosexual. El currículo oculto de género refuerza los esquemas y modelos al regular la orientación sexual. Con este modo de socialización, se perpetúan los guiones y se influye en la forma en que el género se expresa y se construye, privilegiando y reforzando ciertos comportamientos, prácticas e identidades en detrimento de otros. Concebir de este modo a algunos centros escolares implica reconocerlos como espacios de tensiones donde el género es protagonista en la definición de lo que se debe ser.

Hay escuelas que organizan e implementan mecanismos que contribuyen a la perpetuación de desigualdades, exclusiones y discriminaciones, al tiempo que privilegian expresiones e identidades conformes con la heteronormatividad. Las prácticas diferenciadoras fijan, más que cuestionan, las prescripciones de género y la orientación sexual de los estudiantes; éstas consisten en actividades separadas y en conjunto, donde se asignan lugares, posiciones y especializaciones para cada joven en función de su género.

De forma contradictoria, se espera y exige que a la escuela entren cuerpos sin deseos (Moita, en Trujillo 2015), es decir, asexuales —como si realmente pudiera existir la disociación corporal y subjetiva, como si los significados y aprendizajes de los sujetos pudieran separarse al entrar; y bajo la idea de que la sexualidad es algo privado y personal—. Paradójicamente, también se parte de la presunción de que todos los estudiantes son heterosexuales, así como sus padres y familias (Elizalde, 2009), excluyendo o invisibilizando a quienes no están apegados a dicha representación. Hay escuelas que se empeñan fuertemente en garantizar que sus integrantes se conviertan en hombres y mujeres verdaderos,

⁷⁶ “...la supresión autorizada y legítima del discurso del deseo sexual femenino [...] y el privilegio explícito de la heterosexualidad marital en detrimento de otras prácticas sexuales”.

conforme a las formas masculinas y femeninas establecidas. Con esto contribuye a naturalizar la subordinación de lo femenino, perpetuando las desigualdades y las diferencias.

Algunas escuelas comparten y reproducen las visiones acerca de la homosexualidad como parte de su intervención y buscan, además de mantener el binarismo hombre-mujer, asegurar “el binarismo heterosexualidad/homosexualidad como expresión de lo que es normal y lo que es anormal, lo que puede ser público y lo que debe permanecer en el secreto de lo privado” (Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi, 2008). En el ejercicio de su poder, la institución adopta una forma de ser que, arbitrariamente y de manera naturalizada, es referente para evaluar a los demás. v. flores (en Catalán, 2017) describe que la obsesión de la escuela por normalizar la sexualidad se traduce en diferentes situaciones:

en el chiste homofóbico y misógino; en las burlas hacia los niños «mariquitas»; en los comentarios diarios en la sala de maestras/os sobre maridos, concubinos e hijos; en el día de la familia y su propaganda del matrimonio heterosexual; en la sospecha de lesbianismo sobre alguna profesora de educación física de apariencia masculina; en la pregunta insistente de las alumnas/os por saber si las maestras somos madres [y si los maestros son padres], en interpretar como «problema» ciertos comportamientos afeminados en los varones y masculinos en las mujeres, solo por nombrar algunas (p. 47, comillas del original).

De manera simultánea, en algunos centros escolares se observa un silenciamiento curricular de la diversidad sexual (Cornejo, 2017). Y cuando esto no ocurre, se transmiten y reproducen interpretaciones de la homosexualidad desde la heteronormatividad, que estereotipan a los gays como pervertidos, portadores de enfermedades de transmisión sexual, principalmente el VIH —erróneamente referido como sida—, se les presenta como abusadores, acosadores sexuales y como una amenaza a “La Familia” —en mayúsculas— y los principios morales.

En este contexto, hay escuelas sin cabida para los varones homosexuales (Connell, 2003b). En general, las aulas e instituciones son espacios en los cuales se libra una lucha de poderes, donde se invisibilizan e hipervisibilizan (Elizalde, 2014) las prescripciones de género que excluyen a estudiantes por OSIEGCS. Éstos son raramente reconocidos y muchos menos abordados crítica y

reflexivamente (Ferfolja, 2013). Están no-presentes desde los primeros años de la escuela a través de discursos y términos que hacen saber a todos que eso es un problema. Como postula G. Walton (2005), los efectos del currículo oculto de género pueden provocar que la trayectoria y vida escolar de ciertos estudiantes sea particularmente difícil, como es el caso de los varones gays.

Las imposiciones y prohibiciones tienen efecto en cómo se construyen las historias personales de todos los integrantes de la comunidad escolar, pero particularmente en algunos estudiantes, los cuales, al pasar por este territorio, son “marcados” en sus cuerpos e identidades en cuanto a las formas de vivir su sexualidad (Elizalde, 2014). A través de la fuerza performativa del lenguaje y de las prácticas, se nombra o silencia la diversidad, se le da existencia o se le deforma, se le dota de inteligibilidad o se le niega, teniendo impacto no sólo en el espacio áulico y escolar, sino más allá de ellos.

Debido a que la escuela representa un lugar al cual acuden los jóvenes gays para participar en procesos de enseñanza y aprendizaje —tanto formales como informales, algunos de los cuales son hostiles a su orientación—, y, además, pasan gran parte del tiempo del día en ella, se puede afirmar que su tránsito y trayectoria escolar es compleja y complicada. Las violencias que pueden vivir estos sujetos debido a su orientación sexual adquieren relevancia, pues representan un dispositivo educativo para el aprendizaje de género, a la vez que dejan “marca” en su configuración subjetiva (Diniz, 2009). Se les enseña el lugar que deben ocupar y lo que deben o no hacer para sobrevivir en el centro escolar a través de una enseñanza violenta que incluye —aunque no únicamente— burlas, insultos, ridiculización, rumores, intimidación, empujones, golpes, robos, destrucción de pertenencias, marginación social, acoso cibernético, agresión física o sexual, e incluso amenazas de muerte. Pero, también, a través del silencio, el cual no sólo es una forma de invisibilización de las violencias, sino una manera de mantener el orden institucional. Es la producción misma de mecanismos para dejar claro que hay cosas que no son aceptables en algunas escuelas y que, por el contrario, las agresiones contra gays son toleradas (Catalán, 2017; Baruch *et al.*, 2017).

Como proponen Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2015), estas expresiones forman parte de una continuidad interconectada⁷⁷ que tiene efectos sobre las personas y las relaciones. Algunas prácticas se consideran normales o naturales en las interacciones escolares. Cuerpo, comportamientos y formas de expresarse están sometidos a códigos morales y estéticos que los regulan. Debe procurarse que el cuerpo muestre y diga lo que se es, evitando ambigüedades que transgredan la norma. Se espera que determinados cuerpos cumplan con una voz, amordazando las que no son adecuadas a lo exigido: la “voz maricona” debe quedar silenciada.

Aunque las violencias en algunas instituciones educativas son un problema relevante en nuestros días, cuando son ejercidas contra estudiantes gays se les ve como una situación sin gravedad, pues para la escuela existen otras dificultades de mayor relevancia, como el desempeño académico, el aumento en las calificaciones, el ausentismo e, incluso, las violencias contra otros sujetos no LGBT+. En el establecimiento de una jerarquía, las agresiones contra los varones gays muchas veces son dejadas de lado mientras se atienden otros asuntos; la mayoría de las veces sin una preocupación real por siquiera verlas. Se renuncia a explorar el impacto y las marcas que la heteronormatividad deja en las identidades y los cuerpos de los estudiantes y las consecuencias que les genera el no ajustarse al modelo de masculinidad que se promueve en algunos centros escolares.

Estas violencias, en conjunto, usualmente reciben el nombre de “*bullying* homofóbico”. Considero que este término es conceptualmente problemático para la investigación por dos razones. Por un lado, porque las violencias de las que son víctima los estudiantes gays no sólo provienen de sus pares —como ocurre en el caso del *bullying*—, sino que es un problema más amplio en el que intervienen distintos agentes del espacio escolar, e incluso estructuras y mecanismos que forman parte de la institución. Julia Flores (2007) coincide en que las violencias y discriminación pueden provenir tanto de los propios compañeros como de los docentes y directivos. Por otro lado, porque no se trata de un miedo motivado por

⁷⁷ Si bien esta aseveración se desprende del trabajo que realizaron las autoras con base en las narrativas de mujeres universitarias —a partir de lo cual proponen una escala donde analizan la presencia del continuo de sexismo—, estimo que en las experiencias de los varones gays también existe esta continuidad, la cual presentaré en el análisis de los datos empíricos.

una cuestión individual —como sugiere el sufijo “fobia”—, sino que es un odio surgido de los constructos heteronormativos que forman parte de una disposición más amplia. Advierte Rogério Junqueira (2013) lo ambiguo que es centrar las formulaciones sin considerar la matriz heterosexual que impone y controla al género y la orientación sexual. El origen no está en el individuo que tiene “la fobia” sino en la construcción social de la sexualidad “normal” y los rasgos negativos atribuidos a todos los que se separan de ellos.

La intención de las violencias es castigar las transgresiones a las prescripciones de género en cuanto a comportamientos, expresiones e, incluso, cuerpos que no son consistentes con el binarismo sexual (Carvajal, 2019). Aunque en términos conceptuales se distingue entre “orientación sexual” y “expresión de género”⁷⁸, K. Collier *et al.* (2012) indican que cuando los varones evalúan a otros lo hacen a partir de una combinación de ambos, es decir, se presupone que una orientación homosexual conlleva un comportamiento femenino y, viceversa, que una conducta femenina es indicativa de que un hombre es gay. En consecuencia, hay niños y jóvenes varones que son víctimas de las violencias⁷⁹ por manifestarse o expresarse de una forma considerada poco masculina o por realizar actividades y prácticas vinculadas a lo femenino.

Inclusive, sucede que algunos estudiantes son llamados gays antes de que tengan conciencia de si lo son o no y de que realmente se asuman así. Desde su experiencia personal, B. Bimbi (2020) comenta: “la primera vez que escuchamos un insulto homófobo, no sabíamos que éramos gays, ni qué era ser gay, pero

⁷⁸ Cabe recordar que, mientras que la orientación sexual alude a la “[c]apacidad de cada persona de sentir una atracción erótica afectiva por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género o de una identidad de género, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas” (Conapred, 2016, pp. 27-28), la identidad de género se refiere a la “[v]ivencia interna e individual del género, tal como cada persona la siente, misma que puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer. Incluye la vivencia personal del cuerpo, que podría o no involucrar la modificación de la apariencia o funcionalidad corporal a través de tratamientos farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida. También incluye otras expresiones de género como la vestimenta, el modo de hablar y los modales” (p. 23).

⁷⁹ En la revisión del estado de la cuestión sólo encontré un trabajo (Rodríguez, 2018) donde se reporta el caso de un estudiante heterosexual acosado por su expresión de género alejada de lo masculino. Empíricamente es un tema que ha sido poco trabajado en México, a la luz de los datos encontrados.

comenzamos a intuir que, si fuéramos eso, la pasaríamos mal” (p. 22). Esto ocurre porque las agresiones, insultos y descalificaciones contra los sujetos sexodiversos se aprenden casi desde la cuna (List, 2007). Los niños utilizan epítetos para señalar y agredir a quienes son diferentes por el hecho de serlo. Comprenden que existe una percepción negativa de la homosexualidad y los gays, aunque no entiendan cabalmente la razón, y recurren a esto para descalificar a sus pares: “¡mariquita el último!” o “¡ese niño es joto!”. Aunque las palabras varían de un contexto a otro, su transmisión se da con particular y similar agresividad (Pulecio, 2015).

Estas formas discursivas refieren más a los comportamientos y conductas no conformes al desempeño esperado que realmente a la atracción erótica y afectiva por otros varones (Laguada *et al.*, 2011; Kimmel, 2011). Apunta J. Flores que:

[e]n las escuelas sucede algo terrible, porque ni siquiera es que el niño sea gay; basta con que no le guste jugar al fútbol o que sea más delicado que los demás. Simplemente por eso lo tachan y le empiezan a decir: «Eres un mariconcito, eres un maricón, eres un joto» (p. 76, comillas del original).

Para G. Núñez (en Cornejo, 2017), las agresiones son una estrategia educativa que funciona como producto y productora de lógicas violentas cuyos destinatarios son los débiles, los afeminados, a los que no son considerados suficiente masculinos desde los parámetros de la heteronormatividad o que han fallado en su intento de alcanzar la masculinidad normativa. Es el castigo por el incumplimiento real o simbólico de los roles establecidos para los varones (Peixoto *et al.*, 2012), la condena por traspasar las fronteras y cuestionar el orden establecido.

Las violencias son utilizadas como forma de “limpieza” para erradicar las sexualidades indeseables, y, al mismo tiempo, ejemplificar de manera elocuente lo que les espera a aquellos que intentan transgredir las normas y enviar un mensaje enfático a todos los varones acerca de las consecuencias que enfrentarán si fallan. Estas agresiones son fundamentales para la construcción de la masculinidad, ya que sirven para reafirmarse y justificarse constantemente. Para M. Kimmel y Matthew Mahler (2003) el odio y las violencias no solamente se definen respecto de la homosexualidad, sino que hace que los varones sean heterosexuales y masculinos. A través de la “pedagogía de la sexualidad” (Costa *et al.*, 2009; Torres,

2009; Lopes, en Felipe y Toaldo, 2009; Rocha, 2015) se mantiene la normalidad como orden que niega la posibilidad de la diferencia, la cual hay que reprimir. Se muestra a los demás lo que es legítimo y esperable, y que aquello que sea contrario recibirá castigo. Se espera que los cuerpos se sometan a la disciplina escolar y encarnen las prescripciones heteronormativas (Catalán, 2017).

Aunque esta violencia puede tener como destinatario a cualquier varón⁸⁰, sus principales receptores son los estudiantes gays (Junqueira, 2013), sobre todo aquellos cuya expresión de género infringe la masculinidad, pues mostrar de forma pública la identidad es un privilegio al que sólo algunos pueden acceder (Guasch, en Catalán, 2017). La visibilidad de la identidad sexodiversa es motivo de reacciones negativas, pues, al manifestarse de manera pública y abierta, transgrede las normas sexuales; de ahí que muchas de las agresiones tengan como receptores a varones con un comportamiento que corresponde con las conductas consideradas femeninas. En el fondo lo que causa problema es la feminidad de los varones al quebrantar los ideales normativos (Méndez-Tapiál, 2017) y la forma en que ésta se expone a través del cuerpo ante la mirada de los otros (Butler, 2007). En cierto modo, la orientación sexual no es tan relevante siempre y cuando no se muestre públicamente (List, en Cruz, 2013) y lo que más provoca odio es que se exponga abiertamente y “pretenda” tener acceso al universo sexual donde dominan los varones masculinos heterosexuales.

Gabriel Gallego (2007) sugiere que lo censurable en la sociedad mexicana no son las relaciones entre varones *per se* (“¡Que hagan lo que quieran, mientras lo hagan en privado!”, se dice coloquialmente), sino las transgresiones que hacen develar el frágil umbral entre lo considerado masculino y femenino. Se parte de la idea de que la masculinidad es sinónimo de heterosexualidad y se niegan otras posibilidades de construcción genérica. Así, los estudiantes gays que se acercan más al modelo de masculinidad masculina pueden evitar las agresiones si pasan como heterosexuales y, al hacerlo, continúan recibiendo las ventajas o dividendos

⁸⁰ Otros destinatarios de estas violencias son los hijos de familias homoparentales, los cuales “heredan” el estigma atribuible a sus padres por transgredir las formas tradicionales de familia y los roles asignados. Aunque los hijos no tengan una orientación sexual o expresión de género señalable, son víctimas de violencia por extensión. La investigación a este respecto es aún incipiente.

que les otorga ser considerados como hombres de verdad. En algunos casos es posible identificar la creación de subculturas de homosexuales masculinos que valoran los cuerpos musculosos y grandes, y una moda machista. Además, estos varones asumen riesgos sexuales y avidez, con lo cual intentan reclamar ante los demás su estatus de hombres varoniles, incluso, a partir de la misoginia contra las mujeres (Schrock y Schwalbe, 2019).

Retomando el argumento, de acuerdo con Rogério Diniz (2009), los estudiantes gays tienen que lidiar con la “pedagogía del insulto” —para mí, una enseñanza a través del insulto—, la cual consiste en bromas, juegos, burlas, apodos, insinuaciones, descalificaciones y silencios que reiteran la dominación simbólica⁸¹ y, agregó, física. Aunque no se puede generalizar ni afirmar que la violencia escolar ha estado presente en todas las historias de vida de estos varones, es posible reconocer que algunos de ellos pueden encontrarse en situaciones de vulnerabilidad y exclusión. Afirma Didier Eribon (en Pulecio, 2015) que “un gay o una lesbiana es una persona que, en un momento u otro de su vida, ha sido o sabe que puede ser insultado” (p. 26), segregado o violentado.

Los efectos subjetivos y materiales que generan estas prácticas permiten que las violencias continúen existiendo y operen en los centros escolares (Mingo y Moreno, 2015). Para Juan Cornejo (2017), las consecuencias de las agresiones pueden agruparse en cuatro: a) psicosomáticas, expresados en malestares físicos, alteraciones del sueño, entre otros; b) psico-emocionales: a través de depresiones, alteraciones de carácter e incluso intentos de suicidio; c) sociales: que se traducen en aislamiento y retraimiento; y d) académicas: que se manifiestan en bajo rendimiento, reprobación y abandono escolar. Pueden agregarse otras igualmente clasificables como la interferencia en las expectativas (Diniz, 2009), el proyecto de vida personal y el establecimiento de relaciones afectivas con otras personas. Lo

⁸¹ La violencia simbólica se define como la “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente mediante caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento (del desconocimiento, del reconocimiento o, del sentimiento)” (Bourdieu, 2010, p. 12). No sólo es violencia verbal o que no se ve de manera evidente, sino que se compone de prácticas que reproducen la jerarquización y establecen una suerte de controles arbitrarios que se naturalizan. Ésta actúa sobre las disposiciones y prescripciones adquiridas por las personas, lo cual implica una participación de los sujetos en su propia dominación.

anterior no sólo en términos de vínculos amorosas, sino de amistades, a fin de evitar que éstas sean agredidas por juntarse con el “marica de la escuela”, pero, además, por temor a la respuesta de sus lazos de apoyo cuando se les revela la orientación sexual; esto principalmente con otros varones que podrían alejarse para evitar la acusación de ser gays dado el contagio del estigma (Goffman, 2006).

Como he señalado, la heterosexualidad requiere de la homosexualidad para definirse y legitimarse. La heteronormatividad escolar no apuesta por eliminar totalmente a los transgresores, sino que comienza con un proyecto de intervención encaminado a la transformación de los desvíos (Stolze y Ramirez, 2015). Y en caso de que esto no se logre, se les ubica como un “mal necesario”, como depositarios de aquello que no es deseable y como referentes de lo que no hay que hacer.

Existe una enseñanza para vivir en el armario —que R. Junqueira (2013) denomina “pedagogía del armario”— que no se circunscribe solamente a los estudiantes gays, sino que implica amplios procesos sutiles y complejos que involucran a todos en la escuela. Ésta busca salvaguardar principios y valores que forman parte del régimen de verdad y del orden de las cosas a partir de la enseñanza heteronormativa, así como perpetuar y reproducir las relaciones desiguales de poder. En esta urdimbre están implicados varios actores de la institución escolar, pues el armario se compone de grandes paredes simbólicas y materiales que impiden que cualquiera de los estudiantes salga.

En el hilado teórico de esta investigación, reconozco que la relación entre la heteronormatividad y la masculinidad puede ser compleja e impactar de manera significativa en la experiencia de los estudiantes gays. En los entornos educativos heteronormativos se identifica la falta de inclusión y respeto hacia las identidades sexuales que se desvían de las normas de género y de la masculinidad normativa. Como he mencionado, a través de diferentes procesos educativos se promueve que los varones se adhieran a las expectativas de género y a los tres ejes de la masculinidad, que incluyen el desprecio hacia las mujeres y lo femenino, la homofobia y la formación de alianzas en fratrias. En algunos centros escolares, esto lleva a la ocultación de la identidad gay y a la supresión de la expresión de la sexualidad, lo cual afecta negativamente a la construcción de la identidad de dichos

estudiantes. A esto se suma la discriminación, acoso y violencia basada en la orientación o identidad, lo cual genera ambientes poco seguros y hostiles.

2.8. Resistir: cuestionar la masculinidad y la heteronormatividad.

En su obra, M. Foucault transitó en su abordaje de las relaciones entre saber, poder y subjetividades iniciando por el análisis de las prácticas constituyentes (etapas arqueológica y genealógica), hasta un posicionamiento enfocado en la ruptura y el cuidado de sí mismo (etapa ética). En sus palabras: “cada vez estoy más interesado en la interacción entre uno mismo y los demás, así como en las tecnologías de la dominación individual, la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo” (Foucault, 2008, p. 49).

En las primeras etapas, el autor concebía la idea de que el sujeto está estrictamente configurado por saberes y poderes que se ejercen en él. Sin embargo, su análisis lo llevó a reconsiderar que los sujetos también son agentes que tienen “el poder de resistir y de ejercer placer” (Barffusón, 2015, p. 4). Es decir, que es posible que condiciones sociales e históricas posibiliten que los sujetos se creen, más allá de las condicionantes constitutivas, que M. Foucault (2008) denomina “tecnología del yo”, las cuales:

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 48).

Los procesos de configuración de las identidades pueden concebirse de dos modos: por un lado, como constitutivos, en cuanto a que funcionan como moldeadores que buscan la congruencia con los aspectos sociales y culturalmente determinados, en una suerte de aprisionamiento que implica la vigilancia y el castigo cuando no se cumple con la citación correcta. Y, por otro lado, como procesos constituyentes en la medida en que permiten creaciones más autónomas, encaminadas a la agencia y la transformación. Como lo veo, no son procesos que se sustituyan —aunque sí contienen elementos contrapuestos—, sino que concomitan en un entramado de lo

social y lo individual, de lo subjetivo y lo intersubjetivo; inclinarse por uno u otro podría ser un reduccionismo de los elementos que les subyacen.

Afirmar la agencia a los sujetos no implica negar su desarrollo en un contexto sociohistórico determinado, aunque tampoco se asevera que las personas son cautivas de la historia (Fagotti, 2019). Este reconocimiento no deja de lado la forma en que las identidades se organizan de maneras específicas en cada sujeto (Meler, 2000) y que lo social desempeña un rol relevante en su estructuración. En la configuración hay debates, contradicciones —simultáneamente necesarias y limitativas— donde coexisten lo general y lo particular.

Desde el socioconstruccionismo, la configuración de la identidad es un proceso complejo que se encuentra en desarrollo en una lógica que va entre el etiquetamiento social y la asunción de una identidad en particular. Los sujetos crean significados que les constituyen a través de experiencias sobre los cuales pueden reflexionar de manera crítica, preguntándose por la supuesta naturalidad de algunos elementos, por ejemplo, y desplegar la autonomía. Desde el análisis de E. Weiss (2012), las normas y valores no se absorben de manera pasiva, sino que se modifican en los procesos de interiorización y apropiación. Con el cuestionamiento a las demandas del exterior y las posiciones que se espera que se cumplan se desarrolla la reflexión encaminada a la emancipación y agencia de los sujetos al hacer y decidir de manera más libre.

En este sentido, se identifican posibilidades de agencia y autodeterminación en las representaciones del género a nivel subjetivo y social en las prácticas cotidianas, y a nivel de micropolíticas, de acuerdo con Teresa De Lauretis (1996). En las identidades existe un potencial radical que puede emerger de otros modos. Así, el sujeto que ha sido constituido desde las normas de género, la diferencia sexual y las representaciones sociales y discursivas —y desde las relaciones con la clase, la raza, la etnia, entre otros— puede convertirse en sujeto múltiple, no unificado, y contradictorio. Precisamente, en los márgenes de los discursos y las prácticas normativas hay posibilidades de construcciones del género en términos diferentes, ubicados en los bordes de la heteronormatividad y con un efecto de resistencias. En consideración de Irene Meler (2000), las identidades, como se

habían construido, han comenzado a cambiar actualmente y no responden totalmente a los condicionamientos transhistóricos, sino que ciertos modos de producción y arreglos escapan a las representaciones normativas y universales, y tienen otras formas de reproducción. Esto podría llevar, de acuerdo con Germán Muñoz (2007), al reconocimiento de la diversidad sexual o la constitución de sexualidades heterogéneas.

Pese al carácter monolítico de la heteronormatividad, donde se dictan normas y posiciones sociales y culturales, existen otras formas en las cuales las identidades entran en conflicto con las determinantes. Los sujetos no son pasivos como *tabula rasa* con una posición totalmente predefinida y estática dentro de la estructura social donde, en términos foucaultianos, se da la inscripción de los discursos sobre el cuerpo. Esta postura negaría la parte activa de la identidad de las personas y de su corporeidad —las cuales han sido sexuadas histórica y culturalmente—, y dejaría de lado la posibilidad de agencia. Pese a su insistencia en la producción de la disciplina a través del castigo, el poder no determina de manera absoluta; no se niega la posibilidad de libertad y emancipación. Los sujetos actúan como agentes sociales que participan en la construcción y reconstrucción de su ser, y no sólo como una acción mecánica para atender un guion predeterminado o reglas que pretenden encasillarlos.

Cuando el sujeto es capaz de pensarse a sí mismo e identificar que su actuar y vivir no corresponden totalmente con lo que se espera de él, puede redefinir y reconfigurar aspectos de su identidad. Si bien es inevitable que los varones gays se relacionen con las formas tradicionales del binarismo heteronormativo, en su proceder los toman, abandonan, reciclan o transforman a partir de su capacidad reflexiva. Los sujetos poseen una identidad en constante devenir y, al mismo tiempo, son agentes sociales que participan en el mundo común que, gracias a sus variadas experiencias sociales, son capaces de pensarse a sí mismos, reposicionarse y resignificarse (Cerri, 2010).

Para algunos sujetos esto significa resistir a la asimilación, homologación y representaciones binarias que sólo les permiten estar de un lado o el otro. Como

sostiene J. Butler (2007), el género no es estable, sino que está constituido por la repetición de actos. A este respecto, P. Ponce (2004) explica que:

[l]os “varones”, al igual que las mujeres, son socializados bajo concepciones de género, pero no podemos perder de vista que el proceso de socialización no es uniforme ni coherente; tampoco es únicamente una imposición de la normatividad que los seres humanos —sin importar su sexo— asumen de manera pasiva y homogénea. Lo “masculino”, la “hombria”, no es un hecho dado (p. 8).

M. List (2007) plantea que los varones gays cuestionan, a partir de sus prácticas y comportamientos, la idea de que toda masculinidad es necesariamente heterosexual. A eso se agrega, como afirma M. Donaldson (1993), que el placer homosexual en sí es subversivo. Esto último porque se define a la mujer como el “objeto” de deseo para los varones, y no que éstos puedan ser “objeto” de deseo para otros varones.

Hay que acotar en este escenario que, si bien anteriormente he ubicado a la educación desde un planteamiento heteronormativo —lo cual podría suponer que los sujetos renuncian a su individualidad al ser parte de la transmisión de los saberes de una generación a otra—, también reconozco su capacidad para trascender la aparente asimilación pasiva. Como refiere Mónica Zuleta (en Escobar *et al.*, 2015), las escuelas configuran identidades atrapadas en mecanismos de poder con propósitos específicos, aun cuando hay posibilidades de fugarse de esos códigos. Me adhiero al planteamiento de R. W. Connell (2001) cuando reconoce que la escuela desempeña un papel relevante para reducir el impacto de la heteronormatividad y, agrego, transformarla. Esta institución puede fomentar la conciencia y la reflexión para la reconfiguración de otras identidades, ya que los estudiantes no están destinados a repetir las prácticas de la norma sexual, sino que hay intersticios para que surjan conductas que propicien formas alternativas de relacionarse. En este mismo sentido, C. Lomas (2007) sostiene que, si cierta masculinidad se ha aprendido de un modo hasta el momento, también se puede aprender de otra manera.

En concordancia con lo anterior, es crucial precisar que, en los últimos años, la escuela ha experimentado una serie de cambios significativos en varios aspectos,

lo cual se vincula también con la forma en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje y la manera en que se llevan a cabo. Esto incluye, como ya venía argumentando, la entrada de sujetos que anteriormente eran excluidos o colocados en lugares segregados debido a sus discapacidades, origen cultura y étnico o, como en este caso, por su orientación e identidad.

Esto, además, ha implicado la transformación ciertas prácticas disciplinarias. Si bien persisten ejercicios y elementos de control, como las referidas a la heterosexualidad obligatoria y la heteronormatividad, también hay indicios que apuntan a una mayor autonomía de los estudiantes y una participación más activa en sus aprendizajes y lo que ocurre en la escuela, en general. Esto, como explicaré en el subapartado “La EMS como espacio de interacción adolescente” se refleja en la manera en que los jóvenes transitan y experimentan diversas situaciones en que el control y la vigilancia tienen una presencia menos notable, lo cual se puede ver influenciado por ser un nivel educativo donde las restricciones parecen ser menores y algunos agentes educativos se han sumado al cambio de actitudes. En esto también intervienen aspectos como las condiciones de posibilidad que brindan las entidades en que se ubican las instituciones que se abordan en este trabajo, así como los cambios y avances sociales y culturales que, de cierto modo, han impactado en la generación de un ambiente menos restrictivo.

Considerando que la construcción de identidades es dinámica, hay que reconocer que en el citado currículo oculto de género puede haber aspectos “positivos” (Maceira, 2005), es decir, elementos, discursos, contextos y representaciones que tienen lugar en la escuela y consideran a la diversidad desde una concepción diferente de los efectos negativos. Son procesos de agenciamiento que reconocen el conflicto, no sólo como un aspecto perjudicial, sino con posibilidades de transformación que derivan en acciones hacia un desarrollo crítico y emancipador. Cabe traer a colación la propuesta conceptual de Alicia de Alba (1988), para quien el currículum se entiende como:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por distintos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios,

aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tienen a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (p. 12).

Esto es crucial, ya que señala que es posible identificar alternativas y otras posibilidades que pueden ser promovidas desde la escuela, a pesar de la presencia de elementos que favorecen o (re)producen la dominación.

Desde el enfoque descrito, en la investigación retomo las experiencias de los varones gays considerando que son y pueden ser variables, no homogéneas, ni coherentes (Amuchástegui e Szasz, 2007), buscando distinguir los discursos de género que legitiman la heteronormatividad y la masculinidad o, por el contrario, que la cuestionan y problematizan. Además, recupero las voces de varones con trayectorias y contextos en los cuales hay desigualdad. Se trata de una exploración en la cual la configuración identitaria se ve inmersa en la exclusión heteronormativa y la forma en que esto se subvierte y se generan formas de vivir-se y sentir-se gays en una sociedad y espacio concreto; una asunción que muchas veces se encuentra en tensión y conflicto con los constructos dominantes de la sexualidad.

Sumando al entretejido teórico de esta investigación, la categoría de resistencia, que deviene en agenciamiento, se concatena para explorar y apuntar a los esfuerzos y estrategias que los jóvenes gays adoptan para desafiar y resistir las expectativas de la heteronormatividad y la masculinidad normativa. En este sentido, se plantea las posibilidades de rechazo y la desobediencia a dichas prescripciones, cuestionando y desafiando lo impuesto por la sociedad, y adoptando formas de masculinidad que se alejan de las normas tradicionales. Esto incluye la aceptación y expresión abierta de la sexualidad, y la desaprobación de la homofobia y la discriminación.

Capítulo 3. Diseño metodológico: los sujetos, el lugar y la estrategia

Una vez presentado el marco teórico en el que sustento la investigación, expondré el diseño metodológico, es decir, el procedimiento que guio el trabajo empírico, incluyendo el paradigma, la población, los métodos para la recopilación de datos y la técnica de análisis. Todo esto con la intención de dar respuesta a las preguntas planteadas y a los objetivos trazados al inicio. Con esto en mente, adopté un enfoque cualitativo interpretativo engarzado con aspectos de la perspectiva de género. Posteriormente, describo las características de la muestra —estudiantes jóvenes gays de EMS—, la unidad de investigación —instituciones de EMS—, la estrategia de acercamiento —mediante redes sociodigitales y con la estrategia de “bola de nieve”— y las técnicas para la recolección de datos: la entrevista virtual, o *e-interviews*, y los cuestionarios por medio de mensajería en línea.

En el trabajo de campo puse en el centro a los sujetos implicados como constructores de saberes, portadores de experiencias resultantes de sus interacciones y vivencias en la escuela. Con esto, indagué cómo cada estudiante significa y vive su identidad a partir de su posición, experiencia, intereses y perspectivas, y cómo esto tiene implicación en sus trayectorias escolares, limitándome no sólo a lo que se espera que aprendan los jóvenes de manera formal, sino considerando los aprendizajes “no esperados” que se desarrollan en las interacciones. Se trató de escuchar las voces de quienes a veces son silenciados debido a su identidad sexodiversa u orientación sexual.

Dos aspectos que representaron inconvenientes en el desarrollo de la investigación fueron, por un lado, las derivadas del contexto pandémico por Covid-19⁸² y, por otro lado, el cuidado de los aspectos éticos en el trabajo de campo,

⁸² A nivel mundial, la situación sanitaria se vio afectada desde finales de 2019 por la pandemia del coronavirus, también conocido como COVID-19. Esto llevó a la aplicación de medidas para reducir los contagios, entre ellas el confinamiento voluntario. Desde marzo de 2020, México implementó dicha estrategia, lo que implicó trasladar muchas actividades (laborales, institucionales, educativas e incluso religiosas) al entorno virtual. Las instituciones de EMS y de otros niveles optaron por implementar clases en línea utilizando plataformas virtuales y aplicaciones digitales. Hasta la realización del trabajo de campo, dicha situación continuaba, por lo que opté por la búsqueda de una

específicamente en la conformación de la muestra. Ambos impactaron en los giros realizados en esta parte del trabajo, de ahí que estimé necesario detallar al respecto. Algunas volteretas se realizaron como golpes de timón abruptos para redireccionar el andar, y otros fueron beneficiosos para tomar una postura chueca, incómoda, y mirar desde otras perspectivas, a veces de lado, de cabeza, hacia arriba o dando vueltas, porque hacer investigación requiere posicionarse *torcido*, *raro*, valga la expresión en este contexto.

3.1. Paradigma de la investigación.

Plantear una investigación alrededor del tema de diversidad sexual en el campo de la educación es un asunto complejo con avances recientes —como he intentado dar cuenta en el estado del (des)conocimiento—, pues para las posturas tradicionales los sujetos de la educación son concebidos como asexuados. Como he planteado, es relevante reconocer que las relaciones entre los agentes educativos están atravesadas por el género y la orientación sexual. La comprensión de esto permite el enriquecimiento de las personas que asisten a la escuela y son partícipes en los procesos de formación.

En el ámbito de la investigación se entiende como “paradigma”⁸³ a “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis, en Vasilachis, 2006); éste guía las decisiones metodológicas, ontológicas y epistemológicas de la indagación. Ubico este trabajo en el paradigma cualitativo interpretativo considerando sus posibilidades para acercarme a las identidades de los sujetos, y reconocer el papel de la escuela en los procesos de construcción y

estrategia alternativa para el acercamiento a los jóvenes en el marco del proyecto de investigación, la cual describo en líneas más adelante. Ésta es una decisión incluso ética de la investigación, pues supone salvaguardar la integridad de los participantes e investigador, evitando posibles riesgos sanitarios (Retamal, 2020).

⁸³ En *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Thomas Kuhn (1986) desarrolló un amplio análisis del concepto de “paradigma” encontrando un número considerable de interpretaciones y acepciones, sobre todo en el campo de las ciencias sociales. En sus propuestas para definir este término, este autor entiende el paradigma como “[las] realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13).

reconfiguración. De acuerdo con Irene Vasilachis (2006), la investigación cualitativa se interesa “por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (p. 29). Se centra en la práctica real y situada en la cual interactúan participantes e investigador en un proceso reflexivo.

En este paradigma se reconoce que los sujetos no son objetos y que cada uno tiene aspectos que los diferencian. Además, se identifica a los participantes como protagonistas relevantes del proceso de investigación, valorando los hallazgos como una construcción colectiva y cooperativa de sujetos esencialmente iguales que realizan diferentes aportes. Como indica Alfonso Torres (2006), “la investigación cualitativa, al construir e interpretar los significados desde los cuales los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades sociales específicas, enmarcados en unos contextos sociales y culturales específicos, también es generadora de sentido” (p. 100).

Considero que el acercamiento a las identidades de los estudiantes desde el enfoque interpretativo compagina con los elementos que subyacen a éste, como la profundización en los motivos de los hechos, las no pretensiones de generalización y la comprensión de que la realidad es dinámica y activa. Además, porque reconoce a los sujetos como individuos que comparten significados y establecen comunicación de forma bidireccional con el investigador. Es preciso mencionar, como explica J. M. Piña (2002a), que acercarse de forma interpretativa implica desentrañar aquello que no está a simple vista, no sólo quedarse en lo observable o inmediato, sino comprender que la realidad es compleja. Advierte el autor que “[s]i una investigación se queda en el plano de lo aparente o fenomínico, entonces está descuidando el estudio de la parte esencial, eso que no se ve pero que existe en el interior de las cosas o de los acontecimientos” (p. 10). Para la investigación es fundamental recuperar los significados e interpretaciones elaborados por los sujetos en sus interacciones e intersubjetividades, y en los cuales están inmersos las creencias, valores y reflexiones. Aunado a ello, y como he descrito, asumo una

postura crítica al reconocer que el conocimiento y la escuela no es neutral y está mediada por una serie de dinámicas sociales y culturales (Ricoy, 2006).

Sandra Harding (1998) precisa que la metodología es “una teoría sobre los procedimientos que sigue o debería seguir la investigación y una manera de analizarlos. Ésta elabora preposiciones respecto de la aplicación de la estructura general de la teoría a disciplinas científicas particulares” (p. 12). Bajo esta premisa, en el quehacer investigativo hay formas específicas y posicionamientos para acercarse a los procesos o acontecimientos sociales con la intención de conocerles, comprenderles, analizarles y explicarles. Optar por una u otra postura tiene implicaciones en cómo se realiza la indagación. Con esto en mente, en el desarrollo de la investigación he recurrido a la perspectiva de género como lente para mirar la forma en que se construyen las identidades de estudiantes gays. Esta óptica, dentro de la investigación educativa, permite observar aspectos vinculados a la igualdad de los diferentes agentes educativos, así como cuestiones de inequidad y desigualdad cimentadas en bases y estructuras sociales (Pontón, 2022).

En palabras de Marisa Belausteguigoitia (2012), la perspectiva de género consiste en “un conjunto de desplazamientos-descentramientos —a manera de una espiral— cuyo propósito es colocarse en un ángulo de visión que permita «mirar» lo que no ven o consideran irrelevante la academia, la historia y las disciplinas regulares” (p. 27). Desde el planteamiento de esta autora, tomar una postura determinada implica adquirir un ángulo de visión específico a partir del cual se pueden observar y hablar de diversos aspectos: categorizaciones culturales, prácticas cotidianas, puntos de vista, opiniones y actitudes. Concretamente, en este caso, en cuanto a lo que ha permanecido oculto y que, a la vez, ha permitido ordenamientos sociales y culturales a manera de jerarquías entre lo masculino y lo femenino y entre la heterosexualidad y la sexodiversidad.

Para Maribel Ríos (2012), en la aplicación de la perspectiva de género a la investigación educativa se han reconocido mecanismos que generan desigualdad en las instituciones educativas en aspectos como el currículo escolar, las relaciones e interacciones entre docentes y estudiantes, etcétera. Quien mira los problemas educativos desde esta perspectiva no lo hace del mismo modo que quienes se

mantienen indiferentes o ajenos de las relaciones de género que se dan en los diferentes espacios, señala Eli Bartra (2012). Es una particular forma de leer, mirar, escuchar y analizar las situaciones para identificar sesgos, estereotipos, desigualdades, ejercicios de poder y otros aspectos. Mirar desde el género implica:

reconocer que socialmente existe un conjunto de ideas, representaciones y creencias basadas en que hay cosas propias de hombres y de mujeres. Esta separación y distinción de papeles masculinos y femeninos provoca la participación diferenciada, jerárquica y desigual dentro de las instituciones sociales políticas y económicas (Ríos, 2012, p. 189).

Significa centrarse en los sujetos y las condiciones simbólicas y materiales a través de las cuales se reproducen y mantienen ideologías y formas de poder que permiten la opresión y dominación masculina. Sumado a lo anterior, esta perspectiva intenta describir dispositivos y mecanismos que posibilitan las desigualdades entre mujeres y hombres; ello a fin de generar modificaciones en las condiciones de opresión, indica Gabriela Delgado (2012), y lograr la emancipación (Ríos, 2012).

La perspectiva de género también sostiene que en la epistemología tradicional el sujeto ha sido tratado como un ser/objeto abstracto con facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación. La ciencia tradicional tiene como características una supuesta objetividad, la literalidad del lenguaje y la exclusión de las emociones; y argumenta que hay un único método científico ajeno a cualquier circunstancia externa. Ésta también niega la influencia de categorías como clase, grupo cultural, género, entre otros, y postula que hay una “neutralidad valorativa”, la cual se refiere a que el sujeto que crea conocimiento debe dejar de lado sus valores y emociones, es decir, neutralizarlos. Se asume que éste es capaz de dominar su subjetividad, incluso borrarla en ciertos momentos; además, que existe una especie de intercambiabilidad como ideal científico (Pérez, 2005), o, dicho de otro modo, que quienes son investigados puede ser intercambiados en cualquier momento y se produce el mismo resultado.

Frente a lo anterior, la epistemología feminista ha puesto en tela de juicio las aseveraciones de la epistemología tradicional, y propone que es imposible desarrollar una teoría generalizable e inconveniente ignorar las condiciones de los

sujetos cognoscentes. En contraste, ha planteado que los individuos son históricos y particulares, y sus cuerpos, intereses, emociones y razón están constituidos por sus contextos concretos (Pérez, 2005). Además, se ha hecho referencia a que el conocimiento es situado al considerar que el sujeto se encuentra en circunstancias particulares. Una característica más de esta epistemología es develar las relaciones desiguales entre los géneros, así como su interés en las personas más que en el método, el cual no es universal, ya que depende de diversos factores. Otro de los aportes metodológicos es respecto de los énfasis o áreas de interés, los cuales se amplían hacia aspectos que tradicionalmente no son importantes, como los relativos a la subjetividad o el género (Blázquez, 2008).

Subrayo, como refieren E. Bartra (2012) y G. Delgado (2008), que la perspectiva de género no sólo está presente en el análisis de los datos, sino a lo largo de todo el proceso: en la elección y construcción del problema, en la configuración del marco teórico, en el trabajo de campo, en la exposición de los hallazgos, en las conclusiones... De ahí que a lo largo y ancho de la investigación se hallan elementos para comprender la problemática planteada desde esta forma de ver. El que la investigación se trace desde estas coordenadas no significa que no sea objetiva, ni que esté totalmente alejada de lo subjetivo y lo personal, de los discursos sencillos y directos, en primera persona y con recurrencias a la metáfora y la ironía (Bartra, 2012). Ocurre que “la concepción que se tiene de la objetividad en los métodos cualitativos es dinámica, busca un entendimiento de la realidad vinculada con lo que la gente siente, piensa, vive y considera experiencia personal” (Delgado, 2008, p. 19); pero, además, desde esta mirada indagatoria “la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos” (Harding, 1998, p. 25). La introducción de los elementos subjetivos incrementa la comprensión de los hechos y procesos que forman parte de la investigación, pues se busca brindar, en la medida de lo posible, una mirada más amplia. Estas características permiten situarla como parte de la perspectiva de género y la investigación cualitativa.

En cuanto a las juventudes, y siguiendo a K. Duarte (2001), estimo necesario mirar y conocer a los estudiantes como portadores de diferencias y singularidades, que construyen diversidad en los espacios en que se desenvuelven y que, a la vez, producen desigualdades y exclusiones, como ocurre en el caso de los jóvenes LGBT+. Un elemento más a considerar es el despliegue de “miradas caleidoscópicas”, las cuales permiten recoger la heterogeneidad. Retomando la metáfora del autor, esto consiste en distanciarse del telescopio —como instrumento que permite observar imágenes fijas desde la lejanía—, para usar el caleidoscopio, es decir, el juguete para mirar múltiples formas a la vez: coloridas, diversas y que cambian dependiendo de la luz y el enfoque que se le da. Lo anterior se entreteje con la perspectiva de género al reconocerla como una mirada localizada y situada desde la cual se puede reducir o amplificar el ángulo de visión (Belausteguigoitia y Lozano, 2012). Es relevante mirar caleidoscópicamente las experiencias de los jóvenes gays: sus expectativas, sus huellas, sus rupturas...

Retomando lo expresado en el marco teórico, al llevar a cabo el análisis de las identidades, parto de no reducir a los sujetos a cristalizaciones históricas, sino tener presente el carácter dinámico en un estar-siendo. Además, reconozco que ciertos elementos inhibitorios pueden afectar la constitución de las identidades a modo de aprisionamientos para canalizar determinados propósitos. Abordarlas desde este punto de vista significa enfocar al sujeto desde sus límites sin reducirlo a sus determinaciones históricas y sociales. Implica abandonar la idea de que éstos se convierten en objetos de una investigación con aras de cumplir con los requerimientos universales que conlleva la idea de objetividad externa para apropiarse de un *corpus* que se considera relativamente inquebrantable. Por el contrario, intento reconocer que algunos varones transgreden conceptos y límites para convertirlos en posibilidades. Como apunta J. M. Piña (2003), los estudiantes no sólo desempeñan un rol en las instituciones educativas, sino que despliegan diferentes papeles, son personas “con pasiones, deseos, inclinaciones políticas y todo lo relacionado con la vida” (p. 10). Asumir la identidad desde lo descrito es reconocer que los sujetos están atravesados por el género, la edad y la orientación sexual; que son inacabados y con indeterminaciones, a consecuencia de lo que

pasa en su exterior, pero en sí mismos, y que no son sujetos pasivos frente a los determinantes externos, sino que hay posibilidades de transformación.

En este acercamiento, la posición de quien investiga es importante, pues contrario a lo que sostiene la ciencia tradicional, el diálogo entre los sujetos en la investigación —tanto participantes como investigador— está marcado por categorías que atraviesan y conforman las experiencias. Al colocarse en el mismo plano crítico, no se busca una igualdad ilusoria —la cual no se puede lograr debido a la configuración en quienes están involucrados—, sino que es relevante contemplar las formas en que el género, raza, sexo, cultura, entre otros, influyen en el proceso de investigación. Según Patricia Castañeda (2008), se conforma un campo intersubjetivo donde participantes e investigador se reconocen como sujetos de género. En esta misma línea, Martyn Hammersley y Paul Atkinson (en Ávalos, 2007) indican que “el investigador no puede escapar a las implicaciones que devienen del género: no es posible alcanzar una posición de neutralidad de género” (p. 33). La propuesta consiste en “evitar la posición «objetivista» que pretende ocultar las creencias y prácticas culturales del investigador, mientras manipula las creencias y prácticas del objeto de investigación para poder exponerlo” (Harding, 1998, p. 8), pues, por el contrario, cuando la relación de interpelación es mutua, la subjetividad de los involucrados favorece el respeto, la apertura y el diálogo.

3.2. Sujetos participantes.

Definé como sujetos de la investigación a una muestra compuesta por doce jóvenes gays que cursan la EMS. Puesto que uno de los elementos más importantes para la investigación es la comprensión de implicaciones de la heteronormatividad y la masculinidad en las identidades sexodiversas, contemplé como características prioritarias de los participantes que fuesen varones, jóvenes, cuya orientación sexual sea homosexual y de identidad gay, sin considerar de manera particular su expresión de género o el semestre cursado. Para Ken Plummer (en Mallimaci y Giménez, 2006), estos rasgos constituyen la persona “marginal” dentro de los criterios para elegir a los participantes, los cuales “cristalizan relatos de experiencias

de quienes viven en los límites y cuestionan las construcciones asumidas por la mayoría como «naturales» y «normales»” (p. 188, comillas del original).

Inicialmente el rango de edad contemplado era de estudiantes gays de entre 15 y 18 años. Estimé especialmente relevante este dato, pues, como he descrito en el estado del arte, ha sido un grupo etario poco considerado en las investigaciones. Además, con la argumentación teórica intento dar cuenta de la necesidad e importancia de recuperar las voces de estos jóvenes. No obstante, en el contacto con los primeros participantes se generaron dificultades —las cuales describo en más adelante en “Trabajo de campo en el entorno virtual...”— que provocaron que la muestra final estuviera compuesta por estudiantes de 18 años. En su totalidad, los entrevistados cursaban el último semestre de la EMS en sus respectivas instituciones al momento del acercamiento.

Vinculado a lo anterior, una de las características que contemplé de manera particular es que estos sujetos fueran estudiantes de EMS con al menos un semestre cursado de manera presencial. Hay que acotar que el trabajo de campo se desarrolló en 2021 en el contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19. En este sentido, para la fecha del acercamiento con los jóvenes, algunos habían cursado sus estudios únicamente de manera virtual y otros tenían al menos tres o cuatro semestres en clases presenciales. Dados los objetivos planteados, busqué que los estudiantes hubiesen cursado de manera presencial al menos una parte de la EMS partiendo de la idea de que la interacción *vis a vis* de estos jóvenes con las y los docentes, con sus pares, así como con la institución, es diferente a aquellos que sólo han cursado de manera virtual. Bajo esta consideración, la muestra final se compuso de sujetos que tuvieron clases presenciales en una parte de su trayecto en este nivel.

Recurrí a una convocatoria digital en redes sociodigitales para la conformación de la muestra —lo cual describo posteriormente en “Trabajo de campo en el entorno virtual...”— y busqué atraer a estudiantes con deseos de participar en la investigación de manera voluntaria. Paralelamente empleé la técnica de “bola de nieve”, la cual consiste en contactar a un número de participantes iniciales, los cuales pueden ayudar a establecer contacto con potenciales colaboradores.

En la conformación de la muestra no pretendí la representatividad estadística pues, como expresan Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez (2006), en la investigación cualitativa se prefiere un muestreo basado en rasgos y criterios de tipo teórico y conceptual en vez de aspectos cuantitativos. La definición del número de sujetos de investigación se hizo durante el trabajo empírico (Sierra, 2019) considerando el potencial de cada caso para la comprensión del problema indagado (Taylor y Bogdan, 1994). Otro criterio relevante fue la “saturación teórica”, que alude al momento en el cual no emerge información nueva y los nuevos entrevistados no realizan aportes diferentes a los recopilados (García, 2015; Taylor y Bogdan). Con los puntos anteriores en mente, la muestra final de la investigación se compuso de un total de doce varones gays.

En la delimitación de las características de los participantes no contemplé de manera primordial dimensiones como posición socioeconómica, origen étnico o lengua originaria, entre otras. Estos datos no se dejaron de lado, sino que se tomaron en cuenta en la medida de que influyeron o surgieron durante los encuentros con los participantes. Con esto no dejé de tener en cuenta lo significativo de dichas dimensiones al intersectarse en las experiencias de los jóvenes; además de que contemplarlas enriquece la diversidad en la indagación. Con fines de delimitación metodológica y para guardar consistencia con las intenciones planteadas, no las tomé en cuenta de manera prioritaria. Únicamente lo hice en los casos donde resultó relevante para el análisis.

3.3. Espacio de la investigación: instituciones de EMS.

Como unidades de estudio elegí instituciones de EMS. Inicialmente sólo contemplé escuelas de la Ciudad de México; no obstante, debido a los cambios y modificaciones, el espacio se amplió hacia el área metropolitana, es decir, a algunos municipios del Estado de México. Las escuelas no fueron definidas *a priori*, sino que surgieron a partir de la asistencia de los participantes.

En México, la organización del nivel de EMS es compleja, pues, además de dividirse según su sostenimiento —federal, estatal, autónomo y particular—, hay

otras particiones, como es el modelo y los subsistemas. En cuanto a los primeros, existen tres: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, cada uno con diferentes propósitos educativos: el primero brinda una educación de tipo propedéutica de cara al ingreso a la educación superior, mientras que el segundo y el tercero tienen un carácter bivalente, es decir, ofrecen formación propedéutica para la educación superior tecnológica y, a la vez, vocacional para la inserción laboral en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales, de servicios y del mar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). En cuanto a los subsistemas, actualmente existen 33, los cuales se desprenden de diferentes orígenes y contextos, con distintas ofertas curriculares. Algunos son el Colegio de Bachilleres, Bachillerato Militar, Bachillerato General y Tecnológico, Bachillerato de Arte, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos, Telebachillerato Comunitario, Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria, entre otros.

Concretamente, en la investigación me centré en tres subsistemas, los cuales tienen sostenimiento público y están vinculados con instituciones de educación superior: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). Datos del INEE (2017) indican que estas instituciones de EMS tienen una mayor cantidad de estudiantes por establecimiento. Las dos primeras están vinculadas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la tercera al Instituto Politécnico Nacional (IPN). Ambas son instituciones de educación superior con reconocimiento nacional e internacional.

A modo de paréntesis, es conveniente acotar que, en la Ciudad de México y el Estado de México, las y los jóvenes interesados en ingresar a una institución pública de EMS (y que cumplen con los requisitos) deben realizar un examen que organiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Los aspirantes elaboran un listado de diferentes instituciones a las cuales desean solicitar su ingreso. El criterio para la asignación es la cantidad

de aciertos obtenidos en un examen. Las escuelas referidas, CCH, ENP y CECyT son de las más demandadas⁸⁴ por las aspirantes.

La delimitación de estas tres instituciones obedece a que los entrevistados cursaron (durante el periodo del trabajo de campo) en tres de estas escuelas de EMS. A continuación, presento una descripción sucinta de ellas, con la intención de brindar un breve contexto. En esto profundizo más adelante a partir de las percepciones de los propios estudiantes acerca de sus escuelas y la forma en que las describen en cuanto a su organización escolar, aspectos de convivencia, problemáticas y ventajas, y desde las cuales encuentro coincidencias (como un mayor espectro de libertad y el favorecimiento de la autonomía) más que distinciones. Utilizo las siglas CCH, ENP y CECyT para hacer referencia a estas tres instituciones al presentar el análisis y discusión de los datos en los apartados posteriores; sin embargo, no empleo las denominaciones con que se les identifica —CCH Naucalpan, Preparatoria 9, CECyT 1, por ejemplo— sino que sólo utilizo las abreviaturas referidas por razones de confidencialidad y anonimato siguiendo las consideraciones éticas.

Preciso que la investigación no tuvo como objetivo revisar y evaluar el currículo formal ni la organización institucional. En las ocasiones que esto se menciona, es porque apareció de manera tangencial a través de las narrativas de los estudiantes en el marco de sus experiencias personales.

3.3.1. Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, UNAM).

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue fundado en 1971, ante la necesidad de atender a la cantidad de estudiantes que demandaban el ingreso a la EMS en la Ciudad de México y la zona metropolitana, así como para impulsar la transformación educativa en la UNAM y resolver los problemas de desvinculación

⁸⁴ De acuerdo con datos de la Comipems (<https://comipems.org.mx/>), para 2022, de los 274,471 estudiantes que presentaron el examen, 26,085 fueron asignados a algún CECyT, 15,138 a alguna ENP y 18,520 a un CCH. El promedio de aciertos obtenidos fue de 86, 103 y 92, respectivamente. Para tener una idea de la demanda que tienen las escuelas de EMS pertenecientes a la UNAM, un 58 por ciento de los aspirantes colocó como primera opción un CCH o una ENP, pero sólo el 12 por ciento fue asignado a ellas.

entre las diferentes instancias y organismos. Actualmente hay cinco planteles: cuatro ubicados en la Ciudad de México (Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur) y uno en el Estado de México (Naucalpan). Estos brindan clases en los turnos matutino y vespertino (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2021).

De acuerdo con la propia institución, el CCH considera a las y los estudiantes como individuos capaces de captar por sí mismos el conocimiento y sus aplicaciones; de ahí que la intervención docente se conciba como dotar a sus educandos de instrumentos metodológicos para acercarse a las cuestiones científicas y humanísticas. Como parte de su misión, se busca que sus estudiantes al egresar, entre otras cosas:

se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2021, s/p).

La formación en esta institución es propedéutica, es decir, que se enfoca en preparar a sus estudiantes para el ingreso a la licenciatura, aunque también hay una oferta de capacitación práctica de carácter optativo. Tiene servicios de cómputo, laboratorios, mediateca, y actividades artísticas y deportivas. Su organización es semestral y cuenta con el “pase reglamentado” otorgado por la UNAM, el cual permite a sus educandos inscribirse al nivel de licenciatura sin necesidad de realizar examen de ingreso. En 2021 la matrícula estaba compuesta por poco más de 57 mil estudiantes, 3,044 docentes y 2,328 trabajadores (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2021). De los doce entrevistados, ocho estudiaron en tres de los CCH, siendo la principal institución de procedencia.

3.3.2. Escuela Nacional Preparatoria (ENP, UNAM).

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se fundó en 1867 y obtuvo su autonomía en 1929. Se compone de nueve planteles, todos ubicados en la Ciudad de México.

De acuerdo con la propia institución, su misión es “[b]rindar a nuestros alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral” (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 2021).

Como parte de su enfoque, esta institución busca colocar al estudiante al centro de la enseñanza y, que, al egresar, entre otras cosas, “[p]oseerá conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior” (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 2021). Para ello, brinda una formación propedéutica que prepara a sus educandos para ingresar a la educación superior. Tiene servicios de cómputo, laboratorios, mediateca, y actividades estéticas, artísticas y deportivas. Además, brinda estudios técnicos especializados optativos. Su organización es anual y cuenta con “pase reglamentado”. Para el ciclo escolar 2019-2020 contaba con una matrícula de 50,770 estudiantes y 3,236 docentes (UNAM, 2020). Cuatro fueron las prepas en las que estudiaron el mismo número de entrevistados.

3.3.3. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT, IPN).

En su origen, las diferentes instituciones que actualmente componen los CECyT se encontraban distribuidas en diferentes edificios del centro de la Ciudad de México. A partir de la creación del IPN en 1936 se comenzaron a integrar a él las diferentes escuelas técnicas. En algún momento de la historia fueron llamadas vocacionales, de ahí que coloquialmente se les continúe llamando “voca” o “vocas”. A principios de los setenta, tras una reforma educativa, se convirtieron en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos. Actualmente existen 19 CECyT en el país, de los cuales catorce se ubican en la Ciudad de México y uno en el Estado de México (los otros tres están en Hidalgo, Guanajuato y Zacatecas).

Su oferta educativa es semestral y de tipo bivalente, es decir, ofrece programas de formación tecnológica profesional a la par que prepara a sus

estudiantes para seguir estudiando a nivel superior. Cada plantel tiene definida una misión y objetivo institucional de acuerdo con las carreras que imparte, siendo su principal orientación la ciencia, tecnología e innovación. No cuenta con pase reglamentado, por lo que sus educandos deben realizar examen de ingreso a nivel superior. Brinda servicios en el turno matutino y vespertino y cuenta con actividades extracurriculares: culturales, deportivas y artísticas. Para 2020, la matrícula total de los CECyT estaba compuesta por 76,483 estudiantes, 45,398 varones y 31,085 mujeres, y 4,154 docentes (Instituto Politécnico Nacional [IPN], 2020). Sólo un entrevistado estudió en una de estas instituciones.

3.4. Trabajo de campo en el entorno virtual y la estrategia de acercamiento.

Dado el contexto en que se desarrolló la investigación, opté por la realización del trabajo empírico a través de medios digitales que permitieron el intercambio de respuestas, a fin de llevar a cabo los acercamientos en el espacio virtual. Pese a lo sencillo que pudiera parecer la traslación de un medio a otro, esto exigió algunas modificaciones. El uso de los recursos tecnológicos ha sido aprovechado por la investigación social en diferentes grados (Kauffer y Evangelista, 2008). Entre las ventajas que representa su uso se encuentran los menores costos (aunque esto puede ser relativo), una mayor facilidad para programar las reuniones, la opcionalidad de traslados, y la posibilidad de contactar personas o grupos alejados o con los cuales el acceso es complejo.

En la actualidad estos recursos se han extendido en la vida cotidiana de muchos grupos y sectores. El uso de dispositivos tecnológicos representa una constante en el caso de los sectores juveniles, lo cual les permite realizar actividades escolares, otras con fines lúdicos, así como la interacción con otras personas que, incluso, pueden ubicarse más allá de su entorno inmediato. Stephen Fineman *et al.* (2007) sugieren que “[v]irtual workplaces are sites where people bond, trust, love, get angry, frustrated, make friends, create enemies, shape their

*identities, confront their loneliness, feel oppressed or liberated*⁸⁵ (p. 555). Su uso ya no se limita sólo a los equipos de cómputo, sino que los avances tecnológicos han favorecido el desarrollo de dispositivos portátiles, como celulares, donde es posible realizar diversas actividades a través de aplicaciones digitales de acceso gratuito.

Decidí acercarme a los potenciales participantes a través de las redes sociodigitales para la conformación de la muestra, principalmente, porque su uso entre jóvenes es algo que se ha incrementado en la actualidad. Empleé la red social *Facebook*, la cual, de acuerdo con la página Infobae (2020), es la más utilizada en México con alrededor de 80 millones de usuarios en 2020. Para ello creé una cuenta y un perfil⁸⁶ específicos para la investigación. Parte del acercamiento implicó la exploración en esta red de páginas⁸⁷ y grupos⁸⁸ en los cuales estimé que podría ubicar participantes para la investigación.

La exploración me permitió, aparte de ubicar contactos viables, conocer interacciones y formas que se dan entre los usuarios. Si bien la intención de la investigación no fue la realización de un trabajo ciberetnográfico⁸⁹, este acercamiento sociodigital me aproximó a cómo interactúan los jóvenes, cómo son, qué tipo de intereses tienen, qué lenguaje usan, entre otros aspectos que permitieron “empaparme” de reglas y códigos (Generelo *et al.*, 2006) para una proximidad óptima y cercana en el trabajo de campo. En términos generacionales, el encuentro con los jóvenes gays me permitió acercarme a aspectos desconocidos,

⁸⁵ “...los lugares de trabajo virtuales son sitios donde las personas se vinculan, confían, aman, se enojan, se frustran, hacen amigos, crean enemigos, dan forma a sus identidades, confrontan su soledad, se sienten oprimidas o liberadas”.

⁸⁶ Un perfil de *Facebook* es una cuenta personal que se utiliza generalmente con fines no comerciales. En éste es posible “agregar” amigos y familiares, así como compartir fotografías, videos y escribir ideas que son conocidas como “publicaciones”.

⁸⁷ Una página es similar a un perfil de *Facebook*, pero ofrece herramientas para gestionar y monitorear las interacciones y participaciones. Generalmente se usa con fines comerciales, pero también para difundir información, realizar ventas, entre otros. Los usuarios de esta red social pueden “seguir” o unirse a estas páginas para interactuar con lo publicado en ellas.

⁸⁸ Los grupos de *Facebook* sirven para compartir intereses comunes entre los usuarios. Son espacios en que los usuarios pueden escribir sus opiniones, enlaces a otras páginas o recursos, entre otros, alrededor de un tema o cuestión en común.

⁸⁹ De acuerdo con Elisenda Ardèvol (en Generelo *et al.*, 2006), “la etnografía virtual permite un estudio detallado de las relaciones en línea, de modo que Internet no es sólo un medio de comunicación, sino también un artefacto cotidiano en la vida de las personas y un lugar de encuentro que permite la formación de comunidades, de grupos más o menos estables y, en definitiva, la emergencia de una nueva sociabilidad” (p. 97).

transformaciones y un terreno cambiante, en comparación con lo que personalmente pude vivir durante mis estudios en este nivel educativo en el cual hubo más ausencias que presencias de elementos que formaban/forman parte de la sexodiversidad. En contraste, en el acercamiento con los participantes, pude percatarme de códigos que usan vinculados a programas de televisión, películas o series como diálogos de personajes o situaciones particulares; el uso de memes⁹⁰ como forma de comunicación; frases adjudicadas a artistas —principalmente mujeres— que se usan como líneas fijas; fotografías en las que intentan resaltar la apariencia física o destacar la realización de actividades artísticas o físicas; e interacciones con contenido o intenciones afectivas o románticas (buscar pareja, conocer personas), así como concretar encuentros sexuales o hacer insinuaciones en este sentido. También hay intercambios con temas como el VIH y otras infecciones de transmisión sexual (ITS), el orgullo y respeto a la comunidad LGBTQ+, entre otros.

El contacto con los participantes en la red sociodigital mencionada se dio a partir de una imagen a modo de invitación. En ella describí sucintamente el objetivo de la investigación, las características buscadas en los participantes (edad, instituciones, entidad de procedencia), el énfasis en el anonimato y el medio de contacto (imagen 1). Estimé estratégico el uso de los colores de la “Bandera del Orgullo” para que los estudiantes imaginaran a primera vista de qué se trataba la invitación aun sin leerla completamente⁹¹.

⁹⁰ Se trata de imágenes —principalmente, pero también hay vídeos, textos u otros recursos visuales— que se difunden rápidamente en las redes sociales con fines humorísticos. Se toman de series, películas, situaciones reales, entre otros, que pueden provocar ironía o risa.

⁹¹ En las redes sociales las publicaciones o imágenes con “mucho” texto suelen desestimarse debido a que se prefieren aquellas donde los mensajes son cortos. Considerando ello, busqué que la invitación tuviera un mensaje breve y que usará los colores del arcoíris (como colores con que se identifica a la comunidad LGBTQ+) con fines estratégicos.



Imagen 1. Invitación a participar en la investigación que se difundió en grupos y páginas de *Facebook*. Diseño propio.

En algunos grupos contactados para publicar la invitación en sus sitios⁹², los administradores⁹³ solicitaron información del proyecto para asegurarse de que salvaguardaría la integridad de los posibles participantes. Ejemplo de ello es la siguiente respuesta derivada de una conversación: “como sabes somos un espacio seguro y queremos tener certeza de que nuestra comunidad no sea vulnerada” (Comunicación personal: marzo de 2021). Una vez asegurado el manejo cuidadoso de los datos, procedían a otorgar los permisos respectivos.

A partir de la publicación de la invitación, algunos estudiantes solicitaron información sobre la investigación a través de la mensajería personal. Hubo quienes manifestaron interés superficial y otros se mostraron más motivados. Previamente, la presentación con los participantes fue un asunto en el cual trabajé. Frente a la distancia (personal, más que geográfica) que genera el uso de las redes sociales para establecer contacto con las personas, me preguntaba cómo construir una

⁹² Este sitio fue creado por estudiantes de un CCH con la intención de difundir información sobre diversidad sexual, violencia, acoso sexual, apoyo a los movimientos feministas, entre otros similares. A diferencia de otros grupos, éste tenía un carácter más informativo y politizante de los estudiantes LGBT+ del Colegio.

⁹³ Los administradores de los grupos o páginas regulan las interacciones entre los miembros, establecen reglas, aceptan o rechazan el ingreso de nuevos participantes, entre otras funciones.

relación de confianza mediada por los mensajes de texto —inicialmente— en el entorno virtual. En este sentido, procuré un contacto respetuoso y claro con los jóvenes mostrando preocupación e interés genuino por sus problemas e inquietudes, reconociendo sus emociones, evitando la emisión de juicios, respetando sus tiempos y fluidez, etcétera. Atendí a cada uno de manera individual intentando desde los primeros intercambios averiguar la edad de los interlocutores, el semestre en que estudiaban y confirmar que se trataban de estudiantes del EMS. Una vez corroborada esta información, procedí a dar detalles de la investigación como la realización de sesiones de entrevista, los ámbitos de la indagación y la reiteración en la confidencialidad y el anonimato. A aquellos que mostraron mayor interés y deseos de participar, se les hizo saber del Consentimiento y Asentimiento informados (Anexos 1 y 2), toda vez que, de acuerdo con las recomendaciones éticas, al tratarse de menores de edad es necesario contar con la autorización de su madre/padre/tutor(a) para llevar a cabo las entrevistas⁹⁴.

Lo anterior generó desánimo en algunos interesados en participar, ya que sus familiares no saben acerca de su orientación —no la han hecho pública—, ante lo cual la solicitud de la autorización les era impensable. En otros casos, donde los padres sí sabían, no dieron su anuencia para llevar a cabo el diálogo. La siguiente respuesta es ilustrativa de esto: “la neta me da mucha pena, pero mi madre denegó la solicitud, me dijo que no le gustaría que estuviera en esta entrevista. Lo siento mucho” (Comunicación personal: 8 de marzo de 2021). Incluso, hubo casos donde los interesados eran mayores de edad, pero no accedieron a firmar el Consentimiento.

Haciendo un alto sobre lo ocurrido, como he reportado en el estado de la cuestión, hay una ausencia relevante en los estudios que tienen como sujetos a

⁹⁴ Dado que el trabajo empírico exploró aspectos personales y sensibles —y que este fue fundamental para la investigación—, estimé necesario informar previamente a los estudiantes acerca de estas cuestiones para obtener su consentimiento y garantizar su libre participación. Nora Mendizábal (2006) sostiene que es clave dejar constancia de la relación ética entre los entrevistados y el investigador para evitar situaciones que vulneren su integridad, tanto en el desarrollo de la investigación como en la presentación de resultados. Para abordar este aspecto, preparé un formato de Consentimiento Informado y otro de Asentimiento Informado (Anexos 1 y 2) para ser firmados por los entrevistados y su persona tutora. En estos formatos, se manifiesta la voluntad libre de participar, se explica el propósito y procedimiento de la investigación, y se asegura la posibilidad de retirarse del estudio en caso de considerarlo conveniente.

menores de edad. Lo que se presentó al inicio del trabajo de campo me permitió observar cuestiones que apuntan al porqué de estos alejamientos. J. G. Figueroa (1999) plantea que en el caso del trabajo con jóvenes se requieren consideraciones adicionales a las que se contemplan con otros grupos etarios. Esto es porque socialmente no se reconoce su autonomía y capacidad de consentimiento, lo que muchas veces se traduce en procesos de tutela donde los padres o familiares deciden por ellos, en vez llegar a acuerdos. Lo anterior es particularmente problemático cuando se busca favorecer el desarrollo de capacidades de agencia entre jóvenes, pero a la vez se les limitan actividades. En este sentido, aunque es crucial contar con el asentimiento de los propios participantes, lo es más tener el consentimiento de los padres o tutores por ser sujetos a los cuales se les tienen restringidos derechos, como decidir de manera libre si participan o no en una entrevista para una investigación⁹⁵.

Aunque en algún momento consideré la posibilidad de acercarme a personas mayores de edad para evitar complicaciones en el proceso, consideré fundamental, de acuerdo con los objetivos establecidos, aproximarme a las opiniones y narrativas de varones gays más cercanos a la minoría de edad, ya que sus experiencias pueden diferir de aquellos que son legalmente adultos. R. Savin-Williams (2009) sostiene que, aunque algunas investigaciones han utilizado muestras de adultos para conocer acerca de sus experiencias en la infancia y adolescencia, esto puede ser problemático por dos razones: primero, debido a la imprecisión en los recuerdos con el paso del tiempo; y segundo, porque puede haber una reelaboración de los eventos pasados, lo que lleva a una interpretación diferente o más positiva de las vivencias (por ejemplo, minimizando la gravedad o complicaciones de algunos eventos en comparación con otros). De ahí la necesidad de acercarme a sujetos lo más cercanos posible a los momentos en que ocurrieron las experiencias.

⁹⁵ Quisiera anotar que mi postura no está en contra de los aspectos éticos y mecanismos como el consentimiento informado. Si bien estimo que pueden representar dificultades en la labor de investigación —como los aquí descritos—, me parece necesario reflexionar sobre este punto para generar un marco que, con el debido cuidado, permita la comprensión de temáticas y problemáticas alrededor de los menores de edad, y la respuesta y atención que se puede derivar de ello.

Derivado de lo anterior, opté por establecer contacto únicamente con estudiantes mayores de edad y que dieron su consentimiento de forma oral y/o escrita, de acuerdo con las recomendaciones éticas. Sofía Retamal (2020) sugiere que, dadas las condiciones de distanciamiento, el consentimiento se puede dar de forma oral y videograbada en los casos en que no es posible un intercambio escrito, pero aún en los que sí, la propia voz de los involucrados es conveniente. De ahí que cuente con el consentimiento oral —audiograbado— y escrito, ambos o sólo uno, en la mayoría de los casos.

La muestra final estuvo compuesta por estudiantes de 18 años, los cuales estaban estudiando el último semestre de EMS al momento de las entrevistas.

3.5. Estrategia de recolección de la información.

De acuerdo con G. Delgado (2012), una de las principales características del paradigma cualitativo es la intención del investigador por “captar el sentido que las personas dan a sus actos, sus ideas y al mundo que les rodea” (p. 199). Esto otorga particular relevancia a lo que dicen los sujetos de la investigación, tal como lo dicen a partir de sus experiencias, interacciones, emociones, pensamientos, ideas, creencias, etcétera. Teniendo en cuenta esto, elegí el método de investigación, el cual se define como la “técnica para recabar información (o una manera de proceder a recabarla)” (Harding, 1987, p. 11).

Esta parte del trabajo de campo también fue modificada, lo cual derivó en que emprendiera dos estrategias: entrevistas virtuales y cuestionarios a través de mensajería virtual. De acuerdo con Romelia Hinojosa (2012), el uso de estas herramientas en la investigación educativa permite acercarse a cuestiones como las identidades de los sujetos que participan en el hecho educativo; la forma en que la estructura social y escolar impacta en los agentes educativos, y a la vez, cómo éstos participan en la construcción social de la realidad. Además, tiene la posibilidad de emplearse como portavoz de personas y grupos que, en ocasiones, quedan al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el diseño original, contemplé sólo la realización de entrevistas presenciales, pero después elegí realizarlas a través de videollamadas, dado el confinamiento por pandemia. La recurrencia a los cuestionarios se debió a que algunos participantes no contaban con las condiciones y posibilidades para llevar a cabo los encuentros virtuales, por lo que opté por un intercambio de preguntas y respuestas a través del correo electrónico. Esto también lo detallo enseguida.

En concreto, apliqué seis entrevistas en línea y seis cuestionarios.

3.5.1. La entrevista y la entrevista virtual.

Laura Abero (2015) explica que la entrevista es un diálogo directo entre los sujetos de la investigación y el entrevistador (o investigador), donde se abordan temas o preguntas específicas sugeridas por este último. Se trata de una situación construida (Vela, 2001) para recopilar opiniones, creencias, concepciones, representaciones y otros elementos subjetivos de los participantes que no se pueden obtener mediante la observación directa. A través de la entrevista se busca “rastrear las huellas de las marcas sociales que clasifican al individuo como sujeto anómalo, dando voz y captando expresivamente la personalidad del sujeto desviado” (Sierra, 2019, p. 340).

Las entrevistas pueden ser de distinto tipo, dependiendo de varios factores, como la libertad y profundidad con que se organizan. Concretamente, en la investigación empleé la entrevista a profundidad individual con un carácter semiestructurado —con interrogantes guía y flexibles dependiendo de la dinámica del diálogo— y semidirectivo —con guía por parte del entrevistador, pero maleabilidad para la participación de los entrevistados— (Abero, 2015; Vela, 2001; Zacarías, 2016). Una característica más de las entrevistas fue su carácter a distancia, particularmente *online*. Sobre esto volveré enseguida.

Las entrevistas a profundidad son un método de investigación que permite comprender las perspectivas de los informantes sobre sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1994). Son una vía de acceso a la subjetividad de las personas y a la realidad social a través de los

discursos y relatos (Vela, 2001). Este tipo de entrevista permite ver el mundo a través de los ojos de los participantes; por ello, sus percepciones ocupan un papel protagónico en la investigación cualitativa (Penalva *et al.*, 2015).

De acuerdo con Fortino Vela (2001) y F. Mallimaci y V. Giménez (2006) con esta técnica se recogen las propias interpretaciones de los entrevistados acerca de los hechos que han formado parte de su vida con una elaboración desde el presente, y a partir de los deseos, proyectos y perspectivas del momento en que tiene lugar la entrevista. Los relatos forman una bisagra entre lo individual y lo subjetivo, lo social y lo cultural, donde es posible explorar expresiones en que se hallan construcciones culturales que constituyen las identidades (Quiroz y Pineda, 2009; Sierra, 2019). En este entramado, el entrevistador se convierte en instrumento de la investigación y su tarea no sólo es obtener respuestas, sino aprender cuáles hacer y cómo (Robles, 2011; Taylor y Bogdan, 1994). El papel protagónico es ocupado por los entrevistados y la información que proporcionan.

Teniendo en cuenta lo mencionado, opté por la realización de entrevistas a partir de aplicaciones digitales —también llamadas “entrevistas virtuales” (Kauffer y Evangelista, 2008) o *e-interview*— que permitieron la sincronía y el uso del audio, video y chat (aunque este último no se usó) al mismo tiempo. Esto facilitó un acercamiento más próximo a las entrevistas frente a frente. Como parte de los aspectos técnicos, S. Retamal (2020) sugiere que es necesario que participantes e investigador cuenten con condiciones como acceso a internet, disponibilidad de la plataforma o aplicación, dispositivo o equipo adecuado y habilidades básicas para su manejo. En este sentido, un criterio de excepción en la conformación de la muestra es que no se consideraron a quienes no contaban con estas condiciones.

Para la concreción de las entrevistas virtuales consideré adecuaciones y habilidades para entablar el diálogo en esta modalidad. Algunas no difirieron de un encuentro presencial, como la necesidad de contar con un guion y la importancia de establecer un clima de confianza y confidencialidad; empero, otras adecuaciones requirieron de particular atención, como cuidar el lugar elegido —a fin de evitar ruidos que interfirieran en la comunicación—, esfuerzos para mantener la atención de los entrevistados, entre otros. Como pude constatar en el trabajo, capacidades

como la empatía —muy necesaria en la entrevista a profundidad—, son posibles a través de la mediación digital, como afirma Thomas Fuchs (2014); otras, como estar pendiente del lenguaje no verbal y los silencios, requirieron de mayor atención.

Si bien la entrevista a profundidad es un diálogo personal, se requirió de un guion compuesto de temáticas o preguntas para delimitar los aspectos de interés y para recordar las preguntas a realizar (Abero, 2015). Aunque es un diálogo libre, no se trató de hablar de lo que sea, sino de una interacción con intenciones delimitadas entre el participante y el entrevistador (Zacarías, 2016). Esto se complementó con la flexibilidad para incorporar nuevas preguntas según las ideas expresadas en los diálogos, sin representar un dominio total de los participantes a preguntas preestablecidas (Robles, 2011; Mallimaci y Giménez, 2006; Vela, 2001). Con esto en mente, para la realización de las entrevistas elaboré un guion (Anexo 3) que fue guía para los diálogos con un carácter flexible.

En la construcción consideré aspectos vinculados a los objetivos de la investigación y en concordancia con el marco teórico. De ahí que algunas preguntas contemplaron la autopercepción de los jóvenes en cuanto a su orientación sexual y sus identidades, los vínculos e intercambios con amistades, pares y docentes en el espacio escolar, y la relación de los estudiantes con la institución a partir de los mecanismos y las estrategias que ésta emprende frente a la homosexualidad.

Las preguntas tuvieron principalmente un carácter descriptivo, las cuales, de acuerdo con Steve Taylor y Robert Bogdan (1994), consisten en solicitar a los entrevistados enumeraciones o bosquejos de acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas, y, a partir de éstos, indagar con mayor detalle o retomarlos para un posterior momento de la entrevista. Sumado a ello, planteé otros cuestionamientos vinculados con las opiniones y reflexiones de los estudiantes en relación con algunos temas o problemáticas.

Previo a la aplicación formal del instrumento, realicé una revisión del guion a través de un pilotaje⁹⁶. Derivado de ello, lleve a cabo algunas adecuaciones en

⁹⁶ Para obtener perspectivas variadas, recurrí a un varón universitario gay y a un estudiante heterosexual de preparatoria. Esto me permitió obtener la opinión de un miembro de la comunidad LGBT+ y otro del grupo etario de los sujetos de la investigación para tener en cuenta preguntas y un lenguaje pertinente.

cuanto a la cantidad de preguntas y el lenguaje empleado para reducir tecnicismos, emplear una jerga adecuada a la edad de los participantes y considerar términos que en contexto del “argot” gay tiene otro sentido⁹⁷.

Considerando los aspectos formales y metodológicos de esta estrategia (Vela, 2001; Abero, 2015; Zacarías, 2016), en términos generales, después del contacto inicial con los informantes, procedí a presentarme como investigador comentando la temática del trabajo, la intención de la entrevista, la importancia de la participación de los estudiantes, así como el tratamiento a la información obtenida. Conjuntamente definimos lineamientos para los encuentros y procuré la generación de un ambiente de confianza y consentimiento para la expresión libre de los entrevistados, considerando la importancia de establecer un diálogo entre iguales y la relevancia de la intimidad y complicidad para lograr una mayor profundización en la indagación (Taylor y Bogdan, 1994; Robles, 2011), sobre todo cuando se trata de experiencias personales o íntimas, que a veces no se han compartido anteriormente (Kauffer y Evangelista, 2008). Siguiendo esta línea, enfatice en el carácter privado de la información y la confidencialidad. A fin de brindar mayor confianza, previo al inicio de la entrevista acordé con los participantes el nombre o pseudónimo empleados para garantizar el anonimato y proteger los datos personales.

En términos generacionales, en el acercamiento a los participantes pude percatarme de que las barreras que inicialmente se presentaron, principalmente por el encuentro con alguien que resultaba desconocido, se fueron apartando y se generó un ambiente de tú a tú y de interpelación mutua. En esto, la menor distancia en las edades con los jóvenes quizás posibilitó una conversación franca.

Todas las entrevistas se realizaron individualmente en una sesión de entre 1 y 1.5 horas, respetando los tiempos de los participantes, su fluidez y soltura. Recurrí a la grabación de las conversaciones con previa autorización para lograr una

⁹⁷ Por ejemplo, en una de las preguntas cuestionaba a los estudiantes sobre “¿Cómo es el ambiente en la escuela a la que asistes?”. En el “argot” de la comunidad gay, la palabra “ambiente” se usa para referirse a sujetos que pertenecen a la comunidad LGBT+ (“aquel chavo es de ambiente”) o lugares destinados para ellos (“el antro es de ambiente”). Esto generaba ambigüedad en la formulación inicial, ya que mi interés estaba centrado en indagar la dinámica general de la escuela y no en específico de la comunidad gay en el centro escolar.

recopilación de datos más precisa para su posterior interpretación y análisis. Como sugiere Bernardino Robles (2011), este recurso “permite descripciones detalladas de las inflexiones, modulaciones, estilos y acentos que se utilicen a lo largo de las conversaciones” (p. 44). Hice énfasis en que la grabación podía detenerse si lo consideraban necesario o si deseaban que una parte de la entrevista no fuera registrada por ese medio. En ningún caso los entrevistados optaron por esto.

Un aspecto que tomé en cuenta en la realización de las entrevistas fue el lenguaje empleado, ya que es posible que el investigador no logre darse a entender o que los participantes no comprendan los cuestionamientos o ideas que se pretenden explorar (Taylor y Bogdan, 1994). Como recomienda F. Vela (2001), evité conceptos complejos y, en los casos necesarios, clarifiqué su significado en el contexto de la entrevista. Esto implicó un esfuerzo importante por entender el lenguaje propio de los participantes, pero, también, para expresar las ideas de manera clara: “el entrevistador debe procurar siempre adaptarse al entrevistado” (Sierra, 2019, p. 364). Adapté el uso del lenguaje en dos sentidos: por un lado, contemplando la jerga y referencias utilizadas por los jóvenes (respecto de programas de televisión, redes sociodigitales, pasatiempos, etcétera), y en cuanto a códigos o lenguajes que se usan entre los varones gays y que se expresan como parte de su habla cotidiana —el “joteo”, por ejemplo, al que me refiero en la subsecuente categoría 1 “Hacerse con pares y colectivos”—, unas de las veces con un carácter directo y explícito, y otras ocasiones con sentidos desdibujados o menos claros. Resalta, por ejemplo, que varios estudiantes no mencionaron la palabra “gay” u “homosexual” en algunas respuestas, sino que la omitieron intencionalmente como si se tratara de algo que no debe decirse o que está sobreentendido⁹⁸. Pero, quizá, en algunos casos, como vigilantes de que alguien pudiera escucharles, pese a que la mayoría de los encuentros fueron en espacios cerrados y sin la presencia de otras personas, según pude captar a través de las videollamadas.

⁹⁸ Por ejemplo, en las entrevistas algunos de los jóvenes usaron la palabra “eso” para sustituir las referencias a ser gay o la homosexualidad a modo de: “cuando mi mamá se dio cuenta de eso...”, “en cuanto a eso, me siento tranquilo...”.

3.5.2. Los cuestionarios.

Frente a las adversidades descritas, una maniobra para la recolección de los datos fue la recurrencia a cuestionarios a través de mensajería electrónica. Si bien las entrevistas virtuales resultaron viables en algunos casos, para otros estudiantes interesados en participar representaron dificultades en la logística principalmente. Pese a que algunos jóvenes han compartido con sus familias su orientación, no pueden expresarse al respecto en sus hogares, sino que deben permanecer en silencio. También hubo quienes no lo han comentado en sus casas, por lo que les resultaba inseguro conversar acerca de ello o porque los eventos referidos eran íntimos o muy personales.

Opté por la adaptación del guion de entrevista a un cuestionario autoaplicado, el cual envié a los estudiantes interesados para ser respondido y devuelto vía correo electrónico en formato de procesador de textos. Tomé en cuenta algunas recomendaciones hechas para las entrevistas, y que fueron aplicables para este caso. Ejemplo de ello son: cuestionamientos concisos y de carácter descriptivo; preguntar acerca de sus opiniones o puntos de vista sobre algunas cuestiones; y un lenguaje claro y concreto, evitando palabras que pudieran generar ambigüedades. Sumado a lo anterior, una constante atención a las dudas y los mensajes electrónicos de los participantes. En su mayoría, el mismo guion empleado para las entrevistas fue útil para este cuestionario.

Recurrir a esta forma fue positivo para la recolección en el trabajo de campo. No obstante, no dejé de contemplar los inconvenientes, los cuales procuré atender. De acuerdo con Juan Martínez (2013), algunas problemáticas al usar únicamente recursos escritos y asincrónicos⁹⁹, como estos cuestionarios, son: a) variabilidad en la rapidez de las contestaciones, b) respuestas con mayor elaboración y en las cuales se pierde la espontaneidad, c) falta de contacto físico, lo cual disminuye el involucramiento de los participantes, y d) variabilidad en el nivel de compromiso con

⁹⁹ Considerando la temporalidad de la interacción, se identifican dos tipos de recursos virtuales para la investigación en línea: los sincrónicos y los asincrónicos (Kauffer y Evangelista, 2008). En los primeros la interacción se da de manera instantánea (en “tiempo real”), mientras que en los segundos hay un intercambio en periodos de tiempo distintos.

la investigación. En lo que respecta a la investigación, dichos problemas no estuvieron ausentes. Desde aquellos participantes que tardaron varias semanas en enviar sus archivos, hasta quienes no volvieron a dar señales. Una de mis principales preocupaciones con esta estrategia fue en cuanto a la naturalidad y franqueza en los escritos. Dado que los participantes contaban con mayor tiempo para pensar y redactar sus respuestas¹⁰⁰, me inquietaba el que éstas no fuesen auténticas o tuvieran elaboraciones complejas, poco francas o que se apegaran a lo deseable. No obstante, en la mayoría de los casos encontré la inclusión de detalles personales que podrían dar cuenta de que los informantes intentaron compartir auténticamente sus experiencias; la consistencia en las posiciones a lo largo de las respuestas y la no ubicación de contradicciones; un lenguaje no tan formal o forzado y el uso de expresiones naturales y coloquiales; y la enunciación de emociones y sentimientos ante los acontecimientos. Ciertamente, las extensiones en las respuestas fueron más cortas que las de los entrevistados.

Antes de pasar al siguiente subapartado, quisiera destacar que, como parte de la preparación previa a las entrevistas y cuestionarios, realicé una investigación pensando en la posibilidad de encontrarme con situaciones complicadas, como violencias. Para ello, tenía a disposición información de instituciones que atienden estos problemas, así como contactos de especialistas, psicólogos u orientadores. En ninguno de los casos fue necesario utilizarlos.

3.6. Técnica de análisis de la información.

A continuación, describo la forma como se llevó a cabo el tratamiento de los datos como paso previo a la presentación de los hallazgos en el siguiente capítulo. El *corpus* de la investigación con que trabajé se conformó a partir de los datos de seis entrevistas virtuales y seis cuestionarios.

¹⁰⁰ Otra estrategia que consideré fue el uso de conversaciones por mensajería instantánea. Sin embargo, esto representó otros problemas, como respuestas cortas de una o pocas palabras, el uso de emoticones (íconos gráficos contruidos a partir de signos de puntuación, ;-), :-), que denotan emociones o gestos como sonrisas, guiños, enojo, etc.), expresiones propias del lenguaje en línea, variabilidad en el tiempo de respuestas e, incluso, la retirada de los participantes sin previo aviso. Debido a esto, se descartó como herramienta para la investigación.

En el análisis de la información tomé como puntos de partida el objetivo planteado en la investigación, el cual consistió en analizar, desde el punto de vista de estudiantes de EMS de la Ciudad de México y del área metropolitana, las implicaciones de los ejes de la masculinidad en la vida escolar de varones gays y su impacto en la configuración de sus identidades. Adicionalmente, retomé las implicaciones de la heteronormatividad y los tres ejes de construcción de la masculinidad (Ranea, 2021) presentados en el marco teórico (el desprecio a lo femenino, la heterosexualidad obligatoria y la asociación masculina).

El proceso elegido es el propuesto por la Teoría Fundamentada (TF), o *Grounded Theory*, la cual se inscribe dentro de la investigación cualitativa. En el ámbito de la investigación educativa, Daniel San Martín (2014) y José Padilla *et al.* (2014) explican que la TF ha tenido avances importantes en este campo, sobre todo a partir del uso de *software* específicos y soportes tecnológicos¹⁰¹. En el caso de esta investigación no empleé algún programa en particular, sino únicamente el procesador de texto.

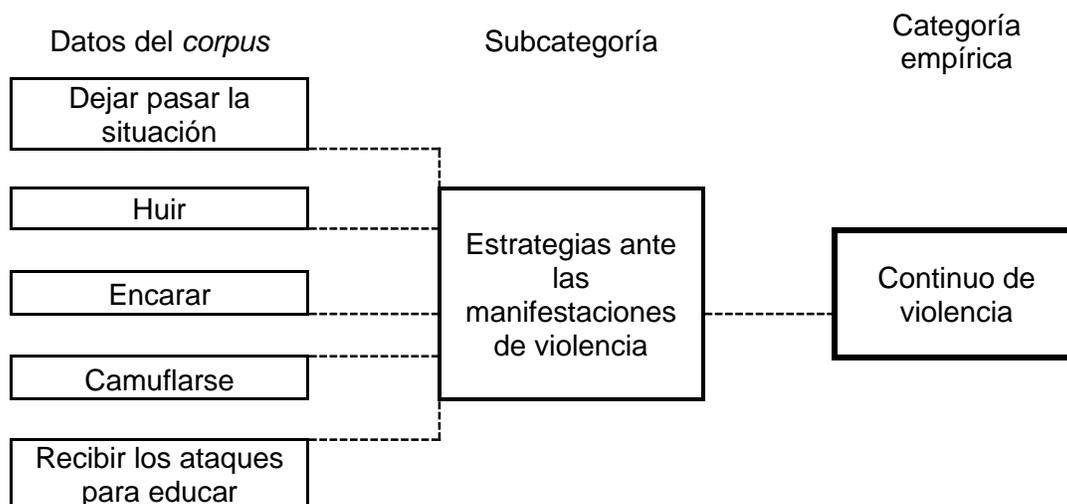
La TF es una metodología propuesta en 1967 por los sociólogos estadounidenses Barney Glaser y A. Strauss y consiste en “desarrollar una teoría basándose en la recolección y análisis sistemático de datos empíricos, no partiendo de ninguna teoría o hipótesis inicial” (Hernández, 2014, p. 192). Algunas de las características de esta estrategia son: a) pone énfasis en análisis inductivo de los testimonios y notas provenientes del trabajo de campo; b) es un proceso a través del cual se busca que el conocimiento se desprenda del contexto investigado y no sólo del razonamiento deductivo (Charmaz, en San Martín, 2014); y c) está compuesto de diferentes fases que permite la generación de conocimiento alrededor de un problema concreto u objeto de estudio (Alarcón *et al.*, 2017).

Específicamente, retomé la propuesta de A. Strauss y J. Corbin (2002), para quienes la TF:

¹⁰¹ El uso de estos recursos no sustituye el trabajo intelectual y metodológico que debe realizar quien investiga, pues como precisan J. Padilla *et al.* (2014), es crucial “desdibujar la idea de que el *software* es lo imperante, cuando aún más específica es la acción teórica y en el caso de la teoría fundamentada la parte interpretativa, documental y explicativa llevada a cabo por los investigadores para consolidar los datos de forma rigurosa y encontrar significancia en medio de una relación sujeto-objeto y las implicaciones del posicionamiento frente un análisis documental emergente” (p. 38).

[s]e refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (pp. 21-22).

Teniendo en cuenta lo sugerido por los autores, un primer paso fue la codificación de los discursos. El proceso consistió en asignar etiquetas a la información a fin de develar información relevante y señalar aspectos específicos de interés. A continuación, procedí a construir agrupaciones a partir de los rótulos establecidos considerando la naturaleza y relación de éstos, es decir, que compartieran elementos, por ejemplo, por un lado, todos los que se vinculaban con expresiones de apoyo hacia los varones gays, y, por otro lado, los que se referían a muestras de violencias en el espacio escolar. Estos primeros conjuntos constituyeron las categorías empíricas, las cuales ordené jerárquicamente. En el esquema 2 es posible observar gráficamente un ejemplo de este proceso de construcción.



Esquema 2. Ejemplo de construcción de categorías (elaboración propia).

En un ejercicio constante y recursivo —grupos que a su vez contenían otros más pequeños—, las agrupaciones se fueron nutriendo hasta saturarse (Strauss y

Corbin, 2002), o sea, que la información comenzó a ser repetitiva o ya no había elementos para agregar. Los diferentes grupos alcanzaron su punto de saturación en diferentes momentos, por lo que algunas contienen una mayor cantidad de datos que otras. Así, fue una investigación donde se privilegió lo cualitativo sobre la extensión. Dadas las complicaciones descritas para el trabajo de campo, en algunos casos fue imposible indagar más o con mayor profundidad acerca de algunos aspectos; de ahí que la saturación estuvo determinada por las condiciones de posibilidad de la investigación, pero también por las propias experiencias de los estudiantes. A manera de ejemplo, un tema relevante es la participación de los estudiantes en colectivos LGBTQ+ en las instituciones de EMS; no obstante, la información recopilada fue menos detallada —en contraste con otras subcategorías— debido a que las respuestas de los entrevistados apuntaron a una nula o escasa colaboración en estas agrupaciones estudiantiles. Aunque exploré el conocimiento indirecto (lo que conocían a través de terceros o habían escuchado), no obtuve las contestaciones esperadas. De ahí que podría señalar que, aunque es un aspecto importante como parte de las identidades gays en la EMS, no es una categoría que quedó completamente saturada.

Ahora bien, una vez con toda la información codificada y agrupada, concreté los nombres finales de las cuatro categorías empíricas y definí el de la categoría central, cuyo carácter es agrupar y articular a las demás, y que en esta investigación la concreté como “identidades gays en la EMS”. Ésta se precisó como concentradora debido a que en torno a ella giran los demás hallazgos, reconociendo que los jóvenes tienen interacciones, sentimientos y emociones particulares atravesadas por lo escolar y una postura en dicho espacio en cuanto a la diversidad sexual y la masculinidad como modelo normativo. Los grupos contenidos en las cuatro categorías reciben el nombre de subcategorías y las describo en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la investigación

Categoría central		
Identities gays en la EMS		
Categorías	Descripción	Subcategorías
Hacerse con pares y colectivos	Integra las diferentes maneras en que los estudiantes se viven en la EMS a partir de sus interacciones con otros estudiantes sexodiversos y organizaciones LGBT+. Se parte de reconocer que las identidades gays se construyen en intercambios donde se genera cierto sentido de pertenencia y diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoafirmación de la identidad en la EMS. ● Convivencia con pares gays en la EMS. ● Desencuentros entre estudiantes gays. ● Participación de los estudiantes gays en colectivos LGBT+.
Vivirse en libertad y aceptación	Se compone de las dinámicas e interrelaciones con pares y docentes en el espacio escolar en las cuales se dan manifestaciones de apoyo y aceptación. Esto impacta en la generación de una convivencia y tránsito escolar positivo y de soporte para los estudiantes gays.	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones de amistad y aceptación en la EMS. ● Apoyo e inclusión por parte de docentes.
Formarse en medio del rechazo y la homofobia	Incluye discursos y prácticas en contra de la sexodiversidad y los estudiantes gays en el espacio escolar. Su sustento se halla en la enseñanza heteronormativa, la cual implica normas y prescripciones que indican cómo deben ser los estudiantes varones en la EMS.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exclusión desde los docentes de EMS. ● Expresiones homofóbicas de estudiantes frente a la sexodiversidad. ● Esfuerzos para ser considerado un “hombre de verdad”. ● Sobrevivencia en las inmediaciones de la EMS. ● Hostigamiento sexual en la EMS.
Construirse en un continuo de violencia	Comprende diferentes casos y experiencias de violencia por OSIEGCS vividas por los jóvenes gays. Se plantea como un continuo que atraviesa diferentes ámbitos de la vivencia de estos estudiantes y en los cuales están inmersos los ejes de la masculinidad como modelo normativo y la heteronormatividad.	<ul style="list-style-type: none"> ● Causas específicas de violencias contra varones gays. ● Expresiones de odio y violencia contra jóvenes gays. ● Estrategias ante las manifestaciones de violencia.

La construcción de categorías y subcategorías se hizo de manera inductiva, es decir, en un sentido de lo particular a lo general de acuerdo con los datos obtenidos

en el trabajo de campo (aunque hago notar que en la tabla anterior se muestra el proceso de forma inversa con la intención de mostrar las categorías y subcategorías). Éstas no fueron construidas *a priori* como cajas para ser “llenadas”, sino que surgieron de las narrativas de los estudiantes. Esto no significó dejar de lado el marco teórico ya descrito y sustentado en la pedagogía crítica, los estudios de la diversidad sexual y el modelo normativo de la masculinidad, pues existe una diferencia entre “una mente abierta y una cabeza vacía” (Dey, en Strauss y Corbin, 2002, p. 53), por lo que al hacer el análisis de los datos no se desechó lo sabido, sino que esto fue útil como punto de partida.

Las categorías teóricas —como currículo oculto de género, enseñanza heteronormativa, identidades gays, construcción de la masculinidad y violencias por OSIEGCS—, revisadas en la primera parte, fueron de ayuda para la conformación de las categorías empíricas. Como apunta D. San Martín (2014), trabajar bajo la TF no significa huir del todo de la teoría o conocimiento construido previamente, sino que esto se retoma en la medida en que se vincula con los datos y es útil para ello, sin dejar de lado la consideración de que su aplicación se da en contextos singulares con determinadas características.

Capítulo 4. Análisis y discusión: vivir-se gay en la Educación Media Superior

Más allá de las instalaciones e infraestructura, las instituciones de EMS no sólo son centros educativos, en el sentido estricto, sino espacios de socialización y sociabilidad¹⁰² en los cuales las y los estudiantes disfrutan de estar juntos, comparten experiencias y configuran sus identidades. Retomando la analogía de Sylvia Contreras-Salinas y Mónica Ramírez-Pavelic (2016) en cuanto a la concepción de ciudad de D. Eribon, la escuela de EMS funciona como un gran espacio con condiciones y posibilidades para dirigirse y desarrollarse en distintas direcciones; un lugar donde coexisten múltiples voces y expresiones de identidad. Esto contrasta, con los niveles de educación primaria y secundaria donde la norma parece más intensa y los ojos están en constante atención de lo que ocurre, como pasa (siguiendo la analogía) en las ciudades pequeñas o pueblos. En este sentido, al hablar de la escuela me refiero no sólo a lo físico, sino también al espacio de convivencia y la dinámica (Peixoto *et al.*, 2012) en que se dan interacciones entre los diferentes agentes educativos (estudiantes, docentes, directivos, administrativos, entre otros).

Una aproximación formal a la noción de estudiantes es aquella que indica que son quienes se encuentran inscritos en una institución educativa (Ávalos, 2007). Este término requiere de distinciones de acuerdo con la edad y los niveles educativos. Mientras que en la educación básica el compromiso recae principalmente en las familias y docentes, conforme se avanza en el tránsito escolar la supervisión va disminuyendo y se amplía la libertad y la autonomía, lo cual conlleva y demanda un mayor compromiso para los estudiantes.

¹⁰² La sociabilidad se refiere a la interacción que se da entre los sujetos en diferentes contextos. Implica el establecimiento de vínculos y relaciones sociales, y la participación en actividades grupales o en conjuntos. Refiere también con capacidades y actitudes que favorecen la interacción con los demás. Por su parte, la socialización es el proceso mediante el cual los sujetos adquieren normas, valores, creencias y habilidades para desenvolverse en un contexto específico. Es un proceso de aprendizaje —como el relativo al género— donde la cultura es transmitida de una generación a otra, como apuntaba en el Capítulo 2 “Urdimbre conceptual y teórica”.

Más allá del sentido propedéutico y de formación técnica que declaran las instituciones educativas que forman parte del universo de la investigación —CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), ENP (Escuela Nacional Preparatoria) y CECyT (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos) —, desde la perspectiva de los estudiantes hay una consideración un tanto distinta (Guerrero, 2000). En particular, el ingreso a estas instituciones les permitió a los jóvenes gays encontrarse con condiciones que les posibilitaron sentirse más libres en cuanto a su orientación e identidad. Esto es especialmente relevante en casos de aquellos que tuvieron experiencias violentas en la secundaria o que viven en contextos familiares poco comprensivos. Para los sujetos LGBTQ+, la escuela representa un espacio de descubrimiento, de los primeros contactos con otros jóvenes con OSIEGCS diversa, los primeros coqueteos y noviazgos, entre otros.

Las líneas que presento a continuación parten de la experiencia situada de los sujetos participantes, y no deben entenderse como generalidades aplicables a todos los casos, incluso entre ellos¹⁰³. Las narrativas representan la comprensión y expresión que cada uno de los estudiantes ha tenido de sus experiencias en los respectivos centros escolares. Y aunque en ocasiones se conjuntan elementos, es conveniente considerar las particularidades y circunstancias en que esto ocurre, así como los elementos que forman parte de sus historias de vida fuera de la escuela.

Lo anterior, por ejemplo, en cuanto a jóvenes que en sus hogares han vivido violencia de sus familiares debido al develamiento de su orientación sexual o por su expresión de género frente a aquellos que cuentan con un amplio apoyo de los integrantes de sus familias; los sitios de vivencia que se perciben como pocos seguros para poder expresarse de forma auténtica que contrastan con quienes viven en lugares que reconocen como seguros y respetuosos; o la falta de círculos de apoyo fuera de los centros escolares que se diferencia en los casos de quienes cuentan con vínculos y amistades más allá de las aulas. En esto, para algunos estudiantes, como explicaré en su momento, su institución educativa representó un contraste importante en la forma en que pueden vivirse sexodiversos, mientras que

¹⁰³ Por ejemplo, dado que sólo se cuenta con un entrevistado proveniente de un CECyT, es conveniente no hacer una lectura que generalice las presencias y ausencias a los restantes.

para otros significó continuidad a una experiencia cobijada desde otros espacios. En síntesis, lo presentado es una muestra de lo que les sucede a los jóvenes gays en la actualidad, particularmente en las instituciones de EMS de la ciudad de México y al área metropolitana, donde la heterogeneidad es una característica en las experiencias de los sujetos de la investigación.

Subrayo, también, que en el análisis intento alejarme de la postura del blanco y negro entre la total aceptación y el completo rechazo. Me parece que esto no es tajante, sino complejo y depende de diversos factores, circunstancias y sujetos. Asimismo, porque las narrativas de los participantes apuntan en dicho sentido: hay una gama de diferentes colores en las experiencias de integración y rechazo de los estudiantes gays de instituciones de EMS en un sentido pendular. Más allá de limitarme a analizar las dificultades de estos varones en las instituciones educativas, considero conveniente señalar aspectos que les han permitido disfrutar y vivir su tránsito escolar de una manera más o menos positiva. Esto, porque se trata de elementos que también impactan en los procesos de construcción de identidades. No obstante, no niego la relevancia de las dificultades presentes en sus narrativas, ni dejo de lado las violencias y discriminaciones vividas. De hecho, a lo largo de lo descrito hay presencias que no deben soslayarse.

Con base en los datos recabados, encontré que los procesos en que se construyen las identidades están atravesados por tres procesos pendulares u oscilantes que sintetizo en: “la contradicción”, “la frontera” y “la estrategia”. En cuanto al primero, como se apreciará, la construcción de identidades gays no es una configuración homogénea, sino que en los discursos hay ideas y experiencias que se contraponen, donde en ocasiones se mira a la aceptación y, simultáneamente al rechazo, a la conformación de masculinidades diversas, pero también de limitantes que no se transgreden y que adquieren particularidades en la experiencia de los estos varones. Un juego contradictorio que permite la libertad en la vivencia gay, pero que oscila de manera pendular con la supervivencia ante el odio que aún existe contra aquello que se aparta de la normatividad sexual. Esto da cuenta de un escenario que se aparta de las imágenes fijas que ubican a los dichos estudiantes como un todo homogéneo, para virar hacia lo múltiple y lo contrapuesto

que resultan estas identidades, aspectos que en ocasiones tensan a estos estudiantes donde la evaluación de lo positivo y lo negativo no se da de manera polarizada.

Sobre la frontera, retomo este concepto de Gloria Anzaldúa (2016)¹⁰⁴, quien, desde su lectura, sugiere que ésta no existe en un sólo lugar o geografía, sino que se expresa en los territorios psicológicos, sexuales, espirituales, entre otros; aquellos donde dos o más se tocan en un espacio compartido e íntimo. Esta noción funciona como elemento articulador de diferentes voces que apuntan a una delimitación —creación de ejes, como los de la masculinidad— pero también en un movimiento serpentino en un ir y (de)venir de conflictos, apropiaciones y contradicciones frente a los ejercicios del poder y la heteronormatividad (Saldívar, 2016). Respecto de la estrategia, como señala Emilio Tenti (2000), los jóvenes despliegan una serie de tácticas en la escuela para lograr ciertos fines: calculan, definen objetivos, analizan los medios más adecuados, llevan a cabo acciones, esperan... Los jóvenes gays llevan a cabo tácticas, maniobras y malabares, a veces planeados, sistemáticos y racionales, pero otras de manera más contingente, esporádica e instintiva, cuya intención es lograr un determinado objetivo, concretamente en este caso: vivir-se y sobrevivir dentro de sus escuelas y fuera de ellas. En medio de todo esto, acontecen relaciones de poder, desde las que estos varones actúan y, en tanto sujetos, resisten. A lo largo de este capítulo se presentan estos tres procesos de manera transversal con diferentes formas: a veces en un vaivén, otras como espiral, en ocasiones descendentes...

Las cuatro categorías de este capítulo se vinculan como se muestra en el esquema 3. Éste es una representación visual que simplifica los vínculos entre los componentes, pues sucede que algunos de los aspectos están presentes a lo largo de las demás categorías, como el miedo y las violencias que atraviesan la experiencia de los participantes y los procesos de contradicción, frontera y

¹⁰⁴ Ciertamente G. Anzaldúa no es quien acuña este concepto, pero es una de las principales representantes de esta perspectiva. Según Sonia Saldívar (2016), los estudios de la frontera o transfronterizos son una elaboración política surgida desde la epistemología feminista chicana de finales del siglo XX, principalmente desde mujeres estadounidenses de origen mexicano. Su deriva apunta a la coalición de mujeres en ambos lados de la frontera entre México y EUA.

estrategia. Cabe recordar que el análisis se articula a partir de la categoría central “identidades gays en la EMS”.



Esquema 3. Modelo de la configuración de identidades gays en el espacio escolar a partir de la construcción de las categorías (elaboración propia).

Con fines de exposición, en este capítulo presento las categorías en el orden que se muestra en el esquema previo. Antes de iniciar con el texto correspondiente a la interpretación, análisis y discusión de los datos empíricos obtenidos a partir de seis cuestionarios y seis entrevistas virtuales, juzgo oportuno hacer una breve presentación de quienes protagonizan los relatos e historias que forman el *corpus* de la investigación. Posteriormente mostraré la descripción que ellos mismos hicieron acerca de sus instituciones de EMS: CCH, ENP y CECyT.

En general, procuré conservar las palabras de los participantes como fueron expresadas. En los fragmentos citados que provienen de los cuestionarios y entrevistas subrayo, respeté las escrituras y modos de habla originales. Metodológicamente, llevé a cabo la transcripción de las entrevistas virtuales manualmente y de forma estenográfica sin recortes y sin marcadores de tonos de voz; en el caso de los cuestionarios, retomé las respuestas tal cual fueron escritas por los estudiantes en sus documentos. Por lo anterior, es posible identificar respuestas con desaciertos en la ortografía, sintaxis o repeticiones. Sólo en los casos donde estimé necesario hacer aclaraciones para comprender el contenido de las narrativas incluí precisiones entre corchetes o notas al pie.

4.1. Los protagonistas de la investigación.

Como describí en el capítulo anterior, la muestra se compuso de doce jóvenes gays que cursaban en alguna institución de EMS en la Ciudad de México y el área metropolitana. Todos fueron contactados a través de redes sociales y por la estrategia de “bola de nieve”. Ninguno de los participantes declaró pertenecer a una comunidad originaria, hablar una lengua indígena o tener alguna discapacidad. Todos comentaron que vivían con sus familias. Los nombres que aquí aparecen son ficticios y fueron elegidos por los propios estudiantes como una forma de reconocerse en la pesquisa y para proteger sus datos personales. Omití detalles que pudieran identificarlos, siguiendo las consideraciones éticas de anonimato y confidencialidad.

A partir de las palabras de los participantes, hago una presentación inicial que se irá nutriendo a lo largo del texto. Los protagonistas de la investigación son:

- Alex tiene 18 años. Sus padres están separados y él vive con su madre y una hermana mayor en la zona oriente de la Ciudad de México. Estudió en un plantel de la ENP. La relación con su madre fue distante desde pequeño y la situación se complicó cuando ella lo sacó del closet. Acudió a terapia por un tiempo para atender problemas emocionales. Se considera una persona muy abierta y de emociones intensas.
- Crosby tiene 18 años. Estudió en una ENP. Vive con su madre y un hermano; sólo este último sabe acerca de su orientación, aunque intuye que ella también. Considera que es una persona sensible, impulsiva, en ocasiones, y que “no se le nota”.
- Daniel tiene 21 años. Estudió tres años en una ENP, pero, debido a problemas escolares y personales, decidió cursar nuevamente la EMS y entró a un CCH. Vive con su madre y su hermano en la zona oriente de la Ciudad de México. Su orientación fue revelada a sus familiares por un exnovio cuando terminaron su relación; a partir de ahí el vínculo con su madre es complicado. Le encanta el cine.

- Dans tiene 18 años. Estudió en un CCH. Vive en la zona oriente de la Ciudad de México con su madre, padre, hermanos y abuelo.
- David tiene 18 años. Estudió en una ENP. Vive con su padre, madre y una hermana menor. Su familia no sabe acerca de su orientación, ni ha manifestado interés en conocerla. Sus estudios de educación secundaria los realizó en una escuela religiosa, aunque señala que dicha institución tenía un carácter abierto ante ciertos temas. Se percibe como una persona que sigue mucho las reglas.
- Diego tiene 18 años. Estudió en un CCH. Considera innecesario hablar de su orientación con los demás y supone que hay varias personas que lo saben, incluyendo a su familia.
- Edwin tiene 18 años. Estudió en un CCH. Vive con su familia en la zona oriente de la Ciudad de México. Piensa que su familia es muy conservadora y apegada a cuestiones religiosas. Aunque saben acerca de su orientación, tienen esperanzas de que en algún momento pueda cambiarla.
- Isaac tiene 18 años. Estudió en un CCH. Vive con su madre y hermano, quienes conocen su orientación. Se considera una persona tímida, callada e introvertida, por lo que le cuesta trabajo interactuar con los demás.
- Matiz tiene 18 años. Estudió en un CCH. Vive en la zona oriente de la Ciudad de México junto con su papá, dos hermanos y una abuela. Sólo los tres primeros saben acerca de su orientación. Se considera una persona con muy buen humor y que apoya al movimiento LGBT+. Le gustan las actividades artísticas como el teatro.
- Mickey tiene 18 años. Estudió en un CCH. Vive en la zona oriente del Estado de México con su madre, abuela y dos hermanas. Su padre, con quien tuvo una relación distante y que califica como violenta, falleció hace un año. Considera que su orientación es muy evidente por su voz y su forma de ser. Se concibe como una persona abierta y responsable.
- Patricio tiene 18 años. Estudió en un CECyT. Vive en la zona norte de la Ciudad de México con sus padres en una casa que pertenece a sus abuelos.

Durante el primer año de pandemia les dio a conocer su orientación a sus padres. Forma parte de un coro.

- Yayo tiene 18 años. Estudió en un CCH. Vive en la zona norte del Estado de México con su padre, madre y hermana menor, quienes conocen su orientación. Señala que le gusta leer mucho, estar al tanto de los estilos de vestimenta más recientes y proyectar una buena imagen.

4.2. La EMS como espacio de interacción juvenil: características desde el punto de vista de los estudiantes.

La EMS en México no es un conjunto unificado, sino que, por el contrario, se organiza de muy diversas formas, como a partir de los subsistemas. Esto, a su vez, se reproduce al interior de las propias instituciones donde cada plantel, turno y aula representa un conjunto de presencias e identidades. Ser estudiante de EMS “no conlleva, necesariamente, compartir prácticas, percepciones, experiencias, formas de pensar o adscripciones identitarias juveniles o estudiantiles” (Mata, 2021, p. 35); hay una amplia variedad que impacta en lo individual y lo colectivo, en las trayectorias escolares y en los procesos de configuración individuales.

Sumadas a las distinciones señaladas, la ubicación de los CCH, ENP y CECyT repercute en la diversidad entre cada escuela. En instituciones que se localizan cerca de zonas industriales o de las llamadas “populares”, asisten estudiantes de familias obreras o comerciantes. Otras escuelas acogen a jóvenes de clase media o con condiciones más favorables. El lugar impacta a su vez en las dinámicas escolares en cuanto a la percepción de seguridad por los asistentes. Esto lo trato posteriormente en la subcategoría “Sobrevivencia en las inmediaciones de la EMS”, ya que se vincula con violencias contra estudiantes LGBT+. Por el momento, es conveniente mencionar que, a lo anterior, hay que sumar las diferencias socioculturales de las familias, procedencia, antecedentes académicos, valores y principios familiares, entre otros (Mata, 2021). Esto nutre la heterogeneidad que caracteriza a las instituciones de EMS.

A pesar de las diferencias, estas tres escuelas tienen aspectos comunes que las distinguen de otras de EMS que cuentan con espacios más pequeños, una matrícula más limitada, el uso de uniformes, una vigilancia más intensa, el uso restrictivo de los espacios —sólo se pueden usar en actividades académicas o en horarios definidos— y la prohibición de la permanencia en las instalaciones fuera de la jornada de clases. El margen de decisión de los estudiantes se encuentra limitada en otras instituciones del mismo nivel, no sólo por la oferta extracurricular restringida o nula, sino por las posibilidades de elección que, en general, poco favorecen la autonomía de las y los jóvenes (Weiss, 2012).

De los sujetos de la investigación, la mayoría estudió en un CCH (Dans, Isaac, Matiz, Yayo, Edwin, Daniel¹⁰⁵, Diego y Mickey), cuatro en un plantel de la ENP (David, Daniel, Crosby y Alex), y sólo uno en un CECyT (Patricio). Aunque dos de las instituciones forman parte de una misma universidad —la UNAM—, tienen características que las diferencian entre sí.

Yendo por partes, de acuerdo con las descripciones¹⁰⁶ de Elsa Guerrero (2000) y J. Ávalos (2007), los CCH tienen amplios espacios que permiten mayor interacción y esparcimiento; cuentan con pasillos, jardineras, explanadas, zonas deportivas y áreas verdes que son utilizados para socializar y pasar el tiempo. Uno de los principales rasgos con los que los participantes asocian al CCH es la libertad y la diversidad. A decir de algunos: “el ambiente de CCH es muy diverso hay de todo un poco en estos planteles, lo que me gusta es que puedes ser tú mismo dentro de la escuela” (Dans); “el ambiente es bueno, ya que puedes ser libre y sin prejuicios” (Isaac); “¿Del CCH? La libertad que tienes para hacer lo que quieres cuando quieres (risas). Eso es. Y las personas que conoces ahí y la comida. Eso es lo más bonito del CCH” (risa) (Matiz); “Pues creo que la mayoría eran muy empática, muy respetuosa, y pues creo que, si no le concernía, no se metía en los temas, o sea, no es como que opinaban sobre” (Yayo). La respuesta de Edwin apunta en similar sentido:

¹⁰⁵ Daniel es mencionado tanto en el grupo de CCH como de ENP. Más adelante detallo la razón.

¹⁰⁶ Dado que la investigación se desarrolló en el periodo de confinamiento, la visita a las instituciones educativas no fue posible. Si bien conozco uno de los CCH referidos, me pareció conveniente complementar mis apreciaciones con otras investigaciones y las de los propios participantes.

Realmente cuando entre a cch era otro mundo. Nadie te señalaba, el ambiente era muy tranquilo, libre, liviano. Podías ir como quisieras (físicamente). Lo que más me gusta es esa libertad que nos dan, así como el aprendizaje libre de la religión, que te daban el interés de conocer, de investigar por tu propia cuenta (Edwin).

Los estudiantes se refieren a características de la institución que no se vinculan necesariamente con lo académico, sino con la dinámica escolar y los vínculos al interior. Libertad es quizá el rasgo más comentado en cuanto a las posibilidades de aprendizaje, de desplazamientos e, incluso, respecto de la personalidad e identidad. Respeto, inclusión y no prejuicios son otros de los atributos del CCH, según los entrevistados. La respuesta de Mickey respalda esta posición.

El ambiente es super increíble, en el aspecto de que es inclusivo, y creo que las personas pueden ser ellas mismas en este lugar, conoces personas maravillosas, llenas de aulas y lugares en dónde formarás grandes amistades y recuerdos, que aunque no lo sepas en el momento, después te darás cuenta que fueron de los más felices. Creo que es lo que más me encanta, en todo mi CCH nunca lo ví como ir a estudiar propiamente, la pasaba estupendamente con mis amigos y forme tan bonitos recuerdos, me entristece no haber podido hacer más, pero de todo lo que hice, no me arrepiento de nada, recordar es como volver a vivir y esos recuerdos valen oro en estos momentos para mí (Mickey).

El CCH se vuelve un lugar donde los estudiantes pueden expresarse de una forma genuina. Al hablar de los varones gays, este espacio les permite una expresión más libre de sus identidades, lo cual se ve favorecido por las condiciones que abordo más adelante en la categoría 2 “Vivirse en libertad y aceptación”. Otro de los elementos que destacan en la respuesta de Mickey es la mirada de esta escuela no sólo como un lugar para estudiar, sino para entablar amistades y vivir experiencias en conjunto. La escuela se convierte en un “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012) al cual los estudiantes le atribuyen significados más allá del estudio y el aprendizaje formal. Las percepciones coinciden con los hallazgos de Lucía Muñoz *et al.* (2013) a partir de una investigación en un CCH. De acuerdo con las autoras, lo que más les gusta a los estudiantes es el ambiente escolar: amigos, compañeros y libertad; y, en segundo lugar, se encuentran aspectos académicos: maestros, clases, materias y formas de estudio que les propone la institución.

Para estos participantes, la EMS representa un espacio de tránsito hacia la universidad y varios tienen aspiraciones y proyectos más allá de este nivel. De ahí que, aunque consideren importante sus estudios, no abandonan otros aspectos de la vida estudiantil: no dejan de ser jóvenes a la par que estudiantes, a diferencia de los asistentes de otras instituciones de EMS donde la principal motivación para educarse es la profesionalización técnica y obtener un documento que les permita acceder a un trabajo mejor remunerado.

Los jóvenes no dejan de serlo por el hecho de estar en la escuela (Mata, 2021). Ser estudiantes es sólo uno de los roles y papeles que representan al interior de las instituciones. Es una condición más de ser joven, sobre todo porque actualmente las tasas de ingreso a este nivel son cada vez mayores. Esto no significa darlo todo por sentado, pues hay quienes quedan fuera del sistema educativo. Ser estudiante y ser joven, aunque son aspectos que pueden leerse en conjunto, aún funcionan como una aspiración.

En cuanto a las ENP, desde su apreciación y a partir de su trabajo de campo, Luis Antonio Mata (2021) describe que, mientras los CCH son más semejantes a las instituciones de nivel universitario, éstas son más parecidas a escuelas secundarias de gran tamaño. Aunque estas últimas cuentan con instalaciones similares —y a veces incluso mejores que algunas escuelas privadas— tienen un margen de libertad más limitado, lo cual se ve favorecido por su tamaño; esto permite una mayor vigilancia y cuidado de lo que ocurre al interior. La descripción que hacen los estudiantes de estas preparatorias es similar a las apreciaciones de los del CCH. David, por ejemplo, señaló: “en mi caso, vi el ambiente muy cálido, muy amigable”. Daniel comentó que lo que más valoró son: “las amistades que formé, los lugares que pude conocer y todas las anécdotas que se fueron formando a lo largo de esos tres años, fue lo que más me gustó, me hicieron sentir cobijado”. La respuesta de otro participante coincide en esto:

Es un mundo de muchas formas de ser, muchas formas de ver la vida, muchas formas de estudiar también. Que tienen muchos problemas, que podría ser un lugar mejor, pero, que te..., al tener tantas formas de ver la vida, al tener tantas formas de pensar y que estamos justo en esa etapa de conocernos, de que tenemos quince, dieciséis años y salimos de dieciocho, diecinueve, nos forja mucho, nos hace

descubrir quiénes somos. A mí me hizo mucho descubrir quién soy, o al menos no quién soy, pero cómo quiero ser. Entonces yo la describiría como un lugar para aprender a conocerte, para aprender a relacionarte con muchos tipos de personas y a llevar a, a sobrellevar a muchos tipos de personas. Tiene muchos problemas, que, pues, sí podría ser un lugar mejor, tiene que cambiar en muchas cosas, pero que es una experiencia y, en general, la prepa, el bachillerato es una experiencia que vale la pena vivir. Yo lo describiría así (Alex).

Como señalé en subapartado previo, “Espacio de la investigación”, el ingreso a estas instituciones de EMS está mediado por un proceso de asignación a partir de puntajes obtenidos en un examen de conocimientos generales. Las instituciones que aquí se han mencionado son escuelas con alta demanda, es decir, que una importante cantidad de aspirantes coloca entre sus primeras opciones un CCH, una ENP o algún CECyT. Aunque las matrículas suelen ser grandes, no significa que tengan lugares para todos los que desean ingresar; de hecho, un gran número queda fuera en el proceso de asignación. El que sean altamente solicitadas depende de factores como el reconocimiento de las instituciones de educación superior a las cuales están vinculadas —UNAM e IPN—, el que los CCH y ENP cuentan con “pase reglamentado”, la calidad en los procesos de enseñanza, y características, como la libertad y autonomía, que se favorecen entre los estudiantes y que se presentan en diferentes aspectos de la vida escolar. En el siguiente fragmento, Alex narra algunas preocupaciones al haber quedado asignado a una ENP, pues estimaba que las demandas escolares serían apabullantes.

Yo esperaba que fuera un choque muy fuerte, pero no, yo no lo sentí tanto así, ni siquiera en el ámbito académico, yo pensaba “ay, me voy a morir en tareas, me voy, no voy a poder respirar, no voy a poder dormir ni bañarme”, pero pues no, no fue tan fuerte como yo esperaba (Alex).

En las narrativas, una que llama la atención en cuanto a la trayectoria escolar es la de Daniel. Él asistió tanto a una ENP como a un CCH. Debido a problemas que tuvo durante sus estudios en la primera escuela —principalmente inasistencias—, decidió comenzar de nuevo la EMS, ya que, al contar con una alta cantidad de materias reprobadas, no podía acceder al “pase reglamentado”. Ante ello, realizó nuevamente el examen de ingreso y obtuvo un lugar en un CCH.

Dejé de ir a la escuela, ya no llegaba, hubo un punto en donde ni siquiera los maestros sabían quién era. Era de: “¿y usted qué hace aquí?”, “pues tomo clase con usted”, “no es cierto”, “claro que sí”. Entre otras cosas, ¿no?, o sea, actitudes, pues, no muy sanas que me hicieron perder todas mis materias y de alguna manera me hicieron verme orillado a reiniciar mi preparatoria completa (Daniel).

A partir de su experiencia en ambas instituciones, Daniel describió comparativamente algunos rasgos. Como se observa, su apreciación está mediada por los intereses personales en las artes y el cine.

Lo que más me gustó del CCH fue que se enfocaban más en el arte y tarde lo entendí. Cuando llegué dije “creo que debí de haberme metido al CCH desde el inicio”, porque la prepa es un poco más cuadrada y sí apoya al arte, pero menos en comparación al CCH, fue lo que me hizo sentir más a gusto (Daniel).

Patricio es el único estudiante de la muestra que asistió a un CECyT. Una característica con la que se identifica a este tipo de preparatorias es su tradición científica y académica centrada en el área físico-matemática. En su descripción, este entrevistado enfatizó en aspectos positivos en el ambiente de la institución.

Pues, yo creo que, como todo, hay de todo, y es un ambiente creo que es bueno, porque la realidad es que es una comunidad que, bueno, ahora ya no estoy ahí, pero que siempre nos apoyamos todos, y entre grupos, entre amigos, entre compañeros, entre carreras, este, entonces, siempre fue, es un ambiente muy bueno y de mucho compañerismo, de mucho apoyo (Patricio).

Desde la percepción de este joven, hay un ambiente de libertad en el CECyT que podría equipararse a las instituciones previas. Él no reporta dificultades mayores y, por el contrario, opina que hay condiciones en las cuales las y los estudiantes pueden desenvolverse sin mayor sobresalto. Esto, al menos, refiriéndose a la institución a la que asistió¹⁰⁷. A diferencia de los estudiantes previos, no reportó casos de cierre o toma de instalaciones, aunque sí una situación en el que los estudiantes se organizaron para solicitar la salida de un grupo ajeno a la institución.

¹⁰⁷ En una entrevista que finalmente no formó parte de este trabajo por no haber tenido un avance mayor al 30 por ciento, un estudiante que también cursó en un CECyT comentó una percepción similar en cuanto a la libertad y tranquilidad en su institución.

En conjunto, los estudiantes le atribuyen diferentes significados a la escuela: como lugar de aprendizajes formales e informales, como sitio de interacción y convivencia, como espacio que les ha generado sentido de pertenencia e identificación¹⁰⁸, como espacio de experimentación para el ensayo y el error, entre otros. Como un cruce fronterizo de un nivel educativo a otro, para los jóvenes, en general, su escuela representa un espacio de experiencias compartidas que pueden llegar a ser muy significativas: los primeros noviazgos y borracheras, las amistades fuertemente establecidas, entre otros (Mata, 2021).

Pese a las bondades señaladas, los entrevistados identificaron dificultades en sus instituciones. Por ejemplo, Edwin señaló del CCH: “lo único que no me gusta, es el ambiente que se genera por ciertos grupos que proponen paro a cada rato”. La respuesta de Alex en cuanto a su ENP respaldó esto.

hubo muchos problemas entre los colectivos estudiantiles que, cada mes había un paro, cada semana había un paro, cada, por lo que sea. A veces sí eran por razones justificadas, pero ya después fue porque sí, “porque este colectivo quiso hacerlo y nosotros no tenemos que ver, nosotros somos otros”, y pues sí ese fue otro de los problemas que había (Alex).

Los paros son rechazados, sobre todo cuando implican el cierre de instalaciones, enfrentamientos, agresiones y la pérdida de clases. Tanto el CCH como la ENP tienen espacios y grados de participación estudiantil a través de colectivos o grupos. En la Categoría 1 abordé lo respectivo a las formas de organización específicamente LGBTQ+; por ahora sólo apunto que estas actividades, cuando implican el cierre de planteles, actos denominados “vandálicos” o la interrupción de clases, son consideradas como una problemática. Aunque se indica que algunas de ellas son justificables, se apunta a que estas actividades pueden servir de pretexto para “perder clases” e interrumpir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹⁰⁸ Identificación e identidad son dos conceptos que es conveniente distinguir. El primero se refiere al proceso mediante el cual los sujetos adquieren o asumen características, valores o elementos de un grupo por el cual sienten cierta afinidad. En contraste —y como se ha descrito en el Capítulo 2. “Urdimbre conceptual y teórica”—, la identidad se vincula con la forma en que los sujetos se ven a sí mismos y cómo se relacionan con el mundo. Implica una comprensión subjetiva de aspectos como el género, la orientación sexual, entre otros.

También se señalan las confrontaciones entre grupos, lo cual puede deberse a las diferentes causas y razones que enarbolan y defienden.

Un punto más que apareció en las respuestas es la libertad como problema. Aunque la dinámica e interacciones que se establecen al interior del CCH se comentaron como algo positivo y altamente valorado, también hay aspectos evaluados negativamente. Matiz dijo: “tanta libertad que hay puedes llegar a fumar, tomar, dentro del CCH, porque creo que te llegas a descontrolar” (risa). El uso de sustancias nocivas al interior del Colegio y otras actividades que pueden acarrear riesgos se ve favorecido por el grado de autonomía que se otorga a los estudiantes. Como lo advierte este estudiante, para quienes se encuentran, por primera vez, con dichos márgenes de independencia, esto puede ser confuso. La frontera entre un espacio mayormente pautado y vigilado se traspasa para ingresar a uno donde existen bordes más amplios para explorar y, algunos, intentan llegar hacia lugares poco conocidos hasta el momento. Además, al ser una etapa en que se experimenta y se busca pertenecer a ciertos grupos, esto puede ser considerado como una forma de sentirse integrado. Y, también, porque en la sociedad mexicana el alcohol u otras sustancias continúan relacionadas con la socialización entre amigos y pares. Por otro lado, vinculado a los riesgos de la libertad en el bachillerato, Daniel la asocia con la decisión personal por entrar o no a clases, lo que le generó problemáticas en su trayectoria académica en la ENP.

Las respuestas de Mickey, en cuanto al CCH, y de Alex, acerca de la ENP, amplían las percepciones de éstas y otras problemáticas. Según declararon:

Como tal lo que no me gustaba eran algunos maestros que eran algo pesados jsjs [sic.], en el aspecto de que no enseñaban y se ponían estrictos, pero fue en una menor parte, creo que tuve muy buenos profesores en mi estancia en CCH en gran parte (Mickey).

Hay muchos problemas administrativos, de la dirección, muchos problemas con maestros, porque hay muchos maestros que son, se tienen denuncias por abuso de autoridad, por abuso de poder, por directamente violencia contra los alumnos, y la dirección los protege y pues no hay nada que uno pueda hacer. Muchos problemas de negligencia hasta en el sistema médico, de violencia de género, de desviación de recursos, entonces ese es el tipo de problemas que hay ahí. También hubo un tiempo en el que era muy inseguro los alrededores de la prepa, muy inseguro y sobre todo para los del turno de la tarde... [Además] era mucho, mucho, mucho el

problema con los maestros, con los directivos, con los colectivos estudiantiles, entonces fue mucho de eso (Alex).

Hay respuestas que apuntan a problemas entre algunos jóvenes con docentes y directivos. Esto por las exigencias y demandas escolares, pero también por asuntos que se vinculan con el abuso del poder y la violencia de género. Estos puntos los trataré en la categoría 3 “Formarse en medio del rechazo y la homofobia”.

En síntesis, el ingreso y el primer tránsito en las instituciones de EMS representaron para los jóvenes gays un cruce de fronteras entre un espacio más rígido y menos flexible, a uno con un panorama y abanico más amplio, donde la libertad les mostró posibilidades de autenticidad. Como estrategias, estos estudiantes desarrollaron una serie de pericias para comenzar a vivir-se dentro de los centros escolares, no sólo con el objetivo de tener éxito académico en el sentido tradicional de la expresión, sino también para vincularse con otros.

4.3. Categoría 1. Hacerse con pares y colectivos.

Esta categoría integra las diferentes maneras en que los estudiantes viven la EMS a partir de sus interacciones con otros estudiantes sexodiversos y organizaciones LGBT+. Se parte de reconocer que las identidades gays se construyen en vínculos que permiten generar cierto sentido de pertenencia y diferenciación. Las subcategorías que se incluyen aquí son: a) Autoafirmación de la identidad en la EMS, b) Convivencia con pares gays en la EMS, c) Desencuentros entre estudiantes gays, y d) Participación de los estudiantes gays en colectivos LGBT+.

4.3.1. Autoafirmación de la identidad en la EMS.

Más que asignarles, de entrada, una categoría a los sujetos que participaron en la investigación, les pregunté directamente cómo se asumen o definen a sí mismos. Los estudiantes adoptaron como respuesta la identidad gay, siendo ésta la mencionada por todos, aunque aparecieron acompañadas de otros términos como “joto” u “homosexual”. Tres entrevistados dijeron brevemente: “Gay o Homosexual,

considero que cualqui[e]ra de estas dos palabras definen lo que realmente soy” (Dans); “Gay o joto ya que comúnmente así se suele decir, y no me incomoda que me digan gay o joto, lo que si me molesta es que se eleven de tono en sus formas de llamarme” (Isaac); “Yo siempre uso el soy gay. Sí, es como lo que siempre uso” (Daniel). Una respuesta más se muestra a continuación:

Uso la palabra gay, porque me parece mucho más divertida, en el aspecto de que cuando conoces a alguien es más informal decir gay que homosexual, siento que las personas a mi alrededor se sienten más cómodas o en confianza cuando me refiero a mí mismo como gay, además no me incómoda y me hace sentir muy orgulloso (Mickey).

Aunque palabras como “joto” u “homosexual” han sido criticadas —una por ser un insulto contra los varones gays y la otra por tener una carga médica dado su origen—, para los jóvenes esto no representa necesariamente un problema. Por el contrario, las adoptan como posibilidades, pero con ciertas consideraciones como no emplearse con un tono despectivo. La palabra “gay” es, para Mickey, una palabra divertida que le hace sentirse orgulloso y le genera confianza. Otros participantes agregaron más elementos al significado de “ser gay”. Tres entrevistados declararon: “Pues querer distinto y ser distinto a lo normal” (Crosby); “Yo siempre lo tuve entendido como alguien que gusta de las personas de su mismo sexo” (Daniel); “Pues un hombre que siente atracción por otros hombres exclusivamente” (Yayo). Una respuesta más amplia es la siguiente:

Para mí ser gay significa ser una persona diferente a los demás, pero no por eso menos importante, y pues básicamente eso. Bueno, hay mucha gente todavía que cree que eso está mal o así, entonces, o que es anormal. Para mí eso significa ser gay. Ser una persona diferente, pero igual que los demás (Patricio).

Las construcciones conceptuales de los jóvenes son distintas, no sólo en extensión, sino también en cuanto a los elementos implicados. En algunos, la base de la identidad “gay” se encuentra en el deseo homoerótico y/o la atracción por personas del mismo sexo de manera exclusiva. En cambio, para otros implica el hecho de ser distintos, pero a la vez iguales que los demás. No es claro en qué se basa esta consideración de ser disímiles: en su expresión de género, en los sujetos por los

cuales sienten atracción sexual y afectiva, en la forma en que transgreden los ejes de la masculinidad; no hay consenso en este sentido, lo que permite observar la flexibilidad e indeterminación que estos jóvenes otorgan a la identidad gay.

También destaca que se trata de un concepto en construcción y se intuye que implica “algo más”, aunque se está en proceso de descubrimiento. Vale señalar que, como he descrito, la identidad es un proceso fluido, inacabado, fragmentado, en constante transformación, como da cuenta la respuesta siguiente.

Pues que me gustan las personas de mi mismo sexo, los hombres, nada más... Yo creo que es algo más, pero si me preguntas ahorita, como que aún estoy en ese proceso de descubrir qué es ese algo más. Como que no te podría contestar bien qué es ese algo más (Matiz).

El ámbito personal, como dimensión que configura las identidades gays (Elías *et al.*, 2007), destaca en esta apreciación que tienen los propios participantes de su orientación sexual con una valoración positiva. Se destaca como un aspectopreciado con relevancia en la vida de los sujetos, aunque cabe precisar que no se ubica del mismo modo, ya que, mientras que para algunos es una dimensión que les parece necesario hacer pública y mostrar ante los demás, para otros es algo que debe permanecer oculto o no dicho.

De acuerdo con la investigación de R. Savin-Williams y K. Cohen (2015) con jóvenes de EUA, una de las razones por las cuales se evita la asunción de una identidad en particular son las repercusiones familiares y/o sociales negativas, ante lo cual algunos sujetos fortalecen otros aspectos de sí (por ejemplo, el desempeño académico, el rendimiento deportivo, entre otros) y tratan de no ser reconocidos por los demás a partir de su orientación. En otros casos, este rechazo se debe a la idea de que gay es una “etiqueta” que les representa de manera inexacta, incorrecta o negativa. Con las respuestas de los participantes en esta investigación es posible observar que, contrario a los argumentos que indican una nueva generación de jóvenes que consideran que asumirse como gays no es necesaria y que, incluso, se sienten incómodos con ello (Savin-Williams, 2009; Savin-Williams y Cohen, 2015), no todos los jóvenes parecen tener dificultades con ser reconocidos así, ni porque se usen dicho término para referirse a ellos. Y si bien hay al menos un

participante que considera que la sexualidad es fluida, abierta y flexible, esto no significa que estime que tener una identidad sexual en particular sea innecesario¹⁰⁹. Concretamente, uno de los entrevistados declaró:

En lo que estoy de acuerdo con algo que he escuchado mucho es que la sexualidad puede llegar a ser muy fluida o incluso puede ser confusa. Si una persona que en un principio se puede decir gay al final puede ser bisexual, una persona que se dice bisexual al final puede ser otra cosa, así que pues, la etiqueta, en lo personal, pienso que no debería ser necesaria, simplemente sería una persona amando a otra, pero pues, por ahora, en el mundo en que vivimos tal vez la etiqueta es buena hasta cierto punto como para mantenernos unidos a nosotros, para pues, poder alcanzar nuestras metas comunes, o para tener esta comunidad de apoyo, por ejemplo (David).

Los hallazgos de Stephen Russell *et al.* (2009), en una pesquisa para obtener información empírica para respaldar o no el planteamiento de las identidades post-gay en el contexto estadounidense, son consistentes con lo encontrado en esta investigación en el sentido de que no es conveniente descartar completamente las identidades sexuales “tradicionales”, sino que éstas continúan teniendo relevancia en grupos LGBT+ jóvenes: “[o]ur results challenge the idea that diversity in sexual identities—or resistance to them—is now the norm among adolescents”¹¹⁰ (p. 889).

En este contexto, para algunos participantes el ingreso a las instituciones de EMS fue liberador no sólo en cuanto al ser estudiantes, sino por su orientación. Para quienes en años previos comenzaron a cuestionarse alrededor de ello, entrar a estas escuelas significó poner en práctica y afirmar aquello que tenían en la mente. Decirse a sí mismos y a los demás que sí son gays es un asunto que se aprecia entre algunos estudiantes, sobre todo, en quienes hallaron poco apoyo en sus

¹⁰⁹ En la muestra estudiada, no hubo presencia declarada de estudiantes no binarios o de género fluido, no obstante, de que, al menos uno de ellos, reconoce que la sexualidad puede ser de este modo. De acuerdo con lo que pude identificar en la exploración de las redes sociodigitales, las presencias de identidades no “tradicionales” —género fluido, no binario, *queer*, etcétera— parecen incrementarse o ser más notorias en la educación superior, donde algunos jóvenes se replantean cuestiones alrededor de su sexualidad, mientras que denominaciones como LGB parecen tener una mayor presencia en la EMS. Ésta es una apreciación que requeriría de un trabajo más puntual e, incluso, longitudinal para identificar los cambios que se presentan en los sujetos a través del tiempo, sus experiencias y el paso por la escuela.

¹¹⁰ “...nuestros resultados desafían la idea de que la diversidad en las identidades sexuales, o la resistencia a ellas, es ahora la norma entre los adolescentes”.

familias o tuvieron ambientes escolares poco amigables y hostiles en la secundaria.

Dos de los entrevistados lo relataron así:

En lo personal fue liberador porque, pues sí yo ya tenía más digerida esa idea de que no era temporal, de que yo era gay, entonces, este, el que perdiera cierta presión por parte de mis padres, que tuviera más libertad para ir y venir fue la oportunidad perfecta para conocerme más... fue como la época ideal para conocerme más a fondo (Daniel).

Sí fue pues un poco más de libertad y de conocimiento porque pues empecé a conocer más gente, empecé a tener pues el que el primer chavo con el que sales, que las fiestas, no sé qué, entonces para mí yo siento que fue la libertad que tanto quería... en el sentido de mi sexualidad pues, fue muy, fue muy liberador, de hecho, porque empecé a conocer gente, empecé a salir con más personas, entonces para mí fue muy liberador y muy padre (Alex).

El que las interacciones se ampliaran en un espacio con condiciones de posibilidad permitió que estos estudiantes exploraran aspectos alrededor de su sexualidad y pudieran autorrealizarse de una manera más positiva. Para algunos jóvenes gays de otras instituciones más vigilantes y restrictivas, la entrada a la preparatoria continúa siendo un sitio donde las paredes del closet están presentes en toda la escuela. En cambio, para estos estudiantes el ingreso y tránsito representó una oportunidad para sentirse más plenos.

La aceptación por parte de los sujetos está acompañada o favorecida por acontecimientos como tener una relación afectiva, sobre todo cuando esto se puede mostrar en público, lo cual se vio favorecido por las condiciones de las instituciones de EMS. Esto produjo un mejor descubrimiento de los sujetos y animó la asunción. Con esto, los jóvenes pueden sentirse empoderados y seguros emocionalmente al poder sostener vínculos afectivos sin tener que ocultarlo y vivir con miedos. Lo anterior cuestiona la idea de linealidad en el proceso configuración de la identidad gay, pues algunos varones establecen relaciones afectivas aún sin decirse a sí mismos lo que son. Aunque podría suponerse que el que establezcan vínculos con otros varones implica por antonomasia que sean gays, lo que proponen los participantes es que aún las relaciones amorosas son momentos y espacios donde suceden los procesos de aceptación. En palabras de un participante: "Finalmente me termine aceptando ya cuando entre a CCH, cuando tuve mi primera relación con

un chavo totalmente abierto, del cuál me enseñó a buscarme a mi mismo... Feliz pero no tanto, nadie de mi familia lo sabía y por ello me escondía, mis relaciones hasta la última que tuve hace un año, fueron a escondidas” (Edwin). También hay que subrayar que el que los participantes hayan aceptado su orientación, no significa que la hagan pública o hayan “salido del closet”. La respuesta de Edwin apunta en este sentido: ser feliz y aceptarse como gay no implica poder decirlo a todas las personas. Hay procesos más complejos que están engarzados.

Conviene mencionar que, a diferencia de otros trabajos enmarcados en las “historias maestras”, los entrevistados no reportaron comportamientos o prácticas consideradas “riesgosas” como formas de experimentar y descubrir su sexualidad antes del “descloset”. Las referencias al consumo de sustancias, como alcohol y cigarros, se enmarcan como actividades de socialización entre pares, sin que esto se haya reportado como una reacción ante los cuestionamientos individuales motivados por la orientación.

4.3.2. Convivencia con pares gays en la EMS.

En varios casos (Lozano, 2014) la convivencia de los jóvenes —que comienzan a descubrirse como gays— con otros sujetos sexodiversos se da una vez que se han cumplido 18 años y asisten a lugares de sociabilidad y diversión específicos; o con el ingreso a la universidad donde se amplían las interacciones y la cantidad de personas con las que se convive. A diferencia de lo anterior, en el caso de los participantes de esta investigación, las interacciones con otros pares¹¹¹ se dieron durante la preparatoria, ya que en las escuelas a las que asistieron es posible ubicar de manera clara a otros estudiantes LGBT+. En esos espacios tienen oportunidad de establecer relaciones y vínculos que fortalecen la construcción de su identidad de manera positiva. Aun cuando los espacios de sociabilidad están acotados para los jóvenes, básicamente por la edad y los recursos económicos limitados —aunque

¹¹¹ En este subapartado empleo la palabra “pares” para referirme a otros varones sexodiversos con los que conviven los participantes de la investigación.

hay quienes cuentan con alguna beca escolar—, sí tienen oportunidades de interacción y búsqueda, ya sea de manera presencial o a través de internet.

De acuerdo con M. List (2017), las agrupaciones entre varones gays posibilita la socialización y la construcción de una identidad positiva a partir de aspectos en común. En estos grupos de jóvenes gays hay una cultura compuesta por referentes cinematográficos, provenientes de las redes sociales y de otros sitios que son adoptados y configuran parte de sus identidades. Y en los espacios de sociabilidad, que incluyen los virtuales, se comparten y se difunden. Algunos de éstos forman parte de una cultura gay adulta, pero también hay elementos que los propios jóvenes se van conformando como parte de sus descubrimiento e intereses como series sobre la temática de diversidad sexual, concursos y espectáculos de drag, plataformas como Instagram, TikTok y Twitter, generadores de contenido e “influencers”, entre otros. En ocasiones, en estos acercamientos, hay renuncias y distanciamientos de modelos tradicionales y estereotipados que han representado a los varones gays en los medios de comunicación donde se recurre a la bula y la instrumentalización.

Conocer a otras personas que comparten aspectos, como la orientación o la expresión de género, permite compartir experiencias, actividades, dudas, inquietudes e, incluso, respuestas. En una etapa en la cual hay necesidad de apoyo más allá del ámbito familiar, el acercarse a grupos de pares fortalece la experiencia y vivencia. Según estimó Mickey: “es muy bonito tener amigos gay, creo que nos entendemos muy bien en ciertos casos... Comprendemos mucho lo que pasamos y es muy normal ofrecer apoyo entre nosotros y tratarnos super en confianza”.

En la narrativa de los participantes es posible hallar características con las que describen a pares gays con los que conviven o que observan en sus espacios de interacción. De acuerdo con Isaac: “Se parecen en que son muy lanzados. Y son diferentes en su forma de relacionarse”. Otros de los entrevistados se manifestaron en similar sentido.

¡Uy!, los que me tocaron a mí [son] muy llamativos (risa), muy extravagantes, o sea, creo que la mayoría como que tratábamos de resaltar por algo, o resaltábamos

simplemente por eso, o sea tal vez no lo hacíamos al propósito, pero como que resaltaba (Yayo).

P: Son muy divertidos, y muy, como que les gusta vivir muy, pues muy loco, no sé, siento así, muy divertidos.

E: ¿A qué te refieres con que les gusta “vivir locos”?

P: Pues no sé, como que vivir el momento, lo que está pasando, salir, bueno todos salimos de fiesta¹¹², ¿no?, pero siempre salir, siempre jugar, siempre, bueno, ahora que los besos que, de tres, de cuatro, y así. No sé, eso siento (Patricio).

La mayoría de la comunidad gay como que sabe más valorar a las personas, no digo que toda, porque pues sí hay una parte de la comunidad que es misógina y pues varias cosas, pero siento que sabemos respetar más a las personas y a los objetos (Matiz).

Mis amigos gay son un amor de personas, nuestra relación es muy bonita, solo hay algunos casos peculiares en los cuales no conecto mucho y no por el hecho de ser gay, creo que tiene que ver con intereses, su forma de ser o de pensar, como con cualquier otra persona es muy importante eso para mí, me gusta tener relaciones lo más sanas posibles con mis amigos (Mickey).

Varios aspectos se desprenden de las respuestas previas. Por un lado, hay una creación de un “nosotros” positivo en el cual se acentúan características que poseen los varones gays, como el hecho de ser comprensivos, amorosos, felices, y que les gusta pasar el tiempo con sus pares y divertirse. Hay palabras que resaltan atributos, como que son llamativos, extravagantes, locos y lanzados. No obstante, se reconoce que existen cuestiones problemáticas, como la misoginia. En la siguiente subcategoría, “Desencuentros entre estudiantes gays”, abordo esto.

Es posible ver la forma en que los jóvenes se hacen de formas de expresión para resaltar por encima de otros y no pasar inadvertidos. Ser gay, para algunos estudiantes, implica ser visto, no como un sujeto más, sino destacar y ser “extravagantes”. También hay rastros de la apropiación afectiva, lo cual contrasta con las percepciones adultocentristas en las cuales ellos deben limitar sus expresiones afectivas, pues no están preparados. Los participantes desafían los discursos al establecer vínculos amorosos entre sí o actividades en las cuales

¹¹² El participante hace referencia al periodo previo a la pandemia. En gran medida, las narrativas de los participantes se ubican en lo que sucedió antes del confinamiento por Covid-19. En su mayoría no hay referencias a los meses comprendidos por la epidemia.

exploran sus afectos y deseos. Es posible reconocer que hay espacios de diversión, donde tienen posibilidades de experimentar y vivir-se gays.

En la actualidad, los jóvenes cuentan con herramientas con las que interactúan con otros pares. Internet permite establecer contactos sin necesidad de desplazarse a lugares de manera física y se han diversificado las plataformas a partir de diversos tópicos, donde los usuarios entablan redes de apoyo, de entretenimiento, entre otros. I. Lozano (2021) indica que los jóvenes de ahora ocupan un tiempo considerable en el uso de las redes sociales virtuales, ya sea produciendo o consumiendo contenido, a la vez que estableciendo relaciones con distintas personas y creando comunidades con las que llegan a extender lazos fuera de la virtualidad. De acuerdo con David: “en redes sociales en cambio sí me acuerdo que había un grupo de *Facebook* en el cual, pues sí, había un contacto como que más directo, pero no se ocupaba mucho”.

El uso de internet y redes sociodigitales permite explorar y acercarse a otros pares con los que resulta difícil establecer contacto de manera presencial, sobre todo para aquellos con características personales como la timidez, como es el caso de Isaac: “s[í] hablo con algunos, pero es a distancia, me cuesta trabajo hablar con un estudiante gay en persona y a su vez me es difícil interactuar con uno en persona ya que soy tímido, callado e introvertido”.

Las redes sociodigitales han permitido a algunos varones gays la creación de “identidades virtuales” con las cuales les es posible interactuar con otros pares, sin temor a ser reconocidos o ser descubiertos. El anonimato que permiten estos espacios de interacción es útil para quienes no cuentan con las posibilidades de entablar vínculos, aquellos que viven en contextos con alta violencia homofóbica o para los que comienzan a cuestionarse y tener dudas. En otros casos, permite una mejor expresión de la orientación y una visibilización más clara de la identidad. Como declaró Matiz: “publicaba en *Facebook*. Era así súper LGBT, apoyando al movimiento; mi foto de perfil en ese momento tenía la bandera gay, entonces pues era muy difícil de que no se dieran cuenta” (risa).

Como ocurre en lo presencial, lo virtual tampoco es ajeno a dificultades y violencias en las interacciones, sobre todo ante ciertos temas. Uno de ellos es la búsqueda de parejas o encuentros sexuales. Un participante describió:

Hace un tiempo yo publiqué en un grupo como de una comunidad *gaymer*, pues LGBT, y a mí se me hizo fácil pues poner una foto mía, ¿no?, y pues así tranquilo, ¿no?, o sea, y ya pues puse mi descripción y todo, ¿no? Y pues mucho *slut shaming*¹¹³: que ¿por qué estás puteado?, qué no sé qué. Entonces, me acuerdo que lo subí a mis historias de *Instagram*... No puedo creer que esto siga pasando, y sobre todo dentro de la comunidad que, pues sí a final de cuentas todos son seres sexuados, todos somos seres sexuados, todos podemos llegar a tener ese tipo de deseos, a lo mejor todos, todos buscan este tipo de atención, pero, pues, no lo dicen. Y yo no lo estaba buscando particularmente, pero, pues sí, muchos insultos sobre eso de que se busca ese tipo de atención y, pues, no era el caso realmente. Todavía hay mucho ese comportamiento y mucho dentro de la comunidad a veces que tratan como de hacer menos a alguien que no piensa y se comporta como ellos quieren. Por ejemplo, pues sí esto de “aquí no es *Grindr*”¹¹⁴, aquí no es para que busquen eso”. Salió un meme de las *Bratz*¹¹⁵ que decía “toda red social es *Grindr* si te lo propones”, entonces pues sí mucho de esto... Entonces, en ese caso sí me acuerdo mucho que me empezaron a atacar y dije “¡ay, qué onda!”, ¿no? Y ya, después de eso, como que hasta dije “yo impuse moda”, como Belinda,¹¹⁶ porque ya después todos empezaron a publicar sus fotos en calzones y como sea. Y ya cada cierto tiempo sale el típico wey, “es que no pongan sus fotos así” y todos “¿vas a llorar?”¹¹⁷ (tono sarcástico) (risas) (Alex).

La narrativa de Alex contiene varios elementos para el análisis, entre ellas, referencias propias del argot gay, la virtualidad y las nuevas generaciones. Los términos y expresiones de los jóvenes se componen de una mezcla entre el “joteo” en el lenguaje¹¹⁸ y códigos que circulan entre los actuales grupos, donde las

¹¹³ Este término se utiliza para referirse a expresiones que buscan avergonzar a una persona por sus conductas sexuales, consideradas por algunos como reprobables. En redes sociales esto ocurre cuando alguien publica una fotografía propia y recibe insultos y epítetos relacionados con su supuesta “sexualidad libertina”, ya sea por su pose en la imagen, su vestimenta, ciertas desnudeces, el texto que acompaña la publicación, entre otros aspectos.

¹¹⁴ Aplicación usada para establecer contactos de tipo sexual entre varones principalmente. Para usarla es necesario crear un perfil (con datos personales y fotografías) que permite la interacción entre usuarios que geográficamente se encuentran cerca. Funciona a manera de radar para contactar a otros gays o varones que tienen sexo con varones.

¹¹⁵ Muñecas de plástico cuya principal característica es el tamaño de su cabeza, desproporcionado con el cuerpo, pero que destaca sus facciones. Además de ser una línea de juguetes, hay películas y series de televisión protagonizadas por ellas donde la moda y asuntos que podrían considerarse banales ocupan un lugar relevante.

¹¹⁶ Cantante pop española nacionalizada mexicana.

¹¹⁷ La frase se refiere a un meme que busca burlarse de las personas que se quejan de ciertas situaciones que para los demás no son evaluadas como negativas.

¹¹⁸ Hay formas de “joteo” o “jotear” que se manifiestan en la performatividad (Lozano, 2014).

principales referencias provienen de las redes sociodigitales o series de televisión (*Instagram, Grindr*, memes, personajes ficticios o reales, como Belinda o las Bratz). Para entenderlos, hace falta estar familiarizados con dichos referentes, ya que los sujetos los emplean de manera natural y cotidiana bajo el entendido de que los demás logran comprenderlos.

El joteo constituye el argot gay en el cual los términos son empleados con sentidos particulares que transgreden formas del lenguaje. En su uso hay presentes adjetivos o referencias que trasladan lo masculino a femenino, y los diminutivos o los superlativos (List, 2017). No obstante, no todos los varones gays emplean dichas formas ni se sienten cómodos con ellas; de hecho, las pueden encontrar sumamente agresivas. Las referencias a “putear” podrían ubicarse en este espacio.

La narrativa del participante permite observar que, al integrarse a grupos más amplios de la comunidad gay, los varones comienzan a darse cuenta de que existen formas de organización y reglamentaciones no escritas, pero sabidas por quienes están adentro. En este caso, hay la prescripción de que ciertos espacios virtuales no deben usarse para algunos fines, además de las prerrogativas mediante las cuales se evalúan las conductas sexuales o eróticas de los demás participantes a través de formas de violencia como el *slut shaming*. A pesar de ello, hay ejercicios de apropiación para que los espacios adquieran otros tintes y usos.

Vinculado con lo anterior, en algunos testimonios identifiqué la referencia a requisitos para ser considerado parte de la comunidad. J. M. Piña (2002b) afirma que en los grupos considerados “anormales” se “construyen y veneran una serie de símbolos que se convierten en patrones de normalidad” (p. 62). Se crean formas que identifican a los integrantes de un conjunto, algunos de los cuales resultan dominantes o legítimos. En ciertos espacios y bajo determinadas miradas, hacerse gay implica transitar por una serie de evaluaciones de los pares. Estos varones pasan por dos escrutinios: uno externo y otro interno; el primero proviene de las personas heterosexuales y el segundo de miembros de la comunidad LGBTQ+. De algún modo, ambos le demandan al sujeto un conjunto de características y el cumplimiento de aspectos que incluyen la vestimenta, el léxico, las formas de interacción, entre otras. Este doble entendimiento está simultáneamente presente y

su relevancia puede darse en diferentes intensidades. Para algunos varones gays, cumplir con las exigencias externas será más relevante que atender las internas, mientras que, para otros, ser aceptados será primordial y se esforzarán por atenderlo aquello que está determinado para pertenecer.

Respecto de esto último, según algunos participantes, el cumplimiento o no de las expectativas conlleva consideraciones por parte de los pares gays donde existe una priorización de la imagen sobre la identidad (Guash, 2008). Esto puede generar en los sujetos un estado en el cual buscan estar atentos a qué dirán las demás personas acerca de ellos y actuarán en consecuencia para mejorar su presentación. Al hablar de este tema, un participante dijo:

[Había] grupos de chavos [en el CCH], o sea, como que eran los mayores y cuando tú entrabas si les gustaba, no sé, como te vestías o cosas así, pues te hablaban. Pero muchas veces como el no ser parte de uno [de los grupos] te llegaba a hacer sentirte como que no te estas esforzando lo suficientemente para caerle bien a las personas (Yayo).

En esta narrativa es posible identificar con claridad la forma en que la presentación ante los demás se planea y requiere de procedimientos previos para ser visto como se busca. No esforzarse lo suficiente, ante los ojos de los demás, provoca que algunos estudiantes gays sean catalogados como no-chidos, según Crosby: “algunos son a la idea si no oyes reggaeton, perreo, te vistes a la moda o así te discriminan por no ser chido”. Se percibe una preocupación por cumplir con aspectos que les permitan ser aceptados como parte de o para entablar relaciones afectivas. Esto genera inquietud por el aspecto físico y la ideación de una corporalidad que se ve reforzada por la difusión de imágenes y productos destinados a la comunidad LGBT+. Uno de los participantes expresó:

No uso la ropa estereotípica que utilizan los gay, los *crop top*¹¹⁹, falda o tacones. Es más, porque no me gusta mucho como se me ve en mí o por algún problema que yo tengo con mi propio cuerpo... Sí siento que tengo grasa de más (risa), más que no he comido saludable, más por eso no usaría ombliguera o *crop top*, por el momento. O una camisa de tirantes tampoco. Pero pues, en un futuro sí me gustaría usarlo, pero para eso tengo que ser más saludable (risas) (David).

¹¹⁹ Son prendas de vestir que cubren la parte superior del pecho y dejan al descubierto el abdomen.

Aunque el tema de las prendas y la forma de vestir no es recurrente en las narrativas de los participantes, es posible entrever rastros que dan cuenta de cómo la presentación ayuda a los estudiantes a sentirse mejor, ser más libres o encajar mejor. Por ejemplo, usar *crop tops* o ropas entalladas, pintarse las uñas, entre otros. El cuerpo se vuelve un terreno de presentación ante los demás y ante sí mismos, pero no cualquier cuerpo, sino que se tiene conciencia de que hay una corporalidad válida y requerida para portar aquellos elementos que dan cuenta de la identidad, entre los cuales se encuentra la “ropa estereotípica que utilizan los gays”, según palabras de David.

Con lo anterior, se reconoce cierto proceso de asimilación cultural de los gays jóvenes hacia normas y comportamientos de la cultura dominante, sobre todo leída desde la moda y el cumplimiento de ciertos estándares. Con ello, intentan evitar la exclusión dentro de la propia comunidad gay, y acaso también de la sociedad más amplia. Hay algunas críticas a esta forma de ajuste a las expectativas, como expresaban algunos de los jóvenes, pero también existe preocupación por cumplir con determinadas formas en un sentido contradictorio en el cual se construyen ciertos elementos desde la cultura gay adolescente a contrapelo de los adultos, pero también se siguen patrones que permiten la identificación y pertenencia.

4.3.3. Desencuentros entre estudiantes gays.

Las violencias entre pares gays es un aspecto que se hizo patente en las narrativas. La inclusión de las siguientes líneas me causó preocupación, motivada principalmente por la forma en que esto pudiera ser leído. Hablar de agresiones dentro de la propia comunidad LGBTQ+ puede ser un asunto políticamente incorrecto¹²⁰, ya que existe una percepción de que, al interior, se aceptan las diferencias individuales y todos los integrantes son tratados con respeto, pues comparten, además de la orientación, el estigma y las violencias contra ellos.

¹²⁰ Desde mi punto de vista, existe reticencia por parte de los miembros de la comunidad LGBTQ+ para hablar de las violencias al interior. Proyectar una imagen positiva hacia el exterior es un aspecto relevante, por lo cual se suele invisibilizar o minimizar lo que ocurre adentro.

Empero, los datos documentados dan cuenta de otras realidades, aunque esto no quiere decir que sea generalizado u ocurra en todos los espacios. Como he señalado, hay lazos de apoyo y vínculos de acompañamiento que no deben soslayarse. Las agresiones entre varones gays no debe tomarse como una imagen general.

Entrando al punto, ya en algunos testimonios anteriores presenté huellas de violencia entre pares gays. Como sucede en otros grupos independientemente de la orientación sexual, hay problemáticas motivadas por cuestiones personales. En palabras de Edwin: “Si existe cierta rigurosidad en esto, muchas veces existen conflictos dentro de lo mismo por «haberse quitado el novio», «por ser mejor que otro»”. Otro de los entrevistados comentó:

La comunidad gay se odia entre ellos mismos (enfatisa odia), no sé por qué (risa), hay una rivalidad entre a ver quién es el más gay, entonces de pronto llega a ser tedioso cuando tienes a ese tipo de persona en tu clase o con tu grupo de amigos. Pero de mi parte si era como así de pues ta'ok, si quieres ser rival pues no importa (risa), yo sólo me quiero llevar bien (Matiz).

En las respuestas previas se aprecia la existencia de rivalidades personales para determinar “quién es más”. Existe una escala de valoración para determinar quién logra cumplir con las determinantes del ser gay. Hay referencias al hecho de destacar la orientación como elemento que otorga un valor por encima de la propia persona y de los demás. De acuerdo con la opinión de dos de los entrevistados: “Muchos de ellos siguen teniendo el complejo de «Regina George»¹²¹, es decir, todavía siguen pensando que ellos tienen que ser el centro de atención por simplemente no tener una orientación sexual igual al que la mayoría” (Diego); “Yo los describiría como personas que en muchos aspectos son difíciles de sobrellevar ya que muchas veces son muy «payasos» por así decirlo con los demás estudiantes y te pueden llegar a hacer alguna expresión de desagrado” (Dans).

¹²¹ Es el nombre de un personaje de la película que en español se llama *Chicas pesadas*. En la trama, Regina es la chica más popular de la preparatoria, modelo a seguir para sus amigas y otras personas, quien impone tendencias y no le importa pasar por encima de otras personas o lastimarlas con tal de ser el centro de atención o lograr sus objetivos.

El citado complejo de “Regina George” surge de las interacciones en las redes sociodigitales y se emplea para referirse a las personas que constantemente intentan ser figuras de atención, minimizan los problemas de los demás frente a los propios, exageran sus emociones, normalizan los efectos negativos de sus acciones e, incluso, llevan a cabo actividades ilegales o ilícitas (por ejemplo, maltrato, difamación, daños a la moral, propagación de fotografías de desnudos o conversaciones privadas). En este sentido, Pável Gaona (2018) indica:

[e]n esta generación en la que la virtud es una moneda devaluada y el verdadero valor de las personas se mide por *likes*, los homosexuales tristemente no aspiramos a la bondad o la generosidad, sino a ser la más bonita, la más cabrona: la más perra (s/p, cursivas mías).

Una de las principales razones o motivos por los cuales ocurren estas agresiones es la expresión de género. Cabe recordar que ésta consiste en:

...la manifestación del género de la persona. Puede incluir la forma de hablar, manierismos, modo de vestir, comportamiento personal, comportamiento o interacción social, modificaciones corporales, entre otros aspectos. Constituye las expresiones del género que vive cada persona, ya sea impuesto, aceptado o asumido (Conapred, 2016, pp. 19-20).

De acuerdo con los entrevistados, ciertas imposiciones se dan dentro de la comunidad para señalar a quienes son vistos como afeminados, con lo cual se limita la libertad individual y la expresión abierta al interior, así como hacia el exterior. Irónicamente, los considerados femeninos o afeminados, aquellos que no se ajustan con los estereotipos de lo masculino, sufren discriminación y violencia no sólo de la sociedad en general, sino también de los pares. K. Taywaditep (2002) propone que existe un “prejuicio antiafeminamiento” entre algunos integrantes de la comunidad gay, el cual se refiere a la desaprobación e incomodidad ante el afeminamiento y, por extensión, a los varones gay afeminados.

La contradicción apunta, en este sentido, a la crítica de quienes se muestran públicamente como “obvios”, “descarados” y maquillados o con vestimenta llamativa, a los cuales se acusa de reforzar la imagen que se tiene acerca de los homosexuales y obstaculizando, supuestamente, la liberación de la comunidad gay

(Taywaditep, 2002). La polaridad entre virilidad y afeminamiento (Eribon, 2001) conlleva el desprecio de los sujetos que se complacen en pensarse y representarse de una forma masculina contra los percibidos como afeminados. En opinión de Dans: “realmente es algo muy doloroso ya que no permiten la libre expresión de quien eres, ya que llegan a ser muy criticados o tachados de muchos lados por ser diferente”.

Aquí es posible referirse al eje de la masculinidad asociado al desprecio de lo femenino, que, en la experiencia de los varones gays, se presenta para construir una oposición entre quienes se acercan más al modelo normativo de la masculinidad y los que se alejan de él. En estos varones, lo femenino es tomado de forma estratégica, algo que en ocasiones se vive, pero de lo cual hay que distanciarse en ciertos momentos. Esto parece dar cuenta de que entre algunos varones gays existe el temor a ocupar la posición de las mujeres. Alejarse y acercarse a lo femenino son maniobras empleadas donde existe siempre la precaución para no colocarse en el lugar en que se ha ubicado ellas, pues desde una mirada misógina se sigue pensando y reproduciendo la idea de que valen menos. Kittiwut Taywaditep (2002) expresa que la masculinidad es un aspecto valorado socialmente por los hombres, ya sean heterosexuales u homosexuales. Para J. Barrientos *et al.* (2016), los varones gays han aprendido a valorar la virilidad, lo que los lleva a un desprecio selectivo de lo femenino y de la posición de las mujeres para construir su masculinidad. Aunque hay que decir que, mientras que algunos sujetos adoptan la desfeminización como táctica para acercarse a la masculinidad, otros lo hacen para evitar agresiones (Taywaditep, 2002).

En la violencia intragrupal hay varones gays agreden a otros y se asocian para crear jerarquías y clasificaciones, dentro de las cuales quienes están ubicados más cerca de lo femenino, se encuentran en las posiciones más bajas y devaluadas de acuerdo con las condicionantes de la masculinidad. De manera crítica, Patricio señaló a este respecto: “Todavía hay muchos gays como heteronormados, entonces creo que, pues, está mal, ¿no?, también tirarnos entre nosotros mismos” (risa).

A la luz de lo expresado, no coincido con lo hallado por I. Lozano (2014) en cuanto a que en la vida de los varones gays hay un doble temor: “un temor por lo «masculino», pues es lo que castiga, y un segundo temor por lo «femenino», pues el acercamiento a ello es lo que se castiga” (p. 143, comillas del original). De acuerdo con la percepción de los participantes, se teme lo femenino de manera estratégica, pero no lo masculino. Por el contrario, en ocasiones hay una aspiración a ello en la comunidad gay, lo cual genera el despliegue de estrategias para alcanzar dicho ideal y, desde ahí, se evalúa a los demás, ubicando a los que se acercan más a lo femenino como subordinados, porque, como expresó Yayo: “muchas veces lo toman un poco como privilegio el que no se te note, ¿sabes?”.

De manera interseccional, los participantes identifican otras formas de exclusión al interior de la comunidad gay, como el clasismo y el racismo. En opinión de Daniel: “De manera personal, los detesto porque sí es como ser elitista, como si no haces ciertas cosas eres menos o más gay y se me hace absurdo”. A decir de otro estudiante:

También es mucho de la comunidad que siempre ha sido un poco, no sé si en años recientes, pero ha sido un poco a veces racista, clasista, a veces no distinguen bien si ya su humor es demasiado pesado, ya se está metiendo con alguien (Alex).

En la percepción de los participantes, las violencias en la comunidad constituyen un punto débil para lograr el respeto al interior y al exterior. La contradicción aparece en las respuestas al percibirse como incongruente que existan discursos LGBT+ que aboguen por el respeto a la diversidad, pero, a la vez, se trate de homogeneizar a todas las personas hacia adentro, o, de lo contrario, se les segrega o agreda. El eje de la asociación masculina está presente en este sentido, pues se crean alianzas entre aquellos que se acercan más a dicho modelo, mientras que se excluye a los pares que no se alejan de lo femenino y que, por el contrario, lo citan como estrategia asociativa, pero también de agenciamiento y construcción de lugares de habla. En opinión de Crosby: “la comunidad está tan manchada de prejuicios y hasta los heterosexuales se burlan de «y en su misma comunidad se burlan y ofenden» sabiendo que no estamos aplicando el principio básico que se

exige de respeto”. Por su parte, Patricio comentó: “Tanto pedimos respeto de toda la sociedad, como dentro de nosotros mismos, porque sí hay muchas, muchos gays que sí, o sea, entre nosotros nos estamos tirando y creo que no, no debería de ser”. Otro estudiante se expresó en similar sentido:

Particularmente es algo que a mí parecer es feo, en [el] sentido de que se supone que tratamos de pedir que se nos respete así como a cualquier persona que tiene los gustos “normales”. Y el único ejemplo que dan es pelea, así como todos (Edwin, comillas del original).

Además de la expresión de género, en sus narrativas algunos jóvenes identificaron otra razón por la cual se da la violencia al interior de la comunidad gay: el no salir del closet. El descloset puede pensarse como un mandato u obligación que se hace hacia los sujetos sexodiversos (Ortiz *et al.*, 2020). Ambivalentemente, aunque socialmente se espera que estas personas se mantengan en el anonimato, también se les exige que dejen claro qué son (Vázquez y Ayala, 2022) y den cuenta de sí. Una vez hecho esto, se busca regresarlos al closet, pero ya con la etiqueta y las consideraciones asociadas a ella que el mundo heteronormativo ha definido: “es un discurso que nos obliga a salir de un mundo cis-heterosexual para volver a entrar en él, pero esta vez como trans, putos, travestis, maricas y lesbianas” (Bissutti *et al.*, 2020, como se citó en Ortiz *et al.*, 2020).

Esta obligación también ha sido definida desde los propios colectivos LGBTQ+ donde el planteamiento de hacer pública la orientación sexual comenzó a tener crucial importancia desde los primeros momentos en que se organizaron manifestaciones y luchas por el reconocimiento de los derechos en la segunda mitad del siglo pasado. Así, mostrar ante los demás lo que realmente se es significó un rasgo de compromiso y de posicionamiento frente a la heteronormativa. La enunciación se convirtió en un asunto político. Esto llevó, por otro lado, a cuestionar a quienes decidía o no podían salir del closet, acusándoles incluso de estar poco implicados con la causa y tener una doble moral (Vázquez y Ayala, 2022). En esta misma línea, se ha construido una narrativa desde la cual se advierte que quienes viven fuera del closet tienen una mejor vida que los que se mantienen ocultos (Corcuera, 2017).

Con esto de fondo, se generan procesos que tensionan y presionan a aquellos sujetos que no han salido del closet, como los más jóvenes, sin considerar los motivos personales ni las condiciones que se desenvuelven. Como señala Erick Rubio (2020), suele considerarse que en el momento en que el sujeto hace pública su orientación sexual, comienza a vivir de una forma auténtica en el mundo debido a la liberación que supone el dejar de mentir y poder expresar ante los demás y para sí mismo en voz alta que se es gay. No obstante, esto pareciera negar la forma en que los sujetos viven previo a este momento de develación como si antes no fueran homosexuales o no pudieran vivirse de una forma diversa. Sumado a ello, no es posible descartar que hoy en día salir del closet implica aún una serie de consecuencias para quienes deciden hacerlo o son sacados de manera involuntaria. Empero, para algunos jóvenes la no salida del closet parece seguir representando un problema que les genera consecuencias.

Desde la interpretación de Matiz y Mickey, el que algunos sujetos no hayan hecho pública su orientación provoca que se sientan frustrados consigo mismos y lo proyecten a los demás a través de agresiones. Lo anterior recibe el nombre de “homofobia interiorizada”, es decir, la falta o dificultad para aceptar la propia orientación sexodiversa¹²² (Taywaditep, 2002). Desde la percepción de estos informantes, esto puede motivar las agresiones de sujetos no asumidos hacia sus pares. A la vez, funciona como estrategia por medio de la cual buscan pasar inadvertidos o, como percibe Matiz, pedir ayuda. En palabras de los estudiantes:

Creo que la razón por la que gays que aún no se han mostrado al mundo como son realmente, no es tanto el hecho de que sean personas violentas, pienso que es el miedo más que nada, los miedos reprimidos o bien presentes te transforman completamente. Una frase que tengo muy grabada es aquella que dice que “si reprimes tus miedos, actuarás tus miedos”, por lo que muchas veces cuando uno se resiste a expresarse completamente y ver a otros siendo aquello que uno se resiste, puede causar emociones pesadas y de desgaste (Mickey).

Los otros que aún están en el closet, es como que una forma de pedir ayuda. Y si no lo sabes ver bien, empieza a ser juzgado y más odio se le va a quedar, pero si

¹²² Aunque usualmente se apunta a que la homofobia interiorizada implica la falta de aceptación de la orientación sexodiversa del propio sujeto y de los demás, no siempre ocurre así. Sucede que hay quienes tienen problemas para aceptarse a sí mismo, pero no a los otros (Taywaditep, 2002).

sabes cómo ayudar a esa persona o medio te das cuenta de que realmente está pidiendo ayuda, pues ya puedes ir. Y tal vez sea difícil al momento, al primer momento de hablarle, pero tal vez con eso ya se sienta más aliviado y su forma de carácter pueda cambiar (Matiz).

Una forma más de violencia que describe Alex en su narrativa es la que se dirige contra las personas trans. Aunque ninguno de los participantes comentó la convivencia con pares trans —lo cual se puede deber a que no se les preguntó directamente sobre ello—, sí tienen conocimiento de que son los que sufren mayor cantidad de agresiones dentro y fuera de la comunidad LGBTQ+. A su decir:

Sí, sí me ha tocado ver la violencia contra, por ejemplo, personas trans, y mucho contra mujeres trans. Entonces pues sí es feo porque, pues, a final de cuentas, dicen, había una frase que decía por ahí: tus derechos, tú como *gay* no te los dio un *gay* heteronormado y varonil, te los dio una mujer trans y negra”. Entonces ella empezó a luchar mucho. No me acuerdo cómo se llama, pero sí lo he vivido y sí lo he visto, y, pues, me parece mal, porque, pues, a final de cuentas, yo pienso que deberíamos de ser más unidos en ese aspecto (Alex).

El que se identifique a la comunidad *gay* con estos aspectos —de violencia y desdén por los pares en una reproducción de jerarquías heterosexistas— implica que algunos sujetos se sientan ajenos con aquello que se ha creado como parte de la cultura LGBTQ+. De acuerdo con uno de los participantes:

Es horrible. Es horrible, es feo, porque, no sé, a veces la comunidad tiende a ser muy excluyente, y como que sí, pues sí me ha tocado a mí también que, pues, a lo mejor, no es una violencia tajante y explícita contra mí... No sé, a veces no me siento tan identificado con, por ejemplo, con los *gays*, porque no sé siento que, pues, tienen otra visión de las cosas (Alex).

Llama la atención que, de acuerdo con lo descrito en esta subcategoría, la violencia entre varones *gays* oscila entre los cuestionamientos que hacen algunos de los jóvenes, pero también una normalización de dichas expresiones que se tildan y enmascaran bajo el espectro de la competitividad, rivalidad y descalificación como formas de vincularse y relacionarse al interior. En ello, hay ejercicios de poder en los cuales, a la vez que se crea una supuesta comunidad, se generan climas fríos.

4.3.4. Participación de los estudiantes gays en colectivos LGBT+.

Como estrategias, los estudiantes gays despliegan diferentes acciones que buscan, por un lado, denunciar y evitar los actos de violencia y discriminación, y, por otro lado, hacerse presentes dentro del espacio escolar reivindicando elementos que les brindan singularidad y comunidad a la vez¹²³. Como he descrito al inicio de este apartado, las instituciones a las cuales pertenecen los jóvenes de la muestra tienen márgenes de libertad que favorecen una mayor autonomía y, a la vez, discursos que parecen motivar la politización y una participación más amplia a través de vías formales e informales. Esto no quiere decir que en otros centros escolares no haya posibilidades de intervención y resistencias, porque, aunque algunas condiciones favorecen el surgimiento y desarrollo de resistencias, éstas no necesariamente parten de lugares privilegiados (Giraldo, 2006). Aún los intersticios y puntos de fuga que parecen más pequeños son útiles para cuestionar las relaciones de poder. No obstante, dada la mayor intensidad de restricciones y una dinámica más disciplinaria, las oportunidades de participación pueden ser limitadas

La noción de resistencia implica, desde el planteamiento foucaultiano, la posibilidad de producciones de conductas y sentidos diferentes a los establecidos mediante ejercicios de poder dominantes. Significa que los miembros de la comunidad escolar no están condenados a seguir las disposiciones de manera permanente, sino que en espacios se pueden gestar ejercicios y prácticas de resistencia (Quiroga, 2017). Esto puede favorecer prácticas para aprender y reaprender otras formas alejadas de las violencias y la discriminación.

A partir de su trabajo de campo en todos los CCH y las ENP, L. A. Mata (2021) describe que, en la mayoría de los planteles, hay salones y cubículos ocupados por grupos organizados de estudiantes, aunque sin reconocimiento de la institución; no obstante, su presencia es asumida por la comunidad debido a los años de permanencia. A su juicio, es posible reconocer los lugares ocupados por

¹²³ Lindsey Wilkinson y Jennifer Pearson (2009) señalan que, en ocasiones, las investigaciones han descuidado las acciones que ocurren en las escuelas con intenciones de subvertir la heteronormatividad. En el desarrollo de este no encontré textos que documenten y registren acciones de colectivos LGBT+ al interior de las instituciones de EMS en el país.

murales, carteles y pintas en las paredes, y por las consignas y mensajes de acuerdo con las afinidades de cada grupo. Según los participantes de esta investigación, al interior de sus instituciones se han gestado colectivos más recientes, como las feministas o LGBT+.

Hablando del CCH —pero aplicable a las otras escuelas, según las respuestas obtenidas—, se identifican dos tipos de propuestas de participación estudiantil (Mata, 2021): las formales e informales. Las primeras son cobijadas y asistidas por la propia institución, como talleres, clubes, equipos deportivos, etcétera, mientras que las segundas suelen tener un carácter político o artístico donde los jóvenes se organizan, pero no cuentan con el reconocimiento de los centros educativos. A propósito de esto, en las narrativas de los sujetos no es clara la existencia de redes de apoyo institucionales hacia estudiantes LGBT+. Uno de ellos afirmó:

Yo recuerdo que no. Hacían jornadas de salud sexual, pero en general para todos, ¿no?, no en específico para nosotros, y eso sí era por parte de la universidad y de la preparatoria, pero no recuerdo, yo no recuerdo que para nosotros no, nunca hacían nada (Alex).

Los procesos de autogestión y organización colectiva parecen ser formas para generar lazos de apoyo y difundir la información entre pares. Dichas manifestaciones ponen en cuestión la normalidad de la escuela y la des-ordenan. Los estudiantes desempeñan un papel activo en estos ejercicios, los cuales discuten con los códigos de género que subyacen en dichas instituciones, y muestran y plantean otras formas posibles de sexualidades e identidades. A partir de las “grietas” de la arquitectura monolítica, normalizadora, homologadora y vigilante que es la escuela (Anzaldúa y Yurén, 2011), los varones gays ejercen sus derechos a ser reconocidos y respetados.

No obstante, la formación de estos grupos y colectivos al interior de las instituciones no ha sido ni es fácil. En una nota de 2005, Rocío Sánchez reportó dificultades para la organización de estudiantes LGBT+ en una de las ENP. Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Cuando empezó el ciclo, un grupo de aproximadamente 15 adolescentes de todos los grados decidió reunirse para compartir experiencias sobre su homosexualidad o bisexualidad, además de conformar un grupo de estudio. Refieren que cuando las autoridades del plantel notaron que se reunían regularmente en el mismo sitio comenzaron a presionarlos para que no lo hicieran, “a pesar de que hay otros grupos de estudiantes que sí lo hacen”, comentó Alejandro, joven homosexual de 17 años, quien se acercó a la dirección de la preparatoria buscando que su grupo fuera reconocido por las autoridades y así mantener el diálogo con ellas. “Nos han dicho que todo grupo dentro de la escuela es considerado como de *porros*”¹²⁴ (s/p, comillas y cursivas del original).

Desde la experiencia estadounidense, *Human Rights Watch* (2016) reporta diferentes trabas institucionales en la conformación de grupos de estudiantes LGBT+ como no poder pegar carteles, no hacer promoción abierta de las actividades entre la comunidad escolar, no usar colores alusivos, contar con autorizaciones firmadas por los padres, tener vigilancia de directivos durante las reuniones, entre otras. Resalta que dichos obstáculos y restricciones no les son impuestos a otras de las agrupaciones estudiantiles.

Lo anterior muestra cómo institucionalmente se llega a actuar frente a la sexodiversidad organizada. La opresión y limitación son estrategias ante los intentos de visibilización y reconocimiento, y con ello se pretende dejar claro que hay presencias indeseables que deben mantenerse en la oscuridad. Quizá esto sea, entre otras razones, lo que motiva la toma de cubículos que reportan algunos participantes. Esto es, además, un ejercicio de reapropiación del espacio y una forma de resistir ante las acciones que les desconocen y limitan su participación.

En lo tocante a esta investigación, preciso que ninguno de los estudiantes comentó pertenecer a algún colectivo LGBT+ en sus instituciones, pero hubo quienes informaron la existencia de dichas agrupaciones. Por ejemplo, Dans declaró: “actualmente si hay un lugar que se creó como un espacio para la comunidad LGBT”. Otros escucharon acerca de ellos, pero no tuvieron un acercamiento directo o dudan acerca de si existían o no: “No que yo recuerde. Tal vez sí había, pero tal vez no hubo difusión, pero no estoy seguro” (David). Daniel,

¹²⁴ Los grupos de porros son organizaciones principalmente de estudiantes, o así dichos, que suelen usar la violencia e intimidación para defender intereses políticos o económicos. Algunos fungen como grupos de choque al servicio de ciertos intereses.

por ejemplo, negó saber qué es un colectivo: “¿Cómo un colectivo? Perdón mi ignorancia”. Otras dos respuestas más amplias apuntan en los sentidos previos.

Sí había, pero jamás tuve un acercamiento con ellos. Y no recuerdo muy bien cómo se llamaban, pero sí recuerdo que era un grupito tanto de personas LGBT como mujeres feministas. O sea, como que en ese momento se juntaron los dos, pero la verdad es que jamás tuve un acercamiento directo con ellos (Yayo).

Mmmmm me parece que no, apenas se había tomado un salón para eso cuando empezó el paro y luego la pandemia, así que como tal no puedo responder a esto porque no llego a ser o más bien no llegue a vivirlo (Mickey).

Esto oscila entre el desconocimiento de la existencia de colectivos hasta ideas vagas al respecto. Hay quienes apuntan a la reciente creación, previo a la pandemia, lo cual dificultó e impidió el desarrollo de actividades por el confinamiento y la modalidad remota. Las narrativas anteriores no permiten conocer del todo cuál es el impacto de los colectivos en las configuraciones identitarias, ni los discursos que se promueven dentro, o los procesos de organización y gestión en el interior y respecto de las autoridades escolares.

Pese a estas restricciones, algunos sujetos conocían, al menos superficialmente, los esfuerzos de estos grupos para favorecer el apoyo y la aceptación en lo escolar y lo social. Esto posibilita hacer un análisis. En el conjunto, Alex reportó una asistencia más próxima a las actividades organizadas por un colectivo de su ENP. Aunque declaró no pertenecer a él, tuvo acercamientos que permiten conocer detalles. Daniel, por su parte, comentó haber visto “por encimita” las acciones realizadas. Ellos dijeron:

Sí había colectivos LGBT dentro de la escuela que eran colectivos estudiantiles y yo me acuerdo que en todos los años que estuve se hacía como un evento en el que hasta se llevaban *Drag Queens*¹²⁵ y se hacían varias actividades de que “el cástate en la kermes”, de que “juega, hay que jugar esto” o si tienes algo que quieras decir lo podías colgar en un muro con papelitos. O si querías confesar algo, o sea, si querías desahogar un poquito podías poner tu papelito... Hacían este evento de cada marzo, creo que lo hacían cada marzo antes de que saliéramos de vacaciones

¹²⁵ En recientes años, lo *drag* ha adquirido particular relevancia en la comunidad LGBT+ y para otros fuera de ella. Esto a partir de diferentes espectáculos y programas de televisión, tanto a nivel mundial como nacional, que han mostrado estas formas de *performance*.

y también hacían talleres de dibujos, de pinturas, ¿qué más?, creo que llegaron a hacer pulseras, también leían libros o veían películas y las platicaban (Alex).

Hacían pláticas, había grupos de apoyo, desconozco bien en qué consistían, te digo, jamás tuve el placer de conocerlos más a fondo, sólo les veía como por encimita, pero sí recuerdo que había pues más grupos de la comunidad, gente que practicaba maquillaje, desconozco el término, y te digo, así como pláticas, círculos de apoyo, bla, bla, bla (Daniel).

La realización de *performances*, así como actividades lúdicas y artísticas, son muestra de una multiplicidad de acciones con intención de tomar la palabra y exponer al interior de las escuelas la presencia de lo sexodiverso, ante personas ajenas o que han permanecido así. Una tarea importante que llevan a cabo los colectivos dentro de las instituciones de EMS son las actividades para educar a los miembros heterosexuales y favorecer ejercicios que aspiran a la conformación de espacios más respetuosos de la diversidad. En estos colectivos, los jóvenes gays se miran y asumen como sujetos de derechos, con ciertos niveles de politización para construir una ciudadanía que respete y reconozca los derechos de quienes suelen ser invisibilizados por su orientación o identidad. Como estrategias, recurrir al arte y las manifestaciones artísticas parece clave como un recurso y un medio a través del cual se gestionan acercamientos para la sensibilización, el divertimento y el estar juntos en la escuela.

Una función más que desempeñan los colectivos es el acompañamiento y apoyo, como adelantaba Daniel en su respuesta. En la misma línea, Alex señaló: “era mucho también para que, si tú te sentías solo o sola, tuvieras adónde ir, o que supieras que estaban ahí y necesitabas el apoyo, pues, pudieras acudir con ellos”. En estos grupos algunos estudiantes encuentran un ambiente positivo que les permite alejarse de vicisitudes y dificultades no sólo del ambiente escolar, sino de problemas familiares y del contexto. El “uno de los nuestros” aquí funciona no para despreciar a lo femenino, mostrar fuerza física o reproducir la norma sexual, sino para acompañar a quienes la transgreden. Como apunta F. Saxe (2018) —respecto de las universidades, pero que, en este caso, me parece aplicable a la EMS—, algunas instituciones educativas son espacios políticos en los cuales los estudiantes sexodiversos hallan refugio ante sucesos de su contexto familiar y social, un espacio

que muchas veces les ayuda a sobrevivir. Son lugares de resistencia contra la normalización de los sujetos y la exclusión de quienes no se ajustan a la heteronorma.

Para los estudiantes que recién están descubriendo su orientación, contar con personas que los apoyen y escuchen les permite encontrar respuestas, compartir actividades y gustos en común, aprender formas y códigos de socialización y gestionar procesos de organización colectiva. A través de los pares, en las instituciones educativas los varones gays aprenden símbolos y maneras que se comparten al interior de la comunidad LGBT+. Las escuelas se convierten en lugares donde se aprende a ser gay y se descubren lógicas alrededor de ello (Balbuena, 2010).

Peter McLaren (2005) emplea el concepto de “habilitamiento” para referirse a los procesos de aprendizaje a través de los cuales los estudiantes se apropian del conocimiento para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades de transformación de los supuestos que han sido dados como válidos en ciertos contextos. Bajo esta premisa, las actividades que desarrollan los colectivos permiten el despliegue de capacidades por parte de los estudiantes, sobre todo porque ellos se encargan de organizar y gestionar los recursos, medios y participantes. De acuerdo con la experiencia de un entrevistado:

No, eran sólo los alumnos [quienes organizan las actividades]. Namás ellos pedían los materiales como las mesas, las sillas, o los estos [pizarrones], donde colgaban luego los anuncios. Entonces ahí con esto organizaban, o le decían [a las autoridades escolares] “es que quiero poner” o iban a dirección y pedían “es que quiero poner este mural aquí, quiero pegar estos papeles aquí, voy a poner tantos aquí, van a entrar estas personas al plantel”, y ya decían “no, está bien, ya nada más traigan sus papeles”, no sé qué, y pues “ahí nos dicen a qué hora, qué días”, fue abierto, pero sí los directivos del plantel sí eran muy, no se involucraban tanto, pero había esa facilidad (Alex).

En las narraciones presentadas se muestra la forma en que diversas estrategias llevadas a cabo en conjunto tienden hacia ciertas transformaciones, tanto en lo individual como en lo social. De ahí el despliegue de mecanismos que se gestan en colectivos donde los estudiantes sexodiversos se convierten en protagonistas y

comparten con los demás. No sólo se trata de ejercicios de negación, sino de producción donde la creatividad es parte de los recursos educativos.

Las respuestas también muestran la apropiación de espacios. Cubículos, salones, bancas u otros son sitios de reunión, difusión y organización de actividades, que abarcan desde las expresiones artísticas hasta paros o manifestaciones ante las autoridades de los planteles. Un entrevistado comentó:

Alguna vez creo que vi que pusieron una bandera [LGBT+] en un árbol, por donde había un salón de pintura, pero casi no los veía ahí. De repente andaban como dispersos en todos lados, como de están ahí en todos lados, pero no tenían un lugar tan fijo. Pero sí tenían, por ejemplo, una forma de contactar al colectivo como en conjunto todos, o al que lo organizaba, entonces pues sí, sí tenían como una organización y no, no tenían un lugar específico ahora que lo pienso. Pero, en general, todos los colectivos eran abiertos a esos temas LGBT, pero éste era el único que era LGBT, entonces, si no fuera éste, se pudiera ver acudido con otro (Alex).

La apropiación de espacios para las actividades proLGBT+ se ve favorecida por las pocas o nulas restricciones institucionales para ocupar algunos lugares. La escuela se vuelve no sólo un sitio *para* los estudiantes, sino *de* ellos en su conjunto. Los propios jóvenes encuentran estrategias de organización que les permiten llevar a cabo sus actividades, aunque no cuenten con un lugar exclusivo o destinado para ello. Un punto más que llama la atención de la respuesta de Alex es la apreciación de que todos los colectivos de la ENP están abiertos al tema de la diversidad sexual. Esto contrasta con otras respuestas del mismo participante donde menciona confrontaciones entre estos grupos.

De los entrevistados, sólo Matiz comentó haber participado en algún momento en un colectivo en el CCH, aunque no era propiamente LGBT+. Como principal razón, él expresó su deseo por adentrarse a algún tipo de organización y al activismo. No obstante, en el colectivo encontró cosas que terminaron por desilusionarlo y que motivaron a que saliera de ese espacio. Él respondió:

En el CCH el primer año sí estaba metido ahí en los colectivos de “Cubo” principalmente, pero ahí luego me di cuenta que eran puras transas (risa). O sea, había sus cositas en las que dije “no, mejor no, mejor me salgo” y también no me

dejaron aquí en mi casa ser parte de un colectivo que cerrara la escuela y se quedara, entonces no. Decidí salirme (Matiz).

Las referencias a los manejos turbios en los colectivos o acciones con las que no se estaba de acuerdo son las principales razones para desistir en la participación. Aunado a ello, la preocupación y restricciones de los familiares ante actos que se consideran poco seguros, impidieron que Matiz continuara ahí. Esto no mermó sus deseos de formar parte de un grupo y, a partir de eventos posteriores donde se creó un colectivo LGBT+, este estudiante intentó ingresar, aunque no con el éxito esperado. Continuando con su narración:

Durante un paro que se hizo decidieron crear uno [colectivo], nada más así dijeron “somos el nuevo colectivo LGBT, estamos en tal edificio hasta el fondo” y ya, “y si necesitan ayuda, ya sea con algún profesor, pues pueden ir allá”. Pero yo nunca vi que el colectivo estuviera abierto, ni veía personas dentro, entonces no vi actividad en ese colectivo. Porque yo estaba a punto de meterme, yo dije “ah, quiero un colectivo, chance y me meto a ese colectivo”, pero pues vi que no hacían nada, que nunca había nada ahí, entonces dije “no, pues pa qué voy ahí. No tiene, no es, no veo razón por la que vaya a estar ahí” (Matiz).

La respuesta da cuenta de la desilusión ante lo que percibe como la falta de seriedad y compromiso por parte de los colectivos. Desde su apreciación, éstos deberían ser espacios y grupos con amplia participación y movimiento al interior de la escuela. El que esto no fuera una realidad atajaron nuevamente sus intenciones de participación. Siguiendo con lo descrito:

M: El segundo año se creó el colectivo, pero pues con eso de la pandemia no sé si siga en pie ese colectivo o no. Pero la verdad yo no sentía que funcionara ese colectivo.

E: ¿Por qué?

M: Pues de pronto surgió así de la nada y se presentaron y dijeron nosotros somos del colectivo y ya. Tampoco nunca me enteré que les fueran a decir algo a ellos de que “ah, sabes que, me está pasando esto, necesito ayuda”, y tampoco yo veía que pusieran carteles así alrededor del CCH dando información (Matiz).

Yo creo que el colectivo LGBT que estaba en el CCH siempre ahí se andaba peleando con el director. Nunca entendía por qué, porque como que los colectivos siempre se guardaban la información, a no ser que fueras del colectivo sabías la información de por qué estaba pasando, si no, pues ni te enterabas de por qué había un pleito (Matiz).

Los colectivos no necesariamente son espacios ajenos a problemas o dificultades internas. La “transa”, la promoción de la violencia o la falta de claridad en la información son aspectos con los que algunos estudiantes no concuerdan. En esta línea, conviene recordar lo precisado por Henry Giroux (en McLaren, 2005, p. 292) en cuanto a que “no todos los actos de mal comportamiento de los estudiantes son actos de resistencia”. Un participante asentó:

No es muy recurrida y casi todos lo ven mal [espacio LGBT+] ya que este lugar era un salón de clases tomado a la fuerza por un grupo de estudiantes autoproclamados representantes de la comunidad... Para empezar, son personas que salieron así de la nada y en segundo yo no me siento identificado mucho con ellos ya que promueven la violencia y olvidan el diálogo, además de que su representante fue acusado de acoso y violencia (Dans).

Dilton Ribeiro *et al.* (2018) plantean que algunas estrategias de resistencia no necesariamente dinamizan o cuestionan el régimen heterocentrista o normativo, sino que contribuyen a su fortalecimiento. Acciones como el acoso, comentado por Dans, parecen apuntar en este sentido.

Como describí al principio, el deseo de pertenecer a un colectivo por el momento no parece representar una preocupación o interés por parte de la mayoría de los participantes y ninguno forma parte de uno actualmente. La respuesta de Daniel puede ser ilustrativa en este sentido: “pues si alguien me lo propone, sí. No los busco, no porque no me interese sino porque, pues, sí, simplemente los dejo ser y ya. Pero si alguien me dice «pues vamos, vamos a formar parte de», sí, diría que sí”. Según lo hallado, la aspiración por pertenecer a un colectivo o llevar a cabo acciones proLGBT+ en las escuelas no es algo generalizado entre los estudiantes gays. Hay quienes prefieren hacerlo en espacios como internet y redes sociales, y otros que deciden no participar de algún modo. Quizá en esto subyace cierta comodidad con la forma en que se dan las dinámicas al interior de las instituciones, pero que también podría ser aplicable a otros jóvenes independientemente de su orientación sexual. De este modo, condiciones como un margen de libertad más extenso, una menor cantidad de restricciones, una apertura más amplia hacia lo LGBT+ y el no ser víctimas de constantes agresiones parecen generar un

sentimiento de bienestar para algunos jóvenes. Se trata de una lógica en la cual, presumiblemente, mientras el entorno no se perciba como violento, se puede permanecer indiferente o en la pasividad.

Antes de concluir esta categoría, quisiera presentar una respuesta que me pareció interesante en el conjunto. Desde su percepción alrededor de los espacios de convivencia entre estudiantes LGBT+, Edwin critica que existan lugares separados o exclusivos, lo cual considera innecesario y, quizá, contraproducente. Esto se aprecia en el siguiente fragmento:

E: ¿En el CCH existen lugares donde se reúnan los estudiantes gays?

Ed: No, no existen y no necesitan tener un espacio en específico para que sean aceptados (Edwin).

R. Balbuena (2007) alude a dos acepciones del término *gueto*. Por un lado, como “una conformación compleja de espacios, códigos, símbolos, deseos, sexualidad y fiesta que permite recrear códigos identitarios” (p. 44), pero, al mismo tiempo, como un lugar de marginación. La interpretación de Edwin acerca de los espacios LGBT+ en la escuela parecen apuntar a un cuestionamiento en el segundo sentido. Si bien se reconoce que éstos permiten la interacción y conformación de grupos con reivindicaciones similares, también se podrían considerar como sitios donde los sujetos quedan encasillados y encorsetados.

Desde esta lógica, la protesta, a veces, parece enmarcarse en sitios desde los cuales el margen de maniobra está un tanto reducido. Debbie Epstein *et al.* (2000) apuntan que alrededor de estos lugares a menudo se construyen grandes closets que protegen a los que se encuentran en su interior, pero, a la vez, impiden desafíos al exterior. La respuesta de Edwin parece cuestionar el que existan espacios exclusivos por y para estudiantes LGBT+; desde su parecer, la aceptación debería tener lugar en todos los sitios sin distinción.

Independientemente de la participación en los colectivos u otras organizaciones, los participantes describen un amplio apoyo entre estudiantes sexodiversos. Matiz, por ejemplo, señaló: “si es así de que tuviste algún problema con un profesor, de que te haya insultado o algo, yo creo que sí, la comunidad sí se

apoya, para ver qué se hace con el profesor, principalmente”. Este sostén no sólo proviene de la comunidad LGBT+, sino también de los heterosexuales aliados, tanto varones como mujeres. En la percepción de los sujetos, la aceptación se acompaña del respaldo para evitar agresiones y que se promueva el respeto: “si existe apoyo por parte de estudiantes heterosexuales para defender nuestros derechos y siempre cuidando que nada nos pase” (Dans); “si hay mucho apoyo entre la comunidad gay de CCH y los estudiantes hetero respetan y apoyan a los estudiantes gay para que se sientan seguros” (Isaac).

Desde la perspectiva de Matiz, aunque existe apoyo entre estudiantes LGBT+ y heterosexuales, no siempre ocurre. De hecho, identifica que esto está mediado por las relaciones personales. En sus palabras:

Yo creo que depende de la situación en la que estés y cómo te lleves con los demás. Si eres una persona que no se lleva bien con la comunidad y nada más pasaba y le decía de cosas, aunque seas parte de la comunidad sí te van a mandar por un tubo. Pero si es alguien que siempre les hablaba, les ha apoyado, se nota que los quieres y lo has demostrado, yo creo que sí te apoyan en cualquier cosa... depende qué tanta sea tu conexión amistosa con esas personas. Sí, si no las conoces, a ellos les va a dar igual que ahí tengas algún problema con algún profesor (Matiz).

Desde esta mirada, recibir apoyo es un asunto de reciprocidad en el que las simpatías y antipatías están presentes. Cuando hay buenas relaciones entre estudiantes es más probable que se brinde apoyo ante alguna situación conflictiva. En contraste, cuando hay asperezas o problemas entre los sujetos, no sucede esto y los sujetos deben gestionar los conflictos en lo individual, lo cual, en ocasiones, los lleva a desistir ante la falta de apoyo o lo desgastante que les resulta. Esto da cuenta de que conflictos no están exentos en las interacciones y median en ellas las correspondencias de socorro y defensa.

A partir de lo anterior, hay que reconocer la despreocupación o poco interés de los estudiantes gays de la muestra en participar en colectivos u organizaciones. La asociación juventud-revolución, que, al menos teóricamente o como representación social, antes parecía indisociable, adquiere otros matices en la realidad presente. No hay un vínculo inherente entre ser gay y formar parte de un colectivo o actividad política organizada grupalmente, al menos desde la evidencia

encontrada. El que las generaciones más jóvenes no sientan una preocupación tan grande por participar en el activismo es resultado, quizá, de un menor temor a la discriminación por su identidad, estima I. Lozano (2014). Los jóvenes han heredado los resultados de las conquistas logradas en otros tiempos o que están sucediendo ahora, pero que tienen una amplia lucha detrás. En el caso de estudiantes españoles, Jesús Generelo *et al.* (2006) encontraron razones para no participar, como la falta de tiempo, no sentirse identificados como parte de ese grupo o sencillamente porque no les gusta.

Un aspecto por considerar es la posible desidentificación de los estudiantes con las demandas actuales de los grupos de adultos LGBT+, como el matrimonio igualitario y la adopción homoparental, pues se encuentran en una etapa en la cual esto no les resulta relevante. I. Lozano (2014) sostiene que la actual agenda gay ha sido trazada por un sector en particular —de cierta clase y edad— que se ha centrado en ciertas demandas, dejando de lado las provenientes de otros grupos.

Otra posible cuestión respecto de la participación política de los jóvenes es que ésta se da en otros terrenos o niveles. Uno de ellos es la salida del closet en lo público y no sólo con algunas personas o en el ámbito familiar (Lozano, 2014). Esto se traduce en una visibilización más amplia en la escuela, donde el ocultamiento y el disfraz parecen tener menor importancia y, por el contrario, los estudiantes sexodiversos se han apropiado de un espacio en el cual pueden ser de una forma más libre. El closet escolar es un encierro que se está dejando de lado en algunas instituciones. Cabe traer a colación el principio feminista de que “lo personal es político”, y hay varones gays que se están moviendo en este terreno.

A un nivel más amplio, la poca participación de los jóvenes se podría enmarcar como una característica de la población mexicana en lo general (Lozano, 2014). Más allá de la intervención política a través de los mecanismos legalmente instituidos —como son las elecciones de representantes—, no hay un ánimo de involucramiento en la mayoría de las personas. Esto a su vez parece impactar en la poca o nula cooperación organizada de algunos jóvenes.

Independientemente de lo señalado, hay que reconocer la relevancia de las organizaciones y colectivos LGBT+ como formas de participación que permiten

cuestionamientos a la norma sexual y la heterosexualidad obligatoria. La presencia de lo sexodiverso, que a veces resulta incómoda en la escuela, busca apropiarse de espacios y escenarios desde los cuales los estudiantes manifiestan sus inconformidades y dan a conocer sus peticiones por el respeto y la visibilidad. Como espacios de aprendizaje, se observa una politización más amplia de los algunos jóvenes gays, favorecida por condiciones que en estas instituciones se hallan.

Resumiendo lo expuesto en esta primera categoría, se reconoce que las condiciones que hallaron los jóvenes en sus instituciones de EMS tuvieron un papel importante en la construcción identitaria al encontrar condiciones que les permitieron explorar y aceptarse con mayor facilidad. En esto, sentirse menos presionados o dejar de lado el fingimiento permitió la reducción de las inseguridades. Ello se vio favorecido, además, por la presencia de pares con los cuales compartir elementos en común y apoyo para enfrentar desafíos escolares, familiares y sociales.

Los hallazgos también permiten ver que los estudiantes gays desarrollan una serie de estrategias, tanto individuales como colectivas, que impactan en la construcción de una identidad positiva de sí mismos. En este sentido, es relevante el establecimiento de alianzas con pares que comparten la misma orientación sexual, así como gustos y preferencias personales. La escuela se convierte en un lugar de interacción en que encuentran apoyo y aceptación, y donde aprenden sobre lo que significa ser gay y cómo vivir su sexualidad abiertamente. La frontera es un proceso en el cual los estudiantes crean espacios de compartición, pero también de resistencia.

Sin embargo, destaca que en algunos casos este último aspecto puede ser poco considerado debido a condiciones como una mayor percepción de seguridad y libertad, o una menor necesidad de ocultarse o escapar de agresiones. En este contexto, se observa una contradicción en la conformación de la identidad, donde los jóvenes gays pueden mostrarse indiferentes frente a ciertas circunstancias y cumplir con otras características que les permiten sentirse parte de la comunidad gay en cuando a formas de presentación y comportamiento, incluyendo el desprecio estratégico de lo femenino.

No obstante, también se reconocen posturas críticas que abogan por la importancia de combatir la discriminación y violencia dentro de la comunidad LGBT+, así como el uso de estrategias educativas para promover el respeto a la diversidad sexual en los centros educativos. En ello, enunciarse y asumirse como gays cobra particular relevancia.

4.4. Categoría 2. Vivirse en libertad y aceptación.

Esta categoría se compone de las dinámicas e interrelaciones con pares y docentes en el espacio escolar en las cuales se dan afectos y manifestaciones de apoyo y aceptación. Esto impacta en la generación de una convivencia y tránsito escolar positivo y de soporte para los estudiantes gays. Las subcategorías que componen este apartado son: a) Relaciones de amistad y aceptación en la EMS y b) Apoyo e inclusión por parte de docentes.

4.4.1. Relaciones de amistad y aceptación en la EMS.

Los testimonios indican que los estudiantes de EMS tienen actitudes favorables o menos negativas hacia lo LGBT+. Gozan de una mayor tolerancia hacia sus compañeros gays y evitan manifestarse de manera desaprobatoria acerca de ellos; esto a decir de los participantes. Según éstos, las agresiones —de todo tipo y no sólo por OSIEGCS— tienen mayor presencia y son más frecuentes en el nivel de secundaria, mientras que en la preparatoria esto se reportaron en menor medida. Lo anterior parece sugerir que los sujetos en situación de escolarización disminuyen sus prejuicios a medida que avanzan en su trayectoria.

En lo específico, en la escuela secundaria los señalamientos y agresiones contra los estudiantes gays, o acusados de ello, tuvieron una presencia más marcada, ya sea porque los jóvenes las vivieron directamente o a partir de la observación de otros casos. En su opinión, en ese nivel la vigilancia y el castigo, tanto de pares como de directivos y docentes eran mayores. En contraste, los participantes identifican una mayor apertura en el nivel de EMS, aunque también

esto pudiera deberse a su minimización, naturalización o invisibilización —surgida también acaso del contraste con lo vivido en la secundaria—, como explicaré en la categoría 3 “Formarse en medio del rechazo y la homofobia”.

Dado que la información con que se cuenta es limitada y aplicable solamente a los casos descritos, no es posible —ni es la intención— establecer un patrón o regla que determine que la escolarización y el avance a través de los diferentes niveles educativos favorecen una mayor apertura y respeto hacia la sexodiversidad¹²⁶. Sin embargo, desde la percepción de los estudiantes parece que se cumple con que, mientras que en la secundaria hay una mayor manifestación de la homofobia de manera explícita, esto parece disminuir en la EMS. A este respecto, Edwin comentó: “en cch nadie es más, nadie es menos. Es la primera escuela que yo he estudiado en la cual no se ve la distinción entre unos y otros”. Conviene mencionar que este joven declaró haber sido señalado y agredido verbalmente por algunos estudiantes durante la secundaria, así como un trato diferenciado de docentes: “Por parte de mis ex compañeros, ellos si le hacían bastante *bullying* [a un amigo abiertamente gay], y en parte también a mí (Edwin, comillas del original). Frente a estas circunstancias, el CCH significó un cambio crucial para sentirse bien consigo mismo. Cruzar la frontera de un nivel educativo a otro representó bienestar en el caso específico.

Las condiciones de posibilidad que los estudiantes encontraron en estas instituciones les permitieron una expresión más libre de su orientación e identidad. Hay quienes se despojaron de ropajes que habían creado o que usan fuera de la escuela y vivieron experiencias para continuar con una autorrealización más positiva; a la vez realizaron búsquedas de aspectos que les permitieron fortalecer la percepción de sí mismos. La EMS también fue para algunos estudiantes el primer espacio en el cual le contaron a alguien acerca de su orientación, para otros el lugar donde encontraron apoyo para ser más auténticos y, para otros más, para entablar relaciones afectivas con otros chicos.

¹²⁶ Ejemplos de casos de homofobia y percepciones negativas hacia la comunidad LGBT+ en educación superior permiten cuestionar el supuesto de que, a mayor nivel educativo, mayor respeto y apertura. Sin embargo, en el caso particular, y desde la percepción de los entrevistados, así parece suceder. El señalamiento se hace sin dejar de lado las particularidades necesarias.

Daniel, por ejemplo, señaló cómo el apoyo de su grupo de amigos en la ENP le permitió tener una valoración positiva de sí en cuanto a su orientación: “me hicieron quitarme esa absurda idea de que era algo malo [ser gay]”. La respuesta de Mickey apunta en un sentido similar: “fue difícil lidiar con mis miedos e inseguridades, pero realmente CCH me inspiró a no tener miedo de eso, y fue ahí donde descubrí que me gustaban los chicos”. El que los estudiantes cuenten con grupos de amigos o personas que les brindan apoyo y aceptación dentro de la escuela parece abonar a la generación de estrategias de afrontamiento, así como en una autopercepción positiva. Incluso, aun cuando se experimenten situaciones que pueden resultar agresivas o negativas, el grupo de apoyo permite amortiguar los efectos. En el caso de Daniel no se trató propiamente del grupo de amigos, sino de una pareja que tuvo cuando ingresó al CCH. El soporte y la indiscreción —su novio lo expuso públicamente—, sirvió como una forma en la cual las ideas de que ser gay es malo o prohibido se disiparon. En sus palabras:

Yo tenía ese miedo, como esa idea de que era algo malo, algo prohibido y no fue hasta que mi ex pareja de ese entonces se encargó de poner el grito en el cielo y contárselo absolutamente a todos, que no me quedó de otro más que decir: “sí soy gay” (Daniel).

M. Busseri *et al.* (2006) plantean que los contextos de apoyo, tanto de amigos como de compañeros, permiten fortalecer aspectos personales y el desarrollo de una mayor capacidad de resiliencia en varones gays. En esta línea y de acuerdo con los datos recopilados, el sostén y aceptación por parte de los pares tiene un impacto significativo en varios aspectos: una mayor comodidad con la orientación sexual y su expresión en el entorno educativo, el desarrollo de estrategias para enfrentar dificultades y violencias, una sensación de seguridad y un ambiente respetuoso, y un mayor sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

Por su parte, David señaló que no ha sido explícito en cuanto a su orientación con sus amigos porque lo considera innecesario. No obstante, sus comentarios durante las conversaciones les hacen saber a los demás acerca de ello.

En la preparatoria pues ya hice un nuevo círculo de amigos que, en la secundaria, así que básicamente me presentaba, simplemente comenzábamos cuando salía, por ejemplo, los temas de relaciones o de nuestra pareja ideal yo simplemente decía “pues un chico de tal a tal forma”, así que pues, para ser sincero, no reaccionaron, así como que mal, como sorprendidos, simplemente fue para ellos como conocer a la persona y ya... Con ellos, pues, no he sentido como la necesidad de, pues, decirles simplemente, pues, hago comentarios de que me gustaría tener algo, un hombre, pareja y ya, pero sí nunca me sentí en la necesidad de decirles que pues soy gay (David).

Aunque este participante estima poco relevante decir públicamente su orientación, encuentra condiciones que le permiten hacer declaraciones que dan cuenta de ello. El hecho de que los estudiantes tengan una orientación sexodiversa no les impide interactuar de forma cotidiana con pares heterosexuales o que puedan manifestarse de manera abierta. En la mayoría de los casos hay una convivencia positiva en la que el tema de la orientación entra a las conversaciones con naturalidad, sin mayores sobresaltos. Aunque se reconoce que no es un asunto en el cual que se ponga atención de manera constante o que sea un tema recurrente en las conversaciones entre grupos de amistades. Si bien no se reportó que sea algo que se evite conscientemente, se indicó que no se habla de ello todo el tiempo. Patricio narró: “tampoco es que siempre se esté tocando el tema, simplemente se los platicué y ya, y pues hasta ahí, o sea, la relación ha sido igual, como cuando no lo sabían como ahora que ya lo saben”.

En otros de los casos encontré que el develamiento de la orientación representa una sorpresa. En ocasiones, estos varones generaron asombro entre sus amigos o compañeros cuando no se ajustan al estereotipo que socialmente se ha creado alrededor del ser gay. En una investigación brasileña, Marcos Nascimento (2015) documentó la expresión “ser un malísimo gay” de uno de sus entrevistados para referirse a quienes pueden pasar fácilmente como heterosexuales por ser masculinos y escapar del modelo socialmente definido. Por ejemplo, Daniel compartió estas reacciones: “pues sólo de algunas compañeras de, «¿a poco es gay» y yo así de «sí». Pero de ahí en fuera creo que nada más”. Otro ejemplo es el de Crosby, quien realiza ciertos actos a través de los cuales ha llegado a pasar inadvertido. Esto se aprecia en el siguiente fragmento:

E: ¿Por qué dices que pareces “hetero” junto a tus amigos de la prepa?

C: Pues porque hay veces que me llevo pesado con ellos y se disimula, y más cuando otros alejados me preguntan y cuando les respondo se quedan como de *what* (Crosby).

El “no pareces gay” es un tipo de reconocimiento que se vincula con el hecho de ser más cercano al modelo de masculinidad esperado. Como lo describe el eje respectivo, esto exige que se demuestre que no se es homosexual y que se actúe como aquellos que pertenecen a los grupos de varones: ser un hombre no consiste sólo en serlo, sino parecerlo ante los demás (Ranea, 2021). Desde la interpretación butleriana podría apuntarse a cómo el *performance* en la esfera pública se establece a partir de una asociación entre lo gay y lo masculino, que funciona a manera de identificación externa. En esta valoración de la discreción se expresa también cierta exclusión por lo afeminado o lo considerado atípico y la exaltación de lo masculino. Por otro lado, la valoración de la “discreción” puede deberse a que el contagio del estigma es menor. Al pasar inadvertido ante los demás, el grupo de amistades evita ser señalado por ser “amigos de un gay” y la acusación de que ellos también lo son. Los ejes de la masculinidad implican alejarse de quienes no parecen masculinos a fin de evitar ser confundidos: aléjate de los que no son ni hacen lo que a tu género corresponde.

Sin menoscabar el papel de la familia para los sujetos, en las preparatorias los círculos de amigos se vuelven relevantes, pues ahí se establecen lazos de convivencia, comunicación y apoyo —en algunos casos ellos conocen la orientación de la persona antes que sus padres o familiares—, y, simultáneamente, se comparten elementos y experiencias. Los grupos de amistad a veces sustituyen o compensan los lazos familiares, sobre todo cuando éstos se encuentran deteriorados o representan riesgos para los estudiantes. Por ejemplo, Mickey relató agresiones por parte de su padre —ya fallecido—, las cuales se olvidaban o dejaban de lado al llegar a la escuela. La confrontación con el padre es también relatada por Yayo, quien constantemente era señalado en casa por usar cierta vestimenta, colores u otros accesorios evaluados como llamativos y poco apropiados para él por ser varón. Este entrevistado lo expresó así:

Cuando entré a CCH justo que me di cuenta que, pues, era como que todo más *open mind* y empecé más a defender más mi postura de lo que yo quería. Entonces también fue por eso que me alejé como un poco de la relación que tenía con él (Yayo).

Encontrar en el CCH un ambiente más abierto a las expresiones diversas permitió a este estudiante una mejor aceptación de sí mismo y, simultáneamente, fortalecer su postura, adquiriendo una base más sólida para defender sus ideas; aun cuando esto implicó el distanciamiento entre él y su padre. Por su parte, Daniel señaló cómo estar fuera de casa e ir a la escuela le concedió una mayor libertad y aceptación. Este entrevistado manifestó:

Pues, generalmente no, no salgo mucho de mi casa, refiriéndome a distancias cortas, al mercado o cosas por el estilo, y, pues, cuando ya esté en la ciudad, en la escuela o con mis amigos, soy más yo, pero aquí es como más callado (Daniel).

“Ser más yo” permite apreciar el papel de la escuela en la conformación de la identidad entre los estudiantes gays. El que existan espacios y formas de vincularse entre pares y estudiantes parece favorecer el que los sujetos sexodiversos tengan mayor libertad para ser como son, sin las restricciones que encuentran en otros lados. Ser de la manera en que se prefiere es algo que se puede hacer en las escuelas de EMS y es altamente valorado. Empero, se advierte la ambivalencia al salir de estos espacios, donde el silencio —permanecer callado— es lo que se debe hacer, ya sea de manera voluntaria o porque se ha aprendido que hay voces que no deben escucharse en ciertos sitios. De un hombre se espera una voz de hombre y si no es así más vale callar.

La respuesta de Daniel apuntó a la consideración de la ciudad —el sitio de la escuela— como un lugar de mayor libertad, independencia y posibilidades. Entre tanto, existe una asociación en la cual el espacio donde se vive es evaluado como no-ciudad y ahí hay que estar callado. De ahí que al referirse a la ciudad no sólo se menciona el lugar y sus componentes físicos, sino las dinámicas y relaciones que se establecen; al cruzar la frontera, hay posibilidades más amplias que en otros contextos o lugares. En su narrativa, Alex describió cómo “escapó” de un lugar que no consideró con suficiente apertura y libertad.

[Entrar a la ENP] fue como un escape, porque yo en ese momento yo no vivía aquí en la Ciudad de México, yo vivía en Toluca, donde aquí, de que siempre habíamos vivido aquí nos fuimos para allá. Entonces a mí no me gustaba, yo me quería regresar y decía “pues cómo le hago, cómo le hago”, y decía, “ah, pues no hay otra forma que meterme a estudiar aquí”, pues así a escondidas de mi familia, de mi mamá, hice mi examen y me quedé, ¿no? (Alex).

Como ocurre con otros aspectos previos, es sustancial situar las experiencias de los participantes. La mayoría ha crecido en la Ciudad de México o el Estado de México, considerados propiamente como parte de la ciudad. Estas entidades han sido caracterizadas como espacios con apertura hacia cuestiones legales como la unión civil y matrimonio de personas del mismo sexo, el cambio de género en la documentación, la adopción homoparental (aunque sólo en la Ciudad de México), la prohibición de las terapias de conversión y la prohibición explícita de la discriminación. Si bien entre uno y otro estado hay diferencias abismales, el que los habitantes estén en constante contacto y tránsito permite una prolongación de ideas y una circulación que se aprecia de manera positiva y progresista. Para los estudiantes gays, trasladarse por las calles y avenidas de la ciudad les otorga un panorama más amplio en el que pueden desenvolverse de forma más auténtica. No obstante, no siempre ocurre así, pues como describo en la categoría 4, “Construirse en un continuo de violencia”, la ciudad es peligrosa para estos jóvenes.

L. A. Mata (2021) en su trabajo etnográfico en el CCH y la ENP encontró que los estudiantes en estas instituciones gozan de una amplia libertad para expresar su orientación sexual sin discriminación o algún tipo de reprobación. En el mismo sentido, J. Hernández (2012) —sin centrar su investigación en la diversidad sexual— califica este tipo de presencias como “notorias” dentro del CCH; asimismo, describe que es posible observar manifestaciones de afectividad entre parejas del mismo sexo, como caminar tomados de la mano o besos, sobre todo entre mujeres. En este tenor, Crosby, por ejemplo, describió que algo que le agradó de la ENP fue la libertad para estas expresiones afectivas sin necesidad de ocultamiento: “ver cómo se demuestra el amor en los pasillos ya sea hetero u homosexual que no se hacen gritos homófobos o violencia contra ellos”. Mickey comentó la libertad que encontró en el CCH para realizar cosas que califica como felices: “me sentí libre de

hacer todo, de poder decir que aquel chico me parece tan guapo sin sentir miedo, de que un chico me invitará a salir y yo aceptará o besar a uno sin sentir culpa”. Por su parte, otro estudiante se refirió a la libertad y la ausencia de juicios.

Dentro del ambiente del colegio afortunadamente puedo decir que no importan las apariencias, y sobre todo las preferencias sexuales, lo que más me gusta de esto es que A NADIE le importa si te gustan los hombres, las mujeres, las plantas, los panes, ellos simplemente no tienen interés en conocer tu vida íntima, y lo que menos me gusta del colegio es NADA, por lo mismo de poder expresarte libremente en todos los lugares (Diego, mayúsculas del original).

Este joven lleva su comparación a otros aspectos más allá de las orientaciones sexuales, con el afán de comunicar que los gustos, preferencias y atracciones afectivas y sexuales son poco relevantes dentro del CCH. Esto lo califica como algo íntimo que, al formar parte de lo privado, es asunto del cual no se debe hablar ni preguntar. En la entrevista, este estudiante dijo que su orientación es algo que no debe comunicarse a otros; de hecho, da por sentado que las demás personas lo saben de algún modo.

E: ¿Crees que es importante que se enteren?

D: No, porque es parte de mi vida privada.

E: ¿Crees que cambiarían su actitud si lo supieran?

D: No, por el simple hecho de que es parte de mi vida privada, y nadie debería de meterse en ella (Diego).

El que lo plantee de ese modo implica, desde su punto de vista, no ser reducido a una parte de sí —sus prácticas sexuales—. Más allá de ello, no se consideran los componentes identitarios que dicha orientación —y no sólo las prácticas— supone. Otro de los estudiantes se posicionó en el mismo sentido:

Como quedé tan acostumbrado a mi forma de ser en la prepa [ENP] de que no era de “¡Hola soy Daniel y soy gay!”, simplemente sí salía la conversación [en el CCH] es como de “¡ah, sí, pero vamos a salir!”, este, “sí, pero el viernes no puedo porque voy con mi novio”, nada más, no hacía énfasis, pero tampoco lo ocultaba (Daniel).

Transitar de un espacio en el cual este estudiante logró manifestar de manera pública su orientación —la ENP— a otro con similares condiciones, permitió la

naturalización de sus expresiones, de tal modo que considerara irrelevante comunicar o confirmar su orientación, más allá de las pistas dadas a su grupo de amigos. La orientación se convierte en un dato más del sujeto que se informa mediante algunas formas, pero en ciertos escenarios no se requieren mayores aclaraciones. Esto, sobre todo, porque las circunstancias son parecidas.

Un dato interesante que encuentra L. A. Mata (2021) en los CCH y ENP es que, mientras los estudiantes de los últimos semestres están más habituados a la presencia de sujetos LGBT+ y las manifestaciones afectivas entre ellos, para los que recién ingresan, esto puede representar un cambio importante, sobre todo si egresan de escuelas secundarias con vigilancia más intensa y acciones duras contra los estudiantes sexodiversos, tanto por parte de los pares como de docentes y directivos. A este respecto, en una de sus respuestas, Daniel refirió cómo fue advertido por uno de sus primos sobre la presencia de estudiantes LGBT+ en la preparatoria, a la luz de algunas salidas del closet durante la secundaria que al participante le parecieron sorprendentes.

E: ¿En algún momento te enteraste de algún chico que en la primaria o en la secundaria saliera del closet?

D: Sí, recuerdo a un amigo. Sólo uno.

E: ¿En la secundaria?

D: Era como... en la secundaria. ¡No, en la primaria todavía no! (sorpresa), fue hasta la secundaria. Sí recuerdo que era como, pues sí suena chistoso, pero era como sorprendente para todos. Era como “¡wow, es bisexual!”, y recuerdo un primo más grande que me decía: “y prepárate porque en la prepa va a haber más”. Y yo así de ¡wow! (Daniel).

Un aspecto que, en principio, llama mi atención es la sorpresa que Daniel expresó al plantearle la posibilidad de que algún estudiante hubiera salido del closet durante la primaria. Aparentemente dicho nivel no es un espacio donde esto pudiera darse, ya que, por el contrario, es la secundaria el lugar donde esto ya es permitido. En la respuesta se puede también apreciar el asombro ante la presencia de lo sexodiverso en la escuela. Para algunos estudiantes, en este espacio se expanden las interacciones con otras personas y se encuentran con identidades o condiciones que en su cotidianeidad no tiene presencia o a las cuales no prestaban particular atención. Conocer sujetos LGBT+ de su edad o cercanos a ésta parece representar

una novedad. Dado que la mayoría de las imágenes alrededor de la diversidad sexual no incluyen a jóvenes, esto se presenta como un descubrimiento que impresiona. Además, la advertencia del primo acerca de que en la preparatoria “hay más” conlleva el mensaje de que hay que estar atento. No se dice la razón, pero se comparte el mensaje de que hay que estar alerta ante ciertas presencias.

Otro de los estudiantes reportó conocimientos previos de la ENP a la que ingresó, según los cuales, era una institución con un “ambiente amigable” hacia los estudiantes LGBT+. En sus palabras: “Yo había escuchado que era, que incluso entre los alumnos se decía eso, que los... que el ambiente en esta prepa específicamente era muy, muy amigable, muy *LGBT friendly*” (David). Según comenta, a partir de su experiencia comprobó que la apreciación es cierta.

Por otro lado, desde los heterosexuales, existe una lectura de lo gay en el espacio escolar. Su presencia no está exenta de exámenes. Preguntas como “¿qué eres?” o “¿por qué eres así?” son cuestionamientos a través de los cuales se buscan obtener respuestas para satisfacer la curiosidad sobre las causas u orígenes de la orientación y para confirmar ideas aprendidas previamente (Anzaldúa y Yurén, 2011). Patricio señaló haber sido cuestionado por sus amistades al darles a conocer su orientación: “pues sí, como, por ejemplo, como cómo me di cuenta, que, si tengo novio, que, cómo preguntas así, pero nada más”. Según se aprecia, algunas personas heterosexuales asumen el derecho de saber detalles mínimos de los varones gays (Orne, 2013) como si haberles revelado la orientación automáticamente implica la posibilidad de enterarse de todo acerca del sujeto, aunque las preguntas resulten inapropiadas o invasivas. Pero, también, porque el develamiento de la orientación pone en el centro al sujeto sexodiverso y ante él se vierten una serie de preguntas para conocer la verdad de sí. Si algo fue ocultado anteriormente —la orientación—, el interrogatorio funciona como un método para buscar otros posibles camuflajes.

En otros casos, algunos estudiantes comentaron haberse sentido forzados para dar a conocer su orientación a sus amigos o pares. Aunque no tuvieron consecuencias importantes y el impacto subjetivo parece evaluarse como mínimo, me parece que no deben subestimarse. Estas presiones se dieron a partir de ciertos

indicios que develaban una ambigüedad percibida en el sujeto; en virtud de lo que describe el eje de la asociación, ser considerado dentro de la masculinidad implica manifestar claramente el desprecio a los homosexuales y, como indica el eje de la heteronormatividad, mostrar ante los demás que se es heterosexual. Cuando esto no ocurre, como en el caso de algunos jóvenes, se generan inquietudes en quienes les rodean, ante lo cual iniciaron cuestionamientos que eventualmente llevaron a la declaración de la orientación. Dos entrevistados lo narraron del siguiente modo.

Pues al principio lo ocultaba ya que no conocía a nadie, pero después me hicieron confesarlo, creo que eso me ayudo para salir definitivamente del closet, me sentí mucho mejor ya que no ocultaba nada, y pues ahora ya todo mundo lo sabe y me apoya o respeta... Fue por presión, yo no quería hacerlo, pero también ya no podía guardar el secreto, eso me hizo sentir libre y seguro de lo que soy, y pues al inicio fue raro, ya que creí que no me apoyarían, pero me dieron todo su apoyo y respeto (Isaac).

Se les hacía raro no verme con novia y fue ahí que les dije a mis amigos y se lo tomaron super relax... No tenía en mente decirles pues no creía tener pareja pero a preguntas insistentes respuestas contundentes... Me sentí más libre porque a pesar de gustarme más la soltería, les aclare mi sexualidad y que no me veo con pareja y reaccionaron super tranquilos de así como “te entendemos” y ya (Crosby).

Lo anterior apunta a una suerte de “secreto de confesión” forzado para que el sujeto dé cuenta de sí en la palestra. En los casos de Isaac y Crosby se debió a dudas que generaron en otras personas que les rodeaban. Crosby, por ejemplo, se describió como una persona reservada y que puede pasar inadvertido, pues no encaja en el “cliché” gay. Sin embargo, el hecho de que no estuviera interesado en entablar una relación con alguna compañera hizo dudar a sus amistades. De igual modo, Isaac se describió como poco sociable y que le costaba trabajo entablar relaciones con las personas en general. En una situación similar a la del otro participante, la revelación fue forzada dado su falta de interés en entablar algún noviazgo dentro de la escuela. En ambos casos, en vez de evadir la situación, la enfrentaron y tuvieron resultados positivos. Contradictoriamente, ser sacados del closet les descargó del peso que implicaba ocultar su orientación y los animó a sentirse más libres.

Ahora bien, como he descrito en la categoría 1, “Hacerse con pares y colectivos”, algunos estudiantes encontraron en sus escuelas la presencia de otros

jóvenes LGBT+. Compartir la misma orientación con amistades permitió un entendimiento común, aunque no siempre se tenían las mismas ideas. Dos estudiantes manifestaron: “es muy bonito tener amigos gay, creo que nos entendemos muy bien en ciertos casos” (Mickey); “si me relaciono con más estudiantes gays en CCH, ya que me es fácil entablar una amistad cercana aunque si he tenido problemas con algunos de ellos por no coincidir con ideologías” (Dans). Esto no limita el hecho de que se puedan relacionar positivamente con otros varones heterosexuales y amigas. De hecho, como describen algunos jóvenes, la orientación queda de lado cuando se encuentran reunidos. En palabras de Diego: “muchos de ellos no tienen el problema de poder interactuar con alguien que tiene una orientación sexual diferente a la de ellos... no creo que me vean diferente, simplemente me ven como un amigo o compañero igual que los demás”. A su vez, Edwin expresó: “Pues muchos no le toman relevancia [*sic*], es [soy] como cualquier persona”. Aunque algunos sujetos reportaron reacciones, como actitudes estereotipadas o distanciamientos, la mayoría señaló apoyo de sus pares heterosexuales, sobre todo de las mujeres. Como un participante afirmó:

...tengo más amigas que amigos, y ellas me cuentan sus problemáticas con sus parejas o ellas mismas y también las ayudó a que se superen aunque eso sí, he tenido mis roces con ellos pero afortunadamente me entienden y juntos salimos (Crosby).

La figura de la amiga es¹²⁷, principalmente, la receptora de las primeras declaraciones, y quienes fungen como confidentes¹²⁸ con las cuales se busca resguardar el “secreto” o tener algún tipo de apoyo. El que algunos jóvenes hayan revelado su orientación a amigas o personas cercanas llevaba, implícita o explícitamente, la petición de que no fuera algo divulgado, sino que se mantuviera

¹²⁷ Expresiones como “mariliendre” o *fag hag* son usadas para referir las mujeres que tienen vínculos principalmente con varones gays o bisexuales. En algunos casos se usa con un sentido peyorativo para sugerir que se trata de mujeres enamoradas secretamente de ellos o que intentan sustituir relaciones que no pueden entablar con chicos heterosexuales, pero para otras personas tiene un sentido político.

¹²⁸ En lo cotidiano, hay experiencias de gays que sobrevivieron al acoso en la escuela gracias al apoyo y la defensa de sus compañeras y amigas, con lo que lograron cierta integración y evitaron el aislamiento. En parte, esto es esgrimido por algunos de estos varones para apelar a la necesidad de que la comunidad gay debe apoyar la lucha de las mujeres como una forma de correspondencia.

al interior de un círculo, aunque luego esta información se dio a conocer sin mayores miramientos cuando se detectaron condiciones favorables en las escuelas.

También hay amigos y pares varones que los aceptan, aunque con reticencias o inquietudes. Edwin narró la reacción de un compañero de tercer semestre al cual le contó acerca de su orientación: “Pues de hecho solamente como que le cayó de extraño, y dijo que el me apoyaba puesto que no es nada raro, sino que el jamás había tenido un amigo que fuera gay o bisexual”. La respuesta de otro de los estudiantes señaló dudas iniciales, que, a veces, se desdibujaron con el paso del tiempo y la interacción. En sus palabras:

Bien, siempre trato de llevarme bien [con compañeros heterosexuales]. Tal vez al inicio se les impone mucho, pero pues al final se dan cuenta que, pues, soy una persona normal, corriente, que puedo hacer lo mismo que ellos, divertirte con ellos, entonces, no, como, sí normal (risa) (Matiz).

Como antecedente, este participante refirió que cuando en la secundaria se difundió la noticia de que es gay, varios compañeros varones se alejaron, motivados por el miedo a ser pretendidos por él. Bajo el supuesto de que a los gays les gustan todos los varones, sin distinción, los heterosexuales corren el riesgo de ser acechados y, por ello, deben cuidarse para que no “se metan con ellos” (Ceballos, 2013a; Jones, 2010). Esto tensa, de cierto modo, la construcción de la masculinidad, pues existe una especie de temor hacia los homosexuales de quienes se prefiere huir o estar lejos. Los varones se piensan como objetos de deseo, lo cual resulta incompatible con el esquema donde ellos colocan a las mujeres en dicha posición. Pensarse feminizados o dominados genera cierta fricción que, en ocasiones, se soluciona a través de la violencia, pero también con el escape.

Sucede que, bajo la interpretación estereotipada, se indica que en toda interacción con los varones gays hay riesgos, pues se deduce que toda intención por parte de ellos tiene un carácter sexual encubierto. Él lo relató así:

E: ¿Alguna vez notaste un trato diferente por parte de tus compañeros?

M: De los hombres. Sí. Porque era así como que “ay, es el chico gay del salón, no le vaya a gustar”, como que ponían una línea, o sea, así como que “ay, está bien” (risas). Y las chicas no. Ellas no (Matiz).

El que el estudiante haya sido identificado como “el chico gay del salón” implicó consideraciones negativas. Según lo descrito, en el alejamiento de los pares subyace la idea de que corren peligro al estar cerca de los varones gays, quienes pueden seducirles o realizar actos para acercarse a ellos con fines sexuales. De ahí que la tolerancia de algunos varones heterosexuales se traduzca en que se acepta a los gays bajo la condición de que no intenten nada o no se metan con ellos (Martínez, 2015). La reacción de este participante ante dichas formas apuntó a una comprensión del distanciamiento. Según relató, le parece indiferente el que algunos pares decidieron apartarse de él. Lo anterior quizás esté motivado porque contaba con la comprensión de sus amigas, en quienes encontraba apoyo y evitaron que quedara aislado o excluido dentro del grupo de clase. En sus palabras:

Como que al inicio me sentía como que mal, pues porque sí como que decía “¿tan malo es?” (risa), pero, pues, cuando ya estaba con mis amigas y se los decía, nada más me decían que “estaba bien, ahora sí que como que pues sí, está bien, no tiene nada de malo...”. Pues dije “está bien”, o sea, sí, si no quieren que les hable, pues, ni modo, no se puede acabar mi mundo porque no les hable, y, al final, pues, todos terminaron hablando conmigo; no sé, como que, ha de haber sido su primera reacción, pero luego lo han de haber entendido. La verdad no sé, no me esmeré en platicar con esas personas (Matiz).

Las actitudes de los pares generaron impacto en la autopercepción de Matiz en un primer momento. Dadas las reacciones de alejamiento existe el cuestionamiento personal —“¿tan malo es?”— que señala un supuesto problema en la orientación. Empero, también ocurre la apreciación y apoyo por parte de amigas, quienes le hacen notar que no es/está mal, lo cual genera sentimientos positivos en el propio sujeto. La aceptación se vuelve un asunto relevante en este sentido. Al percibir que algunos consideran que no es “mala” la orientación sexodiversa, Matiz halló un soporte que le permitió la reafirmación y una mirada de sí mismo alejada de la estigmatización. En la impresión de este participante, el que las reacciones fuesen negativas se debió a un asunto momentáneo motivado por la primera impresión que ello generó en sus compañeros. Aunque esto sólo parece ser una suposición personal, ya que declaró no tener interés en las razones de dichos varones. Una reacción similar, pero ya en la preparatoria, es la que narra Daniel.

Fue muy gracioso, porque yo me esperaba precisamente eso, que me quemaran en leña verde, que me dejaran de hablar, que mis compañeros hombres me dijera no pues, “no porque qué tal y te gusto”, cosas por el estilo, y no realmente reaccionaron hasta como de “por qué jamás me dijiste”, “por qué me tuve que enterar de alguien más y no de tu boca” (Daniel).

Es posible reconocer que en los varones gays hay miedos, sobre todo por el alejamiento de personas que son importantes como amigos cercanos. La exclusión o segregación son procesos a los cuales se teme. No pertenecer a un grupo en específico o no ser aceptado generan un impacto importante. En contraste, si bien el apartamiento de otros pares estudiantes y familiares lejanos se percibe como algo negativo, no tiene la misma marca subjetiva y no hay esfuerzos por restablecer el contacto cuando se da la separación completa.

Contrario a lo que encuentra J. Ávalos (2007) en cuanto a que la orientación es aceptada por los estudiantes siempre y cuando no sea de alguien con quien se convive cotidianamente¹²⁹ —“la aceptación es inversamente proporcional a la cercanía en el vínculo establecido” (p. 115)—, los sujetos de esta investigación perciben una aceptación genuina por sus grupos de amigos y el no ocultamiento público de los lazos de amistad. Matiz señaló: “Aun así, me seguían hablando, me invitaban a un montón de lugares; no creo que me hicieran, así como que aparte. Me aceptaban (risa)”; por su parte, Mickey compartió: “Yo ame tanto que me aceptaran y me dieran la confianza para hacer todo lo que guarde mucho tiempo”. En tanto, Patricio respondió: “no tengo tantos amigos, si acaso tendré siete u ocho verdaderos así, ocho, y no, ninguno se alejó ni nada”.

Contar con apoyo de los grupos de amigos, así como tolerancia de los pares y condiciones que posibilitan una convivencia más libre, permitió que los estudiantes tuvieran un sentimiento de seguridad al estar dentro de las escuelas, pese a los problemas que reportaron y que abordó en la categoría 3 “Formarse en medio del rechazo y la homofobia”. La mayoría señaló que sus escuelas son espacios

¹²⁹ Durante la revisión del estado de la cuestión, encontré que algunas investigaciones reportan que las personas que conviven o conocen a individuos LGBT+ tienen una mayor aceptación y respeto hacia la diversidad sexual, en contraste con aquellos que afirman no conocer a nadie de la comunidad sexodiversa.

protectores para las personas LGBT+. Por ejemplo, Alex comentó de la ENP: “en general, es un lugar seguro para la comunidad; yo pienso [que] porque, por ejemplo, había, sí, las demostraciones de afecto de parejas del mismo sexo y nunca pasaba nada; era algo que se veía con normalidad”; por su parte, Daniel señaló que el CCH: “era muy tranquila la situación, podías expresar libremente tus sentimientos sin miedo a qué pasara algo, era bastante agradable”. Asimismo, Diego opinó: “todos son aceptados, ya que uno de los principios del CCH es el aprender a ser nosotros mismos”. Respecto de la misma institución, Mickey consideró:

en cuanto a aceptación y ser ellos mismos, o más bien, ser nosotros mismos... entonces si es un lugar seguro en el cual personalmente reforcé esa confianza, lo que me llevo a expresarme muchísimo más y lo agradezco tanto ahora. Hay muchas personas de mente abierta, es algo muy normal y ves muchos chicos gays en todos lados, los cuales son ellos mismos, así que creo que eso, en cierta parte, inspira a los demás a disipar esos miedos o inseguridades (Mickey, puntos suspensivos del original).

La percepción de los estudiantes es que las instituciones a las que asistieron son lugares seguros para los miembros de la comunidad LGBT+. Las muestras de afecto, la libertad de expresión, la mente abierta, entre otras, son características con que se asocia la dinámica interna. Dentro de las respuestas, la de Diego apunta al hecho de que esto se trata de un asunto que forma parte de la misma formación que se busca propiciar dentro de la institución. Es algo que, de manera implícita y explícita, se favorece: aprender a ser y aprender a aceptar a los demás.

Un dato que señaló Daniel es la presencia de docentes gays, algunos de los cuales no tienen inconvenientes en hacer pública su orientación. De acuerdo con él, estos profesores son aceptados por la comunidad escolar y, en general, tienen una convivencia sana con ellos: “De hecho, como te digo, eran como bastante equis el tema. «¡Ah sí, el profe tal tiene novio!», «¡ah!, ¡qué bien!». Y listo, hasta ahí llegaba el tema”. A diferencia de lo que supone la presencia de docentes LGBT+ en otros espacios escolares —principalmente en educación básica o en instituciones de EMS muy restrictivas—, en esta escuela parece haber una amplia apertura, donde la orientación de los docentes no es un tema relevante o que cause morbo

entre estudiantes. Y aunque se tenga conocimiento de datos vinculados a ello, no es asunto de conversación; simplemente, se conoce y ya.

En su estudio etnográfico en un CCH, J. Ávalos (2012) describe que en esta institución existe un proceso de “desnaturalización de la heterosexualidad”¹³⁰ entre estudiantes.

En otra ocasión, mientras estaba sentado en una de las muchas jardineras del CCH, vi a un par de muchachos (hombres los dos) caminando por los pasillos. Cuando observé con más cuidado, me di cuenta que iban tomados de la mano con mucha naturalidad. Instintivamente miré a los alrededores para saber si alguien más había notado ese detalle, y aunque otros estudiantes pasaban y les echaban alguna mirada, nadie parecía ver algo relevante en ellos. Unos segundos después la pareja detuvo su marcha y comenzaron a besarse en forma un tanto apasionada, mostrando mucho deseo al unir sus labios. Nadie se inmutó ante esa acción (p. 115).

En esta “desnaturalización” se aprecia la aceptación de los heterosexuales hacia las diversas orientaciones más allá de la propia y su coexistencia en el espacio escolar. Lo que no parece señalarse es que la heterosexualidad asume una posición desde la cual legitima a las otras orientaciones sexuales. Ella valida o no en un ejercicio de reconocimiento, pero también de poder: desde mi posición te concedo la existencia; desde la heteronormatividad se establece lo que es deseable y posible en términos de sexualidad. Lo que sí reconoce el autor es que la aceptación no ocurre sin conflictos, aunque muestra que los discursos son cambiantes.

En consideración de los estudiantes gays de esta investigación hay mayor apertura, aceptación y apoyo por sus pares heterosexuales. Las experiencias que incentivaron la salida del closet, la naturalización de comentarios durante las charlas cotidianas que aluden a la atracción afectiva y sexual, y el apoyo brindado para resarcir situaciones conflictivas, son muestras de cómo parece existir un ambiente que propicia el desarrollo de una forma más armónica entre los varones gays. En su investigación en un CCH, Brisa Romero (2017) encontró que algunos estudiantes heterosexuales opinan que los homosexuales son mejores personas, que no tienen ninguna enfermedad o “algo” a lo que deban temer o sentir asco. Además, halló que

¹³⁰ Como sugiere el eje de la heteronormatividad, la heterosexualidad es vista como la forma natural de sexualidad. Con esto se intenta normalizar algunas ideas, concepciones y valores que la regulan.

cerca del 90 por ciento de los estudiantes no comparten las ideas de las personas que no toleran la homosexualidad, y poco más de la mitad afirmó que no discriminaría a algún homosexual. Lo anterior parece indicar que, en la escuela, las generaciones jóvenes han desarrollado actitudes más favorables o respetuosas hacia la diversidad sexual, frente a las generaciones mayores —los docentes y directivos, por ejemplo—, quienes fueron identificados como las que dan mayores muestras de intolerancia y homofobia. Esto último lo trato en la categoría 3 “Formarse en medio del rechazo y la homofobia”.

4.4.2. Apoyo e inclusión por parte de docentes.

En cuanto a las relaciones de apoyo y aceptación por los docentes, la mayoría de los jóvenes comentó tener una buena relación y una actitud de apertura ante la presencia de estudiantes LGBT+ en las escuelas. Un primer punto es la forma en que los éstos se presentan ante los profesores sin ocultamientos o restricciones. Ninguno describió cuestionamientos directos, pero reconoció que a través de pistas era seguro que los docentes sabían. Al hablar de este tema, un participante dijo:

E: ¿Tus profesores saben que eres gay?

D: Supongo que sí.

E: ¿Cómo se enteraron?

D: Simplemente lo que se ve no se pregunta (Diego).

Es posible identificar la consideración de que la orientación sexodiversa es algo que se ve o puede saberse de algún modo. La introyección de los estereotipos alrededor de la homosexualidad y ser gay parecen permear esta idea en el sentido de que se alude a ellos, indirectamente, para inferir el conocimiento público. Esto permite que algunos estudiantes no tengan que dar explicaciones de sí mismos a los demás. “Lo que se ve no se pregunta” es una forma de darse a conocer a los otros y una invitación a no hacer preguntas innecesarias.

Esta frase alude al cantante mexicano Juan Gabriel, quien expresó dicha respuesta ante el cuestionamiento de un reportero acerca de su orientación sexual. Dicha pregunta se derivó de diversos señalamientos hacia al también autor por su

forma de hablar, ademanes, expresiones, entre otros indicadores de una masculinidad despegada de lo normativo. Para algunas personas, esta contestación se interpretó como un dicho que indica la necesidad de no hacer preguntas a las demás personas acerca de su orientación ni meterse en los asuntos privados. Otros señalan esta respuesta como una forma sutil e inteligente de salir del closet sin decirlo tal cual. Ciertamente este artista nunca declaró abiertamente una orientación homosexual, sin que esto menoscabe el hecho de que para algunos es considerado un símbolo y personaje de la comunidad LGBTQ+. Para otros, el hecho de no haber salido del closet representa una forma de ocultamiento y falta de valor.

Desde mi punto de vista, la respuesta de Diego —y de otros participantes que se expresaron en similar dirección— permite observar un cuestionamiento al *mandato del descloset* (Seal, 2019), es decir, la disposición traducida en presiones para que todos los sujetos con una orientación sexodiversa la hagan pública bajo ciertas formas. En palabras de un estudiante:

Siempre he pensado eso, ¿por qué nosotros como gays, homosexuales, o como lesbianas, o como trans, o así, nosotros como gays o lesbianas tengan que decirlo y por qué una persona heterosexual no tenga que decirlo?, ¿no? Digo, tampoco nosotros estamos obligados a contarles a nuestros papás o así, pero, sin embargo, sí hay quienes sí lo hacemos; en cambio, los heterosexuales pues no (Patricio).

Algunas experiencias de los estudiantes indican que no decirlo no es un problema, sino que, por el contrario, es una forma distinta y válida de vivir-se gays. Estos jóvenes se sienten cómodos con que su orientación sea conocida por las demás personas como “secreto a voces”, incluidas los familiares con quienes conviven diariamente en una suerte de “descloset innecesario”.

Otra forma de dar a conocer la orientación a los docentes es por extensión o a través del contagio del estigma. Se considera que quienes se vinculan con personas que poseen una marca que los identifica, pertenecen al mismo grupo. Esto se puede observar en la siguiente declaración:

Quiero suponer que como tengo varios amigos Gay's, han de sospechar que pues los que nos juntamos lo somos. Además de que algunas veces a una profesora, en

platica, le comenté de un chico con el cuál andaba saliendo. Personalmente no le veo importancia a qué uno deba decirlo (Edwin).

La postura de Edwin es similar a la de Diego en cuanto a la irrelevancia de hacer pública la orientación pública. Para él la forma de dar a conocerlo es a través de su asociación con otros estudiantes gays. Este joven es consciente de que las demás personas pueden asumir que él también lo es, y frente a esto no estima conveniente hacer aclaraciones o distanciarse. Por el contrario, esta estrategia le funciona para evitar dar explicaciones.

Una tercera forma mediante la cual los estudiantes dan a conocer su orientación a los docentes es por medio de muestras de afecto con sus respectivas parejas, ya sea dentro de los salones o en los pasillos mientras esperan clases. Sin tapujos o volteando la mirada para saber quién los observa, los jóvenes entablan vínculos con otros pares gays. Dans, por ejemplo, señaló: “si lo saben en su mayoría ya que durante mayor parte del CCH estaba con mi pareja”; por su parte, Yayo comentó lo siguiente: “incluso llegaba a meter a mi pareja de CCH en ese tiempo, a mi novio, a las clases y los profesores incluso lo integraban y así, cuando había actividades o cosas así, entonces jamás pasó algo malo”. Una respuesta similar es la que aparece a continuación.

Mis profesores por supuesto que lo sabían, desde tercer semestre hasta los que tuve en este último año. Se enteraron de una manera muy divertida en realidad, mi novio iba a dejarme a mis salones a veces y pues bueno nos besábamos afuera de mi salón, nuestros besos de despedida que duraban hasta que llegaban mis maestros y entonces ya era despedida, derrepente llegaban los maestros sin darnos cuenta y pasaban sobre nosotros jaja era tan divertido, no decían nada, en realidad soy un buen estudiante, solo era gracioso que me vieran [vieran] haciendo eso y pues bueno lo sabían, incluso como el es un año mayor que yo, me tocaron algunas de sus profesoras que a él le dieron antes, y lo conocían, sabían que era mi novio y pues bueno en realidad el estuvo muy involucrado en mi grupo, muchas cosas nos conectaban, hacíamos jardinería y el era nuestro tutor, entonces aprovechábamos eso para vernos y estar juntos (Mickey).

En otras experiencias documentadas, J. Generelo *et al.* (2006) encontraron que los jóvenes españoles mostraron preocupación porque sus compañeros de clase o docentes se enteraran acerca de su orientación. Similar situación hallaron C. Munoz-Plaza *et al.* (2002) con estudiantes de secundaria en Estados Unidos, donde

los encuestados afirmaron preocupación porque sus docentes lo supieran, principalmente por temor a un trato injusto. Contrario a ello, a los participantes en esta investigación no les pareció relevante que sus docentes conocieran su orientación, ni manifestaron preocupación porque se enteraran. Tampoco declararon sentimientos de vigilancia para evitar mostrarse abierta o afectivamente con sus parejas o tratar de actuar de determinados modos frente a los docentes para que no se enteraran. Por el contrario, darse a conocer tal cuales son parece ser algo sustancial y esto se ve favorecido por las condiciones en las instituciones en que estudiaron. No obstante, es importante precisar que dichos estudios se realizaron en la primera década del siglo XX, lo cual puede tener ciertas diferencias y cambios significativos con el paso de los años, por lo que es posible que también los jóvenes de dichos contextos estén viviendo oportunidades en las cuales puedan expresar su orientación e identidad con sus docentes sin mayor temor.

Pasando a otro punto, los participantes distinguieron entre los docentes con apertura hacia los temas y la presencia de estudiantes LGBT+, y los que les brindan apoyo. Mientras que los primeros se caracterizan por mostrar respeto, aceptación o aparente neutralidad, los segundos manifiestan preocupación por los problemas de autoestima, bienestar y violencia que pueden sufrir los jóvenes. Dentro de estos últimos se percibe una relación más cercana. En cuanto a los primeros, Edwin opinó lo siguiente: “[a]poyo como tal no mucho. Simplemente cada quien anda en su mundo, disfruta de la libertad que el cch nos ha dado, y no es común ver discriminación por ser gay, o cosas así”. Las respuestas de Alex y Patricio apuntaron en este sentido.

Yo recuerdo que, a la mayoría de los maestros, creo que alguna vez sí llegamos a hablar de eso, y la mayoría eran abiertos o podían decir, a lo mejor yo no estoy de acuerdo, pero se respeta... Yo pienso que la mayoría era muy abiertos [sic] para hablar del tema, aunque no, no tuvieran una opinión al respecto o no saliera mucho el tema (Alex).

Sí, sí la verdad es que sí, muy empáticos y respetuosos en cuanto a eso, no era tampoco que se hablara del tema y así, pero siempre, siempre muy respetuosos, y así, porque, bueno, yo no era el único en mi salón, y si eran muy, muy respetuosos y empáticos (Patricio).

En la primera declaración se aprecia que, si bien hay docentes sin una postura a favor del respeto a la sexodiversidad, parecen tener un posicionamiento tolerante. Aunque no tienen conflictos con los estudiantes, tampoco muestran acuerdo o una opinión. Si bien esto es apreciado por Alex, se dejan en el limbo cuestiones que podrían interpretarse como una forma de indiferencia hacia los temas y problemáticas de la población LGBTQ+. Se permite ser, aunque este ser está imbricado con aspectos que pueden resultar riesgosos o violentos.

En cuanto a los docentes que mantienen una preocupación por apoyar a los estudiantes LGBTQ+ y procuran atender sus inquietudes o problemas —sobre todo cuando se trata de violencias—, algunos participantes identificaron apertura y empatía, incluso fuera de las aulas de clases para, en la medida de lo posible, generar ambientes más seguros y libres. Crosby señaló en este sentido: “muchas maestras y maestros han dicho que si sufrimos de discriminación de la que sea les digamos para que se pongan manos a la obra y sea un ambiente más libre y seguro”. Patricio y Matiz opinaron en similar sentido.

No se hacía como tal en el..., pues, en el salón, pero sí te decían, ¿no?, si necesitas ayuda, si necesitas platicar, si necesitas desahogarte, si necesitas resolver dudas, estamos para ustedes y nos pueden encontrar en tal lugar y así. Sí estaban abiertos a eso (Patricio).

Si tú les hablas y ven que realmente necesitan que lo hablen, yo creo que sí te escuchan y te darían hasta un consejo, y, de ahí en fuera, yo creo que un 90 por ciento de los profesores tal vez sí puedas hablar con ellos de eso y no te digan nada, bueno, un consejo claro (Matiz).

El que los estudiantes observen que existe apoyo de los docentes puede favorecer una percepción más positiva de la escuela y de sí mismos. Tania Ferfolja (2013) sostiene que “[i]t is inaccurate to suggest, however, that all teachers and schools are remiss in this area or that there have been no endeavours to educate about these issues in schools”¹³¹ (p. 163), pues, como reportan los participantes, hay docentes

¹³¹ “...es incorrecto sugerir que todos los maestros y las escuelas son negligentes en esta área o que no ha habido esfuerzos para educar sobre estos temas en las escuelas”.

comprometidos y preocupados porque se atiendan problemáticas vinculadas con el bienestar y seguridad de los estudiantes LGBT+.

Una distinción más que se establece entre los docentes que muestran apertura hacia la sexodiversidad es evaluar si esto es genuino o no. De acuerdo con los jóvenes, mientras que ciertos docentes son abiertos a estas cuestiones de manera personal u honesta, otros lo hacen como parte de su rol como profesores y porque existen disposiciones administrativas y escolares en el sentido de respetar a los estudiantes sin distinción.

Las siguientes respuestas ejemplifican estas dos formas, respectivamente.

Yo pienso que con las experiencias que tuve con los maestros sí era un respeto genuino, yo pienso, quiero pensar que así era. Entonces yo pienso que sí, que hay, hubo ese respeto por parte de ellos y que sí tenía, si eran abiertos a estos temas y que no les suponía como un choque entre sus valores o sus creencias; entonces yo pienso que sí eran abiertos en ese tema, que lo respetaban porque ellos tenían, por sí, por su propia convicción, ¿no? Entonces yo pienso que sí fue así (Alex).

Sí siento que, por ejemplo, en ese caso en específico, sí era porque, pues no podía hacerlo, porque, en alguna parte del reglamento, tenía que haber un respeto tanto del alumno al profesor, y del profesor al alumno. Y hay otros que, pues, yo creo que sí era porque de verdad apoyan (Patricio).

Una razón más que encontró Daniel en cuanto a la aceptación docente es por la inevitabilidad que supone la diversidad en las escuelas. Tratándose de algo que no se puede evadir o simplemente mirar hacia otro lado, este participante comentó cómo dicha presencia se naturaliza en el espacio escolar como una característica más de la población estudiantil. De ello se deriva la aceptación, aunque también adjetivada como neutral. Desde su punto de vista:

Pues, no lo evitaban, era como, creo que eso me agradaba, porque tenían la... la aceptación, digo: nunca me vieron feo, nunca me hicieron algún desplante o algo por tener mis novios entre los pasillos, entonces pues sí, era como, como neutrales, simplemente sabían que la escuela era diversa y listo (Daniel).

Pese a la apertura y apoyo comentados, en el conjunto de estudiantes de la muestra, sólo Alex reportó una actividad donde el tema de diversidad sexual estuvo

presente durante las clases. Esto tuvo lugar en un contexto específico, donde el contenido no era éste, sino las formas de exposición.

Todos teníamos que exponer de algo y, pues, más que nada se criticó mucho la exposición en técnica, ¿no?, pero el tema [terapias de conversión] fue como también muy discutido, porque a la maestra le interesó mucho y dijo que “pues sí, esperemos que pronto se haga, pues la legislación propia para que estas prácticas dejen de suceder, y, pues, que son poco profesionales, no son, no hay fundamento científico que las pruebe que funcionan”. Entonces, pues, yo pienso que, que sí, que fue una buena recepción por parte de mis compañeros y de la maestra. Entonces yo creo que en esa vez me..., en esa ocasión me fue bien y fue también algo de información nueva para algunos compañeros que podían haber sabido que existían, y, pues, gracias a esta..., a esta pequeña exposición supieran un poquito del tema (Alex).

En la experiencia previa es posible observar preocupaciones que se comparten en el aula. Alex describió cómo aprovechó el espacio dado y el deseo de compartir con sus pares un tema que lo involucra y toca. No todos los estudiantes desean llevar a cabo este tipo de ejercicios para brindar algún tipo de información. Hay quienes prefieren no abordarlos para pasar inadvertidos o para evitar ser encasillados en ello. En contraste, este estudiante asume un rol dentro del salón compartiendo información al respecto. Desde su percepción, esto generó preocupación genuina por parte de la docente e inquietudes en sus pares. Aunque la mirada se centró en la actividad en sí misma —la forma en que se llevó a cabo la exposición—, lo que se abordó dentro de ella no quedó de lado. Representó una oportunidad para discutir un tema y reflexionar en torno a él.

Dentro de las enseñanzas y discursos docentes, algunos estudiantes comentaron la referencia a situaciones de terceros o conocidos y del propio ejercicio docente en relación con la comunidad LGBTQ+. Crosby narró: “[algunos docentes] nos contaban como sus amigos gays han muerto por el odio y si nos enfatizan mucho el respeto, pues todos valemos lo mismo”. Que los docentes recurran a experiencias trágicas es un recurso a partir del cual se intenta problematizar en los estudiantes las consecuencias de la homofobia y la necesidad de respetar a todas las personas independientemente de su orientación. Asimismo, aludir a que los crímenes de odio están presentes en contextos cercanos y no únicamente en

latitudes altamente homofóbicas permite mostrar empatía, así como la intención de sensibilizar a los estudiantes.

Sin embargo, también hay mensajes que están acompañados de prejuicios y formas de actuar frente a lo sexodiverso, que, si bien hacen énfasis en la necesidad de evitar las agresiones, no tienen un sentido de respeto, sino más bien de evitación. Esto se denota en el siguiente ejemplo: “nos decían algo tan simple como si ven personas del mismo sexo besándose, no agredan, más bien si no les gusta apurence a caminar para que no vean pero nunca ataquen y nunca discriminen” (Crosby). Caminar rápido o alejarse de aquello que se considera desagradable parece ser la solución brindada en este mensaje docente, acompañado por las alusiones a la no discriminación y no agresión —contradictoriamente—.

Otro de los estudiantes, Matiz, compartió la narración de una docente en cuanto a la presencia de estudiantes trans en el CCH.

Varios maestros decían que habían tenido alumnos [LGBT+] y, pues, solamente eran los más brillantes. Nada más. Sí. Hubo una maestra que nos decía que había tenido una alumna transgénero, creo, no me acuerdo muy bien, y que la chica le dijo que ella quería que le hablara por un cierto nombre y la profa dijo que sí, que estaba bien (Matiz).

Para los estudiantes trans las situaciones de discriminación pueden ser más complejas, pues existen diferentes justificaciones asentadas en lo moral, lo biológico, lo normal e, incluso, lo legal. En el caso que compartió Matiz, se aprecia la solicitud de la estudiante por ser nombrada de acuerdo con el nombre elegido y no el asignado. En algunos espacios esto es problemático, pues no todos los menores de 18 años pueden utilizar los procesos de cambio de nombre e identidad. Aunque en años recientes se ha puesto sobre la mesa de discusión en el ámbito de lo legal, en la realidad aún hay quienes no acceden a estos mecanismos o medios. El que la docente en cuestión manifieste apertura para atender la solicitud es positivo para quienes se encuentran en proceso de definición y construcción de su identidad. Sobre todo, cuando el reconocimiento es genuino y hay apoyo y aceptación. Como afirma Rogério Junqueira (2013), “[el] nombre social no es un

apodo y representa el rescate de la dignidad humana, el reconocimiento político de la legitimidad de su identidad social” (p. 491).

Un punto más que sale a relucir en la respuesta de Matiz es la consideración de que los sujetos LGBT+ suelen ser mejores estudiantes. Aunque esto puede ser independiente de la orientación sexual o expresión de género, en algunos casos funciona como una estrategia de protección y aceptación. Es decir, a través del rendimiento académico positivo e, incluso, sobresaliente, los jóvenes evitan regaños o señalamientos de los docentes, en los cuales pudieran estar encubiertos la homofobia o la agresividad. Además, tener buenas calificaciones parece permitir cierto aprecio. Desde su punto de vista, este participante añadió lo siguiente:

Es que yo siento que usualmente hay de dos opciones. O el estudiante es brillante y se lleva muy bien con el profesor siendo gay, o trata de pasar lo más desapercibido porque aún no acepta su orientación sexual o apenas la está descubriendo... creo que, al estar, pues como maestros en el CCH llegas a aprender mucho de tus alumnos y a quererlos y cuando un alumno es bueno, realmente lo sabes y no te importa si es éste su tipo de orientación, si es rico o pobre, porque yo creo que como maestro disfrutas que tu alumno sea buen estudiante (Matiz).

De acuerdo con Cecilia Rocha (2015), maximizar el rendimiento académico permite tres cosas a los estudiantes gays: 1) no perder el grupo de amigos o pares, con los cuales se ha logrado aceptación o al menos tolerancia; el riesgo de reprobado o cursar otras asignaturas implica que el estudiante tenga que reiniciar la presentación de sí mismo y las posibilidades de ser agredido o excluido; 2) evitar dar excusas o motivos a docentes o directivos para ser amonestados y conseguir algún grado de apreciación vía el buen desempeño; aunque no se acepte al estudiante por ser gay, se le reconoce por ser brillante o destacado; y 3) culminar en el menor tiempo posible los grados escolares o, como ocurre en estos casos, terminar en los semestres establecidos para no tener que quedarse más o año más y así evitar permanecer en un ambiente hostil.

R. Baruch *et al.* (2017) encontraron, a partir de una encuesta con estudiantes mexicanos de secundaria y preparatoria de entre 13 y 20 años, que el 27.3 por ciento de los participantes dijo haber recibido notas excelentes (promedio entre 9.1 y 10), el 37.2 por ciento obtuvo notas buenas (entre 8.1 y 9.0), el 33.9 por ciento

obtuvo notas regulares/suficientes (entre 6.1 y 8.0), y 1.6 por ciento recibió notas reprobadas (promedio menor a 6.0). Quienes reportaron un mayor nivel de victimización tuvieron un menor logro académico; es decir, que, a mayor experimentación de agresiones y acoso, las estudiantes señalaron menores notas altas. Lo anterior parece apuntar que una cantidad importante de sujetos LGBT+ tiene buen desempeño y recibe calificaciones buenas. Esto puede vincularse con un sentimiento más positivo hacia la escuela, la posibilidad de transitar de una mejor manera dentro de ella¹³² y tener planes a futuro.

Sintetizando lo expuesto en esta categoría 2, puedo sostener que la aceptación de amistades, compañeros y docentes tiene un papel importante en el a construcción de varones gays en la escuela. Cuando éstos perciben que tienen el apoyo y reconocimiento de otros agentes educativos es autentico pueden fortalecer su autoestima, confianza en sí mismos y reducir el estrés y tensión. A la vez, es posible que perciban un ambiente seguro y libre de violencia o discriminación. Esto fortalece, además, el sentido de pertenencia a la escuela y a la comunidad estudiantil, en lo particular, además de que posibilita que se centren en su desarrollo académico y personal.

Asociado a lo dicho, se observa que para los estudiantes gays la escuela es un lugar de aceptación y apoyo. Tanto sus amistades y compañeros, como los propios docentes, propician un clima de libertad y seguridad, aunque esto varía en diferentes niveles de autenticidad y depende de varias condiciones. En este entorno, los jóvenes gays transitan de manera más o menos positiva, ya que la frontera física que existe entre un nivel educativo más rígido y vigilante de las normas sexuales y otro más amplio, les permite una mejor autoidentificación y la posibilidad de experimentar situaciones que normalmente están prohibidas, como establecer relaciones afectivas con sus pares o mostrar afecto en público. Este cruce de lindes también implica una tensión en la masculinidad y una exposición ante los demás de

¹³² Esto podría vincularse con que algunos estudiantes que no logran obtener altas calificaciones comienzan a desertar en el transcurso de los grados y niveles. Al no tener un desempeño positivo, es más probable que se halle motivos para expulsarlos o alentar que esto ocurra. El que los jóvenes de la muestra tengan un buen desempeño parece servir como estrategia para llegar hasta donde están sin grandes dificultades.

que ésta puede ser diferente. Al cruzar esta línea, tanto física como simbólica, se abren posibilidades más amplias en comparación con otros contextos o lugares.

Además, los estudiantes utilizan diversas estrategias al interactuar con sus amistades y docentes para dar a conocer su orientación e identidad, aunque no siempre de manera explícita. De hecho, algunos cuestionan la idea del “mandato del descloset” (Seal, 2019) y contradicen esta disposición. En este tránsito por la escuela, también se llevan a cabo maniobras para ganarse el favor y la aprobación de los docentes, ya sea a través de un buen desempeño académico o acercándose a ellos para solicitar apoyo en situaciones que involucran violencia.

La contradicción se aprecia, desde la percepción de los estudiantes, en la actitud de los docentes y compañeros, quienes muestran una suerte de estima y aprecio, pero también mantienen cierta distancia para evitar que “algo” se contagie. Aunque se promueven enseñanzas que intentan ser empáticas y respetuosas de la diversidad, en ocasiones se reproducen mensajes que sugieren voltear la mirada cuando se enfrenta algo que no resulta agradable, pero que se dice que hay que respetar. Esta ambivalencia se hace evidente cuando se cruza la frontera de la escuela, como un lugar seguro y libre, para volver a entornos donde es necesario permanecer en el silencio y adoptar nuevamente una apariencia heterosexual. Sobre esto ahondaré en la categoría 4 “Construirse en un continuo de violencia”.

4.5. Categoría 3. Formarse en medio del rechazo y la homofobia.

Esta categoría incluye discursos y prácticas en contra de la sexodiversidad y los jóvenes gays en las instituciones educativas. Su sustento se halla en la enseñanza heteronormativa y en los ejes de construcción de la masculinidad (Ranea, 2021), lo cual implica normas y disposiciones que indican cómo deben ser los estudiantes varones en la EMS. Según E. Elías *et al.* (2007), el ámbito grupal, como una dimensión que configura la identidad, se aprecia a partir de cómo la homosexualidad es percibida socialmente, y en este caso particular, está marcado por la exclusión y la discriminación. Esto se evidenciará en las siguientes subcategorías: a) Exclusión desde los docentes de EMS; b) Expresiones homofóbicas de estudiantes frente a la

sexodiversidad; c) Esfuerzos para ser considerado un hombre de verdad; d) Sobrevivencia en las inmediaciones de la EMS; y e) Hostigamiento sexual en la EMS.

4.5.1. Exclusión desde los docentes de EMS.

En contraste con los datos hallados acerca del apoyo y la aceptación por parte de los docentes hacia estudiantes LGBT+, la mayoría de los jóvenes reportó algunas manifestaciones de homofobia por distintos agentes educativos. En el rechazo que manifiestan los profesores a lo sexodiverso se establece que la homosexualidad es degradante para los varones y, al mismo tiempo, debe ser degradada por los demás; además, con esto se busca reducir las desviaciones o diversidades al interior de la masculinidad. Casi en su totalidad los participantes saben de esto a través de terceros; es decir, que no describen haberlas vivido propiamente, sino mediante relatos o testimonios de amigos u otros compañeros que asisten a la misma escuela y con quienes comparten clases o actividades. A este respecto, Mickey señaló: “No considero que halla un trato especial o al menos no fue en mi caso, sin embargo he escuchado de otros compañeros que a veces se sienten un tanto menospreciados u ofendidos”; por su parte, Dans comentó: “Se de muchos casos donde profesores, directivos y estudiantes han sido homofóbicos y muchas veces violentan los derechos de la comunidad porque se creen superiores sobre todos nosotros”. Otro de los estudiantes opinó en la misma dirección.

En mi caso no, pero conocí a un compañero que realmente se sintió muy mal después de que uno de sus profesores le haya llamado de una forma despectiva gracias [debido] a su orientación sexual... En general, en toda la comunidad si ha habido algunos profesores que he escuchado hablan pestes de la comunidad en general (Diego).

Los comentarios homofóbicos se hacen en dos sentidos: directa e indirectamente. Parece ser que los primeros no son tan comunes, mientras que las formas sutiles o no dirigidas a alguien en particular —pero con una intención de fondo— se identifican en las narrativas. Alex se refirió a esta situación: “[en la ENP] había

maestros que tenían de repente algunos comentarios, pues sí, homofóbicos o que se podían interpretar así, pero, pues, nunca directamente contra un alumno que lo agarraran por esa situación, entonces pues sí”. La respuesta de Mickey apuntó en similar rumbo: “si he escuchado que hay algunos profesores con algunas formas de pensar peculiares, en las cuales ofenden directa o discretamente a distintos compañeros gays”.

Además de los comentarios homofóbicos, los estudiantes reportaron actitudes de los docentes que incluyen la exposición pública en el salón de clases, el trato diferenciado, la reprobación y el mandarlos a examen extraordinario. Esto daña a las víctimas, no únicamente en lo académico, sino en lo personal, pues no sólo quedan evidenciados como malos estudiantes, sino como malos jóvenes. Dos participantes lo describieron así:

dentro de la administración y la planta docente existen personas homofóbicas, que te pueden exponer frente a el grupo de manera horrible y sobre todo no se les dice nada a ellos, si te encuentras a profesores así creo que si podrias tener desventajas sobre estudiantes heteroxeluasles [*sic.*]... A veces si se ve muy marcado como son los profesores respecto a los alumnos gay ya que los hacen a un lado o simplemente los discriminan por eso, los estudiantes no hacen una distinción entre alumnos gays ya que estos se llevan muy bien (Dans).

Porque habiendo maestros super sexistas, homófobos y clasistas le dan más preferencia luego a los hombres heteros solo por ser hetero, porque si se han sabido casos en donde maestros mandan a extraordinario a alumnos que no son normales o son “raritos” y lo peor es que reprenden a quien los defiendan (Crosby, comillas del original).

Lo anterior pone de relieve actos que atentan contra la integridad de los estudiantes, desde los que los afectan en lo académico hasta los que recaen en lo personal. Se trata de un disciplinamiento con el cual se buscan salvaguardar los valores de la masculinidad y evitar que otros transgredan sus ejes. En la apreciación de Dans los actos son avalados o no castigados por las autoridades educativas, lo que coloca en desventaja a los estudiantes gays frente a sus pares heterosexuales. Se trata de una especie de “confraternización masculina” (Ranea, 2021) desde la cual se articulan actos que permiten mantener las jerarquías, en este caso, entre varones. Por su parte, Crosby reportó que, además de la homofobia, hay otros actos de

segregación y exclusión, como son el clasismo y el sexismo. Este entrevistado apuntó que quienes intentan defender a los marginados también sufren consecuencias. Esto dificulta el establecimiento de lazos de apoyo, pues la represión y el castigo tienen el propósito de que no tenga cabida aquello que escapa de la normalidad ni sea respaldado.

Como parte de las enseñanzas alrededor del género y la sexualidad, algunos estudiantes identificaron mensajes y discursos de los docentes que posicionan a los jóvenes gays por debajo de los “varones de verdad”; asimismo, hay referencias a “lo especiales” que son o la idea de que los varones deben ser de algún modo. En sus respuestas, Matiz describió cómo un docente señaló la forma en que un varón no debe presentarse para ser considerado normal.

El maestro de primero, el del primer año de matemáticas, sí de pronto ahí decía, este, sus pensamientos de que “el hombre no debería llevar rosa”, que a él no se le hacía normal eso, pero de que lo tenía que aceptar. Entonces sí yo de pronto yo era de “¡ay, esta clase!” (risa) (Matiz).

Este ejemplo muestra cómo en algunas escuelas y clases se tienden a reforzar mitos alrededor del género, produciendo y reproduciendo los estereotipos y prescripciones para varones y mujeres. Aunque el docente en cuestión mencionó aceptar que esto pueda ocurrir —el uso de colores en las prendas que no están asociadas a lo masculino—, se entrevistó en su discurso que no lo considera normal. El “dejar ser” funciona como una posibilidad, pero que no cuenta con legitimidad ni valoración. Se reconoce que quienes poseen los discursos educativos en cierto lugar tienen la autoridad para colocar y situar un tipo de mensaje específico; y los que no poseen el saber no siempre tienen la opción de cuestionarlos. Aunque tampoco están obligados a cumplirlos de manera tajante.

En otro ejemplo, Dans destacó que los discursos homofóbicos y sexistas provienen de una docente, es decir, no sólo de los varones. En este mensaje, se alude a la idea de “hombres verdaderos” y el descrédito hacia quienes no son ubicados en esta categoría, es decir, el desprecio a lo femenino y los no-hombres. En sus palabras:

Los profesores hombres que yo tuve al menos nunca hicieron algún comentario acerca de cómo debía de ser los estudiantes hombres de CCH. Sin embargo tuve una profesora en primer semestre la cual hacía comentarios que los hombres debían complacer a las mujeres solamente y que esos eran los verdaderos hombres, llegando a menospreciar a la comunidad y diciendo que no valían (Dans).

Tanto Matiz como Dans ubican estos discursos en el primer semestre del CCH. El que esto ocurra en los periodos iniciales puede sugerir que se pretende dejar claro desde el principio qué se espera y qué no, qué es lo deseable y con qué hay que tener precauciones. La socialización de género marca límites en la escuela. Sin embargo, el que los estudiantes no sean sujetos pasivos frente a estos discursos les permite identificar, negociar y cuestionar las ideas a fin de reconocer que no coinciden con ellas y que pueden posicionarse de otros modos.

En lo descrito por Dans, el mensaje docente establece distinciones entre comportamientos que los hombres de verdad deben cumplir —en este caso, en relación con las mujeres—, y se determina que aquellos que no se ajustan tienen un menor valor. Esto se relaciona con cumplir con ejes alrededor de la masculinidad y la obligación de complacer a la mujer solamente; un hombre “verdadero” sólo puede sostener relaciones heterosexuales. Por otro lado, aunque, aparentemente se acepta que los varones gays sí son hombres, se deja claro que no son verdaderos; esto a partir de un modelo que sirve de referencia para comparar en el cual la virilidad es un rasgo apreciado y estimado. Además, se transmite la idea de que los varones que forman parte de la comunidad LGBTQ+ deben ser repulsados. Esto casi como obligación.

En su experiencia en la ENP, Crosby señaló discursos docentes que apuntan a estereotipos en relación con la homosexualidad y el establecimiento de una jerarquía y un trato diferenciado donde la referencia a los “hombres de verdad” aparece nuevamente. En esto, la homosexualidad es equiparada con la feminidad y, por tanto, es degradada. Él lo expresó así:

Nuestro profesor de lógica [de la ENP] siempre decía que los raritos junto a los discapacitados no tenían un intelecto superior y que se enfocaban más en cosas femeninas y a la hora de que hagan algo de fuerza o así no lo harían porque no tienen fuerza y pedirían a otro hombre que lo hiciera y fomentaba la homofobia

diciendo que primero los atiendan a ustedes que son hombres de verdad después a los demás (Crosby).

Junto a la asociación de la homosexualidad con lo femenino, en este mensaje docente se alude a características intelectuales que colocan a los varones gays por debajo de los heterosexuales. La fuerza se asocia a la condición de “hombres de verdad” y a éstos se les debe tener en cuenta en primer lugar. En la creación de un afuera y adentro, los hombres masculinos y fuertes quedan incluidos, mientras que los que no cumplen con estas características son excluidos de las alianzas masculinas y colocados en los márgenes de la relación —donde se ubica a las personas con discapacidades—. “Los otros” son instrumentalizados para atender y satisfacer las necesidades de quienes están adentro.

Es posible reconocer, a partir de lo descrito, que los docentes, al ser quienes ostentan el discurso educativo, imponen normas que regulan las relaciones en el aula y otras que se extienden más allá. M. Zabalgoitia (2022) explica que los salones de clases se convierten en espacios en que las lecciones apuntan a la construcción de una jerarquía masculina y donde se indica a los varones que deben de cumplir con aquello que les otorgará prestigio, es decir, la masculinidad y la heterosexualidad (Núñez, 2015). En este proceso, los hombres mejor situados — como es el caso de los docentes— son instructores de la violencia como un elemento que organiza a la masculinidad. Vistos así, algunos profesores participan en la construcción del género al buscar las adaptaciones necesarias (Subirats y Brunet, 1999) acordes con la heteronormatividad, y la masculinidad y feminidad enfatizada¹³³ (Connell, en Kimmel, 2011).

A propósito de esto, la corporalidad y las representaciones corporales reiteradas son referente importante en esta construcción de la masculinidad, pues se espera de los varones “asumir riesgos, mantener el poder y el control en todo momento o utilizar la violencia ante situaciones de conflicto” (Ranea, 2021). Los deportes escolares son una de las principales prácticas vinculadas a la construcción

¹³³ Desde su lectura, R. W. Connell (en Kimmel, 2011) propone que, al igual que los varones, las mujeres luchan por llegar a un ideal de feminidad socialmente definido, y que se organiza en torno a la desigualdad de género acomodando los intereses de los hombres. A esto lo llama *emphasized femininity* o “feminidad enfatizada”.

identitaria y de género que tienen al cuerpo como referente. Una respuesta de Alex apuntó en este sentido y da cuenta de cómo una forma de masculinidad se construye: “yo me acuerdo que algunos *coaches* de deportes, así de las actividades extracurriculares, sí eran un poquito de «es que no sean niñitas», es que, de ese tipo de comentarios”.

De acuerdo con Marina Subirats y Cristina Brunet (1999), uno de los espacios donde la diferenciación explícita basada en el género es más visible dentro de las escuelas son las actividades deportivas. Son áreas de competencia donde el dominio se da principalmente por los varones (Wilkinson y Pearson, 2009) y se impone simbólicamente el sistema generizado en el cual unos se colocan por encima de otros mediante la agresión, la competencia y la demostración pública del desprecio por el dolor propio y de los demás. Mara Viveros (2002) afirma que los ejercicios deportivos son pruebas para medir no sólo la aptitud y el desempeño, sino también la virilidad, tanto entre estudiantes como entre adultos.

La etiqueta de “niñitas” actúa como una amenaza para dejar claro qué no se debe ser y de qué hay que alejarse: la construcción de la masculinidad exige el antagonismo con lo femenino. Al mismo tiempo, apunta hacia el autocontrol (Devís *et al.*, 2005) de los varones para evitar mostrar debilidad, temor y otros comportamientos que los asocien con aquello que resulta indeseable; a la vez, hay la prerrogativa —y exigencia— de mostrar rabia, enojo e ira. El riesgo de no hacer caso al eje y no comportarse como éste lo exige es dejar de ser calificado como parte de los verdaderos hombres y ser colocado en una posición femenina, entendida como inferior y subordinada. En las voces de los *coaches*, como agentes masculinizadores y evaluadores de la masculinidad, estos discursos despojan a los cuerpos de los varones de todo signo y muestra de debilidad y, al contrario, transformarlos en instrumentos de dominación de otros hombres y mujeres (Viveros, 2002). Y aunque las actividades pueden representar riesgos, todo se realiza en nombre de la masculinidad (Cruz, 2006).

Pasando a otro punto, de acuerdo con los estudiantes, la edad es una característica asociada a las actitudes sexistas y homófobas de los docentes. Desde sus respuestas, el que sean mayores no permite que tengan apertura a temas como

la diversidad sexual. Cabría precisar también el papel de estos agentes en la transición de los varones más jóvenes hacia la masculinidad. Matiz señaló: “algunos sí y algunos no [tienen apertura], yo creo que los que son mayores de edad, sí, yo creo que se les impone hablar de eso”. Por su parte, Yayo describió una situación donde la edad se entrecruza con la religiosidad.

Es una maestra [de filosofía], ya está grande, es muy religiosa y no le gustaba que tú la contradijeras o que no opinaras lo mismo que ella. Entonces tal vez no es que ella le rehuyera a esos temas, sino más bien nosotros como alumnos no los tomábamos porque si no tenías la misma opinión que ella, incluso sobre los temas del aborto, sobre los temas de religión, como que te llegaba a bajar calificación por eso... Un ejemplo es que este último semestre nos dejó como exámenes ver varias películas y darle nuestra opinión sobre ella, pero tocando un poco el tema filosófico. Y hubo una película que era provida, o sea, que trataba de pintar como el aborto como algo malo, pero era una película que desinformaba muy mal sobre tanto las clínicas, como el proceso, como lo que es, y muchos compañeros de mi grupo y compañeras de otros grupos le pusieron pues en la bitácora de la película que no les gustó, que era una película que desinformaba mucho y que, pues, realmente no la recomendarían ni la volverían a ver. Y la maestra gracias [debido] a eso, pues se enojó y les bajó calificación (Yayo).

El extracto ilustra cómo la sexualidad es vista en algunas escuelas desde las consecuencias que conlleva. Implícitamente se alude a la abstinencia como método para evitar los embarazos no deseados, pero incluso cuando éstos tienen lugar, el mensaje es que de ningún modo se debe recurrir al aborto. Las evaluaciones morales se presentan en la forma en que la docente reacciona contra quienes cuestionan el mensaje. Aunque no todos los profesores son reticentes a hablar de este tema, en ocasiones lo hacen desde un particular punto de vista, a partir de convicciones restrictivas o con poca apertura (Britzman, 2005).

Crosby también opinó en cuanto a la edad como un factor para las actitudes negativas: “aún los maestros más viejos y algunos jóvenes tienen ideas aún de misoginia y homofobia”. En esta respuesta se advierte que, si bien los docentes de mayor edad aparecen como los principales agentes educativos que con actitudes negativas o poco respetuosas, no es algo definitorio, pues, como indica este participante, algunos más jóvenes tienen estos comportamientos y opiniones.

Otra característica asociada al rechazo o la poca apertura hacia la diversidad sexual es en cuanto al trabajo en clase¹³⁴. Desde la perspectiva de los estudiantes, hay docentes reticentes (como los de matemáticas y actividades deportivas, según lo descrito) a trabajar estas cuestiones; pero, también, hay espacios curriculares que son considerados propicios para ello —y sólo esos—. Dans, por ejemplo, opinó: “Considero que no hay esta apertura por parte de los profesores para hablar de estos temas ya que los consideran delicados y difíciles de tratar”. Otro de los estudiantes apreció la situación de forma similar. En sus palabras:

La mayoría creo que no [tenían disponibilidad]. Tal vez había alguno que otro, por ejemplo, pues en lengua española, literatura, incluso ética que, a lo mejor, sí hubieran estado dispuestos a hablarlo, pero, pues, como el tema nunca surgió, no tenía que ver con el temario del curso, nunca se habló (David).

Un punto que plantea este participante es la forma en que un tema puede posicionarse o no dentro de una clase. Mientras que algunas asignaturas son consideradas naturales u obvias para trabajar temas como diversidad sexual, otras son evaluadas como espacios donde no tienen nada que ver o que no se incluyen en los temarios. Las clases son vistas como sitios encorsetados en los que no pueden entrar temas ajenos a la lista correspondiente; el aprendizaje formal se valora por encima de la convivencia o el bienestar de los estudiantes. Los procesos educativos restan importancia al desarrollo integral de los jóvenes y la segmentación indica que hay cosas que pueden trabajarse en ciertos espacios, pero, en otros no, como si en la realidad los individuos pudieran dividirse de ese modo. Se estima, además, que ciertos tópicos pueden surgir, aunque no se precisa cómo esto sucede. La disyuntiva se presenta al suponer qué pasa en un escenario donde sale a relucir el tema, pero no forma parte del programa de estudio.

Lo anterior parece indicar una jerarquización y segmentación del conocimiento. Mientras aquello que está presente se supone importante y debe abordarse, lo que queda fuera no es valioso, ni tiene porqué destinarse tiempo a

¹³⁴ Hago hincapié en que no realicé una revisión de los programas de estudio de estas instituciones de EMS. Lo que se expresa aquí parte de las percepciones y experiencias de los propios entrevistados.

ellos. Bajo esta lógica, los temas de diversidad sexual no son relevantes, ni son asuntos a los cuales se deba prestar atención; sólo si surgieran en algún momento. Las preguntas a considerar en este sentido podrían ser, ¿qué pasa cuando un tema “no surge”?, ¿significa que simplemente no se aborda y ya?, ¿no pueden gestionarse y planificarse temas de manera intencional que permitan hablar de diversidad sexual en las aulas?

El ocultamiento o negación de la diversidad sexual también se da cuando no se habla al respecto. Se evita que los estudiantes puedan conocerlos —aunque en la realidad esto sea prácticamente innegable en las escuelas—. El silencio o la ausencia del habla parece garantizar que la norma sexual se cumpla (Louro, en flores, 2008), pues entre sus múltiples intenciones hay una supuesta protección, a la vez que inhibición y opresión (Ferfolja, 2013).

Lo que plantean los estudiantes acerca del no abordaje de contenidos sobre diversidad sexual coincide con lo que Yanidia Morgado (2010) encontró en el CCH Vallejo, donde el 48 por ciento de los participantes señaló que no ha identificado que en alguna materia se hable sobre la homosexualidad, mientras que el 22 por ciento de los encuestados desconoce si se hace o no. Por su parte, E. Linares *et al.* (2019), al realizar una investigación con estudiantes de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología (IPN), encontraron que un 85 por ciento dijo que ninguna unidad de aprendizaje favorece las relaciones de convivencia y el respeto a la diversidad, además de que pocos docentes abordan estos temas.

En similar dirección, en la encuesta realizada a estudiantes sexodiversos de entre 13 y 20 años, R. Baruch *et al.* (2017) encontraron que 35 por ciento manifestó que en sus clases no tocaron temas sobre personas, historia o eventos LGBT+. Sólo 30.6 por ciento dijo que los temas LGBT+ se analizaron de modo positivo en una o más clases, y un 10.3 por ciento indicó que los temas se analizaron tanto de forma positiva como negativa. De los que dijeron que sí, la mayoría señaló que se dieron en las clases de Español y Formación Cívica y Ética. Aunque las asignaturas son propias del nivel de educación secundaria, es constante la idea de que sólo algunos espacios curriculares son aptos para hablar de estos temas. Fuera de ellos, las alusiones desaparecen. Otro dato de la Encuesta que llama la atención es que “[!]a

mayoría de los/as estudiantes dijeron que ninguno de sus libros de la biblioteca o sus libros de texto u otras lecturas asignadas en la escuela contenían información sobre personas LGBT, su historia, acontecimientos o temas” (p. 55).

La respuesta de Yayo apuntó en un sentido similar en cuanto a que únicamente en algunas asignaturas se trabajan los temas de diversidad sexual. A su decir: “en el taller de lectura, redacción, no me acuerdo de qué más de textos, y en psicología que fue una materia que llevé este último año que cursé. Y no me acuerdo en cuál otra, pero sí, o sea, sí lo llegamos a tocar”. Sin embargo, en cuanto a cómo se abordó esto, narró dificultades o limitaciones: “en psicología nada más recuerdo que nos habló sobre el tema la profesora, o sea, como nos los expresó y ya, o sea, fue como tocar el tema de, pero no realmente hicimos como una actividad en específico” (Yayo). Lo anterior indica que, aunque los temas de diversidad sexual se tocan en ciertos espacios o asignaturas, la forma no es necesariamente la más inclusiva o centrada en los estudiantes. Cuando Yayo se refiere a que la docente habló del tema, parece tratarse de una lógica en que la voz externa educa a los estudiantes LGBT+. El abordaje se interpreta como algo donde la palabra y la experiencia de los propios estudiantes no son válidas; alguien más tiene el poder y la autorización para colocar el tema en el aula y hablar de él, de acuerdo con su visión. La experiencia escolar de Patricio es similar en algunos puntos a lo expresado por Yayo. Él narró:

Nosotros llevamos en primero y segundo semestre orientación, y bueno, quinto y sexto también, pero en quinto y sexto es como pues orientación vocacional, y, pues, currículum y cosas así. Y en primero y segundo sí es como de sexualidad, identidad politécnica, y cosas así y si en segundo sí llevamos un poco de eso. No nos metimos a fondo, pero sí un poco... eran como nada más de lecturas y responder preguntas y así. Nunca fue alguna como de, algo didáctico o así, no (Patricio).

“Tocar” o abordar temas de diversidad sexual o sexualidad es un asunto que resalta en ambas narrativas, pero que no parece tener el impacto o la importancia esperada. El asunto recae en lo informativo y no en ejercicios reflexivos o narrativos que posiblemente permitieran un acercamiento a la visibilización y al respeto de las identidades sexodiversas. De ahí que se recurra a voces o lecturas para responder preguntas. No es claro que los cuestionamientos surjan de los propios estudiantes,

sino desde las consideraciones que alguien más establece de lo que es necesario conocer del tema.

En el caso de Matiz, el tema de diversidad sexual apareció como parte de una de sus clases, pero no para discutirse o comentarse, sino para evitarse intencionalmente. Según declaró:

E: ¿Alguna vez vieron algún tema en clase acerca de diversidad sexual?

M: No creo. No, incluso cuando una vez hicimos debates, la profesora nos dijo que [lo] evadiéramos. Nos dio ciertos temas y nos dijo que los evadiéramos, pero no porque no quisiera hablar de ellos, sino porque se le hacen temas que ya son muy repetitivos, entonces, que no tiene caso hablar. Y ya le iba a decir que estaba mal, pero dije no, no le digas nada (risa), tienes que pasar la materia (risa).

E: ¿Tu reacción fue para no tener problemas con la maestra y pasar?

M: Sí, principalmente (Matiz).

De acuerdo con el diálogo previo, algunas experiencias escolares están atravesadas por decisiones que no corresponden a los sujetos en su totalidad. En actividades, como los debates, donde se esperaría una participación amplia de los estudiantes —y que, de algún modo, posibilitan su politización— se establecen restricciones, no sólo en cuanto a las dinámicas o normas que acompañan los ejercicios de discusión, sino en lo tocante a qué es posible abordar y qué no. Más allá de encontrar un argumento en el cual la docente pudiera posicionarse en el sentido de que los derechos de las llamadas “minorías sexuales” no se debaten, sino que se reconocen, su lógica apunta a lo innecesario que es tocar el tema por ser repetitivo. Ciertamente, los temas alrededor de lo LGBT+ han adquirido una presencia notable en la agenda y palestra pública y son motivo de comentarios en diversos lugares; empero, el que sigan vigentes no significa que sean iterativos o que ya están superados. La reflexión acerca de qué falta y en qué no hay avances no es una preocupación que se promueva entre los estudiantes.

La reacción de Matiz en este escenario es abstenerse de comentar su inconformidad con la opinión de la docente. Hay que tener en cuenta que las relaciones en el espacio escolar están atravesadas por el poder y la autoridad que ejercen algunos agentes educativos, y quienes se ubican por debajo de la jerarquía se ven sometidos a decisiones y disposiciones. De lo contrario, pueden verse

afectados a través de sus calificaciones, por ejemplo. Cabe traer a colación lo afirmado por Julio Muñoz:

[s]iempre con el poderoso chantaje de la calificación se somete la sexualidad a la clandestinidad, se fomenta el miedo y la inseguridad haciendo de la violencia algo invisible, silenciando la respuesta... estas prácticas son transmitidas a las y los estudiantes entre quienes se reproducen las humillaciones, burlas, miedos y silencios a fin de cuentas: rechazo a lo que es diferente en materia sexual (p. 19).

Aprobar en la escuela de género implica no poner sobre la mesa ciertos temas y acatar las disposiciones de las voces que dictan de qué es correcto o no hablar en las aulas.

Lo presentado hasta el momento coincide con los tres tipos de aislamiento que pueden vivir los sujetos sexodiversos y que reportan C. Muñoz-Plaza *et al.* (2002). Éstos son el aislamiento cognitivo, que consiste en el acceso limitado a información acerca de su orientación sexual, lo cual, como se apreció, es aplicable para los estudiantes LGBT+ y para la comunidad escolar en su conjunto; el aislamiento emocional que resulta de los constantes mensajes negativos alrededor de la homosexualidad que se reciben por parte de compañeros y personal escolar, lo cual se documentó en esta investigación a partir de los diferentes mensajes alrededor del cómo deben ser los hombres de verdad y cómo actuar frente a la homosexualidad; y el aislamiento social ante la poca posibilidad de hablar acerca de su orientación con docentes, pares estudiantes e, incluso, amigos, lo cual se mostró a partir de la reticencia de docentes para abordar el tema o el alejamiento de pares varones ante los estudiantes gays.

Aunque, como he descrito, algunas escuelas pueden funcionar como espacios con posibilidades para que los sujetos LGBT+ puedan realizarse de una forma más plena y segura e, incluso, son refugios y espacios de supervivencia, también algunos rasgos forman parte de la heteronormatividad y la construcción de jerarquías donde ciertas voces no siempre pueden presentarse o hacerse escuchar. Como apunta v. flores (2008), una de las implicaciones de la heteronormatividad es la construcción de un conocimiento hegemónico desde el cual se establece modos que no posibilitan conocer otras existencias que no se ajustan a ella. Al mismo

tiempo, envuelve un tipo de relación entre los sujetos y estos saberes, los cuales no pueden ser cuestionados y, por el contrario, deben ser introyectados.

D. Britzman (2005) afirma que, aunque muchos docentes están conscientes de que es importante que los estudiantes participen en las clases y sus voces sean incluidas, a menudo esto no sucede. Inclusive, no todos están preparados para responder ciertas preguntas, por lo que prefieren implementar evasivas u omitir temas a fin de no sugerir dudas o inquietudes. Valdría la pena también considerar que ciertos tópicos chocan con las creencias y principios particulares de cada docente, los cuales se posicionan por encima de su enseñanza, en detrimento de los intereses y derechos de los estudiantes.

Pasando a otro punto, como ya algunas respuestas señalaron, las actitudes y comportamientos homofóbicos no sólo provienen de las y los docentes, sino de los directivos u otros integrantes del escenario educativo, como los intendentes o el personal de seguridad. Dans, particularmente, reportó una experiencia en este sentido y narró una situación que implicó la intervención de diversos agentes educativos que convergen en la escuela en que cursó. En sus palabras:

lo que me paso a mi una vez en CCH cuando esta[ba] con mi pareja en el cubículo del taller de educación ambiental recortando unas botellas para hacer unas macetas y algunas otras cosas para lo que son recicladas estas botellas ya que yo ayudo a impartir este taller, para esto la profesora que daba el taller no estaba ya que estaba con otros alumnos en los invernaderos del plantel asesorandolos, seguíamos haciendo nuestro trabajo de recibir alumnos y mi pareja me dio un beso, pero en ese momento pasaba uno de los trabajadores el cual volteo y nos miró con una cara de desprecio, ya paso esto y en menos de un minuto llegó el jefe de seguridad del CCH y un administrativo junto a otros dos de seguridad como si de un delito se tratara llegaron muy altaneros preguntando donde estaba la profesora donde yo amablemente les indique donde estaba, sin embargo si lo sentí como una agresión el cómo me hablaron, después llega mi profesora a hablar conmigo sobre qué había pasado ya que le marcaron a ella refiriéndose que estaban haciendo cosas indebidas dentro del cubículo, llego esto hasta que tuve que ir a dirección a explicar lo que pasó y solo recibí una disculpa por parte del administrativo a algo que ni siquiera tenía perdón, después de esto yo ya tenía miedo de darle un beso dentro del cubículo o cerca de él a mi pareja por miedo a que pasara lo mismo, y esto es algo que nunca comente con nadie pero sí me gustaría expresarlo alguna vez abiertamente dentro de mi plantel como una protesta (Dans).

Son varios los aspectos que resaltan del fragmento anterior. Se describe cómo las manifestaciones afectivas entre varones son el detonador de las reacciones. A

diferencia de lo que ocurre cuando la fórmula incluye a parejas heterosexuales, la evaluación es distinta si se trata de dos estudiantes del mismo sexo. No es un beso únicamente, sino un acto que atenta contra la moral, lo natural, la normalidad, entre otros aspectos. Los trabajadores y jefe de seguridad actúan como censores del afecto entre los estudiantes, el cual es evaluado como indebido, sobre todo porque se da en lo público y no detrás de los salones o en los sitios donde no pueden ser mirados. En el espacio escolar hay “ojos” que ven y censuran los actos que no corresponden a la norma sexual. La sola mirada funciona como signo de desaprobación.

La reacción de los agentes educativos ocurre de manera casi inmediata, lo que evidencia la presteza con que se actúa contra actos que escapan a la heterosexualidad obligatoria; el mensaje apunta a que hay que actuar de manera inmediata para ocultar y socavar las manifestaciones. La situación es equiparada con un delito, a lo que se sumó la forma de proceder de las autoridades escolares y el número de personas que acuden a atender y vigilar. En su mayoría se trata de varones, quienes son los encargados de aplicar los castigos correspondientes y señalar la falta cometida. En cuanto a la docente, se percibe su papel asignado como vigilante de la normatividad sexual; al ausentarse del aula, ha faltado a su rol de cerciorarse que estos actos no tengan lugar. Como forma de resarcirse, es colocada en el lugar de confesora ante la cual debe ser revelado el suceso indebido: los actos entre varones deben rendir cuentas ante los demás.

El impacto subjetivo en el estudiante es que hay que permanecer alerta para evitar estos actos en la escuela. La violencia, manifestada a través de expresiones corporales y formas en el habla, es una lección que provoca miedo y evita que las muestras de afecto se repitan. Y aunque uno de los directivos dispensó una disculpa, el impacto se narra como relevante.

Como se puede apreciar, las manifestaciones de homofobia en algunas escuelas generan impactos sustanciales en los estudiantes. No sólo se dan en ciertos lugares o espacios, sino que la institución educativa en su conjunto no escapa de miradas vigilantes y la implementación de castigos. En ello intervienen

no únicamente docentes y directivos, sino otros agentes que conviven y asisten, como el personal de seguridad, intendencia y los estudiantes.

La siguiente subcategoría tratará sobre estos últimos.

4.5.2. Expresiones homofóbicas de estudiantes frente a la sexodiversidad.

Si bien los participantes describieron muestras de apoyo por parte de pares y compañeros de la escuela, también reportaron actitudes y actos homofóbicos de ellos. No sólo los docentes forman parte del currículo oculto de género¹³⁵; por el contrario, los estudiantes son parte de él en esta trama de la enseñanza de género¹³⁶. Leonardo Olivos (2012) afirma que no hay ninguna razón que inherentemente motive una mayor apertura y una mente más abierta entre los jóvenes. No es posible asumir que la condición juvenil y escolarizada *per se* genera cambios en la forma de ver de estos sujetos en cuanto a las manifestaciones y expresiones sexuales. Por el contrario, como declaran algunos entrevistados, hay quienes que no están de acuerdo y muestran un abierto desprecio o rechazo e, incluso, son violentos¹³⁷. Estos actos son necesarios para el mantenimiento de las

¹³⁵ Como presenté en el marco teórico, este se define como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering y Sierra, 1998, p. 3).

¹³⁶ Cabe recordar que L. Maceira (2005) emplea la categoría de “pedagogía de género” para aludir a aquellos procesos que favorecen formas específicas para varones y mujeres, y que a la vez niegan los elementos que no son apropiados.

¹³⁷ En una investigación realizada en el CCH Oriente, B. Romero (2017) encontró que algunos estudiantes consideran que la homosexualidad es una enfermedad o una elección, y que la homofobia no está mal. De hecho, halló que entre los encuestados hay discursos morales, religiosos y científicos que justifican sus percepciones, a las cuales califican como opiniones individuales que merecen respeto y no son negativas: “Yo considero que no por que [*sic.*] la verdad estoy encontra [*sic.*] de la homosexualidad y lesbianismo” (p. 56); “no tienen por que [*sic.*] aceptar a la fuerza este tema” (p. 58, corchetes del original). Esto también es consistente con los datos de Y. Morgado (2010), quien investigó la intolerancia y discriminación en la EMS con 50 estudiantes del CCH Vallejo. Ella encontró que el 16 por ciento de los encuestados ha presenciado cómo sus compañeros denigran, humillan y se burlan de los homosexuales frente a los demás (2010). El 12 por ciento afirmó que los profesores denigran, humillan y se burlan de los estudiantes homosexuales o los amenazan con agredirlos; aunque también indicaron que no todos tienen las mismas actitudes (4 por ciento). Además, el 8 por ciento afirma que se habla de la homosexualidad masculina como una enfermedad y una desviación mental. En cuanto al IPN, de acuerdo con el estudio realizado por E. Linares *et al.* (2019) con estudiantes de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología, el 55 por ciento ha sufrido acoso por su orientación sexual en algún momento; sin embargo, esto no fue reportado al personal escolar por temor a ser evidenciados. En contraste, el 45 por ciento denunció algún tipo de

jerarquías en el eje horizontal, pues la subordinación e instrumentalización de los varones gays permite la expresión de la masculinidad frente a los pares, mostrar que se es parte de estas alianzas y, a la vez, que se desprecia a las mujeres y quienes ocupan su posición.

Como parte de los actos cometidos por pares resaltan las injurias y formas de trato diferenciado. Yendo por partes, en cuanto a los insultos o comentarios negativos, destacan los que fueron escuchados, pero no dichos directamente a los participantes. Edwin comentó, por ejemplo: “Lo único que he visto por parte de compañeros es hacer ciertos chistes acerca de los «jotos»” (comillas del original); por su parte, Daniel describió: “salvo los típicos chismecillos, que son para nada peligrosos, no, todo normal”. Matiz respondió con argumentos similares.

Pues los típicos ¿murmuros? [*sic.*], susurros, pues ahí entre las pláticas de los alumnos que estén viendo, y ahí la típica palabra de “marica”, o lo que llegan a decir los mexicanos, los albures que llegan a decir los mexicanos, pero pues sí yo creo que sí llegan a ser más afectados en lo que los alumnos les dicen a ellos. Pero pues ya depende de lo que digan ellos si les afecta o no (Matiz).

Mediante una enseñanza a través del insulto —lo que R. Junqueira (2013) denomina “pedagogía del insulto”—, los sujetos sexodiversos son descalificados y deshumanizados a través de chistes, burlas, “travesuras”, juegos, sobrenombres e insinuaciones. Los entrevistados aluden a bromas o albures como formas discursivas en las cuales están presentes referencias a la homosexualidad o los varones gays. Desde su perspectiva, éstos suelen ser comunes entre los mexicanos y los estudiantes; forman parte de la cultura popular, se dicen y reproducen en las conversaciones cotidianas.

El que éstos se usen como formas de ridiculizar o estereotipar parece no tener para los jóvenes, pues asumen que, aunque pueden afectarles, no

agresión o acoso, pero sólo más de la mitad recibió una respuesta positiva de sus maestros o directivos. Según los autores, esto demuestra la participación del personal académico en actos de homofobia. Por su parte, a partir de una investigación en un CECyT, M. G. Castellanos y F. J. Solís (2015) encontraron diferentes violencias que enfrentan los estudiantes, que van desde miradas despectivas hasta la consideración de algunos estudiantes de que se puede quitar la vida a alguien por ser diferente: “Así como ellos tienen derecho a casarse y a tener hijos, nosotros también deberíamos tener el derecho a matarlos” (Lalo, 18 años, en Castellano y Solís, 2015, p. 2).

necesariamente es así y tienen la posibilidad de decidir si le sobresalta o no. Como sucede con otras experiencias de violencia, hay quienes prefieren restarles valor o normalizarlas hasta considerar que no se tratan de agresiones propiamente a fin de no poner en riesgo sus vidas, evitarse conflictos o poder estar tranquilos.

Una cuestión, bajo esta consideración, es reconocer dónde se comienza a evaluar una agresión como tal y cómo se construye dicha frontera. Como explicaré en la categoría 4, “Construirse en un continuo de violencia”, este límite, en el caso de los jóvenes de la muestra, es muy difuso y suele apuntar a una connotación de violencia hacia aquellas expresiones que dejan marcas físicas o son visibles. En tanto, las psicológicas, verbales y simbólicas no tienen la misma apreciación. Sin embargo, como mostraré, esta frontera se mueve dependiendo de la circunstancia.

Retomando el punto sobre las injurias, para César Azamar (2015) éstas son parte de la violencia verbal y de la violencia de género porque ahí están engarzadas relaciones de poder donde las posiciones de los sujetos están presentes en función del sexo, género y sexualidad. Se les coloca en un estado subordinado desde el cual se les ataca. Términos como “jotos” y “maricas” no son palabras cualesquiera; tienen una clara connotación y alusión a varones que no cumplen con las disposiciones de la heteronormatividad. Al insultar al otro se le degrada y reduce.

Vinculado con lo anterior, en distinción con los docentes —donde los insultos o comentarios se dieron de manera indirecta principalmente—, entre pares se producen ataques directos contra algunos estudiantes. En palabras de dos entrevistados:

solamente y eso al inicio de cch, tuve comentarios negativos por parte de mis compañeros acerca de ser “joto” o incluso las misma palabra pero en agravio mío. Pero después se les olvidó o algo parecido, ya jamás me volvieron a decir algo (Edwin, comillas del original).

E: En el CCH, ¿alguna vez te tocó algún comentario discriminatorio o negativo?

Y: Sí. Pero jamás les tomé importancia. Porque, pues, realmente no importaba, o sea, porque pues *es lo que soy*. Entonces, sí yo lo tengo presente, pues, no me puede molestar o herir que alguien más lo diga como insulto, es como de, pues sí, ya sé que soy.

E: ¿Qué tipo de comentario fue?

Y: Nada más fue una vez que me tocó quedarme hasta tarde, y, pues, ya habían entrado del turno de la tarde y yo iba pasando y creo que nada más escuché un “¡maricón!”.

E: ¿Y tú cómo reaccionaste en ese momento?

Y: Pues me dio gracia y seguí (risa). O sea, realmente no fue como una reacción de miedo, de molestia o tristeza, nada fue como gracia, porque, pues, es obvio que tal vez son personas que no están lo suficientemente informadas sobre todo lo que rodea a la comunidad o todo lo que llega a significar (Yayo, cursivas mías).

Las reacciones anteriores disminuyen la importancia de los insultos. Les restan relevancia, aunque están conscientes de lo que las palabras implican y su significado. Yayo, por ejemplo, respondió que “sí lo es” y no puede negarlo. Los insultos o comentarios injuriosos son considerados como no violentos o que tienen una menor intensidad. Al establecer una comparación entre palabras y golpes, se deduce que estos últimos generan daños y se valoran como agresiones “de verdad” (Santoro *et al.*, 2010), mientras que las ofensas no son consideradas como tales. El que se les quite valor es problemático, porque existen juegos de poder camuflados con funciones educativas (Junqueira, 2013). Los agravios se inscriben en cuerpos e identidades que moldean lo individual y lo colectivo. Las agresiones se enuncian porque hay condiciones desde las cuales se puede hacer; quien las expresa ejerce el poder desde una posición para dañar o inquirir al otro diferente. Al matizarse como bromas o chistes, se considera que las agresiones verbales no merecen mayor relevancia e, incluso, se exculpa al victimario (Castellanos y Solís, 2015). Lo que se deja de ver es que estas formas son parte de un “caldo de cultivo” en que circula el odio y el desprecio contra los varones gays (Olivos, 2012). Las palabras no matan, pero la homofobia de la que forman parte sí.

En cuanto a los tratos diferenciados, Edwin comentó: “Los únicos que trataron, fueron unos compañeros al inicio de mi estancia en cch pero nada exuberante”. A partir de la revelación pública de su orientación, este participante recibió un trato estereotipado de sus pares varones y mujeres, en el cual se le feminizó. La opinión era que al ser gay “era una más” y debía ser tratado como mujer, bajo la asociación de la homosexualidad con la atipicidad de género, donde se evalúa que los gays aspiran a ser mujeres. Aunque en apariencia no se identifica como violencia —incluso por el mismo estudiante que considera que “no es

exuberante” (*sic.*)—, el que se actúe de manera prejuizada y estereotipada implica la asignación en el sujeto de determinadas formas que le colocan en una situación de vulnerabilidad.

A diferencia de lo encontrado en estas instituciones, donde las condiciones de posibilidad son mayores, Cecilia Fierro *et al.* (2019) hallaron escuelas de EMS con restricciones establecidas en los reglamentos. Ubicaron, por ejemplo, prohibiciones para hablar una lengua indígena o portar una vestimenta perteneciente a algún grupo originario, no profesar una religión contraria a la del colegio —sobre todo en instituciones particulares o de adscripción religiosa— e, incluso, la prohibición de ser gay: “Falta grave: «La práctica o ejercicio del homosexualismo o el lesbianismo, así como cualquier manifestación de la sexualidad contraria a la naturaleza y dignidad»” (p. 62, comillas del original).

Como se aprecia, en algunas escuelas, de manera institucional, se establecen formas que tienden y refuerzan la discriminación y violencia hacia determinados grupos o personas. Las autoras sostienen que, a consecuencia de estas disposiciones, es posible hallar manifestaciones de acoso y agresiones entre estudiantes, pues la misma institución los coloca en una situación de vulnerabilidad (Fierro *et al.*, 2019). En esta “regla”, proveniente del reglamento de una institución privada, la homosexualidad es considerada como una falta grave que atenta contra diferentes principios sustentados en la biología y la moral.

Retomando el punto, las muestras de homofobia en los CCH no son nuevas. Ya en 2008 el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM organizó mesas en los cinco planteles con la intención de combatirla. Desde su experiencia participando en dichos eventos, J. Muñoz (2012) describe lo siguiente:

Se mostró mucho interés por parte de los alumnos, algunos de los cuales manifestaron sinceramente sus preferencias sexuales [*sic.*] y amorosas, quizás por primera vez en pocas palabras, significó un aporte a la ruptura de barreras y de prejuicios, comienzo del derribo de dogmas de fe, de represiones y auto-represiones avance incipiente, si se quiere, pero seguro, de los espacios de libertad algo que es muy raro ver en estas épocas de dominio de una derecha primitiva y recalcitrante en nuestro país y en muchas partes del mundo. Sin embargo, también se pudo notar, con tristeza, una fuerte resistencia por parte de un sector importante de la audiencia

a la recepción y comprensión de los argumentos vertidos en contra de la homofobia. Se pudo percibir un dominio de los prejuicios y los moralismos. No faltó, por ejemplo, quien desde el público calificara a la homosexualidad de una patología (no obstante que la propia Organización Mundial de la Salud decidió retirarla de su lista de enfermedades desde 1990), ni el alumno que en la mesa del plantel Sur preguntó si no había forma de curar esa “enfermedad” porque era el colmo que hasta la cena de navidad se viera invadida de homosexuales; o aquel que en el plantel Naucalpan se burlara con gestos de una de las académicas expositoras para después admitir que le molestaba mucho la presencia de parejas gay. No faltó tampoco quien manifestase puntos de vista intolerantes disfrazados de tolerancia cuando expresó que homosexuales y lesbianas podían hacer lo que quisieran, pero lejos, en privado, en un escondite, para que no ofendieran la sensibilidad de ninguna “buena conciencia” (pp. 17, comillas del original).

Una reflexión interesante a propósito de las manifestaciones de homofobia es la que comentó Diego. A decir de este joven, las actitudes e ideas de estudiantes y docentes contra la diversidad sexual funcionan como una barrera que les protege de conocer lo que hay más allá: “considero que aquellos quienes no se dan la oportunidad de poder explorar el mundo fuera de su burbuja lo son [homofóbicos]”. El no colocar en los discursos escolares referencias hacia la diversidad sexual permite su desconocimiento, la cual es necesario para el mantenimiento de la normalidad sexual (Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi, 2008). Se trata de una ignorancia de aquello que no se tolera o no se respeta en un contexto específico. Bajo esta lógica, algunas escuelas desconocen a ciertos sujetos, permitiendo que los heterosexuales no estén al tanto, y consintiendo que lo LGBTQ+ quede fuera simbólicamente, porque difícilmente puede negarse la entrada física de los estudiantes. Ante esto implementa estrategias para hacerles saber que su presencia ahí no es deseada y que una parte de sí debe permanecer en silencio.

G. Morgade (2001) recurre a la expresión “currículo evadido” de Susan Bailey para referirse a aquello que permanece silenciado o no está en los planes y programas de estudio. Como he apuntado, el currículo no sólo incluye lo que formalmente está establecido en los documentos, sino que se compone de mensajes y elementos que permanecen silenciados o poco visibles. Ejemplo de ello es lo que ocurre con la diversidad sexual, la cual no se presenta o se evade intencionalmente. Se cultiva un tipo de ignorancia que permite a los sujetos privilegiados no saber y no pensar alrededor de ciertos temas; simultáneamente se

ocultan los privilegios y las formas de opresión que conlleva la “ignorancia cultivada” (McIntyre, en Mingo y Moreno, 2015).

4.5.3. Esfuerzos para ser considerado un “hombre de verdad”.

Un caso interesante relativo a la forma como se dan los procesos de aprendizaje y representación de lo masculino en la escuela y para gestionar la aceptación entre pares, es el caso de Crosby. A diferencia de los otros participantes que se asumen como varones independientemente de las consideraciones externas, este joven relató esfuerzos para que los demás no lo excluyeran de dicha categoría y llevó a cabo actos con el fin de mostrarse como parte de los “hombres de verdad”. En sus palabras: “Siempre me he dado a respetar hasta en los juegos para «hombres»” (comillas del original).

El estudiante describió proponer “retos” a sus pares so condición de ser incluido en las actividades: “Pues primeramente decirle que no me tache por mi orientación y en segunda pongo retos para que si los cumplo me uno [al equipo]” (Crosby). Al asumir una actitud desafiante ante sus pares, este joven busca no ser excluido por los varones y demuestra que es capaz de hacer las mismas cosas, incluso de una mejor manera. Para ser integrado emplea como estrategia demostrar que, independientemente de su orientación, puede hacer lo mismo que sus pares varones, pero, además, mostrar arrojo, competitividad y no rehuir a los retos, por el contrario, asumirlos y plantearlos. La construcción de esta identidad masculina está atravesada por la búsqueda de la reafirmación y la aprobación de los pares. Para ello, se inserta en una lógica en la cual muestra valentía para citarse frente a los demás, en una suerte de ficción para parecer.

Lo anterior se complementa con una actitud seria —“soy serio, no sé nota” (Crosby) — y “de pocos amigos”, lo que le ha llevado a pasar inadvertido como gay. A propósito, este estudiante también narró la forma en que se dispuso a enfrentar físicamente a otro para defender a una amiga que era acosada. Como parte de su “camuflaje hetero”, su amiga y él eran vistos como pareja, lo cual enojó al pretendiente en cuestión.

mi mamá me decía que me alejara porque como no se defenderme no sabía cómo reaccionar me podría ir mal y que no era justo, pero yo le decía, aunque me deje medio muerto pero de qué se va acordar de mí se va acordar de mí (Crosby).

Pierre Bourdieu (2000) ha propuesto cómo algunos actos, cuyo fin es mostrar la virilidad¹³⁸ ante cualquier circunstancia, pueden caer en lo absurdo, ilógico, ser contraproducentes para la salud y el bienestar, y generar tensión permanente. Pese a las consecuencias, como señalan D. Schrock y M. Schwalbe (2009), los actos de virilidad “implican un reclamo de pertenencia al grupo de género privilegiado” (p. 284). De ahí que haya varones que elijan correr los riesgos, pues la condicionante exige “no ser niña”, aunque sí se pueden tomar de manera estratégica ciertos rasgos de los cuales hay que desprenderse a veces.

Patricia Trujano y Sandra Vázquez (2021) describen una situación similar en un estudio de caso con un estudiante heterosexual de expresión de género andrógina, quien —previo a ingresar a la educación superior— recurría a la violencia como medio para legitimarse como varón ante sus pares. Adoptar este tipo de estrategias posibilita la supervivencia en ciertos contextos y la consideración de los demás como parte del grupo genérico respectivo. Recurrir a actos de hombría permite obtener reconocimientos en la competencia que supone la masculinidad, independientemente de la orientación o expresión de género, la cual se demuestra mediante los logros obtenidos (Martínez, 2015).

4.5.4. Sobrevivencia en las inmediaciones de la EMS.

Además de las situaciones descritas, un espacio que emergió en las narraciones es lo que ocurre alrededor de los centros educativos. Aunque en la categoría 4 abordé propiamente las agresiones que han vivido los estudiantes fuera de la escuela en parques, metro u otros, me parece conveniente incluir aquellas violencias que los

¹³⁸ Este autor entiende la virilidad como “[la] capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia, en la venganza sobre todo” (Bourdieu, 2000, p. 68).

estudiantes han sufrido en la periferia o su tránsito como parte de su asistencia a las escuelas, pero que contrastan con muestras de apoyo.

De acuerdo con lo reportado por Pablo di Napoli y L. Pogliaghi (2022), el acoso sexual callejero, robos y otras agresiones son recurrentes en las experiencias de algunos estudiantes de EMS. Tanto Alex como Matiz describieron condiciones de inseguridad (asaltos, comercio informal, falta de vigilancia, entre otros) en las zonas en que se ubican la ENP y el CCH, respectivamente. El primero señaló:

Hubo un tiempo en el que era muy inseguro los alrededores de la prepa, muy inseguro y sobre todo para los del turno de la tarde. Yo no iba en la tarde, yo iba en la mañana, pero era muy inseguro, este, así “tiro por viaje” [muy seguido] todos los días asaltaban afuera en..., bueno, no afuera, afuera, pero en los alrededores. Siempre se les decía “no te vayas por estas calles, váyanse en grupos”, y pues a mí nunca me pasó. Sí les pasó a gente muy cercana que, pues, les salía el mismo de siempre y los asaltaba o a hasta tres veces seguida les salía (Alex).

Estas circunstancias afectan la forma en que los estudiantes transitan entre sus hogares y las instituciones educativas. Aunque éstas son espacios que se evalúan como seguros y permite muchas libertades y posibilidades de supervivencia —como ya he descrito—, las condiciones cambian al cruzar las paredes y rejas porque “afuera ya es otra cosa” (Mata, 2021, p. 242). En el caso específico de la homofobia, Matiz describió cómo la zona en que se ubica su CCH —oriente de la Ciudad— es peligrosa para los estudiantes LGBT+. En sus palabras:

Yo creo que es una zona que aún es muy machista, homofóbica y que si ve a un hombre afeminado va y le va a golpear y en los casos más fuertes yo creo que sí llegarían a matar a alguien afuera del CCH. Siento que es una zona que aún está muy, con muchos prejuicios aún (Matiz).

Aunque este participante no reportó algún tipo de crímenes de odio fuera del CCH, señala como sus amigos han sufrido ataques. Él añadió: “Sí, de pronto llegaban mis amigos enojados porque les habían dicho algo afuera del CCH. Y así como que algunos les contestaban, otros ya nada más decían «ya quiero llegar a la escuela»” (Matiz). La escuela aparece en este fragmento como un refugio para los jóvenes ante las violencias. El que en los alrededores de este CCH ocurran eventos como los relatados representa un peligro para ellos, quienes se ven expuestos a sufrir

algún tipo de violencia mayor. Así, aunque la inseguridad parece desaparecer cuando se entra a la escuela, en el caso de Mickey el riesgo comienza cuando sale del CCH. Él narró lo siguiente:

algunas veces me gustaba usar *crop tops* en CCH o usar short, cosas así, era tan bonito hacerlo en CCH porque me sentía libre, pero cuando llegaba la hora de regresar a casa, a veces cuando iba con *crop top* era más probable que recibiera algún piropo o alguien me tocara el claxon, fue en ese momento que me di cuenta que hacer o más bien vestir de esa forma no era muy bueno porque sentía que las personas me veían más débil en las calles... (incluso una vez iba con mi novio caminando y empezaron a lanzarme piropos y fue de los momentos más incómodos de mi vida), o a veces solo llevaba el suéter más holgado que encontraré y lo usaba encima para evitar ese tipo de cosas, A veces funcionaba (Mickey).

El uso de prendas asociadas a lo femenino o el caminar en pareja son reportados como detonantes de señalamientos al exterior del CCH. Mientras que los estudiantes se sienten libres para vestir y presentarse de la forma que consideran más apropiada y genuina, fuera de la escuela tienen que colocarse nuevamente el ropaje que les permita pasar desapercibidos o al menos disimular un poco. Como señaló Mickey, a veces funciona, pero no siempre. Los silbidos no son una forma de reconocimiento, sino de desaprobación y degradación, donde los varones que citan lo femenino son escrutados públicamente y existen burlas contra ellos. El estar atento constantemente genera estrés y miedo permanente en los sujetos al sentirse expuestos y mirados con negatividad ya que pueden sufrir algún tipo de violencia en su trayecto de la escuela a la casa.

Esta forma de presentación o citación es evaluada como incorrecta en el espacio público. No se respetan ni toleran transgresiones: el desprecio a lo femenino está en todas partes y se vigila cuando se presenta sobre todo en los varones. Inclusive, no hay algún tipo de prerrogativas al tratarse de menores de edad, lo cual los coloca en una situación de doble vulnerabilidad. Hay que recordar, como he descrito en la "Justificación", que los crímenes de odio no sólo se cometen contra mayores de edad, sino que se atenta contra la vida de menores.

En el caso de Yayo, el incidente ocurrió en el transporte público al salir del CCH. En su caso, la agresión proviene de un varón mayor, quien le agredió motivado por muestras de afecto entre él y su pareja. A su decir:

En algún momento en el transporte público, en la combi, por ir abrazados y dormidos, un señor empezó a decir cosas y la combi, como salía directo de CCH, pues iba la mayoría llena de estudiantes que no eran de la comunidad [LGBT+], pero pues nos defendieron (Yayo).

La presencia gay es más que suficiente para desatar agresiones o reacciones negativas. No es necesario siquiera que los sujetos hablen o den a conocer su orientación; el hecho de que manifiesten afecto en público o que realicen cosas que no están permitidas entre personas del mismo sexo es motivo para la injuria y el escarnio. Es posible identificar que una vez que se pasan las rejas de la escuela, las dinámicas cambian. Algo que resalta de la narrativa es el apoyo por parte de estudiantes heterosexuales para afrontar los comentarios negativos. El que se destaque que se trata de pares que no pertenecen a la comunidad LGBT+ parece tener la intención de hacer patente que el apoyo entre estudiantes es algo real y que puede presentarse más allá de las situaciones en el aula o los patios. O al menos en este caso.

4.5.5. Hostigamiento sexual en la EMS.

Un tema reportado en las entrevistas es el de la violencia sexual. Algunos estudiantes comentaron experiencias de hostigamiento sexual, principalmente por parte de docentes y directivos. Las narrativas refieren situaciones que les ocurrieron a mujeres u otros pares conocidos, aunque otras se tratan de secretos a voces que tienen lugar en las escuelas. Sólo en uno de los casos se comentó hostigamiento directo contra uno de los estudiantes.

Conviene aclarar que en las narrativas que a continuación se presentan los participantes emplearon el término “acoso” para describir estas acciones. Conceptualmente se distingue entre acoso y hostigamiento por el tipo de relación entre los involucrados. Mientras que el primero implica relaciones horizontales — por ejemplo, entre estudiantes, de un docente a otro, etcétera—, en el segundo hay jerarquías que complejizan la situación. Las y los jóvenes que sufren de hostigamiento se enfrentan al poder con que cuentan los docentes y directivos, lo

cual los coloca en una situación de vulnerabilidad en la cual convergen diversos factores. Aunque en sus respuestas los estudiantes no son conscientes de las diferencias entre uno u otro término, sí identifican que las situaciones representan un tipo de violencia que atenta contra su dignidad.

Alex comentó acerca de estos casos en los espacios deportivos: “sí llegué a escuchar de algunos *coaches* de algunos deportes, como de fútbol americano o de soccer, creo también fue, y que también después tuvieron denuncias por acoso sexual”. Daniel, por su parte, señaló que si bien ningún docente se manifiesta contra estudiantes LGBT+, hay hostigadores sexuales, principalmente contra mujeres: “no hay profesores que hagan comentarios homofóbicos. Acosadores tal vez, pero homofóbicos no. Y acosadores con las niñas, por desgracia”. Daniel y Matiz describieron, cada uno, un caso específico en el CCH. En sus palabras:

Una amiga me contó que un profesor que ahí principalmente con las mujeres le[s] decía “te tienes que quedar a examen” y ya en el examen, pues sí, no me acuerdo si les pedía dinero o se les empezaba a insinuar, una de esas dos, y ya este, pues, ya de pronto cuando ese profesor ponía exámenes extra sí veías ahí afuera del salón a un grupito, o varios grupitos de amigos, para saber que no estuviera pasando nada malo (Matiz).

Cuando yo llegué [al CCH] fue de “¿quién te va a dar tal materia?”, “ah, pues tal maestro”, “híjole, pues cuiden a sus compañeras porque es medio incómodo el maestro”, y, sí, efectivamente era muy incómodo tomar clases con él (Daniel).

Las descripciones muestran formas de operar de los docentes. Al aislarlas, empleando argumentos académicos vinculados a las calificaciones, estas jóvenes son expuestas a insinuaciones donde el perpetrador tiene ventaja a través de la relación docente-estudiante. Frente a ello, en la respuesta de Matiz se puede apreciar la forma en que los propios estudiantes se organizan a fin de buscar soluciones informales (la creación de redes de apoyo y vigilancia) o ejercer presión para que dichos actos no ocurran. Son estrategias que se dan como reacción a partir de antecedentes conocidos de actos de hostigamientos.

Estas formas de violencia sexual circulan en algunas escuelas y hay autoridades no las atienden, aunque tampoco se denuncian todos los casos. Como resultado de su investigación sobre el acoso y hostigamiento en instituciones de

EMS, P. di Napoli y L. Pogliaghi (2022) encontraron que “[g]ran parte de las situaciones que sufren las estudiantes no son reportadas, ya sea porque no lo consideran importante, desconocen los mecanismos institucionales, no confían en las autoridades o temen a las consecuencias de levantar la queja” (p. 919).

Frente a esto, y de acuerdo con los datos recabados, algunos estudiantes confrontaron a sus agresores a través de tácticas y estrategias informales que los propios círculos de amigos implementan. Incluso, como en la respuesta de Yayo, a partir de advertencias entre pares y las recomendaciones por organizarse y proteger a las mujeres. En las situaciones donde los jóvenes se ven obligados a cursar materias con docentes reconocidos como hostigadores por los demás, se ven expuestos a situaciones en las cuales se sabe, de antemano, cuál será el camino y las previsiones que hay de tomar.

En cuanto a actos contra estudiantes gays, Yayo describió un suceso del que supo a través de otros amigos, en el cual se observa, nuevamente, que la autoridad y las calificaciones son empleadas como medios a través de los cuales se somete a algunos estudiantes. Este participante manifestó:

El profesor le propuso cosas indebidas a un chavo para pasar la materia y, pues, al final, el profesor terminó suspendido... Esto pasó antes de que yo entrara, o sea, fue un tema que yo conocí que se habló, porque él fue un profesor de varios amigos. Y cuando pedían las referencias hubo muchos comentarios sobre eso, sobre que, en algún punto, como él era profesor también de recursa, que era cuando repruebas una materia y debes de recursarla otra vez, el profesor a un chavo le propuso que le mandara fotos e hiciera cosas indebidas para pasar la materia (Yayo).

Aunque en este caso se sancionó al docente en cuestión, no ocurre lo mismo en todos los casos. Alex narró un suceso de hostigamiento por parte de un administrativo de la ENP. Según describió, no se trata de un caso aislado, sino que se sabe que el perpetrador ha actuado así repetidamente. Según declaró:

A mí me pasó que era de un directivo que era, de hecho, el secretario del director que, pues, sí tenía ciertos comportamientos. Y una vez sí llegó a tocarnos a varios de nosotros, así como de muy accidentalmente según él. O luego en las juntas era muy encimoso con nosotros, o ese tipo de cosas de que se pasaba los límites, ¿no? A mí sí me pasó, y a varios de mis compañeros también; entonces ése, creo, fue lo más que llegó a pasar, pero sí fue un caso de acoso sexual, ¿no? (Alex).

Los estudiantes son conscientes de que se tratan de actos de hostigamiento. Identifican que tienen una naturaleza específica y que los perpetradores se encuentran en ventaja frente a ellos. El que los jóvenes tengan un conocimiento más o menos amplio de este tema puede deberse a que recientemente se han emprendido campañas para prevenir y eliminar el acoso y el hostigamiento sexual en diferentes espacios, incluyendo las escuelas. Como señaló Alex, más allá de considerar que son asuntos incidentales, hay un reconocimiento de las intenciones de los actos y del nombre que reciben.

De acuerdo con las respuestas, algunas condiciones posibilitan que los actos de hostigamiento ocurran en las instituciones. Una de éstas es la protección que se brinda a docentes o personal administrativo. Aunque existan señalamientos y denuncias, algunos jóvenes son conscientes de que esto queda impune, pues las autoridades respaldan o encubren a los agresores. Inclusive, prefieren no denunciar al considerar que no serán escuchados ni se resolverán las situaciones. El siguiente fragmento da continuación a la narración de Alex.

A: Yo nunca puse una denuncia formal y las personas que también pasaron por una situación similar, tampoco, porque justamente estas actitudes se evidenciaron muchísimo cuando fue el último año antes de que empezara la pandemia. Entonces ya no se pudo proceder de esa forma; entonces, pues, esperemos que cuando se regresen a clases y alguien quiera proceder contra él, y porque se debe proceder contra él, [que] se haga, pues, lo justo, porque, pues, no es algo correcto que se haga, que haga unas personas, y más contra menores de edad, que, pues, éramos menores de edad en ese momento. Entonces yo pienso así, que sí se debe proceder contra él, pero, en ese momento, no se hizo por todas las complicaciones de la pandemia, y luego que estábamos en paro, entonces no se hizo, pero yo pienso que sí se debería hacer.

E: Y de acuerdo con lo que tú sabías de la prepa, lo que observaste, ¿crees que sí podría proceder la denuncia contra este directivo?, ¿crees que las autoridades solucionarían algo?

A: Lo dudo mucho, porque, pues, se han tenido denuncias de mucho tiempo de acoso sexual, de muchos maestros con pruebas y no se ha podido proceder contra ellos por una u otra cosa. Y sobre todo por la jerarquía tan alta que esta persona, al ser el secretario particular del director, no creo que se podría proceder contra él por medio de las instancias de la universidad y de la preparatoria. Yo creo que se podría proceder contra él por fuera, por poner una denuncia en el ministerio público, pero igual sería un proceso un poco tardado y que ahora, pues, tendría que pasar otra situación para que, pues, se pudiera alguien más, alguien presentar la denuncia. No sé si, por ejemplo, nosotros que fuimos víctimas pasadas se... podríamos nosotros

presentar una denuncia contra él, pero pienso que dentro de las instancias de la universidad es muy difícil que se proceda una denuncia y, por ejemplo, aparte de que se le destituya del cargo que posea, que, pues, se proceda legalmente contra alguna de estas personas, porque es poco conocido esto: de un profesor de prepa seis que sí fue demitido [*sic.*] de su cargo y después se vio que era chofer de *Uber*, o sea, no se procedió legalmente contra él y ya tenía varias denuncias de acoso sexual. Entonces yo pienso que dentro de las instancias de la universidad y la preparatoria sería muy difícil que procediera algo así (Alex).

La amplia respuesta de Alex permite observar diferentes aspectos alrededor del acoso sexual en las instituciones educativas; por un lado, la consideración de que se trata de actos que tienen lugar de manera reiterada —no son casos aislados o que sucedan por casualidad: algunos perpetradores recurrentemente actúan por encima de los estudiantes—; por otro, la idea de que las preparatorias carecen de mecanismos de atención para estas problemáticas, y no implementan acciones que conduzcan a su resolución o atención¹³⁹, pese a contar con señalamientos. Además, dentro de las instituciones hay jerarquías y mecanismos que protegen a ciertos sujetos, los cuales cuentan con las garantías para hostigar sexualmente a estudiantes sin afrontar consecuencias. En este caso, al tratarse de una persona con una posición estratégica dentro de la institución, no se pueda actuar contra él; incluso goza de la complicidad de otros. La apreciación de Alex coincide con lo afirmado por P. di Napoli y L. Pogliaghi (2022) en cuanto a que el hostigamiento sexual, cuando se da en nivel medio superior, no sólo constituye un abuso del poder debido a la relación desigual docente-estudiantes, sino también es una forma de violencia hacia menores de edad.

Alex también opina que los actos no sólo pertenecen a lo que ocurre en las escuelas, sino que debe ser atendido por instancias legales que procedan contra los agresores. Empero, no siempre ocurre así, pues se implementan sanciones administrativas o escolares que no necesariamente conllevan un procedimiento

¹³⁹ Según lo encontrado, en lo formal cada institución cuenta con un protocolo de atención a casos de violencia de género; algunos se encuentran en revisión por las Comisiones Internas para la Igualdad. En ellos se detallan los procedimientos para presentar denuncias, primeros contactos y se plantea la posibilidad de denuncia legal. Esto va acompañado de apoyo emocional y psicológico por parte de las instituciones. El que existan estos procedimientos no garantiza que los estudiantes los conozcan o que se sigan de manera cautelosa y adecuada. Además, los casos son evaluados por las estancias universitarias para que éstas determinen si son casos de acoso y hostigamiento, y si cumplen con ciertas características.

penal. El que los hostigadores sexuales continúen sin castigo fuera de la institución impacta negativamente en la forma como la comunidad estudiantil ve sus actos.

Sobre la falta de atención a las denuncias y señalamientos de hostigamiento sexual, Daniel narró lo siguiente. Esto da continuidad a un fragmento previo:

Me sorprendió cuando llegaron a la dirección todos los alumnos molestos exigiendo su salida [del docente hostigador]. Me sorprendió, porque “dije ¡wow!, al fin es el momento”, o sea, “al fin se hizo justicia”, pensé yo. Hoy en día el profe sigue dando clase, ¿no?, pero, en ese momento, uno por sorpresa piensa que se hizo justicia finalmente (Daniel).

Ante la apatía y la falta de voluntad política para atender estos asuntos, ciertos grupos y colectivos, como las feministas de la ENP, han emprendido acciones informales de denuncia empleando estrategias como “tendederos”, como ha ocurrido en otras instituciones de educación superior: “en un tendedero que pusieron feministas donde cualquiera se podía manifestar, sí ha habido casos donde los maestros acosan” (Crosby).

Resumiendo lo dicho, se reconoce que el rechazo y la exclusión de compañeros, docente y la institución en general tiene impacto en los jóvenes gays pues hay quienes se sienten marginados o no aceptados debido a su orientación o identidad. En algunos casos se observó que esto ha generado soledad —sobre todo en niveles educativos previos—, el cuestionamiento de la propia identidad, pero también la realización de esfuerzos para evitar el rechazo, lo que les pone en situaciones de presión.

Lo expuesto en esta categoría 3 contrasta con varios aspectos mencionados en la categoría previa “Vivirse en libertad y aceptación”. Las escuelas son presentadas como espacios con discursos y prácticas contradictorias o en detrimento de la diversidad sexual. Esta imagen se acerca más a la construida alrededor de los centros educativos en relación con los estudiantes gays. Docentes, autoridades, compañeros y otras personas actúan de manera insidiosa a través de diferentes mecanismos para vigilar el cumplimiento de la heteronormatividad y la masculinidad, al mismo tiempo que castigar a quienes las transgreden.

En este contexto, se observa la contradicción en la forma en que algunos estudiantes gays enfrentan las agresiones. En vez de cuestionarlas, suelen dejarlas pasar, restarles valor, considerarlas irrelevantes o simplemente afirmar que no les afectan, asumiendo así la responsabilidad de éstas. Se trata de mensajes o injurias a los que se les otorga un carácter inofensivo o incluso cómico, lo cual no les causa mayores problemas. La inconsistencia también se aprecia en los esfuerzos realizados, al menos uno de los participantes, para no ser rechazado, mediante la adopción de tensiones y la conformidad con la dinámica de la masculinidad para ser considerado parte de ella. De este modo, busca mostrar a otros varones que, independientemente de su orientación, puede ser como los ellos e incluso mejor. Con lo anterior, se evidencia cierto apego y disposición para acatar los códigos de la masculinidad y acercarse más al modelo de heteronormatividad esperado.

La frontera se manifestó, por un lado, como un límite simbólico que se evita traspasar para evitar consecuencias negativas, como en el caso de las calificaciones. Aunque los estudiantes reconocen que los mensajes y enseñanzas de los docentes reproducen la violencia de género, adoptan una postura cautelosa para mantenerse en un lugar libre de peligros y evitar problemas. Aprobar y avanzar en la escuela se percibe como un proceso en el que es mejor quedarse del lado “seguro” de la frontera. Por otro lado, cruzar la linde escolar, entendida como los límites de la institución, implica abandonar un lugar que se considera de confianza y libertad. Fuera de los centros educativos, las cosas cambian y es necesario activar nuevamente las alertas para prevenir violencias. En este contexto, es útil adoptar estrategias como cambiar la apariencia para pasar desapercibidos o disimular.

Precisamente, en cuanto a las estrategias, como mencioné previamente, éstas incluyen maniobras para evitar problemas académicos en la escuela y transitar de manera segura fuera de ella. Estas pericias también implican —en voz baja o fuera del salón de clases—, cuestionar, subvertir o desobedecer las enseñanzas escolares que reproducen y establecen una jerarquía masculina. En síntesis, los procesos de frontera, estrategia y contradicción se expresaron en esta categoría de forma adaptativa.

4.6. Categoría 4. Construirse en un continuo de violencia.

Como se ha dado cuenta a lo largo de las categorías previas, un aspecto que cruza las identidades de los jóvenes gays es la violencia y el miedo, los cuales componen un “continuo” transversal que ha impactado en los procesos de configuración subjetiva e identitarias de estos varones. Como manifestó Alex, vivirse sexodiverso implica una situación espinosa en nuestro contexto, principalmente por la violencia y la discriminación. En sus palabras:

No es algo que se pueda cambiar [la orientación], no es algo que se pueda decidir. No es una decisión que yo personalmente hubiera tomado. No me hubiera gustado en algún momento enfrentarme a todo esto. Yo sé que mi vida hubiera sido más fácil si hubiera sido heterosexual, si hubiera crecido como normalmente se hubiera esperado (Alex).

A decir de este participante, el ser heterosexual implica un camino donde las vicisitudes suelen ser menores, o, al menos, en comparación con las personas LGBT+. No es motivo de la investigación analizar la situación particular de los varones heterosexuales, pero hay que apuntar brevemente que es conveniente no soslayar las problemáticas que estos viven como parte de la heteronormatividad y la masculinidad. Aunque Alex reconoce una “facilidad” en el ser heterosexual, las coordenadas de comparación tendrían que problematizarse más profundamente.

En lo concerniente a esta investigación, la reflexión de este participante apunta a la manera en que los varones gays son conscientes de las agresiones que viven quienes tienen una OSIEGCS alejada de la heteronormatividad. Sin embargo, como presento, esta violencia se percibe como algo a lo que hay que enfrentarse, inevitable, aunque indeseable¹⁴⁰. La asociación entre ser gay y ser violentado es una realidad presente a pesar de los avances.

¹⁴⁰ En una entrevista que finalmente no forma parte de esta investigación (ya que el participante no asistió a la segunda videoreunión programada), un estudiante me comentó que, cuando habló con su psicóloga sobre su orientación, ella le dijo que si decidía (*sic.*) ser gay, tenía que saber que algún día iba a ser agredido. El mensaje parece ser claro como una forma de advertencia y regulador de las experiencias y vivencias de los sujetos sexodiversos. Se ofrecen el ocultamiento y el silencio como opciones ante lo inevitable que es la violencia en la vida de quienes se salen de la norma sexual. De lo contrario, acostumbrarse y estar siempre atento son alternativas ante las agresiones.

En el análisis de lo presentado en esta categoría propongo pensar la violencia de género por OSIEGCS como un continuo. Para ello, tomo como referencia la “escala de sexismo” elaborada por A. Mingo y H. Moreno (2015). De acuerdo con las autoras: “[p]artimos de la idea de que el sexismo no es un hecho aislado ni excepcional en la vida de las personas, sino una práctica rutinaria, dirigida y llena de sentido social” (p. 141). A la vez, recupero los planteamientos de M. Zabalgoitia (2021), quien propone que “el continuo de la violencia se presenta como la instancia principal para su mantenimiento [de un sistema de relaciones en donde los varones mantienen la posición dominante], mostrándose la cara de cierta noción de masculinidad y sus prácticas” (p. 149). De acuerdo con este autor, no sólo se trata un continuo, porque está integrado de actos que abarcan de lo micro a lo macro, en diferentes intensidades, sino porque en ellos se guardan las marcas de masculinidad. En esto, se encuentran engarzadas las coordenadas horizontales y verticales en las cuales se dan relaciones donde el poder está inmerso y se crean reglamentaciones no sólo para los que están arriba y abajo, sino para los que están en el mismo plano. Según M. Zabalgoitia (2022), esta violencia forma parte de un proceso ininterrumpido, no siempre reconocible, que sirve para preservar la asimetría basada en la diferencia sexual y el género. Con ello en mente, planteo que la violencia contra los varones gays no es un hecho aislado o que ocurre de manera infrecuente en la vida de los sujetos, sino algo constantemente presente, de manera intencional o no, contra aquellos que se alejan de la norma sexual y tiene su sustento en lo social y cultural, y en lo cual hay presencia de los ejes de construcción de la masculinidad y la heteronormatividad que resisten para seguir manteniendo la forma de organización sexual.

Retomo el planteamiento de L. Pogliaghi (2019) en cuanto a que: “[l]os jóvenes no son estudiantes dentro del espacio escolar y jóvenes fuera de ella” (p. 250), con lo cual sostengo que sus identidades se ven alimentadas y estructuradas por lo que les ocurre más allá de la escuela. De ahí que estime conveniente incluir las experiencias externas a las instituciones educativas como parte de este continuo de violencia al ser elementos estructurantes en la vida de los varones gays. Sitios

como el metro, parques, calles, entre otros, son referidos como lugares en los cuales los estudiantes han sido víctimas de diferentes expresiones.

En esta categoría —y, de hecho, en lo que he mostrado antes ha estado presente— retomo el concepto de violencia en un sentido amplio, lo cual quiere decir que no se limita a lo físico y/o corporal. Recorro a la conceptualización de A. R. Sánchez-Olvera y Raquel Güereca-Torres (2015), quienes señalan:

la perspectiva amplia supone considerar formas sutiles de la misma, entre otras, la presión psicológica, el hostigamiento social, sexual, la imposición cultural-violencia simbólica, abanico de posibilidades que intentan explicar las relaciones de dominio maestra/o-alumna/o, personal administrativo-alumnas/os, así como entre alumnas/os a nivel académico (p. 18).

Aunque la definición corresponde a la violencia que ocurre en la escuela —de ahí que los agentes educativos aparezcan—, extenderé esta consideración hacia otras personas victimarias. Lo que me parece pertinente es apuntar a que no se trata de un asunto centrado en golpes, empujones o manoteos; por el contrario, impacta en diferentes dimensiones y se expresa a través de diversas modalidades y tipos.

Desde la perspectiva adoptada, estimo conveniente ubicar este tipo de agresiones y acosos dentro de la violencia de género en el entendido de que, por principio, violencia de género no es igual a violencia contra las mujeres; esta última, desde luego, no deja de ser preocupante. De manera específica, los varones gays han sido violentados por cuestiones vinculadas al género y la sexualidad en el marco del sistema sexo-género y la matriz heteronormativa. En estas formas no existe una inversión mecánica de la relación hombre-agresor y mujer-violentada (Maldonado-Ramírez, 2015), sino una serie de elementos engarzados que refuerzan relaciones desiguales, así como ejercicios de poder entre varones que posicionan a unos por encima de otros.

Coincido con Arturo Ruiz *et al.* (2018) cuando proponen que “violencia de género contra mujeres y contra población LGBTI no es sencillamente lo mismo” (2018, p. 15). No obstante, difiero en la distinción que éstos presentan al indicar que la que se ejerce contra las mujeres tiene una lógica instrumental, mientras que la desplegada contra los varones gays no. Como apunta G. Núñez (en Cornejo, 2017),

estas expresiones actúan como estrategia educativa, a manera de producto y productora de lógicas violentas, destinada a los débiles, a los afeminados, a los que no son considerados lo suficientemente hombres desde los parámetros de la masculinidad o que han fallado en su intento de alcanzar dichos ideales. Es el castigo por el incumplimiento real o simbólico de lo establecido para los varones (Peixoto *et al.*, 2012) y la condena por traspasar las fronteras y cuestionar el orden instituido. Sus efectos son instrumentales y se busca enseñar algo, aunque, desde luego, no en el sentido similar que en el caso de las mujeres.

La violencia tiene un carácter expresivo —intenta llevar un mensaje— y puede presentarse como una forma de “limpieza” para eliminar las sexualidades indeseables, y, simultáneamente, dejar claro a los demás lo que les espera si lo hacen. Esto mediante la ejemplificación elocuente que tiene a la violencia como principal manifestación y busca ser enfática en la misiva que se envía a todos los varones acerca de lo que les espera si fallan o intentan transgredir las normas. Las agresiones son nodales para la masculinidad, pues ésta se construye de manera relacional a partir de la instrumentalización de las mujeres y los varones gays. Éstos les sirven para reafirmarse y justificarse constantemente, para pertenecer a cierto grupo y tener un acceso primordial a recursos y privilegios. Este odio y violencia no sólo se dirige a la homosexualidad, sino también obliga a los varones a ser heterosexuales y masculinos (Kimmel y Mahler, 2003).

Lo anterior se traduce en la homofobia como un mecanismo o “*locus* de control” (Martínez, 2015) que regula el comportamiento de varones que no corresponden con la matriz normativa de manera constante e insistente. Si bien he adoptado el término “homofobia”, lo hago con ciertas consideraciones debido a que conceptualmente puede representar dificultades. No es una fobia motivada por una cuestión individual —como parece sugerir el sufijo—, sino un odio motivado por la heteronormatividad y el desprecio a las mujeres y lo femenino que forman parte de una disposición más amplia y socialmente aceptada. Advierte Rogério Junqueira (2013) que es ambiguo centrar las formulaciones sin considerar la matriz heterosexual que impone y controla al género y la orientación sexual. El origen no yace en el individuo que tiene “la fobia”, sino en la construcción social de la

sexualidad “normal” y los rasgos negativos atribuidos a todos los que se separan de ellos. La homofobia, como eje en la construcción de la masculinidad, permite la cohesión de los varones a través de asociaciones donde lo masculino es altamente valorado y aquello que escapa es despreciado y odiado. De los varones se exige la expresión de la violencia contra las mujeres y contra quienes trasgreden y escapan de la norma.

El análisis que presento parte de las propias experiencias y palabras de los sujetos que las vivieron, es decir, la forma en que interpretan los acontecimientos y los límites que ellos han trazado para determinar que algo es violento o no, o en qué momento comienza a serlo. Dicha construcción y movilización de fronteras parece estar determinado por diversos factores, como el que involucre ataques físicos y directos, pero también otras donde la seguridad se ve comprometida. En contraste, aquellas que se expresan en situaciones donde se puede huir, dejar pasar o que no dejan algún tipo de evidencia física, no se evalúan como tales. También es preciso decir que no intento otorgarles únicamente un carácter pasivo a los estudiantes, puesto que hay muestras de las formas en que negocian, cuestionan, resisten y se confrontan con las agresiones en sus vidas cotidianas. Ciertamente, la violencia deja marcas —corporales y subjetivas—, pero hay rastros de resistencias y posicionamientos críticos ante ella. En este escenario, los varones gays se vuelven estrategias para vivir-se y sobrevivir. Esta categoría se compone de las siguientes subcategorías: a) Causas específicas de violencias contra varones gays, b) Expresiones de odio y violencia contra adolescentes gays, y c) Estrategias ante las manifestaciones de violencia.

4.6.1. Causas específicas de violencias contra varones gays.

No todos los estudiantes gays, en general, se han visto inmersos en agresiones o violencias, ni los viven de la misma manera o con similar intensidad. Hay factores particulares que se intersectan para generar procesos de exclusión y discriminación. En el caso específico, no hubo declaración por los entrevistados de componentes, como la raza, origen étnico, lengua originaria, procedencia migratoria, discapacidad

u otra condición que pudiera entretorse con la identidad gay para acrecentar o motivar las violencias.

A partir del análisis, identifiqué dos causas específicas que motivan las violencias contra los varones gays: a) la transgresión o “atipicidad” de género y b) las muestras de afecto entre varones. Éstas cobran un sentido negativo cuando se dan en lo público y frente a otras personas. Con esto, lo encontrado apunta a que, más que la orientación o la identidad en sí misma, lo que motiva las agresiones son estos dos factores vinculados a la expresión y la transgresión de los ejes de la masculinidad y la heteronormatividad. Así, como ya señalaba, quienes logran adecuarse o acercarse a un modelo de ser hombre más acorde con lo esperado y mantienen en secreto o en lo privado sus afectos, pueden pasar inadvertidos.

Retomando el punto y yendo por partes, comienzo por describir lo relativo a las transgresiones de género. A este respecto, Daniel Jones (2010) refiere que “[l]a expresión de género tiene tanta o más importancia que la orientación del deseo y la actividad sexual” (p. 138). Es decir, más allá de la orientación en sí misma o las prácticas sexuales, lo que parece generar un mayor malestar y odio contra lo gay es la presentación y citación que no corresponden con la masculinidad. Un varón, sea o no gay, es desvalorizado cuando su expresión no es consistente con la matriz heteronormativa. Daniel comentó: “por desgracia sí, creo que cuando una persona es más afeminada tiende a ser más vulnerable por la gente, y sí no está padre que pase eso”. La respuesta de otro estudiante tiene similar sentido: “porque [por] su tono de voz, ademanes y demás son más tachados de maricones y así, sabiendo que no están dañando a nadie, pero a su vez los heteros les tienen más odio” (Crosby).

Crosby identifica un aspecto característico en las muestras de violencia: el odio. Desde la postura asumida en la investigación, advierto que la violencia por OSIEGCS no se trata de un asunto motivado por cuestiones personales o por el miedo, como sugiere la connotación fóbica que, a veces, se le otorga. La idea de que las agresiones son motivadas por el miedo ha llevado a que algunos agresores y autoridades justifiquen los ataques a partir de lo que se conoce como “defensa por pánico gay” (Brito, 2019). Esto es, que los victimarios, supuestamente, actúan de

manera agresiva porque entran en un estado emocional violento al ver en peligro su integridad por la presencia de un varón gay. Se argumenta que actúan en defensa propia ante sospechadas insinuaciones con carácter sexual o por la posibilidad de que esto ocurra.

Por el contrario, estimo que en estas violencias subyacen consideraciones socialmente construidas alrededor de la homosexualidad y el ser gay. Como postula Sara Ahmed (2015), se trata de una serie de emociones colectivas que constituyen órdenes, entre las cuales está el odio hacia lo sexodiverso. Se aborrece a quienes escapan del modelo de masculinidad y transgreden los límites de género, pero, al mismo tiempo, a los que se expresan en lo público, a los varones que se atreven a mostrar afecto por otros que también lo son. El grado de violencia y saña con que se efectúan los ataques —por ejemplo, los crímenes de odio o asesinatos— da cuenta de esto. La idea que enuncia este joven, en cuanto a que las expresiones no perjudican a nadie, se subvierten desde la heteronorma, la cual interpreta que sí hay daños a la moral, a lo natural, a lo normal... Las emociones se disfrazan y escudan en lo ético para encubrir actos que atentan contra otras personas.

La respuesta de otro estudiante alude a la discreción como un factor vinculado con los ataques. Aquellos que, como expresa C. Monsiváis (en Brito, 2020), están “impedidos del fingimiento”, suelen ser más proclives a las violencias. Un entrevistado afirmó:

Creo que sí son más propensos, porque muchas veces lo toman un poco como privilegio el que no se te note, ¿sabes? Entonces creo que sí es más propenso a que suceda como algún acto de agresión, tanto fuera como dentro de la comunidad (Yayo).

Esto coincide con lo expresado por M. List (2017) en cuanto a que la intolerancia y las agresiones se dan cuando la orientación se muestra públicamente, por lo que las principales víctimas son aquellos que transgreden la expresión de género masculina. Yayo indica que esto sucede también al interior de la comunidad LGBT+, donde lo femenino es tomado de manera selectiva, incluso cómica o para la diversión y el entretenimiento, pero se busca estratégicamente no tomar la posición de las mujeres todo el tiempo —la subordinación—, sino huir de ello. De hecho,

algunos señalamientos entre los propios varones gays tienen como referencia esta forma de citación donde lo amanerado, lo delicado, lo “torcido” es menospreciado optativamente; incluso, se les culpa de ser responsables de la imagen estereotipada, así como de las agresiones homofóbicas. El supuesto subyacente apunta a la idea de que “por unos piensan que todos somos iguales”. Pero, además, porque la virilidad es un aspecto valorado entre los varones gays.

También se replica la idea de que los afeminados son “imitaciones” de mujeres y que, si la atracción es hacia los varones, éstos quedan descartados para potenciales encuentros o parejas. Ya anteriormente he comentado la sorpresa que provoca el que algunos estudiantes sean leídos como “malísimos” por pasar inadvertidos ante los demás y no apegarse al modelo estereotipado¹⁴¹. Esto es tenido en alta estima por los reconocidos como “discretos” o “no obvios”. Quienes no tienen el “privilegio de la discreción” suelen ser excluidos o, en el caso del tema tratado, violentados. Las alianzas horizontales entre varones gays permiten la exclusión de quienes citan lo femenino y, a la vez, el reconocimiento de la masculinidad entre los que aspiran a cumplir con dicho modelo.

La manifestación pública de la expresión femenina, cuando no es para el divertimento, provoca la ira de las personas. Como indican los participantes, las principales víctimas de ataques son varones amanerados o con una expresión evaluada como atípica. Ante todo, de aquellos que no intentan ocultarse, sino que se muestran públicamente sin miramientos o sin ubicarse en el lugar socialmente asignado en la clandestinidad. En palabras de un estudiante:

El último novio que tuve se maquilla, usa top's, ropa de mujer en general. Se pone uñas acrílicas, que pinta el cabello, usa pestañas postizas, etc. Mucha de la gente que me veía tomado de la mano de él, siempre nos señalaban y se hacían murmullos entre ellos, y en algunas ocasiones si nos gritaban de “jotos”, “maricone[s]” y más (Edwin, comillas del original).

La lógica coloquial de “que cada uno haga con su vida lo que quiera” parece funcionar únicamente cuando esto queda en lo privado y lo oculto. Fuera de ello, en

¹⁴¹ El modelo estereotipado exige que los varones homosexuales se muestren débiles, sumisos, con comportamientos, actitudes y ademanes asociados a lo femenino, así como el desempeño de ciertas profesiones o la realización de actividades.

lo público, la evaluación de los demás hacia aquello que cada sujeto hace con su vida sí tiene una mayor incidencia. El uso de accesorios, como los que describe Edwin, son valorados como inadecuados; de ahí se desprenden las expresiones y gritos que aluden a una masculinidad subordinada. En esta respuesta se describe otra de las causas identificadas como motivo para las agresiones: las manifestaciones públicas de afecto. Más adelante abordaré esta cuestión.

A partir de sus estudios con personas trans, R. Córdova (2008¹⁴²) refiere que la exacerbación de los rasgos femeninos en los varones gays garantiza una mayor tolerancia por parte de los heterosexuales. En contraste, a partir de lo descrito por los participantes, pareciera ser que no es del todo cierto, pues la mayor manifestación pública de una expresión femenina conlleva una notable carga de violencias y exclusiones. En esto parece existir una doble condición de tolerancia e intolerancia frente a quienes asumen lo femenino abiertamente; una situación que parece desembocar en violencias contra quienes se acercan más a la posición de las mujeres. Así, aunque se toman ciertos aspectos de la feminidad de manera estratégica en la experiencia de los varones gays, esto se hace con cautela para no sobrepasar las condicionantes.

A partir de sus estudios, Joseph Carrier (1976) encontró que en la cultura mexicana se otorga un valor significativo a la hombría y la clara delimitación de los roles desempeñados por varones y mujeres. Ciertamente, algunos aspectos han cambiado y los papeles que identificó el autor en esos años quizá se hayan transformado en algún sentido. Empero, es innegable que el entendimiento de lo propio de los varones y lo propio de las mujeres continúa teniendo una impronta binaria y excluyente con la cual se delimitan actividades, comportamientos, formas de hacer y ser, que ordenan y estabilizan las interacciones sociales.

¹⁴² La afirmación de esta autora se basa en su investigación con trabajadoras sexuales trans, donde encuentra que en los espectáculos nocturnos y otros similares, los artistas de espectáculos travestis son más aceptadas si su caracterización es más parecida al de una mujer cisgénero. No obstante, habría que analizar si esto mismo ocurre fuera de dichos lugares y momentos. Pareciera sugerirse es que la exacerbación de estos rasgos en los varones permite cierta supervivencia en algunos espacios tensionando y rompiendo los ejes de la masculinidad al extremo.

4.6.2. Expresiones de odio y violencia contra jóvenes gays.

En la categoría 3, “Formarse en medio del rechazo y la homofobia”, he descrito violencias que algunos participantes han sufrido al interior y en la periferia de las escuelas. Retomando la expresión “afuera ya es otra cosa...” (Mata, 2021, p. 242), puedo decir que las experiencias que han vivido estos estudiantes contrastan con lo que sucede dentro de las instituciones educativas. Mientras que unos jóvenes expresaron libertad, posibilidades y condiciones para ser e, incluso, como sitio para sobrevivir, cuando se refirieron al CCH, ENP o CECyT, hay quienes identifican que las condiciones cambian y resultan hostiles en el exterior. Como señaló Isaac: “lo difícil es fuera de la escuela”.

Al alejarse del grupo de amigos y pares, la violencia continúa presente. Aunque en los primeros círculos hay aceptación y apoyo —alianzas que tensan la masculinidad como estrategia de supervivencia—, los estudiantes saben que fuera de ellos no están completamente seguros. No sólo porque en algún momento han sido víctimas de una agresión, sino porque las han presenciado o saben el contenido de los discursos creados alrededor de la homosexualidad y el ser gay. Los actos de violencia contra estos jóvenes no se limitan a la esfera doméstica, es decir, no sólo ocurren entre personas que pertenecen a la misma familia. Por el contrario, son actos públicos que a menudo se dan entre personas que no se conocen o no tienen contacto previo. Se actúa bajo el prejuicio, la idea preconcebida en la que subyacen supuestos sustentados en la masculinidad.

En las narrativas previas, Matiz, por ejemplo, relató las agresiones que algunos amigos sufrieron en su trayecto para llegar a la escuela, ante lo cual se apresuraban para entrar y estar a salvo. Por su parte, Mickey contó cómo empleó prendas holgadas de regreso a casa —como suéteres grandes para ocultar los *crop top* o los pantalones cortos que usa y que le hacían sentirse más conforme consigo mismo— para evitar los silbidos o injurias que sufrió en algún momento. Por su parte, Alex fue insultado junto con su novio cuando caminaban fuera de la ENP con un ramo de rosas. También anteriormente he descrito otras formas de violencia en ámbito como la casa o la secundaria: las agresiones del padre por usar prendas no

evaluadas como adecuadas, el alejamiento de los pares al momento de descubrir la orientación, el grito de algún rincón del patio escolar mientras uno de los estudiantes gays cruzaba, entre otros. Estos acontecimientos y otros que forman parte de las experiencias constituyen el continuo de violencia expuesto.

Ahora, en esta subcategoría, presento las violencias que relataron los participantes y tuvieron lugar en parques, el transporte público y otros sitios. El continuo de violencia se expresa a través de diferentes formas y espacios con similares intenciones; o como sucede en este asunto específico: el castigo de los varones que escapan de la heteronormatividad y traspasan los ejes de la masculinidad. Más allá de las paredes de las instituciones de EMS hay agresiones y sitios con características que “hay que respetar”, como las iglesias, parques donde hay niños jugando o escuelas primarias (Mata, 2021).

Un punto por destacar en las agresiones presentadas es el significado que adquiere la ciudad como espacio en el cual hay mayores libertades —en contraste con otros sitios que pueden ser más restrictivos—, pero que, a la vez, es donde se reportan más actos de violencia y con una intensidad fuerte. Los sujetos sexodiversos, si bien pueden pasar inadvertidos y en el anonimato entre las grandes calles y las conglomeraciones, nunca están del todo fuera de la vista de los demás. Adquieren una particular visibilidad donde los mínimos rasgos que den cuenta de algo “extraño” pueden desencadenar reacciones negativas. Como espacio de la masculinidad, la ciudad y sus rincones son dominados por la heteronormatividad, el desprecio selectivo de lo femenino que encubre odio hacia el ser o querer ser mujer, y el abuso del poder a través de la violencia.

A partir del contraste de las narrativas, agrupé las violencias que narraron los participantes en cinco formas: 1) insultos e injurias, 2) miradas hostiles, 3) incomodidad, 4) agresiones físicas y 5) violencia digital. No siempre es fácil distinguir o separar una forma de otra, ya que, en algunos casos, se presentó una combinación de dos o más, como, por ejemplo, agresiones físicas acompañadas de insultos. En este continuo de violencia se entretajan manifestaciones que se inscriben en la misma dirección.

4.6.2.1. Insultos e injurias.

Como ya explicaba en la subcategoría anterior “Expresiones homofóbicas de estudiantes frente a la sexodiversidad”, las agresiones verbales con connotaciones homofóbicas forman parte de esta violencia de género y se inscriben dentro de relaciones de poder (Azamar, 2015) donde unos sujetos se posicionan por encima de otros y tienen la prerrogativa de la enunciación injuriosa, mientras otros reciben el escarnio y señalamiento sin posibilidades —en ciertos casos— de cuestionamiento. Algunos jóvenes comentaron haber sido testigos de este tipo de violencia a través de insultos o formas disfrazadas como chistes, albures u otros “juegos de palabras” —“Lo único que he visto por parte de compañeros es hacer ciertos chistes acerca [*sic.*] de los «jotos»” (Edwin, comillas del original); “los típicos chismecillos, que son para nada peligrosos” (David); “ahí entre las pláticas de los alumnos que estén viendo, y ahí la típica palabra de «marica»” (Matiz)—. Entretanto, otros la vivieron directamente: “tuve comentarios negativos por parte de mis compañeros [en el CCH] acerca de ser «joto»” (Edwin, comillas del original); “[en el CCH] yo iba pasando y creo que nada más escuché un «maricón»” (Yayo)—. No obstante, y como mostré en una categoría anterior, la evaluación a este tipo de comentarios o gritos está permeada de permisividad y no se le otorga un valor en particular. De hecho, se le resta significado y se deja pasar de largo. Como dos de los entrevistados expresaron:

Yo siempre he dicho que las palabras a mí no me afectarán, ya desde hace mucho ya no me importa mucho lo que digan los demás, así que no conozca de mí. Así que pues, las agresiones verbales no me afectan en nada, pero ya sí es algo físico, ya sería algo más defenderse (David).

Si es algún comentario o así, la verdad es que a mí no me interesa. Entonces si quieren hablar, si quieren decir [algo], por mí no hay ningún problema. Eso también se los dije a mis papás, ¿no?, “con que ustedes me respeten, a lo mejor ni siquiera me acepten, ¿no?, pero con que haya un respeto hacia mí y hacia mi orientación, yo no tengo, o sea, otra cosa que pedirles”. Y la demás gente es que la verdad no me interesa lo que piensen, lo que digan y pues así ha sido. Entonces yo creo que sería algo así, algún comentario, simplemente no lo tomaría en cuenta y ya (Patricio).

En la mayoría de los casos se naturalizan los insultos, se les resta intensidad y no son consideradas como violencias. Hay una interpretación desde la cual, al ser actos que no provocan un daño físico o marca corporal, no se evalúan como verdaderas agresiones. En cambio, los ataques físicos son considerados como violencia y se actúa ante ellos; así, los verbales se dejan pasar. En las respuestas no se observa una reapropiación de los insultos para subvertir la connotación negativa. “Puto”, “maricón”, “joto” no funcionan como términos empleados para la autoidentificación en un sentido cuestionador. Se reconoce la carga simbólica que implican, pero sin darles algún valor. La opinión de los demás sobre el sujeto no tiene una importancia destacada

Es conveniente problematizar estas consideraciones. Coincido con T. Ferfolja (2013) cuando afirma que no debe desestimarse la capacidad del lenguaje para discriminar y excluir a grupos o sujetos. Lo que parece el comentario de una persona desde su punto de vista, en realidad es una forma de reforzar discursos apegados a la heteronormatividad y dejar claro que la heterosexualidad es obligatoria y se posiciona por encima.

Como apunta P. Bourdieu (2000), la violencia no sólo implica lo que se dice, lo verbal, sino lo simbólico que acarrea y tiene como intención perpetuar las jerarquías y el control, en una suerte de naturalización en la que el propio sujeto participa. La violencia no es únicamente golpes o agresiones físicas que dejan marcas; el maltrato verbal es una forma que deja huellas. No son palabras sin sentido o valor —o que suenan “fuerte” o graciosas—, sino que tienen una carga simbólica que emplea formas disfrazadas para el divertimento, la humillación y la opresión. Al igual que los golpes, éstas reproducen posiciones de subordinación, pues se encuentran enmarcadas en una matriz de dominación.

Esta forma de violencia simbólica incide en las construcciones identitarias y la auto percepción de los sujetos, así como en su autoestima y aspiraciones a futuro (Morgade, 2001). A través de los epítetos se imponen significados asociados con determinadas características y, a la vez, legitimar una forma de ver y evaluar a los demás mediante ejercicios discursivos. Quienes los enuncian son sujetos que hallan condiciones de posibilidad para ejercer violencia contra los que escapan de la norma

sexual; con ello, buscan hacerles saber cuál es su lugar. De cierto modo, los jóvenes dan legitimidad a la violencia al dejar de lado la carga normativa de los insultos como reglas acerca de la forma en que se debe vivir la sexualidad. Actúan en la sumisión y la indiferencia.

Un aspecto que muestran las evaluaciones estudiantiles —y otras que se presentan— es una “tolerancia de lo inevitable” (Cornejo, 2014). Los varones gays son conscientes de las consideraciones implícitas y explícitas alrededor de su orientación e identidad —la mayoría de las veces negativas—, saben qué les pasa a quienes son como ellos y qué piensan o pueden tener en mente las personas, y están al corriente que las agresiones son parte del cotidiano naturalizado y normalizado hacia la homosexualidad. Conforme esta lectura, evalúan inevitable que vivan manifestaciones de violencia. La interpretación parece apuntar a que, dado que se trata de algo ineludible, más vale crear una coraza para sobrellevar las situaciones o usar un ropaje “resbaladizo” para ignorar —aunque sea disimuladamente— los insultos y agresiones. O, por otro lado, ser resiliente ante las adversidades.

4.6.2.2. Miradas hostiles.

Estas formas de ser vistos, y que contienen cierta carga simbólica, son otra de las formas de violencia reportadas. No se trata de palabras o golpes, sino que los varones gays han aprendido las formas en que la gente los observa con una connotación negativa. A este respecto, Alex señaló lo siguiente:

Luego no tanto es los insultos ni lo que te pueda decir la gente, a veces es sólo las miradas tan feas que la gente hace... Luego las actitudes que la gente, no son violentas tajantemente así que alguien venga y te pegue o algo así, pero sólo a veces son solamente las miradas, la gente como se cuchichea, cosas así, ¿no? Entonces son ese tipo de cosas que sí me han pasado de que se te quedan viendo feo, que se te quedan viendo en mal plan, de que hablan, de que se cuchichean algo, y tú sabes de lo que están hablando (Alex).

Simbólicamente, la mirada adiestra los cuerpos, advierte que hay que evitar mostrarse públicamente de manera “inadecuada” y que hay que ser discretos para

no ser objeto de agresiones. Se trata de una amonestación que invita a que el sujeto se disponga hacia una forma de deber ser acorde con la norma sexual; de lo contrario, la mirada puede escalar a otro tipo de agresiones. Se evalúa la sexualidad e identidad a través de los ojos. No se intenta disimular la mirada; por el contrario, debe quedar claro que el sujeto es visto y juzgado por la forma en que se presenta y actúa. Como advierte el joven, aunque no se sepa el contenido de los cuchicheos o palabras en voz baja, los varones gays están al tanto de que se está hablando de ellos. No pasan inadvertidos en el espacio público y son motivo de comentarios.

A continuación, se aprecia la experiencia que vivió Alex junto con su novio cuando viajaban en el metro, donde ejemplifica este tipo de hostilidad. En sus palabras:

Me acuerdo mucho que una vez [mi novio y yo] íbamos regresando de una fiesta que íbamos los dos sentados y estábamos así, y enfrente había, en el metro, estaba un señor que se nos quedaba viendo muy, muy, muy feo, y así muy, se veía muy matajotos; entonces sí nos dio miedo (Alex).

El término “matajotos” se refiere a quien expresa de manera abierta y sin tapujos su repudio a la homosexualidad y los varones gays, aquel que es capaz de agredir duramente a quienes trasgreden las normas de género, llegando incluso al asesinato; es quien, como vengador y verdugo, procede de forma violenta para guardar el orden normativo y exterminar —literal y simbólicamente— todo aquello que no sea consistente con la heteronormatividad.

“Matajotos” es también el apelativo con el cual se nombró a Raúl Osiel Marroquín en algunos periódicos de la nota roja. Dicho sobrenombre se debe a que secuestró y asesinó a varones gays que enganchaba en bares de la Zona Rosa en la Ciudad de México. El llamado “El sádico” o “El criminal del arcoíris” fue aprendido en 2006. En su presentación pública declaró: “le hice un bien a la sociedad, pues esa gente hace que se maleé la infancia...” (Collado, 2007, p. 14). Más allá del secuestro como modo de vida y el dinero obtenido por esto, la posición del sujeto evidencia un alto grado de homofobia; incluso, se asume como un héroe a favor de la heteronormatividad y el orden social. El agresor no considera que esté procediendo de una manera negativa y perjudicial contra un grupo de personas. Por

el contrario, se concibe a sí mismo como alguien que hace un bien para los demás. Y a través de la violencia contra los varones gays, logran el estatus de la masculinidad otorgado por los pares (Ranea, 2021).

De similar modo, hay sujetos —no sólo quienes que podrían ubicarse en el arquetipo del “matajotos”— que estiman que la homofobia no es incorrecta o que esté mal. De hecho, apelan a la libertad de expresión y a manifestar odio o repulsión contra lo que no les parece adecuado. Incluso justifican sus agresiones a partir de argumentos que, en conjunto, tienen su sustento en la heteronormatividad. Más que tratarse de formas individuales, tales rasgos se nutren de las consideraciones sociales y culturales alrededor de la homosexualidad en un contexto determinado.

4.6.2.3. Incomodidad.

Un tercer tipo de violencia simbólica que se identificó en las narraciones es la incomodidad ante ciertos acontecimientos o discursos en los cuales se alude a la homosexualidad de forma negativa con connotaciones como pecado, enfermedad, anormalidad, delito, entre otros. En similar caso que las dos formas anteriores, no dejan impresiones físicas, pero impactan en quienes reciben estos mensajes. Ya antes he descrito sensaciones y sentimientos que experimentaron algunos estudiantes en la casa o la escuela ante este tipo de discursos en los cuales se les hace saber que su orientación es incorrecta. En el siguiente caso, Daniel narra una experiencia que le sucedió en la calle mientras besaba a su novio.

De hecho, no fue violencia, fue como un momento incómodo. Se acercó una señora y comenzó a hablarme sobre, pues, que estaba viviendo en pecado, que debía arrepentirme, y fue muy surreal hasta parecía que lo tenía practicado, porque sacó la biblia y me empezó a leer y sí llegó un momento donde fue demasiado, demasiado incómodo y tuve que, pues, entrar a un baño para “sí, bueno, me retiro, adiós”.
... estábamos en una banca, recuerdo, llegó y se sentó al lado de nosotros y comenzó a hablarnos de que era pecado... Él [mi novio] sólo se quedó callado y se me quedó viendo y me echó al frente para ver qué contestaba yo. Y, pues, yo realmente sólo le..., pues le daba el avión, “pues me alegra que crea usted en esto, pero yo no lo comparto” (Daniel).

Un punto que resalta es la evaluación del joven acerca de que la situación no implica violencia. Previamente he señalado que este participante considera que muchos actos, como los insultos o situaciones que causan incomodidad, no son propiamente agresiones; de ahí que estime que este tipo de ambientes que generan malestar no constituyen algo negativo. Como ya apuntaba, hay que considerar las diferentes formas simbólicas presentes en los discursos morales y religiosos en los cuales se establece una forma específica y delimitada de la sexualidad. Bajo una interpretación de destino predispuesto, aquello que no corresponde con la trayectoria esperada es incorrecto, inmoral y pecaminoso. Con el discurso religioso, se busca imponer una determinada forma de ser y hacer acorde con la norma sexual. Aunque una primera estrategia de Daniel y su novio fue “dar el avión” o asentir sin estar convencidos, comenta que la incomodidad fue tal que se requirió de otra táctica para escapar de dicho espacio y discurso.

En caso similar al de las narrativas presentadas y otras, que a continuación describo, esta actitud estuvo motivada por el acto afectivo entre varones. Esto se complementa con argumentos ya ensayados y establecidos para interpretar y determinar que las personas sexodiversas viven en pecado. El recordatorio por medio de pasajes bíblicos funciona para dictaminar y juzgar que se está procediendo incorrectamente; ante ello, los sujetos no tienen mayor opción que arrepentirse y adecuarse a una forma doctrinalmente establecida. Independientemente de que los sujetos sean practicantes o adeptos a una religión en particular, lo que se establece desde cierta mirada se extiende para todos. Lo que la doctrina prohíbe a quienes son partidarios de ella se aplica, en extensión, a quienes no son seguidores o fieles, sin importar si lo desean o no.

4.6.2.4. Agresiones físicas.

La cuarta forma de violencia son los ataques físicos. Para algunos jóvenes, éstos adquieren una connotación propiamente como violencia y ante la cual se estiman diferentes formas de proceder. En el primero de los ejemplos, Isaac describe cómo fue agredido por un varón mayor en el metro de la Ciudad de México. ¿El motivo de

la agresión? La demostración pública de afecto entre varones. El participante manifestó:

Es mi realidad, solo en casa y CCH estoy seguro, una vez iba con un chico en el metro agarrados de la mano, y en eso un señor corriendo nos empuja y separa gritando “ojalá se mueran pinches mariquitas” esa es la única vez que he sufrido homofobia y desde ese incidente juré no agarrar más a un hombre de la mano, por eso me refiero a que es difícil, ya que hay muchas personas homofóbicas en las calles (Isaac).

En ocasiones, la casa y la escuela se conciben como lugares seguros donde los estudiantes tienen condiciones para sentirse más libres en cuanto a su orientación. En el caso particular de Isaac, ha tenido una buena aceptación de su hermano y madre, quienes le han apoyado. No obstante, en lo narrado se aprecian agresiones físicas y verbales cuya intención es hacerle saber que está mal y que se le desea la muerte. Sí, hay quienes desean de manera sincera y poderosa que los sujetos sexodiversos no existan, que se mueran. Y en tanto ocurre eso, se emplean mecanismos para transmitirles que no son bienvenidos como las frases que funcionan como un imperativo normalizador de la masculinidad (Ranea, 2021). Separar funciona, simbólica y físicamente, para evitar que ciertos arreglos no se den. Sucede que, en ocasiones, a los gays se les acusa de ser “llamativos” en sus expresiones de afecto (Jones, 2010), aunque sus muestras no sean más intensas o diferentes a las que se dan en parejas heterosexuales. Lo que esta valoración tiene de fondo es que el deseo entre personas del mismo sexo es incorrecto y debe permanecer en lo oscuro, donde nadie pueda verlos. Detrás de esto se encuentra de la visión de que la identidad gay es un asunto que debe permanecer en lo privado y que no incumbe a las demás personas: “Que hagan lo que quieran mientras no sea en público” puede tener su correlato en la expresión “la homosexualidad es algo privado que nadie debe saber”.

Se observa, además, como en otros ejemplos, la intervención de varones para disciplinar a quienes se escapan de la heteronormatividad. Un hombre —que actúa en lo individual, pero es avalado en lo social— porta el mensaje homofóbico y envía la advertencia a quienes se atreven a mostrarse como son en público. El impacto subjetivo que esto deja en Isaac es la percepción de que es incorrecto

mostrar afecto ante los demás. La represión de los propios sentimientos es la estrategia empleada para escapar de las miradas y las acciones disciplinantes.

Es conocida la clásica frase “a mí no me molestan mientras no se metan conmigo” (List, 2017, p. 125). Sin embargo, como apunta D. Jones (2010), la homosexualidad no les da lo mismo a todos los heterosexuales; de hecho, les importa y mucho. Aunque en lo cotidiano ésta es una respuesta, en la realidad no les resulta indiferente, sino que la rechazan y la odian. Es una “indiferencia limitada” (p. 127) porque la apatía sólo se da en tanto cada sujeto cumpla con el rol implícitamente acordado: unos actúan en la tolerancia, mientras que los otros “se comportan” como deben.

A este propósito, un concepto que suele emplearse como parte de la supuesta aceptación es el de “tolerancia”. Esto significa permitir —de manera condescendiente— que la otra persona exista; pero, al mismo tiempo, no implica respeto o apoyo, sino que se le soporta o admite porque es inevitable (Jones, 2010). Desde la heteronormatividad se definen qué son y cómo son los homosexuales o varones gays, y qué situaciones son permisibles o no. Ejercen el poder quienes tienen una identidad legitimada a través de este aparente pacto —más bien unidireccional—, mientras aquellos que no lo están se encuentran en posición desigual. En este escenario, siempre existe la posibilidad de agresión o ataque, máxime cuando no se cumplen con la discreción, la invisibilidad (Jones, 2010) o las reglas implícitamente acordadas. No apegarse a esto se interpreta como una provocación. En las descripciones de los jóvenes, la falta de discreción en las muestras de afecto se lee como una afrenta que provoca las reacciones negativas. El convenio de tolerancia se rompe al no respetarse las reglas del juego.

Una situación más de violencia física es la que describió Daniel, la cual ocurrió cuando paseaba agarrado de la mano de su novio en un parque muy céntrico de la Ciudad de México. Él declaró:

D: Me aventaron una botella. Creo que con orines en la Alameda Central.

E: ¿Y tú cómo reaccionaste?

D: Pues generalmente, o sea, yo de por sí soy como muy tranquilo, entonces no me voy a los golpes y más cuando ves que la persona que te aventó la botella tiene a

un montón de personas alrededor viéndote; mejor me retiro antes de que pase algo más (Daniel).

La desventaja expresada ante la cantidad de personas que observaron la agresión y no reaccionaron puso en una situación de vulnerabilidad a los jóvenes. El escenario se describe como ideal para que esto tuviera lugar y los atacantes se encuentran en ventaja, tanto por lo numérico como por la posibilidad de que otras personas les apoyaran. Daniel Borrillo (en Pichardo *et al.*, 2007) emplea la denominación “homofobia liberal” para referirse a “aquella que permite, o no, la expresión de la homosexualidad en el espacio privado pero que en ningún caso acepta que se haga pública” (p. 9). Esto es, las personas sexodiversas deben mantener sus afectos en la intimidad o el espacio privado; incluso, deben evitar hablar de su orientación frente a los demás. De no ser cautelosos, se puede interpretar como una provocación. Y en este contexto, el que dos varones caminen agarrados de la mano en un lugar que es frecuentado para la convivencia familiar o de parejas —heterosexuales, cabe acotar— es una afrenta que debe ser castigada.

Los varones gays son educados (Balbuena, 2010) mediante sanciones y agresiones para ser cautelosos con la forma en que se presentan ante los otros. Aprenden que hay que ser prudentes en ciertos lugares, a que hay que ocultarse en ciertos escenarios, a que se deben aceptar insultos y agachar la mirada, a la existencia de “reglas” implícitas y explícitas que deben consentirse, aunque estén permeadas por la homofobia. El siguiente fragmento da continuidad a la situación descrita por Daniel.

D: Pues los dos nos quedamos... pues sí te da miedo, ¿no?, piensas que te puede pasar algo más. Más como, ¿ves que esa zona es más como..., como un punto ciego, que nadie la vigila por alguna mágica razón? Sabes que si haces algo imprudente te puede ir peor, entonces prefieres como tranquilizarte y mejor salir de donde estás.

E: ¿Y la gente que estaba ahí reaccionó de algún modo?

D: No sabría decirte, yo me quedé enfocado en el agresor y en las personas que estaban haciéndose alrededor nuestro y perdí por completo de vista a las personas que estaban alrededor (Daniel).

El miedo paraliza. No saber qué hacer y la situación de vulnerabilidad en que se encontraban estos jóvenes provoca que no sean capaces de actuar de algún modo.

El conocimiento de que la zona es un lugar donde no hay apoyo ni presencia de las autoridades, pero que, además, la confrontación podría haber escalado a una mayor violencia, desmotiva el actuar de los agredidos. Parece interpretarse que nada es posible en esas circunstancias. La violencia para quienes transgreden el género les recuerda a las víctimas “no vestirse, hablar, gesticular o caminar de una manera afeminada, ni expresar su deseo por otro varón, en espacios públicos y/o frente a desconocidos” (Jones, 2010, p. 138).

Como señala José Toro-Alfonso (2012), la homofobia es uno de los prejuicios que todavía se aceptan socialmente. Quienes observan parecen no apoyar a los agredidos ni recriminar a los perpetradores de estos actos. No hay muestras de solidaridad ni actos de empatía. El mensaje que transmiten aquellos que se quedan callados y sólo observan parece ser el mismo que el de los agresores: la aprobación se da en el silencio. Se busca dejar en claro que ciertas presencias y manifestaciones no son aceptadas. El closet —las cuatro paredes— se encuentra presente en todos lados y las personas tratan insidiosamente de devolver a aquellos que se han escapado a un lugar que les pertenece.

4.6.2.5. Violencia digital.

El quinto tipo de violencia descrito no se dio propiamente en las calles, sino mediante el uso de medios digitales. Como ocurre con otras formas ya descritas, no dejan marcas físicas, pero impactan en los sujetos. En lo general, éstas han estado más presentes en los últimos años, lo cual se ha favorecido por el aumento en el uso de dispositivos tecnológicos e internet. Esto ha permitido una difusión más rápida y amplia de esta forma de acoso y violencias, acompañadas de factores como el anonimato o la cantidad de mensajes negativos que una persona puede recibir en un intervalo de tiempo relativamente corto. En la ya referida encuesta con estudiantes LGBT+ mexicanos de 13 a 20 años, R. Baruch *et al.* (2017) encontraron que poco más de un tercio de los encuestados comentaron haber experimentado acoso o intimidación de sus pares mediante un medio electrónico, como un teléfono

celular o comunicaciones por internet, en el último año. Además, el 6.1 por ciento dijo que esto les sucedió “a menudo” o “regularmente”.

En lo tocante a esta investigación, Alex narró brevemente cómo su orientación fue difundida en las redes sociales durante la secundaria: “sí pusieron mi nombre [en redes sociales], en qué salón iba, nunca hubo un ataque en general, pero no, pues no fue algo bonito, entonces así fue”. Se utiliza el término *ciberbullying* o ciberacoso para referirse a ataques o agresiones reiteradas entre estudiantes mediante medios digitales con la intención de hacer daño a una persona. Lo que describió Alex podría ser consistente con esta definición. El que un dato personal, como la orientación, sea difundido sin consentimiento puede desencadenar problemas que van desde insultos e injurias hasta amenazas de muerte. El impacto subjetivo y psicológico que esto conlleva genera consecuencias en los sujetos, pues, como describe este joven, aunque no sufrió un ataque de consideración, lo adjetiva como “no bonito”.

Un caso más lo vivió Daniel, en que el término “violencia digital” adquiere otro significado. En este caso, su agresor es otro varón con el que tuvo una relación afectiva. Es conveniente precisar que se trata de un acto perpetrado entre varones gays con una connotación un tanto distinta a las anteriores en el sentido de que no proviene del exterior, sino entre pares. Esto no significa que no esté motivada por la orientación sexual del estudiante en cuestión. Independientemente de que el victimario también sea gay, e incluso por esto mismo, sabe lo que puede significar que las prácticas y atracciones sexuales y afectivas de un varón gay se den a conocer en lo público. En palabras de este joven:

Quando terminé con otra de mis parejas comenzó a amenazarme con fotos íntimas y, pues, sí decía “se las voy a mostrar a tu mamá”, “se las voy a mostrar a medio mundo”, y más que nada era eso, ¿no?, como el “sé dónde vas”, “sé dónde estudias”, cosas que, pues, sí comencé a sentirme como asustado, ¿no? (Daniel).

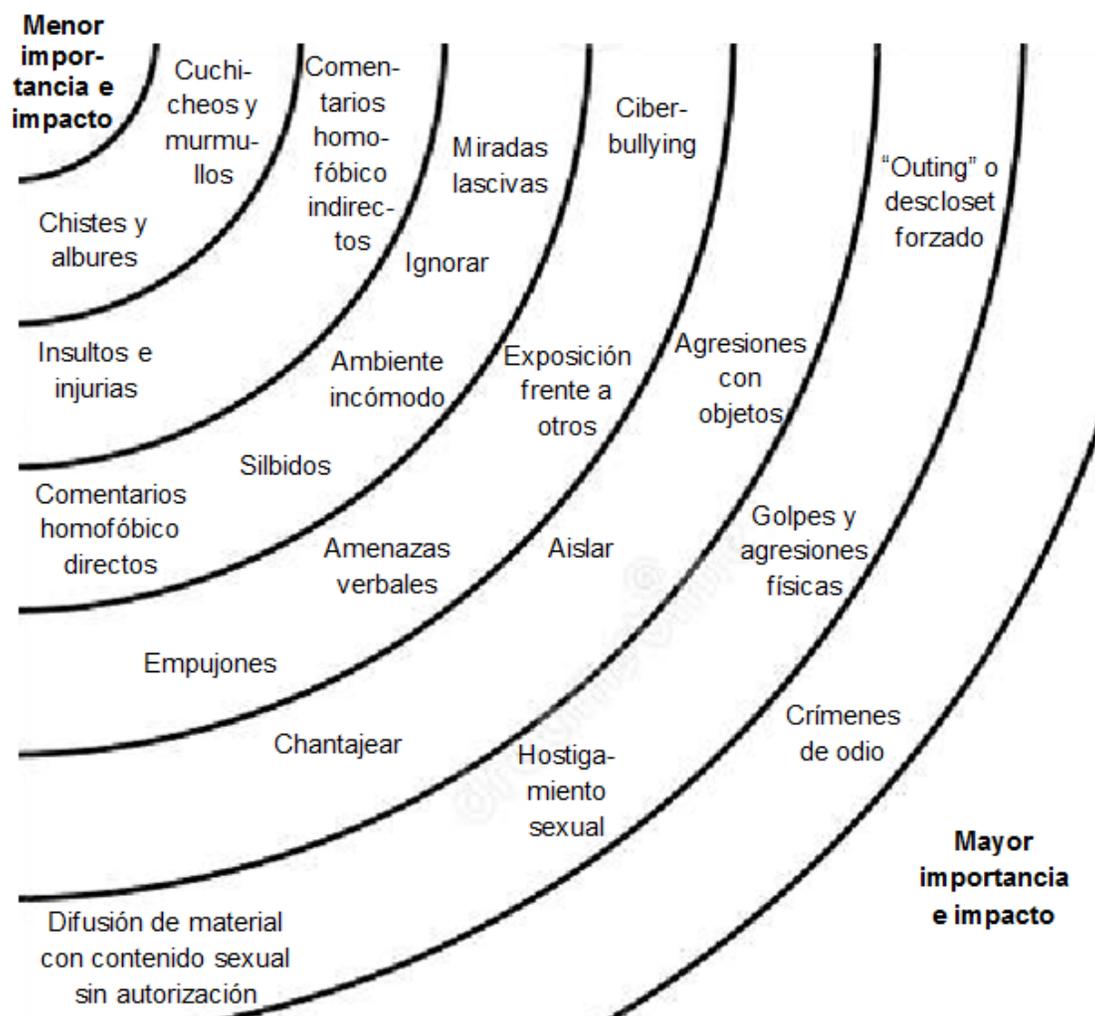
En la descripción se aprecia lo problemático que es la difusión de imágenes con contenido sexual sin el consentimiento de los involucrados. Esta situación ha cobrado relevancia desde hace algunos años, principalmente a propósito de situaciones en que mujeres se han visto involucradas. Lo anterior llevó a la

promulgación de la llamada “Ley Olimpia”, cuyo origen se encuentra en la difusión no autorizada de un video con contenido sexual, lo que llevó a la realización de modificaciones en el Código Penal Federal y a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. De acuerdo con las disposiciones legales, la violencia digital se define como:

... toda acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento, sin su aprobación o sin su autorización y que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen propia. Así como aquellos actos dolosos que causen daño a la intimidad, privacidad y/o dignidad de las mujeres, que se cometan por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (Cámara de Diputados, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, artículo 20 Quáter, última reforma publicada en 2021).

Como forma de acoso sexual, Daniel describió incomodidad y malestar ante la posibilidad de que dicha información fuese circulada, principalmente entre sus familiares. En la narrativa del joven no hay ningún tipo de dato que dé cuenta de alguna forma de proceder frente a este ataque, sin embargo, le generó sentimientos de persecución, estrés e incertidumbre constante afectando su bienestar. Cabe recordar que en una categoría previa he ubicado la experiencia de este estudiante en el llamado *outing* o “descloset forzado” debido a que su expareja develó su orientación a la madre. Hay un impacto negativo para los varones que viven esta situación, pues se da en medio de situaciones en las que usualmente son tomados por sorpresa, no tienen una preparación previa que pudiera amortiguarles o no han podido revelar la información de una manera menos agresiva, además, de que les es arrebatada la oportunidad de hacer pública su orientación al interior de su familia en el momento que consideran más adecuado.

Recapitulando lo dicho, de acuerdo con las respuestas y narrativas de los estudiantes, la propuesta de continuo de violencia de género por OSIEGCS en esta investigación está compuesta del siguiente modo:



Esquema 4. Continuo de violencia de género por OSIEGCS (elaboración propia)

En este esquema he intentado indicar la continuidad (Mingo y Moreno, 2015; Zabalgoitia, 2021) entre los actos de violencia contra los varones gays y las manifestaciones identificadas en los casos presentados¹⁴³, pero, además, ubicándolos de acuerdo con la forma en que los estudiantes las entienden. Ya que la muestra es limitada, no puede interpretarse como algo generalizable. Es un intento por exponer la gama que compone esta violencia de género y el sitio que le dan los jóvenes. En este caso sólo se incluyen las manifestaciones que se identificaron en las narrativas, ya sea porque las vivieron de manera directa o porque saben que pueden ocurrir. No únicamente se trata de aquellas que vivieron

¹⁴³ Para la construcción de este esquema, también me basé en la propuesta del "violentómetro" desarrollado por el Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género del IPN (s/f).

en la calle, sino en el hogar y la escuela. Como también se aprecia, la frontera que delimita cuándo una expresión se evalúa de manera más intensa o no es un tanto difusa, sobre todo cuando se encuentra en el intermedio. En cambio, las que se ubican en los extremos parecen ser más claras.

Los casos confirman que la violencia, más allá de la orientación, se vincula con el quebrantamiento de los roles de género esperados para los varones y la trasgresión de heteronormatividad y los ejes de la masculinidad. De ahí que en la mayoría de los relatos está presente el incumplimiento en la presentación —uso de prendas o maquillaje, formas de comportamiento evaluadas como amaneradas, por ejemplo— o las manifestaciones públicas de afecto entre varones —no necesariamente besos o abrazos, pues el solo toque de las manos funciona como detonante—. En la medida en que se encubra la orientación, se concede a los varones gays las mismas oportunidades y libertades que a los demás. Pero, incluso, cuando los acuerdos tácitos son insuficientes, se implementan estrategias para recordar a estos varones que hay formas más extremas de castigo, incluidas los asesinatos por odio (Balbuena, 2010). Constantemente se hacen presentes los mensajes y discursos permeados de heteronormatividad.

En varios casos se aprecia una forma de “naturalización” de las violencias, en el sentido otorgado por R. Balbuena (2007); ésta se trata de un “proceso mediante el cual el homosexual «acepta» como algo natural el que existe esa división espacial y una jerarquía social que le asigna una posición de inferioridad” (p. 30, comillas del original). Amplio esta consideración de lo espacial para aplicarlo a otras formas físicas, simbólicas, discursivas, etcétera, en las cuales se dan las desigualdades a través de ejercicios y relaciones de poder. Los relatos también muestran formas de participación dentro de la norma sexual a partir de la sumisión y la adecuación de la actuación según lo esperado. Aunque no se acepta conscientemente la posición subordinada o la exclusión, se admite que hay poco que hacer frente a ello. Hay una lógica donde la violencia motivada por OSIEGCS es inevitable, por lo que no queda más que escapar de esos lugares lo más pronto posible o dejar que las cosas pasen.

Esto coincide con los resultados obtenidos por J. Barrientos *et al.* (2016) en la ya referida exploración con jóvenes chilenos. Los investigadores encontraron en las respuestas de sus entrevistados que la violencia no les genera consecuencias negativas; sin embargo, los autores hallaron que las manifestaciones de acoso limitan sus conductas, expresiones y sentimientos, máxime cuando se está en el espacio público, como fuera de la casa y la escuela. En un caso similar, en la investigación de I. Lozano (2014) con varones gays adultos, algunos participantes no reconocieron algunos eventos o acontecimientos como violencia, sino que les restaron valor o potencia. Hablaron de violencias sin otorgarle dicha categoría o emplearon conceptos alusivos. Aunque es apropiado recalcar que varias situaciones se reconocieron como agresiones, conformando un espectro más amplio que la violencia física, la cual usualmente es considerada como la única o principal forma.

Es sustancial no soslayar el impacto de las violencias en las historias de vida de los varones gays. No sólo en cuanto huellas físicas, sino en la subjetividad de los sujetos, pues genera sentimientos de inferioridad, vulnerabilidad y culpabilidad (Cruz, 2002). Éstos son marcados desde la heteronormatividad para lograr un mayor control de la sexualidad y su expresión. Ambivalentemente, los jóvenes son conscientes de que son agresiones, que, aun cuando no le den la misma relevancia que las corporales, son actos que les vulneran. Esto podría deberse a que actualmente se ha ampliado la difusión de la información sobre las formas de violencia y los efectos que tienen. Lo que antes no se catalogaba como tal debido a que no era reconocido socialmente así, en las nuevas generaciones se comprende y se conoce de manera más amplia su significado e implicaciones.

4.6.3. Estrategias ante las manifestaciones de violencia.

En la mayoría de los retratos de los varones gays se les suele presentar acosados por condiciones psicológicas, como la homofobia interiorizada, la culpabilidad, el estrés postraumático, la baja autoestima, las adicciones, la falta de autocontrol, etcétera (Halperin, 2007). Aunque esta imagen no es del todo falsa, es imposible

generalizarla. En este caso, según afirman los participantes de esta investigación, no presentan problemas de este tipo, lo cual no quiere decir que no puedan surgir posteriormente o no le quiten intensidad y, por tanto, traten de invisibilizarlas. Sin embargo, la forma en que han encarado las diferentes situaciones apunta a procesos de resiliencia y trabajo personal posibilitados por entornos y contextos de aceptación que les han posibilitado, por ejemplo, hacer pública su orientación e identidad, entablar vínculos afectivos con otros chicos y mostrarlo en público.

No quisiera sugerir que se trata de un asunto a trabajar en lo individual, ni que sea algo que deba ser resuelto y gestionado por los propios sujetos sexodiversos. Esta forma de concebirlo sustraería relevancia al contexto y las muestras de homofobia, lo cual estimo clave seguir apuntando y cuestionando. Lo que parece un poco más claro es que los jóvenes no tienen grandes problemas vinculados con las agresiones y emplean su papel como estrategias para salir adelante de la mayoría de las situaciones, aunque sus tácticas no sean las más convenientes en todos los casos.

El que los sujetos decidan vivir-se gays en un contexto con una serie de dispositivos en contra no significa que asuman una actitud suicida (List, 2017), sino que utilizan tácticas para transitar entre los diferentes espacios. A partir de las respuestas, las estrategias empleadas ante situaciones —reales o posibles— de violencia son: a) camuflarse, b) “recibir la bala”, c) dejar pasar la situación, d) huir, e) encarar la situación y f) denunciar. Paralelamente, de acuerdo con las narrativas, hay dos formas en que funcionan las maniobras: por un lado, aquellas que permiten a los sujetos sobrellevar la situación, sin que necesariamente se cuestionen las agresiones —alejándose o dejarlo pasar, por ejemplo—, y, por otro, aquellas donde se confronta para resistir y poner en entredicho el orden heteronormativo. Desordenar será una de las intenciones de esta última forma.

4.6.3.1. Camuflarse.

Esta es la estrategia más aludida por los jóvenes. Aunque todos los participantes se asumen a sí mismos como gays y reconocen que esto tiene una relevancia o

presencia significativa en sus vidas e identidades, no significa que en todo momento estén dispuestos a darse a conocer como tales. Despliegan estrategias para determinar dónde sí y dónde no es pertinente y seguro hacerlo. La metamorfosis para camuflarse y adoptar ropajes según el contexto, el lugar y las personas es una capacidad que han desarrollado. No se comportan del mismo modo en todos los sitios, ni dan a conocer a los demás su orientación inmediatamente. E, incluso, quienes saben acerca de la orientación —como las amistades u otros pares *gays*— no se sorprenden cuando el sujeto no se presenta del mismo modo en algunas circunstancias. Son conscientes de lo que le pasa a quienes no son lo discretos y pueden actuar en complicidad para evitar algo que les afecte.

A partir de la revisión de los testimonios, concuerdo con la interpretación de Jason Orne (2013) acerca de la “salida del closet” como algo más que un momento en la conformación de la identidad *gay*. Este autor propone que el “descloset” no posee un significado menor y tiene un sentido estratégico en el cual el sujeto determina quién sabe o no acerca de la orientación. David Forrest (2016) cuestiona que se piense que, una vez superada la salida del closet, estos varones estén completamente libres de todo condicionamiento negativo. Por el contrario, esto sigue presente durante toda la vida de los sujetos. Salir no es algo que ocurre una vez y nada más. No todos los *gays* lo son de tiempo completo, sino que algunos lo son de tiempo parcial (Guasch, 2008), y esto es usado como una estrategia para vivir-se y, en otros casos, sobrevivir.

El instinto de supervivencia se traduce en una reinterpretación de la expresión “*gaydar*”. En la comunidad *LGBT+* suele usarse este término para aludir a la existencia de una supuesta intuición que tienen los sujetos *sexodiversos* para identificar a otros con la misma orientación. Al igual que con los *heterosexuales*, quienes suponen que pueden identificar a un *gay* a partir de rasgos —la trasgresión de género, principalmente—, entre estos varones se dice que es posible reconocer a otro similar sin necesidad de preguntarle. Empero, hay una reconversión de esta idea. Alex, en particular, indicó:

Estaba viendo apenas una publicación que decía que, pues sí tenemos un *gaydar*, ¿no?, que detecta cuando alguien es *gay*, según, pero pues el verdadero radar que

tenemos es para saber cómo comportarnos en cierta situación como si en la que nuestra vida dependa de ello (Alex).

Lo que afirma este participante proviene de una publicación en redes sociales que plantea la idea del “gaydar” como un mecanismo para evitar agresiones. A decir de Daniel Berezowsky (6 de julio de 2021)¹⁴⁴:

[e]l “gaydar” no es para saber si alguien es gay. El verdadero “gaydar” —el que usamos TODO el tiempo— es para evaluar el entorno. Para saber si estamos en peligro; si debemos soltarnos la mano o caminar distinto. Es el que usamos a diario para no morir ((@danberezowsky, comillas y mayúsculas del original).

Esto sugiere que los varones gays han desarrollado una forma de mirar y actuar de acuerdo con las condiciones que identifican en un contexto o situación determinada. El hecho de que el “radar” encuentre condiciones favorables en un espacio o con ciertas personas permite que los sujetos tengan un desenvolvimiento más libre o sin necesidad de usar una voz distinta —no sólo en cuanto a lo amanerado, sino en el mensaje mismo—. En contraste, cuando la señal es negativa, hay que ser precavidos. De ello depende incluso la vida, pues, como sostiene M. List (2007): “por simple instinto de supervivencia, los sujetos tienden a ocultar su preferencia sexual y con ello evitan reacciones que pueden ir desde un moderado rechazo hasta la violencia física y el asesinato” (p. 461).

Aunque algunos entrevistados comentaron que nunca han sido víctimas de violencia, son conscientes de que en el contexto actual se producen agresiones contra varones gays y, por ello, actúan con cautela. A este respecto, Patricio expresó: “No, nunca, bueno que yo haya escuchado o que directamente era a mí, pues no. Nunca”. Como afirman D. Epstein *et al.* (2000), no es necesario que el sujeto haya vivido o experimentado violencia, puesto que la amenaza o el conocimiento de lo que puede suceder y sus motivos es suficiente para regular el comportamiento y la identidad. La respuesta de Alex se inscribe en este marco.

¹⁴⁴ En redes sociodigitales no siempre es fácil reconocer la autoría de una idea, ya que algunos usuarios no dan créditos o citan, sino que sólo “cortan y pegan” en sus respectivos espacios virtuales. En la búsqueda realizada, ésta parece ser la primera publicación en cuanto a la idea del “gaydar”.

Yo sí he sentido miedo en alguna ocasión. A mí no me gusta subirme a un taxi, por muchas cosas que han pasado en los taxis, y sobre todo algunas personas de la comunidad [LGBT+]; no me gusta subirme a un taxi y siempre como que uno trata de tener un comportamiento... Por ejemplo, luego así, por ejemplo, el taxi tú ahí, pues, no hablas igual que siempre, tratas de hacerle la plática de otra cosa al chofer o algo así; entonces como de para qué, pues, no peligros también; entonces mucho de eso (Alex).

Desde hace algunos años, se han reportado ataques homofóbicos y agresiones sexuales contra mujeres y miembros de la comunidad LGBT+ en taxis públicos y de aplicaciones digitales. Como ejemplo, a principios de 2020, un grupo de amigos gays fue atacado por taxistas en la ciudad de Oaxaca al dirigirse a su casa después de salir a divertirse. En similar caso, dos turistas recibieron insultos homofóbicos y amenazas de linchamiento en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, a inicios de 2021. A mediados de ese mismo año, un joven gay veracruzano fue golpeado y abandonado en la playa por un taxista que le drogó y robó sus pertenencias. Estos y otros casos se han difundido en diferentes medios de comunicación y las redes sociales dando cuenta de un panorama hartamente hostil hacia estos varones.

En este contexto Alex alude a la peligrosidad de viajar en taxis, específicamente, principalmente cuando se es un varón gay. Colocarse el camuflaje heterosexual es útil para pasar inadvertido y evitar algún tipo de agresión. La alusión de este joven a que en ciertos lugares “no se habla igual que siempre” parece tratarse de un ejercicio de “ventriloquia” (Monette, en Eribon, 2001), una estrategia en la cual estos varones hablan desde el lenguaje legítimo y dominante; esto es, un lenguaje que no es el suyo, ni de los que son como él. Estos sujetos usan una voz externa al poner en sus labios palabras y modos que no les pertenecen, como títeres dotados de voz por alguien más y desde la cual buscan pasar inadvertidos. El entrenamiento para ello es grande, pues se deben evitar no sólo los tonos agudos, sino evadir menciones que indiquen transgresiones de género y adoptar un lenguaje acorde con la heterosexualidad obligatoria. Para D. Eribon (2001), en la interacción está en juego la “obligación de mentir”: “[t]odos los gays han aprendido a mentir” (p. 141). Pero también —agregó— los otros esperan que así ocurra. Aunque a veces se busca conocer la verdad del sujeto sexodiverso, hay la expectativa de que falsee y oculte ante los demás lo que es en realidad. El sujeto se obliga a engañar y, de

algún modo, los demás esperan que lo haga. Por el bien de todos, más vale que se ponga la máscara y adopte la voz de la heterosexualidad.

Como advierte Yayo, este camuflaje no ocurre de manera consciente. Sucede de manera casi espontánea: “Jamás ha sido como un «ay, voy a esconderlo», solamente creo que a veces como que automáticamente lo haces”. Esta forma de mimetizarse se da a partir del conocimiento previo y el aprendizaje de género alrededor de los prejuicios sobre la homosexualidad y la identidad gay. Es un reflejo casi irracional como instinto de sobrevivencia. Erving Goffman (2006) postula que los sujetos estigmatizados elaboran estrategias para controlar la información que brindan a los demás acerca de ellos y para asegurarse de que tales datos realmente los representan. Los varones gays emplean métodos (directamente, mediante pistas, generando especulaciones, entre otros) dependiendo de a quién quieren hacer saber su orientación y administrando la cantidad o tipo de información que revelan (Orne, 2013). A diferencia de los varones que no han hecho pública su orientación, en este caso se trata de sujetos que hacen un uso estratégico del descloset como “puerta giratoria” (Orne, 2013) para entrar y salir, según sea el caso, pues “nunca se está simplemente dentro o fuera, sino siempre dentro y fuera al mismo tiempo, más o menos fuera o más o menos dentro, según los casos y las evoluciones personales” (Eribon, 2001, p. 160).

Consciente o de manera inconsciente, algunos participantes comentan la forma en que han evitado o no han sufrido algún tipo de violencia debido a que su expresión de género no es afeminada o que está más cerca de la esperada. Saben de la existencia del desprecio a lo femenino, así como de lo que significa ocupar el espacio menos aventajado en el sistema, y buscan evadir esto a través del camuflaje. Isaac respondió a este respecto: “se discrimina más a los afeminados, más que nada por el estereotipo, honestamente no he sufrido discriminación por ser masculino”; a decir de Yayo: “siento que más que nada, no es ocultar, pero tampoco es decirlo”. La respuesta de otro estudiante asentó en similar dirección.

Para ser sincero no he tenido una experiencia de violencia, pero creo que es más por el hecho de que no me veo como el estereotipo de gay que medio México tiene y, pues, tampoco he tenido pareja en lo que llevo de vida (risa). Así que, pues, no,

creo que es más por eso que no he recibido ninguna agresión en la calle, no tendría, ¿no? Por ejemplo, no venir de *crop top*, porque sí es algo que he visto que sí se critica mucho, por venir de la mano en pareja, porque no he tenido, creo que es más por eso que no he tenido ninguna agresión (David).

Hay un reconocimiento por parte de los varones gays de la forma en que son vistos por los demás conforme a una serie de estereotipos. Son conscientes de los factores que motivan los ataques: la trasgresión de género, vinculada al estereotipo de lo gay, y el afecto en público entre varones. El que sean percibidos socialmente como masculinos, y por extensión heterosexuales, sirve como ropaje para pasar inadvertidos, en especial entre quienes desconocen su orientación. Transitan de manera más libre y segura en los diferentes espacios, aunque esto limita sus posibilidades de autenticidad y de expresión, y de establecer vínculos afectivos y amorosos. Se sacrifican ciertas cosas para mantenerse sin riesgos. En la siguiente respuesta se aprecia el impacto en la presentación de los sujetos: “me da miedo aun y a estas alturas ser yo mismo por el que diran de mi, el no actuar tan «gay» en la calle para evitar problemas como los que he tenido” (Dans, comillas del original).

Quieran o no, los sujetos sexodiversos están al tanto de lo que las demás personas piensan de ellos. Al ser reducidos a una forma estereotipada en la que se vierten consideraciones provenientes de la heteronormatividad y la masculinidad normativa, son evaluados bajo una lupa que los violenta y excluye. El “no actuar tan gay” indica la existencia de una escala o gradación en la cual se ubican los sujetos y desde la cual pueden ser leídos por los demás. En la medida en que se alejan del modelo “más gay”, pueden pasar inadvertidos y evitar agresiones; en el extremo contrario, los “muy gays” sufrirán consecuencias graves.

Como advertía David en la respuesta previa, el camuflaje está acompañado de la limitación en las manifestaciones de afecto en público. Se evita tomar de la mano o dar un beso a la pareja u otro sujeto con el que se establece un vínculo; mediante esta autocensura se pretende evitar agresiones. A este respecto, Isaac comentó: “no quiero vulnerar a la otra persona o sufrir de un ataque y pues supongo que si [tendría muestras de afecto en público], pero sería en mucho tiempo y dependería de no verme vulnerado yo o la otra persona”. La respuesta de Dans también apuntó en este sentido: “[no me agrada] el no poder comportarme lindo con

alguien por sentirme incómodo con miradas extrañas o el actuar como si mi novio fuera mi amigo frente a la familia de mi pap[á]”. Rosa Huerta (2020) refiere que, al buscar pasar inadvertidos, estos jóvenes se autoexcluyen de espacios o formas de presentación, a la par que legitiman la violencia y el señalamiento público. Desde la interpretación bourdiana, es la participación de los sujetos en su dominación.

4.6.3.2. “Recibir la bala”.

Una estrategia más ante las agresiones que identifiqué en las narrativas es la que J. Orne (2013) denomina “recibir la bala”. A partir de una investigación con jóvenes LGBT+ de EUA, este autor emplea dicha expresión para referirse a la acción de ponerse de manera intencional en el camino de los ataques u opiniones hostiles con la intención de educar a otras personas y mejorar las condiciones futuras de ellos y otros sujetos sexodiversas. Una de las respuestas de Alex apuntó en esta dirección.

Yo soy una persona un poco peleonera (sonrisa), entonces yo trato, por ejemplo, luego en los comentarios de que sale, no sé, como, por ejemplo, apenas el anuncio de que la UNAM cambió los documentos trans, y me salió el tema [en redes sociales] y ahí luego me pongo a leer los comentarios, porque me gusta el chisme, ¿no?, entonces, ahí luego suelo hablar muy acaloradamente (risa). Y, pues, porque, pues, por ejemplo, trato de hacerle entender a la gente que no, o sea, que pues a veces lo que piensan puede no estar bien, o puede no ser algo, puede no estar bien para con alguien, puede ser que no estés dándole el respeto que se merece. Entonces algunas veces sí me han dicho como de..., sí me han insultado algunas veces, pero trato como de no tomármelo muy en serio, porque antes sí era como muy ¡agh! (simula grito) (Alex).

El espacio virtual se convierte en un terreno de lucha en el cual hay diferentes expresiones alrededor de lo LGBT+ con una connotación negativa u homofóbica, pero también es un lugar para intentar educar. A decir de Alex, él asume la tarea de esforzarse por brindar información y tratar de enfrentar ideas erróneas, agresivas o estigmatizantes. “Recibir la bala” se convierte en una estrategia en la cual la violencia no se esquivo ni de la cual se rehúye; por el contrario, el sujeto se posiciona frente a ella a sabiendas de las consecuencias que conlleva. Esto vale la pena en la medida en que sirve para promover una educación para la sexualidad alejada de la heteronormatividad e impulsar el respeto a la diversidad sexual.

Aunque no se trata de algo que ocurre en un espacio físico, ni se empleen actividades o acciones más convencionales —como charlas, conferencias, cursos, etcétera—, se percibe como una forma en que se intenta abonar al cambio, al menos desde lo individual.

Sin embargo, “recibir la bala” no es una opción para todos los estudiantes. Previamente he descrito el caso de Yayo, quien opina que es innecesario invertir tiempo y energía para responder a las agresiones en la escuela y tratar de cambiar las concepciones erróneas: “[mi reacción] fue como gracia, porque, pues, es obvio que tal vez son personas que no están lo suficientemente informadas sobre todo lo que rodea a la comunidad o todo lo que llega a significar”. Como se presentó en cuanto a la participación en colectivos LGBTQ+ estudiantiles, no todos los varones gays están dispuestos a educar a los demás ni invertir esfuerzos en ello. Habrá quienes quieran y estén dispuestos a ponerse en el camino de las “balas”, pero para otros esto es desgastante y no son batallas que estén dispuestos a librar. En el terreno del feminismo, Audre Lorde (2003) expresa que “[a] las mujeres de hoy día todavía se nos pide que nos esforcemos en salvar el abismo de la ignorancia masculinidad y eduquemos a los hombres para que aprendan a reconocer nuestra existencia y necesidades” (p. 119). Sin duda, como señala la autora, ello implica invertir tiempo y energía, mantenerse atareadas en algo que termina por ocupar a los oprimidos en las cuestiones de los amos y así disminuir sus fuerzas y dividir sus esfuerzos.

No estoy seguro de que la opinión de Yayo pueda aplicarse en esta misma idea de que tratar de cambiar ideas y percepciones es desgastante y atrapa a los sujetos sexodiversos en tareas que les restan libertades y tiempos; lo que parece más claro es que no todos los varones gays están dispuestos a librar batallas para favorecer el respeto y la no violencia. Ésa será una labor que deberán asumir los heterosexuales como parte de su responsabilidad en la construcción de una sociedad donde haya equidad de género, tanto entre varones y mujeres, como entre todas las personas.

4.6.3.3. Dejar pasar la situación y huir.

Si bien estas formas fueron poco mencionadas, es conveniente comentarlas. Los sujetos leen algunos actos como agresiones y comprenden que se tratan de una forma de violencia, pero les otorgan un carácter casi inocente o de una intensidad soportable; con ello, estiman que no es necesaria la confrontación. Este restar valor a las agresiones u ambientes hostiles también se debe a desventajas que colocan a los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad. Aunque quisieran actuar de algún modo para encarar a sus agresores, no siempre es una opción viable. Alex lo describió del siguiente modo.

Parece fácil pero sí da miedo ya en el acto, pues, que sabes que nunca sabes la gente cómo va a reaccionar, nunca sabes la gente cómo va a..., hay gente que es muy puesta para un enfrentamiento ya más físico. Y hay veces que tú te sientes muy valiente, de que podría..., de que dices sí, sí podría pelearme con esta persona, ¿no?, pero hay veces que dices no, ya pensándolo bien, no. Entonces muchas veces sí yo me he detenido mucho a enfrentarme a algunas personas. Creo que algunas veces sí, pero también he sido cauteloso en ese sentido de que luego se te quedan viendo y no sé..., se cierran las puertas del metro y tú te quedas afuera y se te quedan viendo y ya, pues, le lanzas la mirada fea, ¿no?, y ya, ese tipo de cosa, pero ya enfrentar directamente no, ya sería algo de lo menos me gustaría hacer, porque sí da miedo, sí, no sabes cómo puede desarrollarse, cómo puede desarrollarse ese conflicto, no sabes tú si te pueden dar un "mal golpe"¹⁴⁵. No sabes nunca qué esperar a veces de una persona que te agrede, entonces pues trato de evitarlo (Alex).

La confrontación conlleva riesgos, sobre todo cuando hay desventajas. Aunque los sujetos han desarrollado estrategias de afrontamiento, desde aquellas que implican ignorar los comentarios o señalamientos hasta enfrentar a los agresores, son conscientes de que en ciertas situaciones es conveniente no hacer nada, pues pueden sufrir mayores violencias, máxime en circunstancias donde hay ataques físicos o los perpetradores les superan en número. Como opina Alex, a veces hay que detenerse; en otras ocasiones, hay que retirarse. Patricio se posicionó de

¹⁴⁵ Esta expresión se refiere a golpes que tienen consecuencias graves, más allá de los moretones o dolores que pueden desaparecer con el tiempo. Si bien se reconoce que la mayoría de las palizas pueden causar algún malestar o dejar una marca física, existen otros que tienen efectos más intensos, como aquellos que se dan en la cabeza o en partes sensibles del cuerpo

similar modo: “en una agresión, por ejemplo, física, yo creo que simplemente trataría de huir de ahí y ya”.

4.6.3.4. Encarar la situación.

La cuarta táctica identificada es encarar las violencias. Como las anteriores estrategias, ésta fue poco mencionada. A decir de los jóvenes, la réplica ante las agresiones sería similar a la recibida: gritos por gritos, golpes por golpes, etcétera. En distinción de las maniobras anteriores, aquí se describen confrontaciones directas. Cabe acotar que en ninguno de los casos se narraron casos reales, sino que se presentaron hipótesis o supuestos de posibles actuaciones en escenarios de violencia. Yayo, por ejemplo, comentó: “en el caso de que hubiera como gritos o que tratara de llegar a agresión física, creo que respondería igual”. La respuesta de David tuvo un sentido similar:

En lo personal yo soy muy... (risa), sigo demasiado las reglas, siempre, así que probablemente si me enfrentara a algún comentario o algún maltrato por parte de alguien por discriminación, dependiendo de la situación podría yo enfrentar a la persona en cuanto sé que dicho enfrentamiento no pasará a algo mayor (David).

Como se muestra, el énfasis de lo dicho está en la confrontación física. Más allá de intentar establecer un diálogo u otra situación que permitiera la resolución del conflicto o la agresión, se estima que la forma de proceder es del mismo modo en que se da la situación. Aunque, como señalé, hipotéticamente.

4.6.3.5. Denunciar.

La última de las estrategias identificadas es la denuncia, principalmente ante las autoridades judiciales. Es importante subrayar que las ideas de los participantes no se centraron en los mecanismos escolares o pensando en situaciones en dicho espacio, sino en lo general. Al cuestionamiento directo de los protocolos de denuncia en sus escuelas de EMS, la mayoría contestó que los desconocen; otros que no saben a ciencia cierta de qué tratan, aunque han escuchado de ellos; y otros

los descalifican como una forma real de afrontar la situación debido a la falta de compromiso y acción por parte de las autoridades. De ahí que el “denunciar” aquí aparece como una acción no situada en algún espacio específico.

En opinión de David: “iría directamente con alguna autoridad a denunciar, básicamente”. Sin embargo, el que sea una posibilidad y mecanismo para atender las situaciones de violencia, no siempre son consideradas como confiables; “denunciar no es un proceso subjetivo sencillo” (di Napoli y Pogliaghi, 2022, p. 920). De hecho, ante el conocimiento que se tiene sobre el proceder de las autoridades —en lo general y en lo específico de los sujetos LGBTQ+—, se desestima como una posibilidad en que realmente lleve a una solución de algún tipo. Yayo comentó en este sentido: “no sé si lo denunciaría realmente porque yo he visto mucho de todo esto en donde la misma policía o no hace nada o lo deja como un caso de pues equis. O sea, como uno más que hay ahí”.

Grupos y colectivos han tratado de dar cuenta de los actos de violencia —y la brutalidad que a veces conllevan— contra miembros de la comunidad LGBTQ+, no sólo por parte de las personas de la “sociedad civil”, sino también de autoridades, como cuando ocurren detenciones ilegales justificadas en las llamadas “faltas a la moral”. En el caso de los jóvenes gays que aún no hacen pública su orientación con sus familiares, se enfrentan a las extorsiones durante las detenciones y la violación de otros derechos, sin que en ello ser menores de edad les otorgue algún tipo de prerrogativa.

En este sentido, las denuncias son quizá más complejas de lo que parece ser, sobre todo en un contexto donde coexisten el sexismo, la impunidad y la homofobia. El prejuicio y odio contra los gays conlleva diversos procesos, social y judicialmente, como culpar a la propia víctima por sus actividades imaginadas o estereotipos asociados a su orientación sexual, así como a la intromisión en la vida personal, más que con fines de indagación, para el morbo y el escarnio, y para establecer relaciones que justifiquen el merecimiento del acontecimiento de violencia por haber transgredido la heteronormatividad y los ejes de la masculinidad que se han venido problematizando. A esto se agrega el desgaste, tanto emocional como social, derivado de los procesos ante el cual se prefiere desistir de los

procesos de denuncia. Y éstos son, quizás, elementos que llevan a los varones gays a no acudir a las instancias judiciales cuando son atacados o agredidos.

Pasando a otro punto, estimo que la organización estudiantil también es una forma de confrontación contra la violencia. Esto lo he descrito en la categoría 1, “Hacerse con pares y colectivos”, a través de actividades que estos grupos efectúan en las instituciones educativas y que tienen como intención denunciar el acoso, agresiones y homofobia, así como visibilizar la presencia de la diversidad sexual al interior de las escuelas y educar para promover el respeto y la aceptación. Aunque, como lo señalé, no todos los estudiantes participan en estas actividades.

En el conjunto de las respuestas, una de ellas describe la forma en que las estrategias de protección para evitar agresiones homofóbicas no sólo se dan entre los varones gays, sino también de los familiares. Algunos padres manifestaron preocupación por sus hijos cuando se enteraron de su orientación. Más allá de esta revelación, el tener conocimiento de lo que implica socialmente ser gay conlleva la aflicción de los padres pues el vínculo de ser-gay/ser-violentado sigue siendo una realidad en nuestros días. Como señala uno de los estudiantes: “Yo creo que aún se le dificulta hablar de eso [a mi papá], pero, pues, lo tomó bien, normal. No me dijo nada malo, sólo me dijo que, pues me cuidara, normal” (Matiz). Por su parte, otro de los jóvenes se posicionó en similar línea:

Mi mamá lo tomó igual bien, pero sí me dijo que tenía un poco de miedo, justo por la sociedad, ¿no?, que fueran a lastimarme, a golpearme, ¿sabes?, todo lo que pasa. Pero igual, o sea, me dijo que me iba a apoyar, que todo estaba bien, que no había ningún problema, y así. La verdad es que lo tomaron muy bien y, pues, ya (Patricio).

Frente a esto, algunos padres emprenden acciones para procurar el bienestar, aunque esto implicó aplicar restricciones. Como describió un entrevistado:

Una vez mi mamá me lo dijo, una vez fue grosera conmigo al ver cómo iba vestido y después me pidió disculpas, diciéndome que no era que no le gustará como me veía, en realidad pensaba que me veía super lindo y divino solo que el mundo es cruel y a veces pueden verte débil y poner tu vida en peligro por eso... Fue triste que después de eso estuviera atento de a qué hora regresaría, planear que ropa usaría en vista de si regresaría solo o alguien me acompañaría (Mickey).

Con el conocimiento que se tiene acerca de las posibles y reales reacciones negativas que se vierten sobre los varones gays, se expresan preocupación y miedo por la seguridad de los hijos. Como ocurre con las escuelas de EMS, aunque en algunos casos los hogares son lugares con condiciones de apoyo y protección, afuera las circunstancias pueden ser hostiles, incluso en alto grado. En el caso específico de Mickey hay que recordar que su vestimenta le ha provocado chiflidos en la calle. Aunque él por cuenta propia decidió usar suéteres más amplios para ocultarse, no siempre le ha resultado. Algunos métodos adoptados por su madre son limitar la hora de regreso, vigilar su atuendo y procurar que alguien le acompañe en el regreso a casa. Las prohibiciones se imponen para procurar que no tengan lugar agresiones de ningún tipo.

En su investigación con familias nicaragüenses, Franklin Solís (2014) encontró datos en similar dirección, es decir, que los padres manifiestan preocupaciones por la seguridad de sus hijos, especialmente en cuanto a la discriminación, daños físicos o de otro tipo. La aflicción no es tanto que el hijo sea gay, sino que esto puede exponerlo a diferentes circunstancias injustas y negativas (Solís, 2014; Pedrazzoli y Samanes, 2011).

Sintetizando lo dicho en esta categoría 4, cerrar con una imagen centrada en la violencia podría sugerir una interpretación victimista de los jóvenes gays. Esto resulta tentador (Jones, 2010). Sin embargo, hay una amplia evidencia de la forma en que cotidianamente las violencias han atravesado la experiencia de los participantes. Desde mi punto de vista, los argumentos que denuncian o apuntan hacia la victimización refuerzan la desvinculación de los sujetos y sus experiencias, ante todo, cuando en ellas hay abusos, señalamientos, insultos, entre otros (Balbuena, 2010). Como he expuesto, las violencias contra varones gays limitan sus expresiones y formas de afecto en público. Ellos anteponen a su autenticidad la seguridad y bienestar físico, subordinando sus cuerpos a la violencia simbólica y física (Huerta, 2020). Cuando los varones modifican su comportamiento por otro más discreto o adecuado a lo esperado, acatan el orden normativo.

Tomando una postura crítica en este sentido, centrarme únicamente en los casos de violencia podría sugerir que los sujetos son sólo receptores (Jones, 2010),

como sacos de box para entrenar la masculinidad. Todo lo contrario. La estrategia tiene presencia en las capacidades y tácticas que los estudiantes han desarrollado para resistir y confrontar la violencia de género. Algunas las he descrito en esta categoría, otras en la categoría 1 cuando abordé la organización estudiantil y los colectivos LGBT+. Esto da cuenta de las rupturas y cruces de fronteras que los estudiantes han emprendido para enfrentar la hostilidad aún presente en nuestra sociedad y en las instituciones educativas.

Como estrategia, la resiliencia parece ser una característica presente en la mayoría de los participantes. A este respecto, en un estudio con jóvenes LGBT+ británicos, Jonathan Scourfield *et al.* (2008) encontraron que éstos desarrollaron resiliencia a través del contraataque constante y el enfrentamiento a diversas adversidades muy complicadas: “[y]oung people taking strength from resisting discrimination. Several spoke of «fighting back» when bullied and bolstering their sexual identity as a result. There was also an understanding of gaining strength through adversity”¹⁴⁶ (p. 332, comillas del original). De manera similar, en esta investigación, la resiliencia se ha desarrollado a partir de procesos adversos y la manera en que los estudiantes los han enfrentado, saliendo avante en la mayoría de los casos o con “raspones”. A la vez, han tratado de luchar contra estigmas y representaciones que forman parte de su contexto e impactan en sus identidades. Sin embargo, los combates librados parecen ser menores y de una intensidad mínima en contraste con las generaciones anteriores o con la de los estudiantes británicos (Scourfield *et al.*, 2008); es difícil saberlo con certeza dado que se trata de distintos contextos y momentos históricos. La intención no es de ningún modo hacer una comparación, ni restar el debido valor de cada caso. Las diferentes experiencias tienen su importancia independientemente de las latitudes.

En resumen, en esta categoría he propuesto pensar en un continuo compuesto de diferentes manifestaciones de violencia que atraviesan la vida de los estudiantes gays donde la heteronormatividad y los ejes de la masculinidad están presentes. De manera fronteriza, la experiencia de ser gay está cruzada por

¹⁴⁶ “...los jóvenes se fortalecieron al resistir la discriminación. Varios hablaron de «contraatacar» cuando eran acosados y, como resultado, reforzaron su identidad sexual. También hubo un entendimiento de ganar fuerza a través de la adversidad”.

acontecimientos violentos que impactan las identidades. Sucede porque “la violencia es transversal, constante, y atraviesa la vida de los hombres” (Lozano, 2014, p. 210), no sólo homosexuales, sino también heterosexuales, pero que adquiere particularidades en el caso de los varones sexodiversos. Gabriel Osuna (2004) afirma que, aunque todos podemos ser víctimas de alguna agresión, hay quienes tienen mayores riesgos debido a su identidad y orientación sexual, a lo que se añaden avales y justificaciones. Esto, sin duda, indigna.

Como apunta S. Ahmed (2018): “[l]a supervivencia puede ser protesta” (p. 321). La lucha por la vida es una lucha política; una trasgresión a la sentencia de muerte que a veces se inscribe —“ojalá se mueran pinches marikuitas” (Isaac)— como destino de quienes se atreven a desafiar la norma sexual y no se arrepienten. “Cuando se supone que no has de vivir, como vives, donde vives, con quien vives, [con quien amas y deseas], entonces la supervivencia es una acción radical; un rechazo a no existir hasta el final; un rechazo a no existir hasta que existes” (p. 322). En el descubrimiento y despliegue de estrategias como formas de vivir-se y sobrevivir, los estudiantes se aferran, son creativos, resisten, no como una forma de autocomplacencia, sino de autoconservación. La contradicción se presenta como un rechazo al “no importas” por ser gay, por ser estudiante, por ser joven. Porque en un contexto donde ninguna vida vale, todas las vidas importan a pesar de que se diga y se actúe de manera contraria.

Conclusiones y reflexiones finales

Esta investigación comenzó con un cuestionamiento sobre la forma en que los varones gays transitan en la escuela de EMS y la manera en que esto se vincula con los procesos de configuración de sus identidades, la forma en que viven su orientación, sus interacciones con pares y docentes, y las marcas de la masculinidad en los espacios escolares. Además de exponer los hallazgos, en este último apartado quisiera compartir reflexiones con la intención de seguir con el problema, como sugiere Donna Haraway (2020); una “deriva textual”, la cual, de acuerdo con F. Saxe (2018), implica no llegar a convicciones —necesariamente—, sino proponer preguntas para avanzar en una construcción conjunta y autorreflexiva, incluso con quien lee.

Me propuse como objetivo de esta investigación, cualitativa e interpretativa y con perspectiva sociocultural, analizar las implicaciones de la heteronormatividad y la masculinidad en la vida escolar de varones gays, y el impacto en la configuración de sus identidades, desde la perspectiva de estudiantes de EMS de la Ciudad de México y el área metropolitana. Emplee como referente empírico las narrativas de doce varones gays provenientes de tres instituciones de EMS de la Ciudad de México y el área metropolitana: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, UNAM), Escuela Nacional Preparatoria (ENP, UNAM) y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT, IPN). Las narrativas de estos participantes dieron cuenta de la forma en que los sujetos construyen significados alrededor de sus vivencias y experiencias.

Esta configuración en ocasiones está más próxima de aspectos que forman parte de las identidades gays adultas, pero también hay elementos que dan cuenta de una disposición de juventudes gays donde ciertas problemáticas, temas e intereses se distinguen. Éstos pueden incluir las primeras exploraciones y el descubrimiento de su identidad sexual; los procesos de comunicación pública de la orientación con la familia —de la cual suele haber mayor dependencia—; las amistades, la identificación con ciertas modas, tendencias y léxicos propios de los jóvenes de la misma edad; la exploración de roles y expresiones de género, el

acceso restringido —en ocasiones— de recursos y apoyos destinados a la comunidad LGBT+ principalmente adulta; y la exploración de los primeros vínculos afectivos y sexuales. Aunque, es conveniente precisar, estas características no son propias de una etapa, sino que pueden darse en diferentes momentos, pues, como he planteado, la propuesta de lectura es transfronteriza y no como una suerte de hitos o elementos a cumplir a modo de una lista de cotejo.

A partir del tratamiento de los datos desde la Teoría Fundamentada (TF), emergieron cuatro categorías de análisis, las cuales son:

1. *Hacerse con pares y colectivos*: donde se reconoció que las identidades gays se construyen en interacciones donde se genera cierto sentido de pertenencia y diferenciación;
2. *Vivirse en libertad y aceptación*: compuesta por las dinámicas e interrelaciones con pares y docentes en el espacio escolar en las cuales se dan manifestaciones de apoyo y aceptación;
3. *Formarse en medio del rechazo y la homofobia*: en que se presentaron discursos y prácticas en contra de la sexodiversidad y los estudiantes gays en el espacio escolar; y
4. *Construirse en un continuo de violencia*: que comprendió diferentes experiencias de violencia por OSIEGCS vividas por los jóvenes gays —por la demostración de afectos en público y una expresión de género “atípica”— , así como las estrategias implementadas frente a ellas.

A manera de síntesis —y sobre lo cual doy cuenta en estas líneas—, los hallazgos se inscriben en la siguiente dirección: los procesos mediante los cuales se construyen las identidades de los estudiantes gays de EMS están atravesados por procesos que condenso en “la contradicción”, “la frontera” y “la estrategia” que dan cuenta de una configuración de “juventudes gays”. En primer término, en la configuración de estas identidades hay una serie de discursos y prácticas contradictorias que oscilan entre la aceptación y el rechazo, la libertad y la autocensura, el cruce de fronteras y el vivir-se dentro de los ejes de la masculinidad,

habitan entre discursos y prácticas que les condicionan para ser parte de la heteronormatividad a la vez que liberan y dan voz. Este juego contradictorio permite la supervivencia en la escuela, pero también la experimentación, el tensionar y desordenar la norma sexual y el construirse de una forma no homogénea ni estática, sino diversa. En el ámbito personal de la identidad gay (Elías *et al.*, 2007) destaca la valoración positiva que los participantes tienen de su orientación sexual, siendo un aspecto relevante en sus vidas. Sin embargo, su expresión pública varía, ya que algunos lo muestran abiertamente mientras que otros lo mantienen oculto, incluso, aludiendo a su orientación como un “eso” que no se menciona y que funciona como una suerte de “secreto a voces”. Por otro lado, el ámbito grupal de la identidad gay se configura de manera pendular entre la exclusión y la discriminación, pero también la aceptación y el apoyo.

Por su parte, la estrategia, ha sido entendida como aquellas tácticas, maniobras y malabares que permiten a los estudiantes gays vivir y sobrevivir dentro de sus escuelas y fuera de ellas. En tanto, la frontera se enumeró en diferentes declaraciones y vivencias. Este proceso funciona como elemento articulador de diferentes voces que apuntan a una delimitación —creación de ejes, como los de la masculinidad—, pero también en un movimiento serpentino en un ir y (de)venir de conflictos y apropiaciones frente a los ejercicios del poder y la heteronormatividad (Saldívar, 2016).

Teóricamente, en la investigación partí de la idea de que la escuela, como institución y dispositivo, es clave en la construcción de la masculinidad (Badinter, 1993; Núñez, 2016b, Cruz, 2018; Ranea, 2021), en lo social, pero también en las vidas y experiencias de cada uno de los agentes educativos (estudiantes, docentes, directivos y otros que convergen en dicho espacio). Y, a través de ello, se instala la trilogía de prestigio —hombre-masculinidad-heterosexualidad (Núñez, 2015)— en los varones para reproducir formas y preceptos vinculados al género, la heterosexualidad, la regulación de los deseos, entre otros, mediante una “enseñanza heteronormativa” que impone una única forma válida de orientación sexual e identidad en la escuela, y una serie de disposiciones para normalizar a todos los estudiantes hacia esas coordenadas. Para ello se acometen prácticas y

discursos bajo modelos de ser y estar, y, a la vez, vigilar y sancionar a quienes se escapan de dichos parámetros, como son los estudiantes gays.

Lo sexodiverso en algunos centros escolares representa un cuestionamiento a las formas tradicionales que dicha institución ha tenido por mucho tiempo y cuyo referente y aspiración es la heterosexualidad; de ahí que decante gran parte de los esfuerzos en ello. Las expectativas de la escuela tradicional alrededor de un alumnado homogéneo (uniforme, disciplinado, sin afectos) —y en lo relativo a la investigación: heterosexuales y masculinos— han sido puestas en entredicho desde hace algunos años. No porque anteriormente la sexodiversidad —sea cual fuere la denominación en el contexto histórico respectivo— no estuviera presente, sino porque su presencia era acaso algo que tímidamente se mencionaba en el mejor de los casos, aunque con la precaución de mantenerlo en silencio, a manera de una “ignorancia cultivada” (McIntyre, en Mingo y Moreno, 2015). Otro modo de decirlo: se ha labrado un tipo de ignorancia que permite a ciertos sujetos no saber y no pensar alrededor de ciertos temas; simultáneamente, se ocultan las prerrogativas y las formas de opresión que conllevan.

Desde la perspectiva adoptada, planteé que la diversidad sexual no se invisibiliza o está completamente ausente de las aulas y los patios. Pensándola en términos relacionales, se encuentra todo el tiempo en la mira y la atención de los sujetos que participan como policías de género para vigilar que se cumpla con la norma sexual y se construyan cuerpos dóciles (Foucault, 2002), y actúan en el sometimiento y transformación de corporalidades para modificar y perfeccionar sus movimientos, gestos, actitudes, entre otros, en el sentido de la masculinidad. Particularmente, se busca el acatamiento de un modelo caracterizado por tres ejes: el desprecio a lo femenino, la heterosexualidad obligatoria y la asociación masculina. Lo sexodiverso se expresa en los discursos, no de manera positiva, sino como algo que ha de evitarse, depreciarse y odiarse. Esto, a un tiempo, permite la reafirmación de la masculinidad en las fratrias y el establecimiento de compadrazgos entre varones (Segato, 2018).

En el trabajo empírico centré mi atención en las voces de los propios estudiantes —como sitios de enunciación que en ocasiones pasan desaparecidos—

para escucharlos y hallar, en sus narraciones, experiencias y sentires muestras de discursos y prácticas vinculados a la heteronormatividad y masculinidad. A la vez, encontrar puntos de fuga y cuestionamientos frente a la norma sexual, y ejercicios que des-ordenan la escuela mediante procesos de resistencia individuales y colectivos, desde los cuales se problematiza aquello que se tiene por natural y normal. En esto último, el planteamiento feminista de que “lo personal es político” tuvo una presencia e impronta sustancial.

En la investigación el espacio escolar se volvió referente para situar las experiencias y aprendizajes de los participantes. Más allá de concebirlo como el lugar físico en que tienen lugar los procesos de enseñanza, amplié la mirada a las interacciones, posiciones, ideas y planteamientos que ocurren en ella, y en los cuales el género está presente. Además, busqué situarme desde una óptica cercana a los propios participantes, quienes reconocen a la EMS no sólo como un espacio para estudiar, sino que le otorgan diferentes características y sentidos: como espacio de socialización, para ensayar y experimentar, para realizar actividades extraescolares, y, particularmente, como un lugar en el cual pueden —o no— construir sus identidades, sobre todo entre quienes llegan a la escuela en un “formato” no esperado y que desacopla la arquitectura monolítica establecida.

A partir del acercamiento virtual —dadas las condiciones de confinamiento por Covid-19, periodo en que se desarrolló el trabajo de campo— con doce estudiantes gays, comencé un diálogo protagonizado por ellos y sus vidas caracterizadas por alegrías, risas y esperanzas, pero también por miedos, incertidumbres y violencias alrededor de una dimensión en particular: su orientación sexual e identidad gay. Los relatos confluyen en ciertos puntos y temas, como la ansiedad por ser descubiertos por los demás, las relaciones con las y los amigos y la preparatoria, los primeros noviazgos..., pero también divergencias o detalles que dan cuenta de la pluralidad y polifonía de las experiencias, y la invitación a cuestionar la existencia de modelos que encasillan el ser joven gay.

Planteo que los sujetos de la investigación son fronterizos al encontrarse en el tránsito entre la adolescencia y la adultez legal. Parafraseando a M. List (en Ávila, 2014), estos varones están pasando a la edad en la cual se les es permitido “ejercer”

ser gays legalmente. Son conscientes de que hay personas que consideran que, previo a ello, no pueden tomar decisiones cruciales sobre su vida, como “elegir” su orientación sexual, pues no cuentan con las capacidades y la madurez suficiente, además de que no son “agentes epistémicos competentes” (Guerrero y Muñoz, 2018); con ello, se les desestima el conocimiento de sí mismos, sus voces y derechos. Empero, estos jóvenes han puesto en tensión dichas afirmaciones para asestar que lo gay va más allá de las prácticas sexuales y apuntar a una construcción donde asumirse como tales es significativo.

Son fronterizos, también, como sujetos que circulan de un espacio escolar a otro con cambios trascendentes. Para algunos participantes, el tránsito de la escuela secundaria a la preparatoria estuvo marcado por posibilidades como dejar atrás el silenciamiento propio y la autocensura, el ocultamiento de la orientación, evitar que docentes y pares lo supieran, callar ante ciertas circunstancias e, incluso, entrar en dinámicas para hacer creer a los demás que se es heterosexual. En contraste, encontraron condiciones para asumirse de manera más libre y decir-se lo que son con mayor honestidad y alegría. Esto permitió una movilidad entre fronteras subjetivas, educativas, identitarias y corporales.

Ahora bien, en cuanto al objetivo de explorar las experiencias de estudiantes gays de EMS frente a los discursos y prácticas escolares relacionadas con la masculinidad normativa y la heteronormatividad, hallé que algunos varones que reconocen que sus deseos y afectos no están orientados a quienes se esperaría que estuvieran —aquellos que no cuentan con una identidad coherente, de acuerdo con el sistema sexogenérico—, se ven inmersos en prácticas y discursos en los cuales constantemente se les hace saber que deben permanecer en la oscuridad, desarrollar la ventriloquia —el uso de la voz ajena, como voz adoptada—, y tener una presentación con constante autovigilancia —a través de la autocensura de las expresiones alejadas de la masculinidad—. A partir de las conversaciones, en el recorrido con algunos de estos varones identifiqué cómo la norma sexual ha estado presente en diferentes momentos de sus vidas, y sus experiencias y sentires han sido marcados por prácticas y discursos educativos con la intención de hacerlos encajar en un modelo válido y permitido de ser y estar. Pero, inclusive, cuando

algunos de ellos se resistían a entrar en dicha dinámica, eran sometidos a la mirada que constantemente les vigilaba y trataba de regular. Hago hincapié en que, de acuerdo con las experiencias recopiladas, en las instituciones educativas en que cursaron existen posiciones y acciones encontradas alrededor de la diversidad sexual. Esta forma de contradicción impactó en los procesos vividos por los estudiantes en cuanto a su identidad, pues, por un lado, se favoreció una percepción negativa de sí mismos y, por otro lado, se propició la integración, seguridad y el despliegue de potencialidades.

Preciso, en diálogo con la propuesta de S. Ahmed (2015), que los malestares y emociones que viven algunos estudiantes gays se ven afectados/construidos por la masculinidad y la heteronormatividad. Hay narrativas donde una de las principales emociones presentes fue el miedo, tanto por acciones directas contra ellos, como por el conocimiento de lo que ocurre contra los que “son de su condición”. Estos varones han aprendido que deben vivir con miedo, y que muchas veces eso los salva cuando están en peligro. Algunas identidades están limitadas para sentirse libres o actuar de una forma auténtica. Los ejes de la masculinidad y la enseñanza heteronormativa les han encorsetado en una forma de la cual, en ocasiones, se escapan de manera estratégica, aunque el miedo y el dolor nunca se va del todo, sino que pueden, a veces, esconderse de manera estratégica mediante máscaras o ropajes.

Al analizar las formas en que las identidades de varones gays son disciplinadas y marcadas por los ejes de la masculinidad en las instituciones de EMS —segundo objetivo—, encontré que algunos estudiantes conviven con muestras abiertas de violencia contra lo LGBT+ o bajo preceptos de que hay que aceptar la sexodiversidad, mientras ésta no se presente en las aulas. Hay espacios donde la heteronormatividad está vigente en diferentes manifestaciones adentro y afuera. A través de mecanismos se refuerzan construcciones que apoyan y cimientan los roles de género y expectativas alrededor de la heterosexualidad.

De este modo, la masculinidad se construye a través de una enseñanza en la cual están presentes mensajes y prácticas que buscan delimitar binaria y excluyentemente aspectos para definir lo propio de los varones y lo propio de las

mujeres. En este tenor, una forma de masculinidad adquiere prestigio sobre otras existencias, colocando a quienes se alejan en lo subordinado. En esto cobra notabilidad ciertas restricciones que indican que los hombres deben menospreciar a las mujeres, alejarse de lo femenino y agredir a quienes escapan de la norma sexual. A través de esto pueden ser admitidos en algunos grupos y ser evaluados de manera positiva, según la lógica subyacente. Y, aunque en ocasiones se presenten condiciones para la generación de múltiples identidades, no significa que un modelo normativo de masculinidad no esté presente y sea referente en algunas organizaciones escolares.

Esto se manifestó en las historias de algunos participantes a través de los mensajes y prácticas docentes, así como de los compañeros de clase, quienes reforzaron las ideas de cómo deben ser los hombres —asociados con los ejes de la masculinidad—, los llamados a no ser “niñitas” y los mensajes explícitos e implícitos que señalan que la homosexualidad y ser gay no siempre está permitida en la institución educativa. También identifiqué la exclusión de temas relacionados con la diversidad sexual en las clases.

En este sentido, una acepción más de la frontera y la estrategia es lo relativo a los requisitos que hay que cubrir para estar en la escuela. La delimitación de aquello que es propio de los varones, en consonancia con la matriz heterosexual (Butler, 2007), no queda al exterior de las instituciones, sino que en algunas se gestan prescripciones y modos de ser y hacer. Y si bien la homogeneidad esperada ha quedado de lado, en cierto modo, hay estudiantes que siguen en la mira y atención constante. No ser heterosexual implica pagar un costo o peaje, quizá menor dadas las condiciones actuales, pero aún hay una cuota de por medio.

Respecto del objetivo tres acerca de los sentidos y significados que otorgan los estudiantes gays a la aceptación y al rechazo frente a la diversidad sexual en instituciones de EMS, en lo general, pese a que los estudiantes pertenecen a diferentes subsistemas e instituciones, reportaron condiciones similares en la aceptación y el apoyo, y en lo relativo al rechazo y la violencia. Con base en el trabajo de campo, afirmo que las instituciones de EMS estudiadas —como espacios “de” y “para” los jóvenes—, han permitido el intercambio y la vivencia de

experiencias que van más allá de lo escolarmente delimitado en el currículo. Con esta mirada también he procurado evitar la fragmentación de los sujetos para centrarme no sólo en su dimensión como estudiantes, sino también como jóvenes sexodiversos, generando así una lectura interseccional de aspectos que configuran la identidad de los estudiantes gays. Aulas, pasillos, laboratorios, zonas deportivas, áreas verdes, entre otras, se convierten en sitios en los cuales los varones gays viven momentos clave de sus vidas, donde los procesos de configuración de identidades tienen lugar y la manera en que dimensiones personales, como la orientación sexual, se despliegan y comparten, o se mantienen en silencio, según las condiciones.

En las narrativas de los participantes, ser gay se presentó de diversas maneras en las relaciones con los demás. Desde aquellas donde la orientación pasaba sin mayor relevancia por ser algo que se respeta sin distinciones, hasta aquellas donde se convirtió en una dimensión relevante en los procesos de socialización con otros pares gays o en las actividades dentro de los colectivos. En otros casos, la identidad fue dejada completamente de lado como forma de protección ante la hostilidad percibida en el ambiente, pero también bajo una lógica de que no es necesario decirlo o demostrarlo, sin que esto implique irreparablemente negarlo, cuestionado así la obligación de salir del closet.

Confirmé que algunas escuelas no son lugares ajenos a las opiniones y posicionamientos personales y de la envergadura social y cultural, sino que los procedimientos y mensajes educativos están permeados de ello. Si bien se esperaba que en estos espacios se observaran actitudes positivas frente a la diversidad —por ser lugares que apuntan hacia una formación crítica y humanista—, hay posicionamientos contradictorios. No hay algo que inherentemente haga que los sujetos escolarizados y en proceso sean respetuosos o tengan apertura ante la sexodiversidad. Habría que preguntarse, como señala L. Olivos (2012), si esto no es un reflejo de un posicionamiento más amplio en la sociedad y, en tal sentido, sería poco apropiado esperar que en la escuela no ocurriera eso o que los jóvenes estuvieran exentos y ajenos a ello.

La frontera también se expresó en una serie de elementos que conforman las identidades de los jóvenes y que los confrontan con quienes se encuentran en los diferentes espacios. Es saber que al pertenecer “al otro lado” o “ser del otro bando” no siempre son bien recibidos, cual migrantes que abandonan la heterosexualidad o estudiantes que han reprobado en esta importante materia escolar. Y en medio de ello, emprenden acciones para poder viajar de una forma más positiva a lo largo y ancho de su formación personal y académica. En este sentido, como estrategia identifiqué el “gaydar” como forma inconsciente en la que hay un aprendizaje detrás. Este término, que anteriormente era empleado para aludir a una suerte de astucia para identificar y “detectar” a otros varones gays, se ha reconceptualizado para entenderse como una perspicacia desarrollada a través del miedo y la ansiedad, y que constantemente se activa en las vidas de estos varones para estar a salvo. Cuando este “radar” identifica algo que representa peligro, se activan mecanismos para pasar desapercibidos, mimetizarse y ser leídos de una manera menos ambigua o incorrecta.

A partir de lo anterior, como aportación de la investigación he propuesto la construcción de un continuo de violencia de género por OSIEGCS en la cual se reconoce que las agresiones y discriminación son elementos que cruzan de manera fundante la identidad de los varones gays. Como argumenté, la violencia de género contra estos varones está atravesada por diferentes aspectos, como la masculinidad y sus ejes: la homofobia, el desprecio a la categoría y posición de las mujeres —lo que establece una relación problemática con la feminidad—, así como la réplica de la asociatividad como base para entrar y salir de la red heterosexual y masculina. Cabe precisar que las agresiones en algunos centros escolares parecen ser menores y de intensidad más leve. No obstante, es conveniente no dejarlas pasar ni que signifique que tengan un impacto subjetivo menor, aunque los propios participantes hayan tendido a la minimización de los efectos o a restarles importancia. No hay que abandonarlas y, por el contrario, conviene seguir haciendo hincapié en las diferentes expresiones de violencia, así como de sus consecuencias, en cuanto a, por, ejemplo, las secuelas de vivir bajo el miedo constante o la idea de que en algún momento pueden ser agredidos.

Igualmente, la frontera está representada simbólicamente por los límites físicos de la escuela. Fuera de algunas instituciones educativas, atravesando las rejas, las expresiones homofóbicas fueron más intensas. La calle se identificó como uno de los principales espacios hostiles contra los varones gays. Y en ello, ser menores de edad no les concedió ningún tipo de indulgencia o absolución. Para hacer frente, adoptar un camuflaje fue una de las principales recurrencias para existir y transitar de un modo más válido acorde con la norma sexual.

En contraste, hay que aclarar que, en los procesos de configuración, si bien atravesados por las violencias y rechazos, existen improntas de apoyo, aceptación y libertad, los cuales van agrietando poco a poco la enseñanza heteronormativa en las escuelas. Ocurre que la frontera no sólo separa, sino que comunica. Y en este sentido, los lazos de apoyo y el contar con aliados en las instituciones educativas permitieron el combate de actos de homofobia, aunque en esto la escuela, como institución, fuese indiferente o propiciara una poca participación real. Como presenté en los hallazgos, esta construcción es un proceso individual, que no ocurre sin las interacciones con los demás en los diferentes espacios, y con diferentes movimientos y giros que implican la relación consigo mismos y con los otros.

Hay algunos cambios que apuntan a una mayor aceptación cuyo soporte se encuentra en redes de apoyo que incluyen a parejas visibles, así como a pares y docentes que se preocupan. Simultáneamente, se identifica un posicionamiento más respetuoso —o al menos tolerante— de las diferentes expresiones e identidades sexuales. Ello se encamina a la creación de una sociedad y comunidad escolar más inclusiva como parte de los principios educativos que se favorecen en las instituciones.

Lo hallado al analizar las rupturas y estrategias que los estudiantes gays ha creado e implementado como formas de resistencia y (sobre)vivencia frente a la masculinidad en la EMS —cuarto objetivo—, apuntan a que, en gran medida, los participantes reconocen que su asunción y tránsito por la escuela ha sido más fácil gracias al apoyo y la aceptación de sus pares —alianzas que tensan a la asociación masculina—. Esta especie de “comunalidad” entre estudiantes gays está conformada por lazos de apoyo, escucha y protección —máxime en una etapa

donde se dan los primeros descubrimientos, las dudas e inquietudes sobre sí mismos— que les permiten hacerse/ser gays, reunirse y organizarse en las instituciones de EMS.

Considerando el carácter relacional de la identidad, los participantes subrayaron lo sustanciales que han sido las interacciones auténticas y afectivas para una construcción de sí más positiva. Los relatos apuntaron al papel de las amistades heterosexuales, principalmente mujeres, en la creación de lazos de apoyo y sostén para que los jóvenes se sintieran integrados y seguros en sus centros educativos. Éstos se vuelven espacios de protección, con lo cuales se subvierte —de cierto modo— la narrativa de que son sitios totalmente violentos para los estudiantes gays. De manera contrastante, y de acuerdo con los datos empíricos, éstos también pueden ser sitios en los cuales los varones gays sobrevivan ante hostilidades del exterior —e incluso de sus hogares—, encontrando apoyo, escucha y comprensión en sus círculos.

De conformidad con lo hallado, aunque el término gay tiene un trasfondo y origen político, actualmente los sujetos que se asumen como tales tienen diversas formas de interpretarlo y entenderlo (Lozano, 2014). Desde quienes lo vinculan con las prácticas sexuales, hasta los que se refieren a un estilo de vida, sin dejar de lado a quienes declaran estar en un proceso de descubrimiento y exploración. La orientación ligada a la militancia¹⁴⁷ es una de las formas en que se da dicha identidad, pero también existen otras vinculadas con lo estético, con el deseo, etcétera (List, 2017). En esto los participantes fueron muy heterogéneos.

Ciertamente, pocos estudiantes se posicionaron en la idea del deber actuar conforme a lo esperado en algunas escuelas. Por el contrario, dadas las condiciones de posibilidad que encontraron en los espacios, la asociación escuela-libertad se presentó en la mayoría de los testimonios. Algunos estudiantes también dieron cuenta de posiciones para enfrentar a la hostilidad sin temor a ser (re)conocidos como gays dentro de la escuela, y participaron en actividades organizadas por los colectivos LGBT+ en sus instituciones. La tradicional consigna de permanecer

¹⁴⁷ Entre los grupos de militancia también hay diferentes posturas, ya que algunos consideran que la lucha debe llevarse a cabo a través de los organismos definidos por el Estado y la representación popular, mientras que otros prefieren la movilización en las calles, entre otras posiciones.

sentados y en silencio en el aula y la escuela es desafiada. Al ocupar y apropiarse de espacios —como los cubículos y áreas abiertas, al hacer presentaciones públicas que ponen de manifiesto lo diversa que es la sexualidad y la expresión de género (como los *performances* o el *drag*)—, algunos de estos jóvenes toman la palabra para alzar la voz y des-ordenar el espacio escolar. Y los que antes eran ignorados deliberadamente se han unido para exigir que sus palabra y presencias cuenten en la escuela —en el doble sentido de “contar” (Belausteguigoitia, 2012)— y que sean reconocidos.

Con lo hallado, mostré que algunos sujetos se posicionan de ciertos modos frente a la heteronorma, no siempre con las posibilidades de subvertirla del todo, pero sí de resistir, aunque no con una actitud suicida. Sus mecanismos y estrategias (como la huida, la confrontación, el camuflaje y la denuncia) les han permitido afrontar a la discriminación y la violencia. A pesar de ello, también hay que decir que hay quienes prefieren evitar las confrontaciones, y el desgaste emocional y físico que implica tratar de cambiar o transformar concepciones. Esto puede deberse a que los jóvenes parecen vivir su sexualidad de una manera menos temerosa, aunque no sin previsiones.

La menor necesidad de una actitud combativa y la ausencia de la politización quizás está influyendo en que las nuevas generaciones de varones gays estén menos interesados en participar en las actividades de colectivos, aunque esto también puede ser una generalidad entre ciertos sectores juveniles, independientemente de su orientación. Al menos, desde lo recopilado, en estos momentos no parece ser una preocupación el activismo y la organización estudiantil, ni la necesidad de sumarse a una agenda en común con la comunidad LGBT+. Si bien se reconoció, en algunos casos, la existencia de colectivos en las instituciones de EMS, éstos no necesariamente cuentan con el respaldo de los jóvenes, los cuales tampoco se sienten representados por los mismos. Principalmente, debido a problemáticas que han observado en dichos grupos, como la falta de una convocatoria clara y la reproducción de violencias entre integrantes. Acaso esto también puede estar influido por las condiciones de pandemia que no permitieron una mayor movilización y participación de los colectivos en estrategias

presenciales. Sería interesante volver a mirar este aspecto una vez que se ha regresado a la presencialidad.

Quisiera comentar que presentar en las conclusiones una imagen de estas instituciones educativas (el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos) como un paraíso donde los varones gays pueden organizarse y vivir-se con mayor libertad, puede ser tentador. No es mi intención generalizar, ni es posible, desde luego. No está de más recalcar que los hallazgos son situados; de ahí que deban comprenderse de acuerdo con las coordenadas y condiciones expuestas, además de que esto puede estar atravesado por la situación familiar y las redes de apoyo, como ya expresaba. No hay que desestimar las expresiones de violencia —las cuales se describieron a partir de un continuo en el cual están impresas las marcas de la masculinidad y la heteronormatividad con la intención de mantener jerarquías y dominios, tanto en lo horizontal como en lo vertical— por las que han atravesado los estudiantes. Restarle valor o tratar de ocultarlo es injustificable, sean de la intensidad que tengan. Pero, además, ¿por qué encubrir la violencia que han vivido los jóvenes en estas escuelas y otros espacios?, ¿por qué soslayar el impacto de los ataques en las identidades de los estudiantes gays?

Estimo que tampoco hay que eludir la participación de los estudiantes para des-ordenar el espacio escolar. No sólo son receptores, como sacos de box para entrenar la masculinidad. Son, como he propuesto, estrategias que desarrollan capacidades y tácticas para resistir y confrontar la heteronormatividad. En estos procesos, los varones gays se encuentran con otros con los que comparten situaciones de opresión, discriminación y violencia, y tejen puentes donde ponen el cuerpo para conectar en medio de las disparidades; intentan construir lazos de solidaridad, respeto y cuidado a fin de desestabilizar los ordenamientos escolares. La supervivencia, dice A. Lorde (2003), es “aprender a mantenerse firme en la soledad, contra la impopularidad y quizá los insultos, y aprender a hacer causa común... y, entre todas [y todos], definir y luchar por un mundo en el que todas [y todos] podamos florecer” (p. 118).

El retrato sobre las adolescencias gays que he mostrado a lo largo del trabajo se ha inscrito en la línea de cuestionar la imagen que social e incluso académicamente se ha erigido alrededor de esta identidad y grupo etario, ubicándolos como sujetos con problemas psicosociales, en gran medida debido a su orientación y el rechazo que viven en diferentes espacios, como el hogar y la escuela. En este tenor, las narrativas muestran que los jóvenes desarrollan maniobras, no con una intención suicida, sino subversiva, tomando la palabra y movilizándolo en ejercicios de resistencia, como la organización estudiantil a través de colectivos gestados en el seno de las instituciones. Conjuntamente, hay una menor necesidad de ocultarse en la escuela, lo cual es respaldado por algunos docentes y pares, así como posicionamientos de agencia.

Retomando las coordenadas trazadas en el marco teórico acerca de las “narrativas maestras” (como modelos creados para explicar y homogeneizar las vidas de los sujetos sexodiversos), las experiencias de los estudiantes dan cuenta de una tensión entre las “narrativas de lucha y éxito” y las “narrativas de emancipación”¹⁴⁸, pues en medio hay un movimiento transfronterizo en el que cruzan de un lado a otro. Esto es, que, si bien no se ubicaron problemas o conductas evaluadas de riesgo, las dificultades no están ausentes en la experiencia de los estudiantes y hay marcas de miedo y violencia. Simultáneamente, hay una reconfiguración en la relevancia que le dan a la orientación en sus vidas personales y en sus identidades, y una posición resiliente, así como de agenciamiento, aunque más de lo primero que lo segundo.

A partir del análisis de los testimonios, consigo identificar que la mayoría de los participantes ha alcanzado una aceptación de su orientación sexual y una construcción de sí mismos optimista, caracterizada por la admisión de sus sentimientos y deseos, el establecimiento de vínculos afectivos sin remordimientos

¹⁴⁸ Como he explicado en el marco teórico, las *narrative of struggle and success* o “narrativas de lucha y éxito” (Cohler y Hammack, 2007) presentan a los sujetos sexodiversos como víctimas del acoso y la homofobia internalizada, con problemas de salud —como ansiedad, depresión e ideas de suicidio—, pero que tienen éxito al enfrentarse a todas estas dificultades; es decir, se trata de un modelo de resiliencia triunfante ante la heteronorma. Por su parte, la *narrative of emancipation* o “narrativa de la emancipación”, la cual tiene influencia de la teoría *queer*, despatologiza el desarrollo de la identidad, se destaca la fluidez en la asunción de etiquetas y se destaca la manera en que los sujetos enfrentan los problemas a partir de la agencia.

o restricciones, la toma de la palabra para expresarse dentro de cierta identidad y una vivencia donde lo gay adquiere relevancia como dimensión que les puede definir y caracterizar, sin que esto sea necesariamente definitorio, sino que depende de cada sujeto en lo individual. Además, estos jóvenes expresan sentimientos y percepciones positivas, independientemente de que hayan develado o no su orientación a sus familias u otras personas, lo cual también se ha visto favorecido por una mayor apertura en lo social de la sexodiversidad y una mayor visibilidad de la cultura gay en redes sociales y otros productos culturales como el cine y las series de televisión. No hallé evidencias de lo que se ha denominado “homofobia interiorizada”, es decir, el miedo u odio hacia la propia orientación. Con ello, confirmo lo propuesto por B. Cohler y P. Hammack (2007) cuando indican:

a narrative of struggle and success continues to provide the best discursive frame for their own life stories. In this way, we argue that the narrative of emancipation has not supplanted but rather supplemented the narrative of struggle and success, creating greater heterogeneity in the developmental trajectories of youth with same-sex desire (p. 54)¹⁴⁹.

Los sujetos ya no viven con culpa o remordimiento. Son conscientes de que el problema no está en ellos, sino en lo que social y culturalmente se ha definido para cierta identidad asociada a la homosexualidad que los ubica en un extremo negativo. Empero, el que no vivan con culpa no significa que no estén conscientes de que en ciertos contextos deben ser cautelosos y hacer uso de su “gaydar”. Viven así en un estado permanente de alerta para detectar cualquier situación que pudiera ponerlos en peligro.

Hay que añadir que estos varones gays no se ven ni viven como estudiantes “otros”, sino que se asumen como parte de una comunidad en la cual se sienten aceptados y apoyados, a veces respetados y, en otras ocasiones, sólo tolerados. No se reconocen como sujetos ajenos o diferenciados en el espacio escolar. Si bien señalan diferentes maneras de ser hombre, proponen —aunque no de manera tan clara— que esto no se encasille en modelos específicos o que tiendan a la

¹⁴⁹ “la narrativa de la emancipación no ha suplantado, sino más bien complementado, la narrativa de lucha y éxito, creando una mayor heterogeneidad en las trayectorias de desarrollo de los jóvenes con deseo por el mismo sexo”.

reproducción de la dominación masculina. Habría que subrayar que, si bien estas formas no alcanzan a transgredir del todo la norma sexual, apuntan a ensayos y cuestionamientos a un nivel cotidiano.

De acuerdo con lo hallado, una cuestión sustancial en la configuración de las identidades son las condiciones y la socialización en las tres instituciones de EMS estudiadas, así como las posibilidades en la Ciudad de México y el área metropolitana. En gran medida, aunque los estudiantes no lo declaran, ni reconocen de ese modo, las transformaciones que se han dado a partir de diferentes acciones han logrado desplazamientos en las circunstancias escolares y sociales. Y ellos han sido herederos de este trayecto recorrido.

Los referentes externos sobre la sexodiversidad también han sido significativos para estos estudiantes. Medios informativos y de entretenimiento — como libros, revistas, videos, series de televisión, páginas web—, así como el contacto con pares similares fueron descritos como recursos para un intercambio y acercamiento óptimo en la resolución de dudas e inquietudes. Las identidades de los participantes se han construido en un escenario con posibilidades y referentes que, según estiman, han sido beneficiosos. Lo anterior no deja de lado el que las imágenes con las que se siguen asociando a la comunidad LGBTQ+ mantienen estereotipos y estigmas, lo que también se ha visto actualizado por modelos que se han construido desde la propia comunidad gay y que, de cierto modo, reproducen las formas socialmente trazadas para las parejas heterosexuales (monogamia, crianza, etcétera). Este sería un punto pendiente de exploración al que se suman otros que más adelante comentaré.

No estoy seguro, como apunta R. Savin-Williams (2009), de que actualmente nos encontramos ante una nueva generación de jóvenes post-gay, donde las etiquetas ya no importan y las sexualidades se viven de una forma más libre y fluida totalmente; y donde, además, la lucha por ser reconocidos es una añoranza romántica del pasado. Observo que, para algunos varones, colocarse la etiqueta “gay” ha sido un proceso complejo, pero muypreciado, desde el cual se reconocen tanto hacia adentro como hacia afuera, como un elemento integrador (List, 2017). Se asumen como sujetos sexodiversos como parte de su identidad y se relacionan

con los demás a partir de significados y prácticas vinculadas con ello. El (auto)adscribirse a una “comunidad” en particular —en la cual se reúnen testimonios y vivencias individuales, pero que dan forma al conjunto sobre el cual se ha depositado cierto daño (Ahmed, 2015)— continúa siendo una estrategia presente entre los jóvenes —pareciera que cada vez a más tempranas edades—, como una forma para nombrar sus afectos y experiencias, y para darse a conocer a los demás.

Tampoco estoy seguro de que la lucha y resistencia —no sólo como reactividad o negatividad, sino también como creación y transformación— esté quedando totalmente de lado, como afirma el autor, y, por el contrario, encontré que se está dando en otros niveles en un sentido constitutivo del propio sujeto, pero que busca enmarcarse en un terreno más amplio de reconocimiento y visibilización. Como explica M. Foucault (2003, p. 118): “donde hay poder hay resistencia”, y ésta puede encarnarse en diferentes formas para combatir la homofobia. En este tenor, algunos recursos como la salida del closet, la manifestación pública de los afectos y la expresión de género en espacios y circunstancias donde antes no se tenía pensado, representan no sólo un asunto que reditúa en lo individual, sino un medio para impactar y desgarrar, acaso, el telón de la heteronormatividad. Además, presenté a partir de los relatos, cómo algunos estudiantes cuestionan el tener que hacer pública su orientación y reclaman ante los demás su inconformidad por querer ser sometidos al acto de confesión para dar cuenta de sí mismos (Foucault, 2008), o como he señalado, al *mandato del descloset* (Seal, 2019).

Con todo lo anterior, mi intención no es sugerir un nuevo estereotipo de estudiantes gays de EMS, donde la libertad y la plena aceptación sean la generalidad. Por el contrario, los datos dan cuenta de los temores, miedos y agresiones que atraviesan sus experiencias. Salir del closet en la escuela, vivir-se en ella y resistir ante las diferentes hostilidades es una realidad innegable. Las marcas y el impacto en la identidad de los sujetos es algo que pude observar a lo largo de las diferentes narrativas. No dejan de ser una realidad las huellas presentes en el entramado emocional de los estudiantes. Empero, hay que reconocer que la existencia de nuevos discursos y posibilidades parece ejercer un impacto positivo en la configuración de la identidad de los varones gays más jóvenes. Para muchos

de los participantes, una narrativa de lucha y éxito continúa reflejando aspectos de su vivencia, aunque con tintes que dan cuenta de procesos de emancipación. En esto hay desplazamientos y la búsqueda de lugares donde puedan vivirse o sentirse más libre, y en los que puedan sortear de manera más tranquila las violencias ante sus afectos o expresión de género, sin que necesariamente tengan que huir o distanciarse de lo femenino, sino en una posibilidad de masculinidades femeninas.

Pensando en el trayecto escolar, lo fronterizo también se expresa como parte del movimiento que estos estudiantes están viviendo al ingresar a la educación superior para seguir cumpliendo y trabajando para lograr sus expectativas y esperanzas, algunas de las cuales he querido presentar a manera de epílogo en este documento. Viajan con esos anhelos en el futuro donde ser gays continúa siendo relevante en sus vidas, según estiman.

En la investigación una de mis intenciones ha sido colocar el tema de la sexodiversidad y la discriminación por OSIEGCS en el debate de la investigación educativa, como una problemática poco vista y que causa incomodidad y malestar. Aspiro a abonar a este campo académico, en general, y a los estudios de la diversidad sexual, en particular, para dar cuenta de la realidad que viven los sujetos sexodiversos en las instituciones educativas. Estimo conveniente seguir avanzando en esta línea, donde hay aspectos por mirar, y responsabilidades y acciones para acometer desplazamientos que lleven a ambientes respetuosos y de justicia social.

Esto porque, mientras algunos avances y políticas favorecen el respeto a la diversidad sexual, en diferentes espacios continúan presentes expresiones de rechazo y odio. Y las escuelas no son la excepción de ello. Como mostraron los datos de la investigación, algunas dinámicas siguen reforzando la heterosexualidad como la sexualidad deseable¹⁵⁰ —aquella que sigue las normas y expectativas sociales en cuanto a la orientación sexual, los roles de género, la monogamia, la reproducción como fin y el coitocentrismo— y que despliega diferentes mecanismos para que ello se cumpla como parte de un currículo oculto de género.

¹⁵⁰ Dentro de la comunidad gay también se ha apuntado a la creación de una sexualidad deseable, como ocurre en otros grupos. Se han generado una serie de expectativas, estereotipos y presiones sobre lo que entre varones gays se considera atractivo o deseable en términos de apariencia, comportamiento o prácticas sexuales.

Estimo ineludible el compromiso para generar propuestas que reditúen en activismos y movimientos políticos a partir del cuestionamiento de procesos prescriptivos que acontecen en algunas escuelas (Elizalde, 2014) alrededor del género y la orientación sexual, como parte del entramado de la enseñanza heteronormativa. Esto lo planteo como una aspiración cada vez más necesaria, pues se precisa una crítica a la heteronormatividad en la escuela y la forma en que esto impacta en los sujetos, de forma explícita, así como sutil y simbólica, en particular, aunque no exclusivamente, de quienes que escapan o no se ajustan a la heterosexualidad obligatoria.

Concibo a la pedagogía, en concordancia con su concepción a modo de “campo de reflexión, de conocimiento y de producción discursiva” (Pontón, 2011, p. 108), como una postura crítica¹⁵¹ que cuestiona las relaciones de poder y la dependencia entre el conocimiento-poder que genera desigualdad y subordinación (tanto al interior como al exterior de los espacios educativos), para desplazarme hacia una visión de la educación como *praxis* política y ética. Dicha perspectiva apela a la generación de conocimientos otros para la transformación del contexto, no sólo escolar, sino en lo general, y a la construcción de identidades otras, una educación encaminada hacia la libertad y el compromiso. Se trata de una pedagogía que, en lo particular a esta investigación, reconoce que los sujetos no son homogéneos, sino que existen múltiples existencias y diversidades.

Con estos lentes, en la investigación me propuse cuestionar las condiciones bajo las cuales en ocasiones son producidos el conocimiento y las identidades a través del desmonte de narrativas y prácticas escolares prescriptivas. Como aspiración, mi interés está encaminado a la generación de un mayor compromiso escolar traducido en acciones políticas. No sólo aquellas más perceptibles —que no menos importantes— vinculadas las visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, sino también a partir de una revisión crítica de las formas normativas de la masculinidad, las clasificaciones genéricas obligatorias, y las expresiones restrictivas del género y la sexualidad, tanto las más sutiles como

¹⁵¹ Los planteamientos de Paulo Freire, Henry Giroux y P. McLaren, entre otros, se inscriben como parte de esta línea. Su pensamiento cuestiona a la pedagogía tradicional y elementos como el autoritarismo, la relación vertical, el enciclopedismo, la disciplina y obediencia, entre otros.

aquellas ignoradas conscientemente. Los procesos educativos sistemáticos y profundos son necesarios para movilizar a los estudiantes y que subjetivamente logre desplazamientos sobre el tema de la sexualidad, en general, y en el de la diversidad sexual, en particular.

Para seguir con el problema, como ya advertía al inicio de este capítulo, estimo pertinente anotar algunas limitaciones y pendientes que se presentaron en el desarrollo de trabajo y que pueden funcionar como prospectivas o sugerencias para futuros horizontes, porque, como sucede a veces, dejar de escribir no es terminar por completo. Por un lado, planteo necesario contar con muestras más amplias de participantes y una mayor diversidad en la procedencia de contextos e instituciones. Pendiente está acercarse a las voces y experiencias de varones gays que asisten a escuelas de EMS con mayores restricciones y que se distinguen de las abordadas aquí. Sé, por testimonios que finalmente no se incluyeron en el texto, que las circunstancias de otras escuelas no permiten a los sujetos sexodiversos vivir-se de manera plena y libre y, por el contrario, las restricciones son mayores. Con lo anterior, a futuro, podría proponerse una escala de violencia hacia lo gay y lo sexodiverso conformada por un espectro más amplio y múltiple.

También hay que poner la vista en quienes se ubican en contextos rurales, indígenas o alejados de las grandes ciudades donde las condiciones pueden ser más complejas. Además, hay que aproximarse a estudiantes que viven con miedo al “descloset” o que, debido a que ya lo hicieron, han sido violentados en sus hogares o han sido regresados al armario por sus familias. Por esos jóvenes devueltos o que aún no pueden salir de él, hay que seguir avanzando.

Dado que se trata de una investigación de carácter transversal —llevada a cabo en un momento determinado—, es conveniente desarrollar indagaciones que den cuenta de transformaciones o (re)configuraciones a través de otros tránsitos y lugares, como es la educación superior o el espacio laboral. Ante ello podrían surgir inquietudes al respecto: ¿qué condiciones favorecen la participación de los varones gays en colectivos y grupos organizados a favor de los derechos de la comunidad LGBT+?, ¿qué reconceptualizaciones sobre las diferentes expresiones de violencia se pueden dar con el paso del tiempo? Otros temas que quedan en el tintero son

los impactos que han tenido los procesos relativos a la educación sexual que han tenido estos jóvenes en la construcción de sus experiencias y prácticas; a la vez, la influencia que los modelos provenientes de los adultos gays han instalado o se reproducen dentro de los grupos juveniles sexodiversos.

Aunque el trabajo se ha centrado en las narrativas y puntos de vista de los varones gays, conviene no dejar de lado a los demás agentes que les rodean, como son los otros estudiantes, docentes, administrativos, directivos e, incluso, padres de familia que convergen en la institución. Si bien los jóvenes han desplegado pericias para avanzar en su trayecto escolar y personal, aún es menester problematizar y orientar educativamente la construcción de un ambiente que permita que todas las personas puedan construir sus identidades de la mejor manera posible. Las interrupciones y el des-orden en la escuela se verá potencializado y favorecido con la participación de aliados y otros agentes en favor del respeto a la diversidad y el cuestionamiento de la heteronormatividad y otras normatividades. Es imprescindible entablar alianzas educativas para llevar a cabo proyectos de resistencia y visibilización. Sin lazos y reflexiones conjuntas la tarea puede ser más compleja.

Una limitación crucial en el desarrollo de esta investigación fue lo relativo a la pandemia por Covid-19. Derivado de ello, fue necesario tomar decisiones para el trabajo de campo, lo cual impactó en la estrategia empleada (entrevistas virtuales y cuestionarios a través de correo electrónico), el espacio de exploración (las redes sociodigitales), así como la selección de participantes (lo que condujo a la exclusión de quienes no contaban con los recursos técnicos y tecnológicos necesarios). Si bien es cierto que el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) derivó en resultados positivos, estimo que el encuentro cara a cara y el acercamiento a los contextos de interacción y vida estudiantil cotidiana hubieran permitido una aproximación más profunda que redituara en otros datos. Pese a ello, el diseño metodológico de esta investigación fue óptima para los objetivos planteados y, además, como una posibilidad para nuevos acercamientos hacia la generación de formas otras de investigación con el uso de herramientas digitales.

Algunos temas que surgieron en las respuestas de los participantes apuntan a problemáticas o temas que parecen ser de interés o que continúan pendientes en

la agenda de lo sexodiverso. Cuestiones como el VIH entre las generaciones jóvenes (el aumento en los casos a tempranas edades y la respuesta poco favorable de las instituciones de salud) y las violencias al interior de la comunidad LGBT+ (sobre todo motivada por la expresión de género femenina y la aspiración a un modelo gay masculino) aparecieron como parte de las preocupaciones y señalamientos. Esto muestra la necesidad de aproximaciones profundas y específicas para conocer cómo se están desarrollando estas cuestiones en la actualidad, principalmente entre los jóvenes, y por qué condiciones están cruzadas. Lo que queda más o menos claro es que la agenda de la comunidad gay joven no necesariamente se comparte con la de los adultos, con lo cual el propio movimiento gay tendría que pensar si sus únicas demandas —o prioritarias— continúan siendo el matrimonio igualitario y la adopción homoparental, o hay que voltear de nuevo, y de manera insistente, al reconocimiento de la identidad y el combate a la discriminación y violencia aún existentes, sobre todo, aunque no exclusivamente, las que viven ciertos grupos por características como la edad.

En síntesis, los resultados de esta investigación son los siguientes:

- a. la construcción de una propuesta para la comprensión de las adolescencias gays alejada de la visión clínica y patologizante, reconociendo la heterogeneidad de las experiencias y apuntando al cuestionamiento de modelos basados en etapas que ubican a los sujetos como vulnerables por antonomasia. Bajo esta línea, se apunta a la conformación de la gaycidad o identidad gay como una respuesta que ha permitido a algunos jóvenes para agenciarse y vivir en lo individual, en pareja y en colectivo, de manera más abierta y directa;
- b. el acercamiento a un grupo etario y poblacional poco considerado desde el terreno de lo académico y de los activismos al hablar del tema de la diversidad sexual, no con una intención de “dar la voz”, como ejercicio paternalista, sino desde una postura empática y afectiva;
- c. la puesta en la palestra de un tema poco considerado dentro de la investigación educativa, a través del cual intenté postular la forma en que

una enseñanza heteronormativa tiende a normalizar a los agentes educativos a través de procesos y dispositivos escolares;

- d. un entramado teórico y empírico que conjunta variables y nociones de los estudios de la diversidad sexual, de la masculinidad como modelo normativo y la pedagogía crítica para analizar la situación de los varones gays en el espacio escolar, apuntando a la forma en que la heteronormatividad impacta y marca las experiencias de estos sujetos, pero, también, la forma en que los jóvenes estudiantes gays están ausentes de la mirada de los estudios de la masculinidad y de la educación;
- e. una propuesta de acercamiento empírico a través del uso de las redes sociodigitales y las TIC a partir de lo cual fue posible realizar un trabajo de campo que redituó en la recolección de datos;
- f. una construcción teórica a partir del análisis a nivel sustantivo —surgido y aplicable a una determinada población y contexto, pero con rasgos que pueden ser aplicables a la comprensión de otras situaciones similares— con base en la Teoría fundamentada (TF), centrada en generar conocimientos situados y con centralidad en las voces y perspectivas de los participantes, lo cual permitió delinear un panorama que, en lo general, he denominado “ser gay en la EMS”; y
- g. una propuesta para entender la violencia de género por OSIEGCS como un continuo atravesado por los ejes de la masculinidad y la heteronormatividad, y que reconocen a las violencias como un problema que marca de manera profunda y fundante la construcción de identidades de varones gays.

Finalmente quisiera mencionar que he aprendido mucho de los sujetos con los que tuve oportunidad de charlar y tirar cuerdas para con-fabular (Haraway, 2020). A partir de los hallazgos encontrados, he de admitir que, en el desarrollo de la investigación, algunos supuestos iniciales se vieron cuestionados, modificados e, incluso, me llevaron a dar giros —casi como golpes de timón— para situarme desde

una mirada diferente, reelaborada, menos recta. Este posicionamiento “torcido”, según F. Saxe (2018), significa que en la construcción del conocimiento son necesarias algunas suspensiones y alejamientos del orden heteronormativo y patriarcal para acometer una reflexión derivada de la historia personal como posibilidad para construir teórica y políticamente. Precisamente la mirada colocada en los testimonios nutrió y conformó teóricamente esta investigación. Uno de estos puntos de viraje fue reconocer que los sujetos sexodiversos resisten en el espacio escolar, lo cual inicialmente no contemplaba del todo. A la luz de los datos recopilados, fue pertinente hacer un replanteamiento de éste y otros tópicos.

Como postula la perspectiva de género, el desprendimiento de la subjetividad entre el sujeto y el investigador es algo complejo, incluso imposible. Ciertamente quisiera que algunas de las respuestas brindadas por los estudiantes no hubiesen existido. Aunque parezca contraproducente e irónico. Me gustaría no haber escrito acerca de los temores y las violencias que aún viven algunos jóvenes gays en el salón de clases, en los patios de las escuelas, en el metro, en las calles, en sus hogares. Me gustaría, como dice Cristina Rivera Garza (2011), que no hubiera motivos para escribir textos heridos, textos con marcas, textos donde hay dolor, donde hay traumas. Pero en medio de esto —también indica la autora—, hacer propio el dolor ajeno es una forma de seguir adelante, con-dolerse, como una manera de pensar formas otras de devenir con los demás. Porque, como me mostraron estos estudiantes, en medio de las violencias hay posibilidades de avanzar. Aunque, sigo pensando que lo más conveniente sería que éstas no existieran como estrategias para aprender y resistir, sino que hubiera otras rutas no dolorosas y más felices.

Al conjuntar pensamiento y emociones, sentipensar —porque como he postulado en este trabajo, las emociones no pueden dejarse de lado de las experiencias y marcas, de las interacciones en pasillos y aulas, en un horizonte trazado desde la “pedagogía de los afectos”—, en una reflexión sobre lo realizado en la investigación y el acercamiento a las realidades de los estudiantes, puede reconocer qué está pasando con ellos en la actualidad y transitar de historias y modelos estáticos a visiones más dinámicas donde los varones gays están viviendo-

se de una manera distinta y, quizá, más plena. Ser un joven gay en la escuela y ser feliz parece cada vez menos un oxímoron (Savin-Williams, 2009), lo cual, sin duda, no significa que haya que dejar de trabajar por una escuela, y un mundo en general, donde todos quepamos, no sólo como hemos sido acomodados o como han sido colocados los jóvenes gays, como en una suerte de condescendencia, sino desde la justicia social y las posibilidades de ser felices.

Epílogo

Algunas espera(nza)s...

Me gustaría dedicarme a la medicina... familia definitivamente, sí me gustaría tener hijos. Ya cómo tenerlos no estoy seguro aún, porque pues, me gustaría pues, en parte adoptar, aunque también como parte de mí le gustaría tener los propios... Y pues vivir en algún lado, aquí en la ciudad me gusta (David).

Sí quiero tener una familia, y la verdad vivir no sé dónde, pero eso todavía no, no lo tengo decidido, pero sí me gustaría tener un trabajo estable, poder ayudar a la gente, bueno, a los niños, a los jóvenes, adolescentes (Patricio).

Me gustaría viajar, me gustaría mucho viajar por los países que yo quiero conocer, y me gustaría casarme... sí me gustaría como una boda, algo así como de blanco y todo eso, o sea, como un poco muy, muy de cuento, y me gustaría creo que tener hijos, pero me gustaría adoptar, porque pues he visto que las cifras de adopción en México y en algunos países pues son muy bajas (Yayo).

Yo pienso que vamos lento, pero seguro, o sea, yo esperaría que, por ejemplo, en unos veinte años ya no sea el caso de que pasen ese tipo de cosas de que «ya no regresó a su casa Fulanito de tal, lo agarraron y lo mataron». Yo esperaría que ese ya no fuera el caso, porque *tampoco me gustaría ser el siguiente* (Alex, cursivas mías).

Referencias bibliográficas

- Abero, L. (2015). Técnicas de recogida de datos. En: L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas, *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 147-158). CLACSO.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. PUEG, UNAM.
- Ahmed, S. (2018) Conclusión 1. Kit de supervivencia de la aguafiestas. En S. Ahmed, *Vivir una vida feminista* (pp. 319-338). Ediciones Bellaterra.
- Alarcón, A., Munera, L. y Montes, A. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245.
- Alba, A. de. (1988). En torno a la noción de curriculum. *Colección Pedagógica Universitaria*, 17, 11-22.
- Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, (31), 1-17.
- Alonso, G., Zurbriggen, R., Herczeg, G. y Lorenzi, B. (2008). *Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para una problematización de la normalidad*. Colectiva feminista La Revuelta https://www.larevuelta.com.ar/pdf/Las_grietas_entre_el_conocimiento_y_la_ignorancia.pdf
- Amuchástegui, A. y Szasz, I. (2007). El pensamiento sobre masculinidades y la diversidad de experiencias de ser hombre en México. En A. Amuchástegui e I. Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre* (pp. 15-38). El Colegio de México.
- Angelides, S. (2012) The «Second Sexual Revolution», Moral Panic, and the Evasion of Teenage Sexual Subjectivity. *Women's History Review*, 21(5), 831-847.
- Anzaldúa, G. (2016). Prefacio a la primera edición. En G. Anzaldúa, *Borderlands. La frontera* (pp. 35-37). Capitán Swing.
- Anzaldúa, J. y Yurén, T. (2011). La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 88-113.

- Asturias, L. (1997). *Construcción de la masculinidad y relaciones de género* [Ponencia]. *Foro "Mujeres en Lucha por la Igualdad de Derechos y la Justicia Social"*. Ciudad de Guatemala, Guatemala. http://www.europrofem.org/contri/2_05_es/es-masc/16es_mas.htm#top
- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica* [Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.
- Ávila, A. (2011). *Problemas actuales de las poblaciones infantil y juvenil homosexuales de Hidalgo* [Ponencia]. *X Semana Cultural de la Diversidad Sexual*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Hidalgo, México.
- Azamar, C. (2015). Del "puto" (amistoso) a la "bitch" (de cariño): el insulto como manifestación de violencia de género. *Memoria del Coloquio de Investigación en Género desde el IPN*, 1, 471-485.
- Bacarlett, M. y Lechuga, A. (2009). Canguilhem y Foucault: de la normatividad a la normalización. *Ludus Vitalis*, 17(31), 65-85.
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Balbuena, R. (2007). *Gays en el desierto. Manifestaciones y sentido de la identidad gay en Mexicali* [Tesis para obtener el grado de Doctor en ciencias sociales con especialidad en estudios regionales]. Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Baja California, México.
- Balbuena, R. (2010). La construcción sociocultural de la homosexualidad. Enseñando a vivir en el anonimato. *Culturales*, 6(11), 63-82.
- Barffusón, R. (2015). La creación del sí mismo homosexual. *Revista Fermentario*, 1(9), 1-14.
- Barrientos, J., Vega, A., Gutierrez, K., Zaffarri, I. y Ramirez, P. (2016). Identidad sexual en jóvenes gay del norte de Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (23), 118-139.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista* (pp. 67-78). CIIECH, UNAM.

- Baruch, R., Pérez, R., Valencia J. y Rojas, A. (2017). *2a Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*. Coalición de Organizaciones contra el Bullying por Orientación Sexual, Identidad o Expresión de Género en México.
- Belausteguigoitia, M. (2012). Pedagogías en espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano (coords.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (pp. 21-40). UNAM.
- Belausteguigoitia, M. y Lozano, R. (2012). Introducción. Girar y contorsionar el mundo. Ponerlo al revés. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano (coords.), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas* (pp. 9-19). UNAM.
- Berezowsky, D. [@danberezowsky]. (6 de julio de 2021). *El "gaydar" no es para saber si alguien es gay* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/danberezowsky/status/1412487245399924737>
- Berlant, L. y Warner, M. (2002). Sexo en público. En R. Mérida (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 229-257). Icaria.
- Bimbi, B. (2020). *El fin del armario: lesbianas, gays, bisexuales y trans en el siglo XXI*. Anaconda Editions.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, (6), 7-35.
- Botello, L. (2005). *Identidad, masculinidad y violencia de género* [Memoria para optar al grado de doctor]. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social. Madrid, España.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bridges, T. y Pascoe, C. (2014). Hybrid masculinities: new directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246-258.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, (6), 55-83.
- Brito, A. (3 de junio de 2020) Monsiváis y la subjetividad gay. *Letra S*. <https://letraese.jornada.com.mx/2020/06/03/monsivais-y-la-subjetividad-gay-8569.html>

- Brito, A. (coord.). (2019). *Violencia extrema. Los asesinatos de personas LGBTTT en México: los saldos del sexenio (2013-2018)*. Letra S.
- Britzman, D. (1996). O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & realidade*, 21(1), 71-96.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Merida (ed.), *Sexualidades transgresoras* (pp. 197-228). Icaria.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt y S. Steinberg (eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 55-75). Graó.
- Busseri, M. Willoughby, T., Chalmers, H. y Bogaert, A. (2006). Same-sex attraction and successful adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 561-573.
- Butler, J. (2007 [1999]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1 de febrero de 2007). *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. Última reforma publicada: 1 de junio de 2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf
- Caminos, M. y Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(2), 17-32.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Carrier, J. (1976). Cultural factors affecting urban Mexican male homosexual behavior. *Archives of Sexual behavior*, 5(2), 103-124.
- Carvajal, A. (2017). *La configuración social de transmasculinidades en la ciudad de México: entre la reiteración y la disputa de la masculinidad hegemónica* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.
- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Castañeda, P. (2008). La metodología feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Metodología de la investigación feminista* (pp. 75-102). Fundación Guatemala, CEIICH, UNAM.

- Castellanos, G. (2010). Las identidades de género como fantasías discursivas. En G. Castellano, D. Grueso y M. Rodríguez (coords.), *Identidad, cultura y política* (pp. 141-164). Cámara de diputados, Programa Editorial Universidad del Valle y Miguel Ángel Porrúa.
- Castellanos, M. G. y Solís, F. J. (2015). *Cuando la diversidad sexo-genérica desencadena el acoso escolar: una mirada al bullying homofóbico en la educación media superior* [Ponencia]. COMIE, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
- Catalán, M. (2017). *“Docentes abriendo las puertas del clóset”. Narrativas de resistencias y apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en profesores homosexuales/lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas* [Tesis para optar al grado de magíster en estudios de género y cultura]. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Ceballos, M. (2013a). Homofobia en clave masculina. Consideraciones para la intervención psicopedagógica en el contexto escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 21-28.
- Ceballos, M. (2013b). Interpretaciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la masculinidad: por una pedagogía de género en los centros escolares. *Aula*, 19, 197-210.
- Cerri, C. (2010). La subjetividad de género. El sujeto sexuado entre individualidad y colectividad. *Gazeta de Antropología*, 26 (2), s/p. <http://hdl.handle.net/10481/13865>
- Cerva, D. (2018). Juventud y género: vulnerabilidad y exclusión como expresión de la violencia social. En J. Camargo y D. García-González (eds.), *Matrices de paz* (pp. 329-357). Programa de Innovación Educativa Novus, UNESCO y Tecnológico de Monterrey.
- Cervantes, C., Chávez, J. y García, I. (2016). ¿Es diversa la Universidad? Derechos humanos y homosexualidad. En J. Larios y J. de la Mora (coords.), *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. (pp. 161-202). Universidad de Colima.
- Cervantes, J. (2020). Dificultades metodológicas en los estudios sobre masculinidades de niños y adolescentes. En S. Madrid, T. Valdés y R.

- Celedón (comps), *Masculinidades en América Latina: veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cohler, B. y Hammack, P. (2007). The psychological world of the gay teenager: Social change, narrative, and “normality”. *Journal of youth and adolescence*, 36(1), 47-59.
- Coll, C. (2010[1991]). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Collado, F. (2007). *Homofobia. Odio, crimen y justicia, 1995-2005*. Tusquets Editores.
- Collier, K., Bos, H. y Sandfort, T. (2012). Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4), 899-907.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-48). Isis Internacional, Flacso Chile.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171.
- Connell, R. W. (2003a [1995]). *Masculinidades*. Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Connell, R. W. (2003b). Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas. En J. Olavarría (coord.), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (pp. 53-70). FLACSO.
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) (coord.). (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Prontuario de resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Conapred.
- Contreras-Salinas, S. y Ramírez-Pavelic, M. (2016). Sujeción y resistencia de sujetos LGTB en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 39-52.
- Corcuera, L. (2017). Outing. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (eds.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 314-323). Bellaterra.
- Córdova, R. (2008). Identidades sexuales y prácticas corporales entre trabajadores del sexo de las ciudades de Xalapa y Veracruz. *Nueva antropología*, 21(69), 83-103.
- Córdova, R. (2011). Sexualidades disidentes: entre cuerpos normatizados y cuerpos lábiles. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(33), 42-72.
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última década*, 18(32), 173-189.
- Cornejo, J. (2014). Bullying homofóbico en Chile: trayectoria histórica. *Límite*, 9(30), 61-70.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898.
- Costa, P., Soares, G. y Martins, F. (2009). A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. En R. Junqueira (coord.), *Diversidade sexual na educação* (pp. 183-212). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía magna*, (5), 257-261.
- Cruz, J. de la. (2013). Visibilidad gay y espacio público en la capital de Aguascalientes: romper para entrar o entrar para romper. *Desacatos*, (41), 123-138.
- Cruz, S. (2006). Cuerpo, masculinidad y jóvenes. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(1), 1-9.
- Cruz, S. (2018). Masculinidades. En H. Moreno y E. Alcantara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 2* (pp. 169-182). CIEG, UNAM.

- De Alba, A. (1990). Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En A. de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (pp. 19-52). UNAM.
- De la Mora, T. y Terradillos, J. (2007). Reflexiones del armario. *Cuadernos de trabajo social*, 20, 249-264.
- De Lauretis, T. (1996 [1989]). La tecnología del género. *Revista Mora*, 2, 6-34.
- De Martino, M. (2013). Connell[] y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21(1), 283-300.
- Delgado, G. (2008) Metodología de la investigación con perspectiva de género. En M. Velázquez y O. Mireles (coords.), *Metodología de la investigación. La visión de los pares* (pp. 17-38). IISUE, UNAM.
- Delgado, G. (2012). Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 197-216). CIIECH, UNAM.
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.
- di Napoli, P. y Pogliaghi, L. (2019). Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos. *Sinéctica*, 2, 1-23.
- di Napoli, P. y Pogliaghi, L. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 907-939.
- Díaz, F. (2019). *Construcción de intersubjetividades de estudiantes homosexuales en la Universidad de Sonora* [Tesis para obtener el grado de maestro en innovación educativa]. División de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora, Sonora, México.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.

- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educação*, 68, 79-98.
- Diniz, M., Nogueira, P. y Aparecida, S. (23 de agosto de 2010). Gênero e sexualidade na formação docente para a diversidade. Fazendo Gênero. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278340688_ARQUIV_O_fg9textocompletomodelo.pdf
- Diniz, R. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. En R. Junqueira (coord.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-52). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. (2021). *Acerca de la Escuela Nacional Preparatoria*. <http://enp.unam.mx/acercade/>
- Donaldson, M. (1993). What is hegemonic masculinity? *Theory and society*, 22(5), 643-657.
- Duarte, K. (2001) ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En S. Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 57-74). Libro Universitario Regional.
- Dubé, E. y Savin-Williams, R. (1999). Sexual identity development among ethnic sexual-minority male youths. *Developmental psychology*, 35(6), 1389-1398.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Durkheim, E. (2013 [1922]). *Educación y sociología*. Península.
- Echavarría, M. y Luna, M. (2017). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad*, 39-60.
- Elías, E., Campillo, M. y Ruiz, S. (2007). La construcción de la identidad homosexual masculina: estudio de casos desde el modelo de narrativa. *Procesos psicológicos y sociales*, 3(1-2), pp. 1-39.
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones

- orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (1), p. 1-11.
- Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. *Intersecciones en Comunicación*, 8, 31-50.
- Epstein, D., O'flynn, S. y Telford, D. (2000). "Othering" education: sexualities, silences, and schooling. *Review of research in education*, 25(1), 127-179.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Anagrama.
- Escobar, J., Acosta, F., Talero, L. y Peña, J. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela en estudiantes de educación media*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2021). *Acerca del CCH*. <https://www.cch.unam.mx/#acerca>
- Fagotti, E. (2019). Configuración de subjetividades estudiantiles universitarias: el lugar de las intervenciones socio-comunitarias. *Revista Electrónica de Psicología Política*, (42), 64-77.
- Felipe, J. y Toaldo, A. (2009). Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. En R. Junqueira (coord.), *Diversidade sexual na educação* (pp. 141-157). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Ferfolja, T. (2013). Sexual diversity, discrimination and 'homosexuality policy» in New South Wales' government schools. *Sex Education*, 13(2), 159-171.
- Fernández, D. (4 de septiembre de 2017). La política en femenino es una herramienta que permite pensar el devenir. <https://ctxt.es/es/20170830/Politica/14734/feminismos-america-latina-Raquel-Gutierrez-Aguilar--entrevista-ctxt.htm>
- Fierro, C., Padilla, P., Fortoul, B. y Pedroza, P. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en Educación Media Superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Figuroa, J. G. (1999). Propuesta para incorporar la evaluación de la ética en los programas para adolescentes. En J. García y A. Alberts, *Guía para la*

evaluación de impacto de programas y proyectos en salud sexual y reproductiva destinados a adolescentes escolarizados (pp. 113-133). Equipo de Apoyo Técnico del Fondo de Población de las Naciones Unidas, Oficina para América Latina y El Caribe.

Figueroa, J. G. (2012). Diálogo con mi proceso de investigación sociodemográfica: un enfoque socrático. *Estudios demográficos y urbanos*, 27(3), 839-852.

Figueroa-Perea, J. G. (2016). Algunas reflexiones para dialogar sobre el patriarcado desde el estudio y el trabajo con varones y masculinidades. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 221-248.

Fineman, S., Maitlis S. y Panteli, N. (2007). Virtuality and emotion. *Human Relations*, 60(4), 555-560.

Flores, J. (2007), *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. Conapred.

flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18), 14-21.

Floyd, F. y Stein, T. (2002). Sexual orientation identity formation among gay, lesbian, and bisexual youths: Multiple patterns of milestone experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 167-191.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) México. (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. Unicef.

Forrest, D. (2016). "We're here, we're queer, and we're not going shopping": Changing gay male identities in contemporary Britain. En A. Cornwall y N. Lindisfarne (eds.), *Dislocating masculinity: comparative ethnographies* (pp. 93-106). Routledge.

Foucault, M. (1985). El juego de Michael Foucault. En M. Foucault, *Saber y verdad* (pp. 127-162). La Piqueta.

Foucault, M. (2002 [1975]). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2003 [1984]). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo veintiuno.

- Foucault, M. (2008). Tecnologías del yo. En M. Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 45-94). Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2015 [1994]). Entrevista con Michel Foucault. En M. Foucault, *¿Qué hacen los hombres juntos?* (pp. 19-34). Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y Ediciones Cinca.
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla y Fundación El Monte.
- Fuchs, T. (2014). The virtual other: Empathy in the age of virtuality. *Journal of Consciousness Studies*, 21(5-6), 152-173.
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111.
- Gallego, G. (2007). *Trayectorias de emparejamiento entre varones en la Ciudad de México. Una exploración a partir de biografías sexuales*, pp. 1-31. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53425>
- Gaona, P. (2018). Cómo “Mean Girls” arruinó a toda una generación de gays. *Vice*, (8). <https://www.vice.com/es/article/3k5eby/como-mean-girls-arruino-a-toda-una-generacion-de-gays>
- García, C. y Parada, D. (2018). “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas humanística*, (85), 347-373.
- García, S. (2015). Una forma de abordaje sistemático de los reportes de investigación. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 81-100). CLACSO.
- García-Villanueva, J., Meza-Mercado, D., Hernández-Ramírez, C. y Moreno-García, D. (2017). Masculinidad y feminidad en hombres jóvenes mexicanos. ¿Un asunto de orientación sexual? *Revista electrónica educare*, 21(2), 335-349.

- Generelo, J. Pichardo, J. I. y Galofré, G. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. Comisión de Educación del Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM), Universidad Autónoma de Madrid y Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGT).
- Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, VII(19), 27-48.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32.
- Giménez, G. (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En G. Castellano, D. Grueso y M. Rodríguez (coords.), *Identidad, cultura y política* (pp. 35-60). Cámara de diputados, Programa Editorial Universidad del Valle y Miguel Ángel Porrúa.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
- Goffman, E. (2006 [1970]). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Gómez Morin, L. y Ceballos, M. (2019). Identidades juveniles: valoración de lo importante para la juventud mexicana. En Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, *Encuesta de jóvenes en México 2019* (pp. 73-85). Fundación SM.
- Gómez Morin, L., Molina, C., Reyes, M., Estrada, M. y Ceballos, M. (2018). *Las juventudes en México: situación actual y perspectivas*. SM.
- González, C. (2001). La identidad gay: una identidad en tensión. Una forma para comprender el mundo de los homosexuales. *Desacatos*, (6), 97-110.
- González, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Ciencias Humanas*, 12(37), p. 69-89.
- Gros, A. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 245-260.

- Guasch, O. (2008). Homosexualidad, masculinidades e identidad gay en la tardomodernidad: el caso español. *Mientras Tanto*, (107), 27-47.
- Guerrero, E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 1-38.
- Guerrero, S. (2017). Reseña del libro: Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. *Interdisciplina*, 5(11), 167-172.
- Guerrero, S. y Muñoz, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4, 1-31.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Halperin, D. (2007) ¿Qué quieren los hombres gays? Sexo, riesgo y la vida subjetiva de la homosexualidad. *Debate feminista*, 36, 273-288.
- Hammack, P., Thompson, E. y Pilecki, A. (2009). Configurations of identity among sexual minority youth: Context, desire, and narrative. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 867-883.
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Harding, S. (1998) ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). PUEG, UNAM y UAM.
- Hernández, F. y Rubio, F. (2015). Conflicto en la construcción de la identidad sexogenérica y adquisición de roles a partir de la educación sexual impartida por las instituciones educativas. *Memoria del Coloquio de Investigación en Género desde el IPN*, 1, 97-116.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J. (2012). Los significados de la sexualidad y la formación de la identidad en el bachillerato. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 181-210). ANUIES.

- Hernández, P. (2001). La construcción de la identidad gay en un grupo gay de jóvenes de la Ciudad de México: algunos ejes de análisis para el estudio etnográfico. *Desacatos*, (6), 63-96.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, (3), 81-102.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández-Rosete, D. (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(12), 1-11.
- Hernández-Silvano, A., Marcial-Zavala, E. y Moreno-Muñoz, M. (2020). Antsiwinik. Expresarse como homosexual en una secundaria de contexto indígena. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVIII(1), 129-141.
- Herz, M. y Johansson, T. (2015). The normativity of the concept of heteronormativity. *Journal of Homosexuality*, 62(8), 1-20.
- Huerta, R. (2020). Miradas lascivas, violencia contra las estudiantes universitarias. *Región y sociedad*, 32, 1-20.
- Human Rights Watch. (2016). “Es como estar en medio de una tormenta de granizo”. *Discriminación contra jóvenes LGBT en escuelas de EE. UU.* Human Rights Watch.
- Infobae. (3 de febrero de 2020). *Facebook se consolidó como la red social más usada en México: 80 millones tienen una cuenta.* <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/02/03/facebook-se-consolido-como-la-red-social-mas-usada-en-mexico-80-millones-tienen-una-cuenta/>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi). (2019). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares. ENDUTIH 2019.* Inegi, Secretaría de Comunicaciones y Transportes e Instituto Federal de Telecomunicaciones.

- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi). (2020). *Población total por entidad federativa y grupo quinquenal de edad según sexo, serie de años censales de 1990 a 2020*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Poblacion_Poblacion_01_e60cd8cf-927f-4b94-823e-972457a12d4b
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi). (28 de junio de 2022). *Comunicado de prensa núm. 340/22. Encuesta nacional sobre diversidad sexual y de género (Endiseg) 2021*. Inegi.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (s/f). Sexismo. En *Glosario para la igualdad*. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/sexismo>
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2019). *Reporte de Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018*. INE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. INEE.
- Instituto Politécnico Nacional (IPN). (2020). *Estadística Básica 2020*. <https://www.ipn.mx/estadisticas.html>
- Instituto Politécnico Nacional (IPN). (s/f). Violentómetro. <https://www.ipn.mx/genero/materialesdeapoyo/violentometro.html>
- Irrera, O. (2020). La toma de la palabra y las escenas de la política. *Theory Now. Journal of Literature, Critique, and Thought*, 3(1), 18-29.
- Izquierdo, M. J. (2006). Los costos ocultos de la masculinidad. *La manzana*, 1(2). <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num2/index.html>
- Jackson, S. (2006). Gender, sexuality and heterosexuality. The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105–121.
- Jones, D. (2010). Homosexualidad: discreción o violencia. En D. Jones, *Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea* (pp. 121-140). CLACSO.
- Junqueira, R. (2013). Pedagogía do armario. La normatividad en acción. *Retratos da Escola*, 7(13), 481-498.
- Kauffer, E. y Evangelista, A. (2008). Entrevistas por chat en la investigación sobre VIH-SIDA con jóvenes: análisis de la experiencia de una metodología

- novedosa y de sus retos. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 29(113), 241-276.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Isis Internacional, Flacso Chile.
- Kimmel, M. (2011 [2000]). *The gendered society*. Oxford.
- Kimmel, M. y Mahler, M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence: Random school shootings, 1982-2001. *American behavioral scientist*, 46(10), 1439-1458.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagarde, M. (1997). El género. En M. Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-88). Editorial horas y HORAS.
- Laguarda, E., Laguarda, F., Novelo, R. y Bonilla, E. (2011). Códigos de violencia de género en las instituciones educativas de nivel primaria. *GénEr♀♂s, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 17(8), 23-46.
- Laguarda, R. (2007). Gay en México: lucha de representaciones e identidad. *Alteridades*, 17(33), 127-133.
- Laguarda, R. (2016). Homosexualidad. En H. Moreno y E. Alcantara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1* (pp. 187-196). CIEG, UNAM.
- Lamas, M. (2013). Introducción. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción de la diferencia sexual* (pp. 9-20). PUEG, UNAM.
- Lara, F. y Tamayo, A. (2007). *Análisis del acceso de las y los jóvenes a los servicios de salud y educación en la región metropolitana. Un enfoque a partir de la diversidad sexual*. Conapred.
- Lima, E. (2019). La escuela y su relación con las familias de gays y lesbianas: encuentros y desencuentros [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guerrero, México.

- Linares, E., García, A. y Martínez, L. (2019). El acoso homofóbico en jóvenes estudiantes de nivel medio superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(11), 1-13.
- Lipsky, D. (6 de agosto de 1998). To Be Young & Gay. *Rolling Stone*. <https://www.rollingstone.com/culture/culture-news/to-be-young-gay-233354/>
- List, M. (2004). La diversidad sexual en México. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- List, M. (2007). Masculinidad e identidad gay en la Ciudad de México. En A. Amuchástegui e I. Szasz (Coords.), *Sucede que me canso de ser hombre* (pp. 433-478). El Colegio de México.
- List, M. (2016). Los universitarios frente a la homofobia. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Sinéctica*, (46), 1-15.
- List, M. (2017 [2005]). *Jóvenes corazones gay en la ciudad de México. Género, identidad y socialidad en hombres gay*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lomas, C. (2005) ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la femineidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259-278.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, 342(1), 83-101.
- Lorde, A. (2003 [1984]). Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. En A. Lorde, *La hermana, la extranjera* (pp. 115-120). horas y HORAS.
- Louro, G. (2000) Pedagogias da sexualidade. En G. Louro (org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Autêntica.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. Revista de educación*, 7, 1-7.
- Lozano, I. (2014). *“Nunca fue fácil...”: Identidad/es y experiencias emocionales de hombres gay de la ciudad de México* [Tesis para optar por el grado de doctor en psicología]. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Lozano, I. (2019). Discursos sobre lo LGBTIQ: cómo interrumpir la cultura heteronormativa en escuelas de la Ciudad de México. En A. Alemán y N. Gómez (coords.), *Personas LGBTTTI* (pp. 87-125). Instituto Electoral Ciudad de México.
- Lozano, 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), 1-33.
- Lozano, I. y Rocha, T. (2015). Analysis of the category “gay identity”»: situated knowledge in Mexico. *Psychology of Sexualities Review*, 6(1), 56-73.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Maldonado-Ramírez, J. (2015). “No seas puto, camina como se debe”. Expresiones de la violencia sexual en estudiantes de Ingeniería. *Entramado*, 11(2), 158-171.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Martínez, C. (2015). Efectos de la homofobia en la conformación de la personalidad de jóvenes varones. En H. Domínguez (coord.), *La cuestión del odio. Acercamientos interdisciplinarios a la homofobia en México* (pp. 51-90). Universidad Veracruzana.
- Martínez, J. (2013). La viabilidad de una investigación cualitativa online: estudio de caso basado en la alfabetización mediática existente en trabajadores españoles expatriados [Ponencia]. *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España.
- Martínez, L. (2016). Ser docente no heterosexual: Ser, pero no existir. Primeros hallazgos. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 137-143.

- Martínez-Guzmán, A. e Íñiguez-Rueda, L. (2017). Prácticas discursivas y violencia simbólica hacia la comunidad LGBT en espacios universitarios. *Paidéia*, 27, 367-375.
- Mata, L. A. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Seminario de Investigación en Juventud, Universidad Nacional Autónoma de México.
- McLaren, P. (2005 [1984]). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mead, M. (1993 [1939]). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Planeta, Agostini.
- Meler, I. (2000). La sexualidad masculina. Un estudio psicoanalítico. En M. Burin e I. Meler, *Varones. Género y subjetividad masculina* (pp. 149-198). Paidós.
- Méndez-Tapiai, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educação & Realidade*, 42(2), 673-686.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.
- Mendos, L. (2014). Niñas, niños y adolescentes LGBTI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review*, 29(4), 905-944.
- Millett, K. (2017 [1970]). *Política sexual*. Ediciones Cátedra.
- Minello, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva antropología*, 18(1), 11-30.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 138-155.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, XXXV(105), 571-595.
- Molina, G. y Maldonado, M. (2009). El caso de alumnos gay en la escuela secundaria. Un analizador de situaciones de conflicto [Ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.

- Monsiváis, C. (2010). *Qué se abra esa puerta: Crónicas y ensayos sobre la diversidad social*. Paidós.
- Moreno y de los Arcos, E. (1999). *Pedagogía y ciencias de la educación*. Colegio de Pedagogos de México, UNAM.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- Morgado, Y. (2010). *Intolerancia y discriminación en el nivel medio superior. El caso de la preferencia y la identidad sexual en el CCH, plantel Vallejo* [Tesis para obtener el título de licenciada en sociología de la educación]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 092 Ajusco, SEP, México.
- Munoz-Plaza, C., Quinn, S. y Rounds, K. (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *The High School Journal*, 85(4), 52-63.
- Muñoz, G. (2007) ¿Identities o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*, (37), 69-90.
- Muñoz, J. (2012). Introducción. En J. Muñoz (coord.), *Homofobia: laberinto de la ignorancia* (pp. 17-22). México.
- Muñoz, L., Román, L. y Guerrero, M. (2013). Algunas características de los jóvenes que estudian en el CCH. *Eutopía*, (19), 13-25.
- Nascimento, M. (14-16 de enero de 2015). Improbables encuentros: un estudio sobre la masculinidad en el contexto de relaciones de amistad entre homo y heterosexuales en Brasil [Ponencia]. *V Coloquio de Estudios sobre Varones y Masculinidades. Patriarcado en el siglo XXI: cambios y resistencias*, Santiago de Chile, Chile.
- Nichols, M. (2010). Book reviews. The new gay teenager, by Ritch Savin-Williams. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 36, 381-387.
- Núñez, G. (2004). Los “hombres” y el conocimiento: Reflexiones epistemológicas para el estudio de “los hombres” como sujetos genéricos. *Desacatos*, (15-16), 13-32.
- Núñez, G. (2007a). La producción de conocimientos sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En A. Amuchástegui e I.

- Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre* (pp. 39-72). El Colegio de México.
- Núñez, G. (2007b). *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida*. UNAM, El Colegio de Sonora y Porrúa.
- Núñez, G. (2015 [1994]). *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual*. PUEG/UNAM, CIAD y El Colegio de México.
- Núñez, G. (2016a). *¿Qué es la diversidad sexual?* Ariel, PUEG/UNAM y CIAD.
- Núñez, G. (2016b). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, IV(1), 9-31.
- O'Connor, A. (1993). Who gets called queer in school? Lesbian, gay and bisexual teenagers, homophobia and high school. *The High School Journal*, 77(1/2), 7-12.
- Olavarría, J. (1999). Adolescentes/jóvenes: que poco sabemos de ellos. En FLACSO Chile, *Entre la II Cumbre y la detención de Pinochet* (pp. 255-278). FLACSO Chile.
- Olavarría, J. (2003). ¿En qué están los varones adolescentes? Aproximación a estudiantes de enseñanza media. En J. Olavarría (Coord.), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (pp. 15-32). FLACSO.
- Oliveira, D., Alves F., Raspante, K., Roever, L., Andrade, M., Faleiros, T. y Campos, T. (2017). La vulnerabilidad de los adolescentes en la investigación y en la práctica clínica. *Revista Bioética*, 25, 72-81.
- Olivos, L. (2012). Matarile al maricón: jóvenes y homofobia. En J. Muñoz (coord.), *Homofobia: laberinto de la ignorancia* (pp. 147-160). UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (Unesco). (2017). *Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género*. UNESCO.
- Orne, J. (2013). Queers in the line of fire: Goffman's stigma revisited. *The Sociological Quarterly*, 54(2), 229-253.

- Ortega, L., Ortiz, Á., Santillán, V. y Vilorio, E. (2016). Rasgos socioculturales de los jóvenes en México: bienestar, cultura y política. *Estudios Sociales*, 47(24), 283-309.
- Ortiz, A., Calvo, Y. y Robles, V. (2020). El closet: ¿dispositivo liberador o represor? *Polémicas Feministas*, (4), 1-17.
- Osuna, G. (2004). Hijos de la homofobia. *La Palabra y el Hombre*, (132), 169-190.
- Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 23-39.
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.
- Pansza, M. (2001[1985]). Sociedad-educación-didáctica. En M. Pansza, E. Pérez y P. Morán, *Fundamentación de la didáctica. Volumen 1* (pp. 13-68). Gernika.
- Parker, R. (2002). Cambio de sexualidades: masculinidad y homosexualidad masculina en Brasil. *Alteridades*, 12(23), 49-62.
- Parrini, R. (1 de febrero de 2012). *¿Existe la masculinidad? Sobre un dispositivo de saber/poder*. <https://lasdisidentes.com/2012/02/01/existe-la-masculinidad-sobre-un-dispositivo-de-saberpoder/>
- Parrini, R. (2007). Un espejo invertido. Los usos del poder en los estudios de masculinidad: entre la dominación y la hegemonía. En A. Amuchástegui e I. Szasz (Coords.), *Sucede que me canso de ser hombre* (pp. 95-119). El Colegio de México.
- Pecheny, M. (2005[2002]). Identidades discretas. En L. Arfuch (comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades: narrativas de la diferencia* (pp. 125-147). Prometeo.
- Péchin, J. (2013) ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 181-202.
- Pedrazzoli, M. y Samanes, G. (2011). Homosexualidad: un asunto de familia. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-093/48>

- Pehlivanli-Kadayifci, E. (2019). Exploring the hidden curriculum of gender in engineering education: A case of an engineering faculty in Turkey. *International Journal of Engineering Education*, 35(4), 1194-1205.
- Peixoto, J., Fonseca, L., Almeida, S. y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28, 143-158.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa*. PYDLOS Ediciones.
- Pérez, A., Arellanos, A. y Peña, C. (2013). Una búsqueda en Redalyc sobre diversidad sexual y adolescentes: implicaciones legales, metodológicas y sociales. En J. Larios y J. M. de la Mora (coords.), *La diversidad sexual en la escuela secundaria* (pp. 19-31). Universidad de Colima.
- Pérez, E. (2005). Objetividad y valores desde una perspectiva feminista. En N. Blazquez y J. Flores (eds.). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica* (pp. 561-664). UNIFEM, Plaza y Valdés Editores, CEIICH, UNAM.
- Pérez, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. Pérez, M. Valdez y M. Suarez (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 9-34). UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N. y Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Ayuntamiento de Coslada, Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana y Federación estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (FELGTB).
- Piña, J. M. (2002a). Introducción. En J. M. Piña y C. Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos* (pp. 9-23). CESU, UNAM y Plaza y Valdés Editores.
- Piña, J. M. (2002b). Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar. En J. M. Piña y C. Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos* (pp. 49-74). CESU, UNAM y Plaza y Valdés Editores.
- Piña, J. M. (2003). Presentación. En J. M. Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 9-15). CESU, UNAM y Plaza y Valdés Editores.
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. IISUE/UNAM, Morata.

- Pogliaghi, L. (2019). Identidades juveniles en el bachillerato mexicano. Un estado de la cuestión. *Revista del IICE*, 46, 241-256.
- Pogliaghi, L. y Meneses, M. (2018), ¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa. *Voces de la educación*, 3 (5), 170-178.
- Ponce, P. (2004). Masculinidades diversas. *Desacatos*, (16), 7-9.
- Pontón, C. (2002). Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. *Perfiles Educativos*, XXIV(98), 117-126.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. IISUE, UNAM.
- Pontón, C. (2021). La noción de sujeto y su relación con la formación: configuraciones y contornos posibles para pensar lo educativo y lo pedagógico. En A. de Alba y C. Hoyos (eds.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 53-72). IISUE, UNAM.
- Pontón, C. (2022). Replanteando el sentido social de la escuela desde la triada: cuerpo, educación y pandemia. *Mitologías hoy*, 25, 38-50.
- Preciado, P. (13 de enero de 2013) *¿Quién defiende al niñx queer?* https://img.macba.cat/public/PDFs/pei/BPreciado_La%20infancia.pdf
- Prieur, A. (2014). *La casa de la Mema. Travestis, locas y machos*. Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Pujal, M. (2004). La identidad (el *self*). En T. Ibañez (coord), *Introducción a la psicología social* (pp. 93-138). Editorial UOC.
- Pulecio, M. (2015). Cuando Oliver se dio un beso con otro niño, con su mejor amigo, Dick: lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar. *Revista CS*, (15), 17-39.
- Quintana, L. (2016). Enfoques y críticas del concepto de identidad. *PODIUM*, (29), 43-60.

- Quiroga, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221-235.
- Quiroz, F. y Pineda, J. (2009). Subjetividad, identidad y violencia: masculinidades encrucijadas. *Universitas humanística*, (67), 81-103.
- Ramírez, J. (2020). Procesos de subjetivación de estudiantes de preparatoria como sujetos de derechos sexuales. *Diálogos sobre educación*, 11(21), 1-32.
- Ranea, B. (2021) *Desarmar la masculinidad. Los hombres ante la era del feminismo*. Catarata.
- Regeneración. (27 de mayo de 2017). *Estudiante del Conalep asesina a compañero "por ser gay"*. <https://regeneracion.mx/estudiante-del-conalep-asesina-a-companero-por-ser-gay/>
- Restrepo, R. (2010). Identidad: apuntes teóricos y metodológicos. En G. Castellano, D. Grueso y M. Rodríguez (coords.), *Identidad, cultura y política* (pp. 61-76). Cámara de diputados, Programa Editorial Universidad del Valle y Miguel Ángel Porrúa
- Retamal, S. (2020). *Entrevista cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones*. Centro de Medición MIDE UC, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/11/APUNTES-MIDE-UC_Entrevistas-cualitativas.pdf
- Ribeiro, D., Bastos, M. y Altair, F. (2018). Gênero, sexualidade e juventude(s). Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. *Civitas*, 18(1), 124-137.
- Rich, A. (1996 [1980]). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (10), 15-45.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Ríos, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista*.

- Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179-196). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Rivera Garza, C. (2011). Con/dolerse: textos desde un país herido. En C. Rivera Garza, *Dolerse, texto desde un país herido* (pp. 19-26). SUR+.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rocha, C. (2015). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas de educación*, 21(1), 47-76.
- Rodríguez, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Cepal.
- Rodríguez, L. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología*, 36(2), 631-659.
- Romero, B. (2017) *¡No me cuadran los gays! Una investigación en torno a la homofobia en el CCH Oriente* [Tesis para obtener el título de licenciada en pedagogía]. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Rómoli, C. (2018). Masculinidades y avances feministas: tensiones y negociaciones en escuelas secundarias urbanas. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (28), 1-8.
- Rosario, M., Schrimshaw, E. y Hunter, J. (2004). Ethnic/racial differences in the coming-out process of lesbian, gay, and bisexual youths: A comparison of sexual identity development over time. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 10(3), 215.
- Rubin, G. (1986 [1975]). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.
- Rubio, E. (2020). *Nunca terminamos de salir del clóset. Un estudio sobre subjetividades con varones homosexuales en la Ciudad de México* [Tesis de maestría]. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México. México.
- Ruiz, A., Evangelista, A., y Xolocotzi, A. (2018). ¿Cómo llamarle a lo que tiene muchos nombres? ¿Bullying, violencia de género, homofobia o

- discriminación contra personas LGBTI? *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31.
- Russell, S., Clarke, T. y Clary, J. (2009). Are teens “post-gay”? Contemporary adolescents’ sexual identity labels. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 884-890.
- Ryan, C. (2020). Prólogo por la Dra. Caitlin Ryan. En Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, Oficina de Enlace y Partenariado en México, Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colectivo de Estudios de Género del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia Iztacala y Yaaj. Transformando tu vida, A.C., *Nada que curar. Guía de referencia para profesionales de la salud mental en el combate a los ECOSIG* (pp. 3-5). Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, Oficina de Enlace y Partenariado en México, Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, UNAM, Colectivo de Estudios de Género del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia Iztacala y Yaaj. Transformando tu vida, A.C.
- Sabsay, L. (2005[2002]). Representaciones culturales de la diferencia sexual: figuraciones contemporáneas. En L. Arfuch (comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades: narrativas de la diferencia* (pp. 155-170). Prometeo.
- Salas, D. (4 de diciembre de 2017). Académicos “moralinos” obstaculizan estudios de género. *Universo*, año 17, no. 701. <http://www.uv.mx/universo/267/infgral/infgral02.htm>
- Saldívar, S. (2016). Introducción a la segunda edición. En G. Anzaldúa, *Borderlands. La frontera* (pp. 11-28). Capitán Swing.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sánchez, A. R. (2009). Cuerpo y sexualidad, un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual. *Sociológica*, (69), 101-122.

- Sánchez, A. R. (2014). Estudiantes y violencias en el espacio escolar universitario. En M. Trejo, A. Pichardo y J. Sánchez (coords.), *Investigación educativa III y IV* (pp. 540-449). FES Acatlán.
- Sánchez, R. (26 de marzo de 2005). Casos de homofobia en escuelas de la UNAM. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2005/03/26/index.php?section=politica&article=008n1pol>
- Sánchez-Olvera, A. R. y Güereca-Torres, R. (2015). Estudiantes universitarios y violencia en el salón de clase. En G. Vélez-Bautista y A. Luna-Martínez (coords.), *Violencia de género. Escenarios y quehaceres pendientes* (pp. 17-44). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santoro, P., Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Instituto de la Juventud.
- Save the Children. (2016). *Las y los adolescentes que México ha olvidado. Resumen ejecutivo*. Save the Children.
- Savin-Williams, R. (2009 [2005]). *La nueva adolescencia homosexual*. Fundación Paideia Galiza y Ediciones Morata.
- Savin-Williams, R. y Cohen, K. (2015). Developmental trajectories and milestones of lesbian, gay, and bisexual young people. *International Review of Psychiatry*, 27(5), 357-366.
- Saxe, F. (2018). La trampa mortal: derivas maricas de la disidencia sexual en la producción de conocimiento científico al recuerdo infantil de un beso. *Etcétera. Revista del área de Ciencias Sociales del CIFYH*, (3), 1-26.
- Schrock, D. y Schwalbe, M. (2009). Men, masculinity, and manhood acts. *Annual review of sociology*, 35, 277-295.
- Scourfield, J., Roen, K. y McDermott, L. (2008). Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of distress: resilience, ambivalence and self-destructive behaviour. *Health & social care in the community*, 16(3), 329-336.

- Seal, M. (2019). *The interruption of heteronormativity in higher education. Critical queer pedagogies*. Palgrave Macmillan.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*. SEP.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Segura, J. (2014). Masculinidad gay en la escuela. Educación, sujetos y subjetividad. *Nova et Vetera*, 23(67), 104-112.
- Serrato, A. y Balbuena, R. (2015). Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica. *Culturales*, 3(2), 151-180.
- Serret, E. (2018). Identidad. En H. Moreno y E. Alcantara (coords.), *Conceptos clave de los estudios de género. Volumen 2* (pp. 137-149). CIEG, UNAM.
- Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En J. González y C. Krohling (eds.), *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-380). CIESPAL.
- Silva, R. (2018). Do limbo feliz da infância às primeiras experiências escolares de um homem trans: o avesso da pedagogia queer. En A. Ocampo (coord.), *Pedagogías queer* (pp. 177-200). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Silva-Segovia, J., Méndez-Caro, L., y Barrientos-Delgado, J. (2015). Discursos sobre normas relativas a sexualidad en jóvenes del norte de Chile. *Convergencia*, 22(67), 13-33.
- Solís, F. (2014). Proceso de aceptación que experimentan padres y madres de hijos homosexuales ante el conocimiento de la orientación sexual. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (12), 28-41.
- Stolze, B. y Ramirez, S. (2015). Educación sexual y tradiciones pedagógicas en la formación docente. *Temas de Educación*, 21(1), 153-153
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002 [1990]). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Subirats, M. y Brunet, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos*.

- Feminismo y educación* (pp. 189-224). Paidós, Centro de Estudios sobre la Universidad, PUEG y Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). La entrevista en profundidad. En S. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (pp. 100-132). Paidós.
- Taywaditep, K. (2002). Marginalization among the marginalized. *Journal of Homosexuality*, 42(1), 1-28.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf
- Tenti, E. (2010). Sociología de la educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Teutle, A. y List, M. (2015). *Húmedos placeres. Sexo entre varones en saunas de la Ciudad de Puebla*. La Cifra y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Toomey, R., McGuire, J. y Russell, S. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35, 187-196.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Terapia psicológica*, 30(2), 71-75.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*, (50), 86-103.
- Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Íconos*, (35), 31-42.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Trujano, P. y Vázquez, S. (2021). Explorando nuevas formas de ser varón. Análisis de narrativas en la construcción de una masculinidad alternativa. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología*, 10(2), 46-57.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41, 1527-1540.
- Tuñón, E y Eroza, E. (2001). Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huidizo. *Estudios sociológicos*, XIX(001), 209-226.

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2020). *Agenda estadística 2020*. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/>
- Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermej, G. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli*, (12), 153-167.
- Valcuende, J. (2010). Sexo entre hombres: los límites de la masculinidad. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20(1), 11-37.
- Vasilachis, I. (2006), La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Gedisa.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234.
- Vázquez, J. y Ayala, P. (2023). El derecho a seguir en el clóset. Una aproximación desde la realidad latinoamericana. *Realidad y Reflexión*, (56), 77-93.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cuantitativa. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). Flacso México, El Colegio de México y Miguel Ángel Porrúa.
- Villanueva, R., Abarca, M. y Larios, M. (2016). Significado psicológico de diversidad sexual en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima. En J. Larios y J. M. de la Mora (coords.), *Diversidad sexual y universidad. Enfoques* (pp. 53-74). Universidad de Colima.
- Viveros, M. (2002). Socialización y construcción identitaria en contextos regionales diversos. En M. Viveros, *De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia* (pp. 119-268). CES, Universidad Nacional de Colombia, Fundación Ford y Profamilia Colombia.
- Walton, G. (2005). The hidden curriculum in schools: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 21, 18-39.
- Ward, J. y Schneider, B. (2009). The reaches of heteronormativity. An Introduction. *Gender & Society*, 23(4), 433-439.

- Warner, M. (1991). Introduction: fear of a queer planet. *Social Text*, (29), 3-17.
- Weeks, J. (1998). La construcción de las identidades genéricas y sexuales. La naturaleza problemática de las identidades. En I. Szasz y S. Lerner, *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 199-221). El Colegio de México.
- Weiss, E. (2008). Prólogo. En J. Hernández, *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales* (pp. 9-14). Universidad Pedagógica Nacional.
- Weiss, E. (2012). Introducción. Jóvenes y bachillerato. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 7-32). ANUIES.
- Wilkinson, L. y Pearson, J. (2009). School culture and the well-being of same-sex-attracted youth. *Gender & Society*, 23(4), 542-568.
- Wittig, M. (2006 [1992]). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.
- Zabalgoitia, M. (2020). Estudiantes y violencia de sexo/género en la universidad. Propuestas de acción comunitaria en la UNAM (2017-2019). *Femeris*, 5(1), 129-150.
- Zabalgoitia, M. (2021). ¿Masculinidades radicales en la universidad? Conceptos y debates recientes de cara a las violencias. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* (Nueva época). <http://revistafyl.filos.unam.mx/masculinidades-radicales-en-la-universidad-conceptos-y-debates-recientes-de-cara-a-las-violencias/>
- Zabalgoitia, M. (2022). Educación, masculinidades y violencias en la universidad. *Debate Feminista*, 63, 153-176.
- Zacarías, E. (2016). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad*, (8), 75-95.

Anexos

En este apartado se incluyen los documentos empleados como parte del trabajo de campo. En primer lugar, los formatos de Asentamiento y Consentimiento informados, los cuales se prepararon para dejar constancia de la participación libre y voluntaria de los jóvenes. El primero de ellos destinado para los sujetos menores de 18 años, y el segundo para los padres/madres/tutores, en el entendido de que, al ser menores de edad, era necesaria la autorización de personas adultas, según lo descrito en el capítulo 3 “Diseño metodológico”. Como preciso en el referido apartado, estos documentos no se emplearon finalmente debido a que se tuvo contacto con jóvenes mayores de edad que dieron su consentimiento sin la mediación de alguna. Para ello firmaron el formato respectivo.

Posteriormente presentó el guion de la entrevista que fue empleado en los encuentros con los participantes. Se compone de dos apartados: el perfil de los jóvenes y las preguntas guía. Esta segunda parte es la más extensa y consta de 21 cuestionamientos. Es conveniente decir que, en algunos casos, no se hicieron directamente el total de planteamientos dado que, al tratarse de una entrevista semiestructurada, se fue modificando en el transcurso de las intervenciones. Con esto, algunas preguntas se omitieron por ser respondidas como parte de otras; en otros casos se agregaron interrogantes para profundizar en las descripciones y planteamientos. Este guion fue empleado con ligeras modificaciones como cuestionario para la estrategia de cuestionario. Dada la extensión, en esos casos se realizaron varios envíos a fin de evitar que los participantes se sintieran abrumados o cansados.

1. Asentimiento informado.

(Nombre del participante)

Presente

Mi nombre es Enrique Bautista Rojas y actualmente me encuentro estudiando la

Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estoy realizando una investigación para obtener información acerca de cómo son los estudiantes gays que estudian en (nombre de la institución) y cómo son sus relaciones con sus amistades, compañeros y docentes.

Por lo tanto, quiero solicitar tu colaboración en esta investigación. Es importante que sepas que, debido a que eres menor de edad, necesitamos contar con la autorización de tu madre/padre/tutor(es). Además, debes tener en cuenta la siguiente información para poder tomar una decisión informada. No dudes en preguntar sobre cualquier asunto que no te quede claro.

Si tú y tus padres o tutores legales están de acuerdo en que participes en esta investigación, te pediré que respondas una serie de preguntas durante una entrevista que durará aproximadamente 90 minutos. Ésta se llevará a cabo a través de una plataforma de videollamadas, en consideración a la situación de contingencia actual en nuestro país y con el objetivo de salvaguardar la salud de todos los involucrados. Si así lo deseas, tus madre/padre/tutor(es) podrá(n) estar presentes durante la reunión virtual.

Con el fin de facilitar el análisis posterior, las sesiones de la entrevista serán grabadas. En cualquier caso, tú puedes interrumpir la reunión en cualquier momento si lo consideras necesario, y retomarla cuando prefieras. Las grabaciones serán almacenadas únicamente por mí y no serán compartidas con ninguna persona ajena a la investigación. En caso de que esto sea necesario, se te informará a ti y a tu madre/padre/tutor(es) para obtener su autorización.

Ni tú ni tu familia recibirán beneficios directos por participar en este estudio. Sin embargo, tu participación será valiosa para obtener información sobre situaciones o problemas que puedan enfrentar algunos estudiantes gays.

Este estudio no representa ningún riesgo para ti o tu familia. De cualquier modo, procuraré brindarte información o ayuda para que no tengas ningún problema.

La participación en este estudio es completamente voluntaria, lo que significa que es tu decisión y la de tu madre/padre/tutor(es) decidir si deseas participar o no. Si en algún momento decides que no deseas continuar en el estudio, o si tu

madre/padre/tutor(es) toma esa decisión, no habrá consecuencias ni problemas. También es importante que sepas que tienes la libertad de no responder alguna pregunta o tratar algún tema en particular.

La información que proporciones será confidencial. Esto significa que las respuestas que brindes sólo serán conocidas por mí y por las personas que participan en esta investigación como parte del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. En las presentaciones y publicaciones resultantes de este estudio, no se incluirá tu nombre ni ningún otro dato que pueda identificarte. Para ello, se utilizará un seudónimo que permitirá mantener el registro de los datos, el cual acordaremos solamente tú y yo.

Tienes derecho a conocer los resultados de esta investigación. Si lo deseas, y consideras que es de tu interés, te proporcionaré una copia de los productos publicados, ya sea en formato físico o electrónico, según corresponda. Si lo solicitan, tu madre/padre/tutor(es) podrán tener acceso a esta información.

Si requieres mayor información, o comunicarte por cualquier motivo relacionado con la investigación, puedes contactarme en el teléfono: XXXXXXXXXXXX y/o al correo electrónico: kique_pedagogo.unam@hotmail.com de lunes a viernes de 9:00 a 18:00 horas.

Si decides participar en este estudio, te solicito que coloques una "X" al lado de la leyenda que indica "Sí, quiero participar" y escribas tu nombre completo, apellidos, la fecha, el lugar y firmes. Al firmar, estás indicando que has leído la información proporcionada y que comprendes las condiciones de tu participación. También aseguras que has tenido la oportunidad de hacer preguntas y se han respondido adecuadamente, y que has decidido participar de manera voluntaria. Además, eres consciente de que puedes retirarte de la investigación en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

() Sí quiero participar

Nombre(s) y apellidos: _____

Fecha y lugar: _____

Firma: _____

Firma de investigador responsable: _____

Fecha y lugar: _____

2. Consentimiento informado.

(Nombre de la madre, padre o tutor)

Presente

Mi nombre es Enrique Bautista Rojas y actualmente me encuentro estudiando la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estoy realizando una investigación para obtener información acerca de cómo son los estudiantes gays que estudian en (nombre de la escuela) y cómo son sus relaciones con sus amistades, compañeros y docentes. Es por ello que su hijo/tutorado, [nombre], ha sido invitado a colaborar en esta investigación. Es importante que sepa que, dado que su hijo/tutorado es menor de edad, es necesario contar con su autorización. Además, para decidir consentir su participación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

Si usted está de acuerdo con que su hijo/tutorado participe en esta investigación, le pediré que responda una serie de preguntas en una entrevista que puede durar aproximadamente 90 minutos. La entrevista será realizada a través de alguna plataforma de videollamadas, considerando la situación de contingencia que actualmente vivimos en el país y con la intención de salvaguardar la salud de todos. Si así lo considera conveniente, usted podrá estar presente durante las sesiones, aunque cabe aclarar que esto no es obligatorio.

Para facilitar el análisis posterior, las sesiones de la entrevista serán grabadas. No obstante, tanto usted como su hijo/tutorado podrán interrumpir la reunión en cualquier momento que lo consideren conveniente y retomarla cuando lo deseen. Las grabaciones únicamente serán almacenadas por mí y no serán compartidas

con personas ajenas a la investigación. En caso de que esto sea necesario, se les informará a usted y a su hijo/tutorado para contar con su autorización previa.

Es importante aclarar que tanto usted como su hijo/tutorado no recibirán ningún beneficio directo por su participación en este estudio. Sin embargo, la información generada permitirá conocer situaciones o problemas que enfrentan algunos estudiantes gays. El estudio no implica ningún riesgo para ninguno, y en caso de que se presente algún problema, se brindará la información y ayuda necesaria.

La participación es completamente voluntaria, lo que significa que usted y su hijo/tutorado tienen la decisión de participar o no. Si en algún momento deciden no continuar, no habrá ninguna consecuencia o problema. Su hijo/tutorado tiene la libertad de no responder alguna pregunta o de no tratar algún tema en particular durante la entrevista.

La información proporcionada por su hijo/tutorado será confidencial. Esto significa que solamente yo y las personas involucradas en esta investigación, quienes forman parte del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, tendrán acceso a las respuestas. En las presentaciones y publicaciones resultantes de esta investigación, no se incluirá el nombre de su hijo/tutorado ni ningún otro dato que pueda identificarlo. En su lugar, se usará un seudónimo acordado únicamente entre él y yo para llevar el registro de los datos.

Usted tiene el derecho de conocer los resultados de esta investigación. Si lo desea, puedo enviarle una copia de los productos publicados, ya sea de forma física o electrónica, según corresponda. Además, si en algún momento lo solicita, podrá tener acceso a la información en el transcurso de la investigación.

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con la investigación, puede contactarme en el teléfono XXXXXXXXXX y/o al correo electrónico kique_pedagogo.unam@hotmail.com de lunes a viernes de 9:00 a 18:00 horas.

Si autoriza la participación de su hijo/tutorado, por favor, escriba su nombre completo y apellidos, fecha, lugar y una "X" junto a la leyenda que dice "Sí autorizo la participación de mi hijo/tutorado". Con esto, usted indica que ha leído la información y comprendido las condiciones de participación en este estudio; que

ha tenido oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas; que ha decidido que su hijo/tutorado participe libremente y que sabe que puede dejar la investigación en cualquier momento sin consecuencia alguna.

(___) Sí autorizo la participación de mi hijo/tutorado

Nombre(s) y apellidos: _____

Fecha y lugar: _____

Firma: _____

Firma de investigador responsable: _____

Fecha y lugar: _____

3. Guion de la entrevista.

Perfil de los participantes

- a) ¿Con qué sobrenombre o pseudónimo te gustaría que se registraran tus respuestas?
- b) ¿Cuál es tu edad?
- c) ¿En qué escuela y semestre estás actualmente inscrito?
- d) ¿Pertenece a algún pueblo o comunidad indígena y/o hablas alguna lengua indígena?
- e) ¿Tienes alguna discapacidad?
- f) ¿Con quién vives y a qué se dedican?

Preguntas guía

1. ¿Qué palabra usas para identificarte a partir de tu orientación sexual y por qué?
2. ¿Qué pasó cuando te diste cuenta de que sentías atracción por personas de tu mismo sexo? ¿A qué edad fue y cómo te sentiste al respecto?
3. ¿Cuándo aceptaste tu orientación sexual? ¿Cómo te sentiste?
4. ¿A qué edad le contaste a alguien acerca de tu orientación?, ¿por qué decidiste hacerlo y con quién fue?, ¿cómo te sentiste y cuál fue la reacción?

5. De acuerdo con lo que te han enseñado y has aprendido, ¿qué significa “ser hombre”?, ¿quién te enseñó eso y dónde lo aprendiste?
6. ¿Te relacionas con otros varones gays? En caso de que sí, ¿cómo y dónde?
7. Hablando de tu escuela, ¿Cómo la describirías?, ¿qué aspectos disfrutas más y cuáles son los que menos te gustan?
8. ¿Consideras que es difícil ser un estudiante gay en tu escuela?, ¿por qué?
9. ¿Has compartido con alguien en tu escuela acerca de tu orientación sexual? En caso de que sí, ¿a quién le contaste y cómo te sentiste? Si no lo has compartido, ¿por qué no?
10. ¿Cómo crees que tus amigas/os y compañeras/os te ven en cuanto a tu orientación sexual?
11. ¿Cómo describirías tu relación con tus compañeros/as heterosexuales de la escuela?
12. ¿Cuáles son los comentarios de tus docentes acerca de cómo deben ser los estudiantes de tu escuela?, ¿qué comentarios hacen acerca de los estudiantes gays?
13. ¿Cómo reaccionan los docentes y compañeros ante la presencia de estudiantes gays?, ¿consideras que hay un trato diferente o igualitario?
14. ¿Consideras que existen estudiantes y profesores en el CCH que tienen ideas homofóbicas o que son violentos hacia los estudiantes gays? Si es así, ¿podrías compartir algún ejemplo o situación que hayas vivido o escuchado?
15. Desde tu punto de vista, ¿cómo describirías a los estudiantes gays de tu escuela?, ¿en qué se parecen y en qué son diferentes?
16. ¿Existen espacios seguros en tu escuela donde los estudiantes gays puedan reunirse?, ¿sabes qué opinan los maestros, directivos u otros compañeros/as al respecto?
17. Desde tu experiencia, ¿consideras que tu escuela es un lugar seguro para los estudiantes gays?, ¿crees que son aceptados y pueden hablar libremente de su orientación sexual?
18. ¿Alguna vez te has sentido excluido o discriminado en tu escuela por ser gay? Si es así, ¿podrías contar lo que sucedió?

19. ¿Conoces algún caso de acoso o violencia hacia estudiantes gays en el CCH?
Si es así, ¿podrías describir lo que sucedió?
20. ¿Consideras que los estudiantes gays reciben apoyo por parte de la comunidad escolar?, ¿por qué sí o por qué no?
21. En tu escuela, ¿existen grupos de estudiantes gays en el CCH que se organicen y manifiesten contra la homofobia en las escuelas? Si es así, ¿participas en alguna de estas actividades?