

## Voces disidentes en territorios conservadores: historias de inclusión, exclusión y resistencias en el COBACH de Cuauhtémoc, Chihuahua

Dissenting Voices in Conservative Contexts: Histories of  
Inclusion, Exclusion, and Resistance at COBACH in  
Cuauhtémoc, Chihuahua

Héctor José Olivas Prieto\*  
Izabela Tkocz\*\*

\* Profesor del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14 (México). Doctorando en Educación, Artes y Humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Licenciado en Letras Españolas y Maestro en Comunicación. Su investigación se centra en la inclusión y discriminación de la comunidad LGBTQ+ en la educación media superior, desde enfoques cualitativos como la historia oral y el análisis crítico del discurso, con especial interés de las narrativas escolares y los contextos socioculturales.

Correo electrónico: [hj.olivas@hotmail.com](mailto:hj.olivas@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0004-3382-6017>

\*\* Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes están “Proceso de democratización en Europa del Este: diferentes escenarios de cambios sociales” en Espacio abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología (2025) y “Reflexiones en torno a 1824, memoria histórica e identidad chihuahuense” (2025). Cuenta con reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación.

Correo electrónico: [itkocz@uach.mx](mailto:itkocz@uach.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-3973-2888>

159

---

### Historial editorial

Recibido: 11-septiembre-2025

Aceptado: 21-diciembre-2025

Publicado: 30-enero-2026

---



---

**Voces disidentes en territorios conservadores: historias de inclusión, exclusión y resistencias en el COBACH de Cuauhtémoc, Chihuahua**

**Resumen**

El presente artículo analiza las historias y experiencias de inclusión y exclusión vividas por personas del colectivo LGBTIQ+ en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14 (COBACH), situado en la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua, México. A través de un enfoque cualitativo y del uso de entrevistas semiestructuradas, se recopilaron testimonios de exalumnos y docentes que permiten identificar patrones de discriminación, omisión institucional y escasa capacitación en temas de diversidad. La metodología está apoyada en los principios de la historia oral, dando especial énfasis a la voz de los sujetos para reconstruir sus trayectorias escolares en un contexto sociocultural conservador. Los hallazgos de la investigación señalan la invisibilización curricular de las identidades sexogenéricas no normativas, la falta de atención a la salud mental y la existencia de prácticas docentes aisladas, sin capacitación institucional. Se concluye que, en un entorno donde la heteronormatividad sigue siendo hegemónica, la escuela debe asumir un papel más activo en la formación inclusiva, crítica y sensible a la diversidad.

**Palabras Clave:** Colectivo LGBTIQ+, Educación Media Superior, inclusión, exclusión, ciudad Cuauhtémoc.

**Dissenting Voices in Conservative Contexts: Histories of Inclusion, Exclusion, and Resistance at COBACH in Cuauhtémoc, Chihuahua**

**Abstract:**

This article analyzes experiences of inclusion and exclusion, among individuals of the LGBTIQ+ community at the Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua Plantel 14, located in Cuauhtémoc. Adopting a qualitative approach, the study draws on semi-structured interviews with former students and teachers to document narratives that reveal patterns of discrimination, institutional omission, and limited training in matters of gender and sexual diversity. Grounded in the principles of oral history, the research prioritizes participants' voices in order to reconstruct their school trajectories within a sociocultural environment marked by conservative norms. The findings suggest ongoing processes of curricular invisibility of non-normative gender and sexual identities, insufficient attention to mental health, and the presence of isolated teaching practices that operate without clear institutional support. In this context, the article calls for a critical reconsideration of the school's role in environments where heteronormativity remains hegemonic and highlights the need for more inclusive and diversity-responsive educational practices.

**Keywords:** LGBTIQ+ community, upper secondary education, inclusion, exclusion, Cuauhtémoc.

---

**Voix dissidentes en territoires  
conservateurs : histoires  
d'inclusion, d'exclusion et de  
résistances au COBACH de  
Cauhtémoc, Chihuahua**

**Résumé**

Le présent article analyse les histoires et les expériences d'inclusion et d'exclusion vécues par les personnes du collectif LGBTQ+ au sein du Collège de Bacheliers de l'État de Chihuahua, Campus 14 (COBACH), situé dans la ville de Cauhtémoc, Chihuahua, Mexique. À travers une approche qualitative et l'utilisation d'entretiens semi-directifs, des témoignages d'anciens élèves et d'enseignants ont été recueillis, permettant d'identifier des schémas de discrimination, d'omission institutionnelle et un manque de formation sur les questions de diversité. La méthodologie s'appuie sur les principes de l'histoire orale, en accordant une importance particulière à la voix des sujets pour reconstruire leurs trajectoires scolaires dans un contexte socioculturel conservateur. Les conclusions de la recherche soulignent l'invisibilisation curriculaire des identités sexogénériques non normatives, le manque de prise en charge de la santé mentale et l'existence de pratiques enseignantes isolées, sans formation institutionnelle. Il en est conclu que, dans un environnement où l'hétéronormativité demeure hégémonique, l'école doit assumer un rôle plus actif dans une formation inclusive, critique et sensible à la diversité.

**Mots-clés :** Collectif LGBTQ+, enseignement secondaire supérieur, inclusion, exclusion, ville de Cauhtémoc.

**Głosy dysydenckie w  
konserwatywnych terytoriach:  
historie inkluzji, wykluczenia i  
oporu w COBACH w  
Cauhtémoc, Chihuahua**

**Streszczenie**

Niniejszy artykuł analizuje historie i doświadczenia inkluzji oraz wykluczenia osób z kolektywu LGBTQ+ w liceum stanowym w Chihuahua, Placówka 14 (COBACH), w mieście Cauhtémoc w Meksyku. Dzięki podejściu jakościowemu i wywiadam półstrukturyzowanym zebrano świadectwa byłych uczniów i nauczycieli, które pozwalają zidentyfikować wzorce dyskryminacji, zaniedbania instytucjonalne oraz niedostateczne przeszkolenie w zakresie różnorodności. Metodologia opiera się na zasadach historii mówionej, kładąc szczególny nacisk na głos podmiotów w celu rekonstrukcji ich ścieżek edukacyjnych w konserwatywnym kontekście socjokulturowym. Wyniki badań wskazują na programowe pomijanie tożsamości płciowych nienormatywnych, brak dbałości o zdrowie psychiczne oraz występowanie odizolowanych praktyk nauczycielskich bez wsparcia instytucjonalnego. Artykuł konkluduje, że w środowisku, w którym heteronormatywność pozostaje hegemonistyczna, szkoła musi przyjąć bardziej aktywną rolę w edukacji włączającej, krytycznej i wrażliwej na różnorodność.

**Słowa kluczowe:** Kolektyw LGBTQ+, szkolnictwo ponadpodstawowe, inkluzja, wykluczenie, miasto Cauhtémoc.

## **Introducción**

Este artículo deriva de la tesis doctoral titulada “Territorios de identidad y exclusión: Una historia de vida LGBTIQ+ en el sistema educativo del Colegio de Bachilleres de Chihuahua”, desarrollada en la Universidad Autónoma de Chihuahua. El interés de los investigadores surge no solo desde una perspectiva académica, sino también desde la experiencia personal, pues uno de los autores es docente en el Plantel 14 del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH), ubicado en la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua, México. Durante más de una década ha sido testigo directo de las dinámicas escolares, las tensiones institucionales y las diversas formas en que se manifiestan la inclusión y la exclusión hacia estudiantes del colectivo LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales, queer y otras identidades y orientaciones no heteronormativas).

La experiencia cotidiana en la vida escolar ha permitido observar cómo las estructuras normativas, los silencios institucionales y las resistencias individuales configuran las experiencias de los jóvenes en contextos conservadores. A partir de esta doble mirada (la del educador y la del investigador) surge la necesidad de analizar críticamente el papel que juega la escuela en la reproducción o transformación de imaginarios y prácticas que afectan directamente la vida de estudiantes no normativos.

El propósito de este artículo es analizar los desafíos y tensiones que se viven en dicho plantel en relación con la inclusión de personas LGBTIQ+, a partir de testimonios de docentes y alumnos egresados. Es importante tener en cuenta que el territorio no puede entenderse únicamente como un espacio físico donde se ubica el plantel, sino como un entramado de relaciones históricas, simbólicas y de poder que condicionan los modos de habitar, ser y educarse. Como plantea Larreche (2022), el territorio actúa como productor de normas, sentidos y subjetividades, por lo que es indispensable leer las narrativas escolares dentro de este marco territorial. En la misma línea, Massey (2005) sugiere que el espacio es relacional, es decir, está compuesto por las prácticas sociales que lo conforman y lo transforman. Por ello, la ciudad de Cuauhtémoc (con su fuerte conservadurismo religioso y social) se convierte no solo en el contexto,

sino en un actor que participa activamente en la producción de exclusiones escolares hacia el colectivo LGBTIQ+.

La investigación se sitúa en la ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua, conocida como la Ciudad de las Tres Culturas por la coexistencia histórica y territorial de comunidades menonita, rarámuri y mestiza (Pedroza, 2014; Oseguera-Montiel y Schiebeck, 2022). Sin embargo, esta diversidad cultural coexiste con problemáticas sociales difíciles, entre las que destacan el narcotráfico, la violencia y el arraigo de estructuras patriarcales. La modernización de Chihuahua combinó el desarrollo maquilero con el crimen organizado, lo que enmarcó el clima social de la época. En ese contexto, “los continuos abusos de los diferentes cuerpos policiacos con el pretexto del combate al narcotráfico” (Quintana, 2009, p. 116) generaron inconformidad y propiciaron la creación de la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos A. C. (COSYDDHAC), con bases en Chihuahua, Juárez, Cuauhtémoc, Parral y la Sierra Tarahumara, lo que evidenció la tensión que alcanzó la vida cotidiana y la confianza en las instituciones.

Esta suma multicultural configura un contexto social conservador, marcado por fuertes valores religiosos y estructuras patriarcales que influyen en los imaginarios colectivos y se ven reflejados en prácticas institucionales en el sistema educativo. En este escenario, las escuelas reproducen, en muchas ocasiones, discursos heteronormativos y silencios institucionales que colocan a los estudiantes LGBTIQ+ en situaciones de vulnerabilidad. Diversos estudios (Baruch et al., 2017; Liu y Mustanski, 2012) han documentado el impacto negativo de estas condiciones en el bienestar emocional, el rendimiento académico y la permanencia escolar de estudiantes no normativos.

Es importante señalar que el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua fue creado el 19 de septiembre de 1973 por decreto presidencial, constituyéndose como uno de los principales subsistemas de educación media superior del estado (Salcido y Trujillo, 2020; Salcido et al., 2018).

La presente investigación busca visibilizar las historias y experiencias vividas en este espacio educativo y promover una reflexión crítica sobre

los alcances y límites de las prácticas institucionales en materia de inclusión.

### **Diversidad sexogenérica e inclusión educativa**

Desde este marco territorial y social, pasamos a revisar los principales aportes teóricos sobre diversidad sexogenérica e inclusión educativa que orientan el análisis. El estudio de las sexualidades disidentes en el ámbito escolar ha cobrado creciente relevancia en las últimas décadas, especialmente en contextos donde persisten estructuras educativas normativas y excluyentes (DePalma y Cebreiro, 2018; Espinoza y Navarrete, 2024). De acuerdo con Schmelkes (2004), “la educación intercultural se propone como un campo que busca reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística, enfrentando la discriminación y favoreciendo la equidad” (p. 9). En este sentido, esta autora enfatiza que “no basta con la integración física de los alumnos; la verdadera inclusión requiere modificar prácticas escolares, curriculares y sociales” (p. 11). Estas reflexiones permiten comprender la necesidad de pensar la inclusión educativa de estudiantes LGBTIQ+ no solo como presencia en el aula, sino como una transformación profunda de las prácticas que sostienen la vida escolar.

Sin embargo, tal como lo señala Espinoza y Rodríguez (2020), la inclusión en instituciones educativas mexicanas suele mantenerse al límite de enfoques declarativos o normativos, sin que se lleven a cabo prácticas concretas. Esto genera climas escolares que, lejos de promover la equidad, refuerzan mecanismos de exclusión, discriminación y silenciamiento, especialmente hacia estudiantes cuyas identidades desafían el orden heteronormativo. Butler (1990) plantea que las normas de género se reafirman mediante prácticas reiteradas que excluyen las expresiones no normativas. Meyer (2010) añade que las instituciones escolares reproducen y legitiman normas de género que marginan a quienes no se ajustan a los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad, haciendo de la escuela un espacio potencialmente hostil para estudiantes LGBTIQ+.

## **Violencia simbólica y riesgo psicosocial**

La violencia que tiene como base la orientación sexual e identidad de género adopta múltiples formas, desde el acoso verbal hasta el aislamiento institucional (UNESCO, 2016). La Segunda Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género en México (Baruch et al., 2017) revela que el 49.75% de los encuestados ha sido víctima de violencia escolar homofóbica, siendo los estudiantes trans quienes enfrentan mayores niveles de riesgo. La violencia basada en la orientación sexual y la identidad de género compromete la educación y el bienestar de los estudiantes, afectando su permanencia y aprovechamiento escolar (UNESCO, 2016).

Liu y Mustanski (2012) advierten que la ideación suicida y las autolesiones son significativamente más frecuentes entre jóvenes LGBTIQ+ expuestos a contextos escolares hostiles. Ante este panorama, la falta de políticas de prevención y contención psicológica constituye una forma de negligencia estructural, ya que la violencia no solo afecta la permanencia escolar, sino también la salud emocional de los estudiantes.

## **Formación docente y omisiones institucionales**

La escuela como institución cumple un papel central en la reproducción o transformación de valores sociales. En este sentido, el rol que desempeñan los docentes es fundamental. No obstante, diversos estudios han evidenciado la ausencia de formación en temáticas de diversidad sexual en los programas de capacitación docente, lo cual limita la capacidad de respuesta ante situaciones de exclusión (Hernández et al., 2014).

El vacío institucional no solo se manifiesta en la omisión curricular, sino también en la escasez de protocolos de actuación, espacios de debates y estrategias educativas intervencionistas ante problemáticas como el acoso escolar homofóbico, la ansiedad o el suicidio (UNESCO, 2013). Esto produce una cultura escolar de silencios, donde los docentes actúan desde la intuición personal y no desde un respaldo institucional sistemático y como señala Schmelkes (2004): “No basta con la integración física de los alumnos; la verdadera inclusión requiere modificar prácticas escolares, curriculares y sociales” (p. 11).

**Metodología**

Esta investigación utiliza un enfoque cualitativo y la historia oral, ya que busca comprender en profundidad las experiencias subjetivas de estudiantes, exalumnos y docentes en relación con la inclusión y exclusión de personas LGBTIQ+ en un contexto educativo específico. Como señalan Taylor y Bogdan (2000): “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor [...] examina el modo en que se experimenta el mundo” (p. 5). Bajo esta mirada, se privilegió la voz de los participantes como medio para construir conocimiento.

Con la finalidad de mejorar la secuencia de los testimonios y la claridad en los argumentos, se realizó la Tabla 1 que vincula las etiquetas utilizadas en el análisis con la función que cada entrevistado desempeñó dentro del plantel y la fecha en que se realizó la entrevista. Esto permite contextualizar los discursos sin comprometer el anonimato de las personas en cuestión.

**Tabla 1**  
*Participantes en la investigación*

| Entrevistado | Función en el plantel | Fecha de la entrevista |
|--------------|-----------------------|------------------------|
| Alumno 1     | Exalumno              | 12 de marzo de 2024    |
| Alumno 2     | Exalumno              | 9 de marzo de 2024     |
| Alumno 3     | Exalumno              | 26 de marzo de 2024    |
| Alumno 4     | Exalumno              | 28 de marzo de 2024    |
| Docente 1    | Docente               | 20 de marzo de 2024    |

*Fuente:* Elaboración propia.

**Historia oral**

La historia oral es central para documentar y visibilizar trayectorias de colectivos históricamente marginados, pues reconstruye experiencias desde la voz de quienes las viven. El reconocimiento del colectivo LGBTIQ+ como grupo históricamente vulnerado refuerza la necesidad de preservar sus testimonios. Como señalan Estapé et al. (2023)



Un ejemplo histórico de grupo social vulnerado históricamente ha sido el colectivo LGBT+. Considerado por el poder religioso como un pecado [...] por el poder judicial como un delito punible y por la sociedad general como una aberración, pocos son los colectivos que han sufrido mayor injusticia, persecución y estigmatización (p. 20).

Por lo anterior, la historia oral permite que los testimonios trasciendan el registro de hechos y den cuenta del impacto emocional, social y cultural de estas experiencias. En esta línea, González (2012) subraya que “los relatos elaborados en grupo y sus testimonios individuales proporcionan indicios relevantes sobre la realidad y las relaciones sociales prevalecientes en su entorno” (p. 7).

Por lo anterior, la metodología se fundamenta en la historia oral, la cual es definida como “una de las ramas más jóvenes de la historia y a la vez de mayor complejidad” (Tkocz y Trujillo, 2021, p. 161). Este enfoque ha cobrado relevancia por su capacidad para recuperar voces silenciadas y reconstruir memorias desde la experiencia vivida. En este sentido, la historia oral permite no solo documentar eventos recientes, sino también revelar patrones sociales y culturales que atraviesan la dinámica educativa. Como afirman Tkocz y Trujillo (2018), uno de los aportes fundamentales de la historia es facilitar el autoconocimiento humano mediante la comprensión crítica del pasado.

El diseño metodológico se basa en entrevistas semiestructuradas por su flexibilidad para explorar temas sensibles en un entorno de confianza. Las entrevistas fueron diseñadas con base en guías temáticas que permitieron mantener una estructura general, pero también dar lugar a la espontaneidad y profundidad en las respuestas. Este instrumento de investigación permite obtener “datos significativos desde el punto de vista de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 398), especialmente en temas de identidad y contexto personal.

El muestreo fue de tipo intencional, recurriendo a estrategias de bola de nieve para contactar a alumnos LGBTIQ+ egresados del plantel, así como a docentes que han trabajado en distintos momentos de la historia del centro educativo. Este tipo de selección responde a lo que Hernández et al. (2014) define como muestreo no probabilístico, orientado a “casos

informativos y ricos en datos” (p. 189). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco personas en total: cuatro exalumnos y un docente, quienes accedieron a participar voluntariamente tras recibir información detallada sobre los objetivos del estudio.

Las entrevistas se llevaron a cabo en espacios que garantizaran la comodidad de los participantes, algunas de ellas fueron en modalidad virtual debido al tiempo y distancia. Se eligió el formato semiestructurado por su flexibilidad y capacidad para generar un ambiente de confianza, lo cual favorece la expresión abierta de las vivencias personales (Trindade, 2020). Las preguntas abordaron tanto la percepción de los entrevistados sobre las dinámicas de inclusión y exclusión, como aspectos contextuales relevantes, tales como edad, profesión, nivel de estudios y, en el caso de los docentes, el tiempo que llevan trabajando en el plantel. Se ofreció y se insistió en la opción de anonimato para fomentar mayor libertad en las respuestas. Los temas centrales giraron en torno a la formación docente en diversidad, así como a problemáticas vinculadas a la salud mental, como la ansiedad, la depresión y el suicidio.

### **Interpretación analítica**

La interpretación de las entrevistas se realizó mediante un análisis temático, de esta forma fue más simple identificar patrones comunes en la información de los entrevistados. A partir de la codificación abierta, se realizaron grupos en unidades de sentido que reflejan los ejes de inclusión, exclusión, violencia simbólica, respuestas institucionales y resistencias. Este proceso se desarrolló de manera inductiva, dando así pie a encontrar hallazgos que surgen directamente de las voces de los entrevistados (Taylor y Bogdan, 2000).

La validación de estas categorías se llevó a cabo mediante una lectura transversal de los testimonios, poniendo en contraste fragmentos o palabras clave con el marco teórico y con los objetivos de investigación. Este tipo de enfoque interpretativo busca no solo organizar la información, sino también dar a conocer las estructuras de poder, omisión o agencia que operan en las prácticas escolares del COBACH, Plantel 14, en torno a la diversidad sexogenérica.

Como señala Trindade (2020), el análisis cualitativo implica comprender los significados atribuidos por los actores a sus experiencias, más allá de una simple clasificación temática. Es así como se privilegió la mirada crítica que permitiera mostrar las tensiones entre las políticas institucionales y las vivencias específicas de los entrevistados. Esta estrategia se alinea con Hernández et al. (2014), quienes proponen que el análisis cualitativo debe recuperar el sentido profundo de los relatos para generar comprensión contextualizada y significativa.

### **Diseño y aplicación de entrevistas**

Para el diseño de la metodología, además de la entrevista semiestructurada, se complementó con observación directa no estructurada durante actividades escolares cotidianas, lo cual permitió identificar actitudes, comportamientos y climas institucionales relacionados con la inclusión o exclusión de personas LGBTIQ+. Esta información, aunque no elaborada como un instrumento formal, enriquece el análisis al proporcionar un contexto situado y vivencial desde el espacio escolar.

El proceso de entrevistas fue más sencillo debido al rol como docente de uno de los investigadores, lo cual facilitó el establecimiento de relaciones de confianza y cercanía con varios participantes, especialmente con exalumnos que fueron parte de la institución y de la labor docente. Esta condición ayudó al acceso a información sensible, ya que se logró un vínculo de interés genuino entre ambas partes en este tema. En el caso del docente existió cierto temor a la participación, pues sabía que son temas sensibles.

### **Consideraciones éticas en la investigación**

En la elaboración de una investigación cualitativa, en particular cuando se centra en experiencias de personas que han vivido o están en entornos de discriminación, la ética constituye un pilar fundamental que no puede reducirse a procedimientos técnicos. Como advierten Noreña et al. (2012), “los criterios éticos de una investigación cualitativa deben responder a la reflexión que el investigador debe realizarse acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos

involucrados en el estudio y la manera en que escribe sus resultados” (p. 265). De esto se deduce que el compromiso ético debe estar presente desde el diseño del estudio hasta la redacción de los resultados.

Uno de los pilares fundamentales es el consentimiento informado, fundamentando esto en una ética kantiana según la cual “los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo” (Noreña et al., 2012, p. 270). Es así que los entrevistados no solo deben aceptar voluntariamente participar en la entrevista, sino que además deben conocer sus derechos y responsabilidades en la investigación. Esto da un fuerte soporte en personas que quieren participar, pero temen hacerlo.

Otro elemento importante es la confidencialidad, la cual puede ser explicada como una garantía de protección de la identidad y de la información compartida. Por lo tanto, “la confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos, por tanto, para mantenerla se asigna un número o un pseudónimo a los entrevistados” (Noreña et al., 2012, p. 270). Esto proporciona una relevancia especial en las investigaciones, en particular en las que se abordan temáticas sensibles como la identidad sexual y de género. Por lo tanto, para lograr la libertad en los entrevistados, se debe resguardar su intimidad y por consiguiente fortalecer la confianza y la credibilidad de los hallazgos en la investigación.

Sin embargo, como se podría esperar, la ética trasciende normas formales. Como señala Aranguren (2008), en contextos donde se investiga sobre experiencias de sufrimiento, exclusión o violencia, “la pregunta [...] no puede abrirse camino en el trasegar de una investigación en ciencias sociales sin antes haberse considerado la necesidad de que el investigador re-sitúe su perspectiva ética y re-descubra su lugar político” (p. 21). Es decir, el acto de escuchar testimonios no se debe limitar a la recolección de datos, sino que implica un posicionamiento consciente frente al dolor y la dignidad de quienes narran sus experiencias.

Uno de los momentos que sobresalen en las entrevistas es el silencio, lejos de ser entendido como un vacío o un momento incómodo, también es parte del relato. Es importante entender que, “el silencio no sea el sobrante

del testimonio, el vacío incómodo de la entrevista por llenar, sino contenido de las condiciones de producción del relato” (Aranguren, 2008, p. 26). Reconocer el silencio como parte del proceso en la investigación implica no forzar palabras, sino que, por el contrario, invita a respetar los tiempos y límites de cada participante.

En este sentido la ética, al momento de escuchar se convierte en un principio central. Escuchar implica, como señala Aranguren (2008), “pensar en cómo describir con pudor y dignidad los actos que han degradado y humillado a miles de personas” (p. 21), evitando que los testimonios sean “recolonizados, desfigurados y desterrados, haciendo del ‘reconocimiento’ de las víctimas y de su dolor una realidad vaga” (p. 27). La ética demanda que se preserve la voz de los individuos, permitiendo que “los discursos emerjan en su plena dimensión social” (Noreña et al., 2012, p. 269), en lugar de reducirlos a fragmentos manipulados por la interpretación.

Es por esto que las consideraciones éticas en esta investigación no se limitan a mantener el anonimato de las personas implicadas, sino que se busca generar un espacio de respeto, cuidado y reconocimiento mutuo, en el cual el testimonio (y el silencio) de los participantes se constituyen como ejes fundamentales para la obtención de conocimiento.

Con base en las consideraciones metodológicas y éticas anteriores, se da paso a los testimonios obtenidos de las entrevistas, lo cual es el eje medular de la presente investigación. Gracias a ellas se obtienen voces y testimonios que ayudan a comprender, desde una perspectiva cualitativa, los procesos de inclusión y exclusión vividos en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14.

La entrevista con Alumno 1, es importante para conocer el punto de vista heterosexual de los alumnos del COBACH. Esta persona fue alumna y actualmente terminó su carrera universitaria, es mujer cisgénero heterosexual mayor a 24 años. La entrevista se realizó de forma presencial en un café de Chihuahua capital, pues en esa ciudad se encuentra realizando su carrera universitaria y es en donde está su trabajo.

Durante la entrevista, el Alumno 1 manifestó una preocupación constante sobre la falta de educación sexual en las escuelas, especialmente en secundaria y preparatoria. Desde su perspectiva, el personal responsable

de estos temas solía recurrir a tácticas basadas en el miedo, como mostrar imágenes impactantes de enfermedades de transmisión sexual, posiblemente con el fin de promover la abstinencia entre los estudiantes (Alumno 1, 2024). Recordó un caso en el que un familiar cercano, que además fue compañero en la preparatoria, fue acosado en la escuela porque su papá “salió del closet” (Alumno 1, 2024) y esto fue tanto para el alumno como para el papá una situación complicada, lo cual se relaciona con el caso de alumnos que se sabía que eran lesbianas o *gays* (concepto que se utiliza en la entrevista) pues “parecía que eso era un castigo para ellos” (Alumno 1, 2024).

Pese a que no se sintió algún tipo de trato negativo de los profesores hacia alumnos del colectivo LGBTIQ+, percibió un ambiente en el que se hablaba mal a sus espaldas “al igual que los alumnos” (Alumno 1, 2024), no todos, aseguró que sí había profesores buenos que realmente se preocupaban por los alumnos, aunque “puedo decir que son contados” (Alumno 1, 2024). La persona entrevistada mencionó que no existe la preparación suficiente entre los docentes, y quienes la tienen es porque al parecer la buscan ellos mismos, recordó que pasó por un momento difícil en el que el cuerpo de orientación le aconsejó algo “bastante ridículo” (Alumno 1, 2024).

Desde su punto de vista, el contexto de las personas del colectivo LGBTIQ+ en Cuauhtémoc es muy adverso. Basándose en las experiencias de su primo y del padre de este, percibe que estas personas enfrentan una fuerte discriminación y rechazo por parte de la sociedad, lo que puede resultar extremadamente difícil para ellos. Opina que esto podría deberse a una actitud generalizada de machismo en la población. Ella misma vivió una situación similar cuando expresó su deseo de estudiar arquitectura y le sugirieron que eligiera una carrera “más adecuada para mujeres” (Alumno 1, 2024).

En la entrevista con una exalumna del Plantel 14 (a quien llamaremos Alumno 2) es parte del colectivo LGBTIQ+. Gracias a esta conversación, se logró obtener una visión más detallada desde la experiencia personal de alguien que ha pasado por ese entorno educativo y social. Actualmente estudia su carrera universitaria, la reunión fue en línea debido a que no tenía mucho tiempo para que fuera presencial, pero sí tenía interés por

aportar en la investigación. Quisiera enfatizar su particular insistencia en hacer la entrevista y su actitud participativa desde el primer momento en que le comenté la idea del proyecto. En la entrevista mencionó que nunca experimentó discriminación personalmente, pero le impactó la difícil situación que enfrentó su pareja sentimental de ese momento (que estudiaba en preparatoria) al revelar su orientación sexual. Los padres de su pareja la obligaron a terminar la relación de manera abrupta. Más tarde, cuando intentaron retomar la relación amorosa, los padres le cerraron las puertas de su hogar después de discutir, obligándola a vivir con su abuela.

Agregó en la plática que, en el Plantel 14 sintió que no se daba el mismo trato en cuestiones de educación sexual, por ejemplo, cuando se hablaba del tema, los encargados correspondientes se centraban en educación heterosexual y no se platicaba de los demás tipos de parejas que existen. Sin embargo, hubo profesores en los que se podía notar una actitud de rechazo a las personas del colectivo, había comentarios como: “No Homo”, después de que hombres se abrazaban o mostraban algún tipo de afecto, como si ser homosexual o mostrar cariño fuera malo o solo lo hicieran homosexuales.

Agradeció a una maestra del plantel ya que, gracias a su apoyo y consejo, fue más sencillo decirles a sus papás sobre su orientación sexual. Ella pensaba que iba a ser un problema e iba a encontrar negativas, pero al momento de decirles solo le dijeron: ah sí, ya sabíamos, enfatizó que fueron más los problemas en su mente que en la realidad. Sin embargo, no todos los maestros tienen ese contacto o comunicación, hay muchos a los que parece que no le importan sus alumnos, mencionó la alumna durante la entrevista.

Hay varios motivos que explican el conservadurismo en la ciudad, “Quizá esto sea porque la sociedad es muy religiosa y piensan que todo esto es una enfermedad” (Alumno 2, 2024) pues muchas de las familias en Cuauhtémoc son religiosas y tienen arraigadas muchas ideas como “Dios sólo creo a hombre y mujer” (Alumno 2, 2024) eso demuestra que hay muchas personas conservadoras, por ejemplo, no hace mucho se hizo una marcha en pro del colectivo LGBTIQ+ y escuchó comentarios negativos sobre ella, dichos como “pero porqué hacen estas cosas o en que van a

pensar los niños, ¿cómo van a legalizar el matrimonio igualitario? Ahora todos (hombres) se van a querer casar con un hombre” (Alumno 2, 2024).

En otra entrevista, esta vez con Alumno 3, egresado del Plantel 14 y actualmente estudiante universitaria, quien se identifica como mujer bisexual, se discutieron los temas ligados al panorama de vivir en Cuauhtémoc como parte del colectivo LGBTIQ+. Dado el respeto y la confianza, la entrevista se llevó a cabo en el domicilio del investigador durante un periodo vacacional de ella. Alumno 3 compartió que la experiencia varía ampliamente: mientras que las personas gays enfrentan más acoso, las mujeres lesbianas sufren menos este problema. Además, señaló que el acoso está influenciado por el poder socioeconómico y educativo, ya que algunas personas atacan a otras cuando se sienten superiores. Aun así, existe un gran rechazo generalizado hacia el colectivo LGBTIQ+, como ilustró con el caso de un amigo suyo en servicio en el Hospital Ángeles, un establecimiento privado, donde pacientes expresaron su negativa a ser atendidos por él debido a su orientación sexual (Alumno 3, 2024).

En el plantel educativo en cuestión dijo sentir falta de información o de preparación por parte de los maestros, pero esto es en todos los niveles educativos y planteles “creo que es porque no se le da la importancia precisamente porque muchos estudiantes ni siquiera se atreven a mostrarse como son, entonces si no se muestran como son pues a la escuela ¿qué le importa preparar a sus docentes en un área donde no hay un foco rojo?” (Alumno 3, 2024).

Enfaticó durante la entrevista que falta además educación sexual, en todos los niveles educativos, pues a los niños no se les enseña sobre su cuerpo y que partes pueden o no tocar las demás personas, además se enseña a no disfrutar la sexualidad, es decir, se incita a la abstinencia (por pláticas de personal del sector salud) mediante imágenes fuertes de enfermedades o embarazos no deseados. Sin embargo, este tipo de información es en secundaria, en la preparatoria este tipo de información proporcionada por la institución es prácticamente nula.

Mencionó que las escuelas deberían centrarse en sus problemáticas actuales y de esa manera hacer un cambio. Si la sociedad cambia constantemente, la escuela también tiene que hacerlo, situación que no es



así, la escuela sigue siendo muy retrógrada para aceptar y enfrentar los retos actuales.

La última entrevista aplicada a los alumnos es particularmente importante, pues es de alguien que vivió en una generación en la que se registró un suicidio. Esta entrevista fue de forma virtual por cuestiones de tiempo, pero se notó mucho el interés en participar en la investigación. Al igual que en los casos anteriores, la entrevista fue anónima. Se habló sobre los problemas que existen entre los alumnos, a lo que dijo que hay problemas entre las relaciones de pareja, ese sería uno de los más graves y en los que los alumnos ponen mucha atención y esfuerzo. Sobre este tema y otros afines, nota que los maestros en general buscan que no sean más grandes, es decir, tratan de atender la situación cuando se presenta (Alumno 4, 2024).

Sobre el tema central de la entrevista, el suicidio, este se presentó en su generación y grupo, mencionó que no hubo como tal un curso o un tipo de atención particular, “que yo sepa no nos dieron un tipo de plática”, aunque él no era parte del grupo de amigos cercano a la persona que falleció, parecía como que los profesores se guardaron el tema, quizá por respeto, pero si notaban que alguien estaba triste sí se atendía. “Cada uno atendió el tema por su parte” (Alumno 4, 2024), esto sobre el tema del duelo o los sentimientos ligados a esta muerte. Notó que quizá las tareas o trabajos durante ese periodo fueron un poco más relajados, pero luego de un tiempo esto volvió a la normalidad.

Tiempo después hubo una serie de asesorías para hablar sobre las emociones (no sobre el suicidio), de las cuales dijo: “son cosas como que no me sirvieron mucho, veían cosas que yo ya sabía, si alguien está triste hay que hablar con él, yo sentí que no me sirvió mucho pero quizá a otras personas si les ayudó” (Alumno 4, 2024). Sobre la información que reciben para saber enfrentar este tipo de situaciones “se aprenden de la vida” (Alumno 4, 2024).

La entrevista que se realizó a una docente, en la cual hubo un énfasis en permanecer en anonimato, pues, aunque no existe un riesgo tangible a represalias, “uno nunca sabe” (Docente 1, 2024) es mejor ser discreto. La entrevista también fue en un periodo vacacional en el domicilio particular de uno de los investigadores.

Esta plática en particular, la docente se centró en los cursos y tipos de capacitación que reciben en su trabajo, además del contexto laboral, ante lo cual informó en un primer momento tener entre 30 y 50 alumnos por salón y clases de 50 minutos, por este motivo, aseguró, es difícil conocer a fondo las necesidades que tienen los alumnos de forma particular y por consiguiente tener cursos para atender esas necesidades.

Mencionó en la entrevista que los problemas más fuertes son sobre la ansiedad y depresión que sufren los alumnos, pero estos problemas no son solo de ellos, muchos docentes y personal escolar sufre de los mismos problemas y para ningún grupo existe atención por parte de la institución educativa. En el caso particular de los alumnos, el conflicto es que no saben cómo solucionar los problemas, por lo que se piensa que adquieren este conocimiento mediante las redes sociales o en caso de que exista la posibilidad, pueden dejar pasar el problema.

Sobre la capacitación que reciben los docentes, con particular énfasis a atender y conocer los problemas de los alumnos, aseguró que no existen, los cursos o capacitaciones son sobre cuestiones académicas o administrativas. Cuando un alumno se acerca a plantear un problema que sufre, las respuestas son basadas en sus experiencias y en caso de que el tema sea muy fuerte o complicado, lo mejor es mandarlos a orientación. Sobre un caso en particular, en el que no hace mucho se registró un suicidio entre los alumnos, llamó poderosamente la atención que no hubo pláticas o atención psicológica a los docentes, pero si existió un tipo de regaño pasivo-agresivo hacia los docentes, pues se les llamó la atención por no identificar a la alumna una vez que el hecho pasó o no haber identificado el problema de forma previa, aseguró en la entrevista la docente.

- 176** Sobre los programas o pláticas de educación sexual a los alumnos, mencionó que no son constantes, pero si son necesarios “creo que los chavos si necesitan a alguien que los escuche, sobre todo que hable a su nivel porque ellos no se abren o se prestan para expresar lo que sienten” (Docente 1, 2024).

## **Análisis e interpretación de los hallazgos**

Los testimonios recopilados evidencian una serie de patrones reiterativos que reflejan la exclusión estructural de personas LGBTIQ+ en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, Plantel 14. Estas vivencias permiten identificar categorías clave que, más allá de lo anecdótico, remiten a prácticas sistemáticas de invisibilización, negligencia institucional y ausencia de formación en diversidad.

Una de las categorías emergentes más significativas fue la invisibilización curricular de la diversidad sexual. Tal como señaló un exalumno: “la educación sexual en el COBACH se centra en la heterosexualidad, sin abordar otras identidades” (Alumno 2, 2024). Esta afirmación se alinea con los hallazgos de Baruch et al. (2017), quienes evidencian que más del 49% de estudiantes en México sufren acoso escolar por orientación o identidad de género, en un contexto donde los programas educativos omiten contenidos inclusivos. La ausencia de una educación sexual integral refuerza estructuras normativas que excluyen todo aquello que se aleje de la heterosexualidad normativa.

Otra categoría relevante fue la desprotección emocional por parte institucional, en especial en situaciones críticas como el suicidio. Como declaró un exalumno: “no hubo pláticas ni apoyo psicológico; cada quien enfrentó el duelo por su cuenta” (Alumno 4, 2024). Esta omisión resalta lo que Liu y Mustanski (2012) advierten sobre el riesgo elevado de suicidio en jóvenes LGBTIQ+ ante contextos de rechazo, sin redes de contención institucional. El Colegio, como espacio de socialización secundaria, falló en su función formadora y protectora. Es de mencionar que el caso de suicidio en cuestión (se piensa) no tiene una relación directa con el tema LGBTIQ+, sin embargo, sí hay una relación en cómo atiende el plantel las inquietudes psicológicas de sus alumnos con el tema del suicidio en general.

En cuanto al papel del profesorado, se evidenció una tensión entre intenciones solidarias y limitaciones estructurales. Una docente señaló que la capacitación institucional “se enfoca en cuestiones académicas y administrativas” (Docente 1, 2024), dejando de lado temas de diversidad. Esto confirma lo planteado por Hernández et al. (2014), quien advierte

que, sin un diseño deliberado de formación docente en temas de inclusión, se perpetúan prácticas de exclusión por omisión.

Desde la perspectiva metodológica cualitativa, Taylor y Bogdan (2000) proponen comprender las experiencias desde el punto de vista de los actores. Bajo esta lógica, los relatos aquí analizados no son únicamente testimonios personales, sino indicadores de una estructura escolar que reproduce el silencio y la omisión institucionalizada frente a la diversidad.

Finalmente, es importante considerar el contexto sociocultural de ciudad Cuauhtémoc, marcado por tradiciones conservadoras y una heteronormatividad fuertemente arraigada. Estas condiciones, lejos de ser externas a la escuela, la atraviesan, moldeando prácticas y discursos. En palabras de Larreche (2022), los territorios, lejos de ser meros escenarios, son productores de normas y sentidos que moldean las formas de habitar, desear y ser reconocido. En este sentido, la cultura local de Cuauhtémoc se convierte en un agente activo en la reproducción de la exclusión. Así, los relatos aquí expuestos no solo hablan de una escuela, sino de un territorio que requiere ser repensado desde una pedagogía crítica, inclusiva y territorializada.

Las historias que relatan los entrevistados muestran que la violencia simbólica se da en expresiones que se viven en el día al día en las cuales se normaliza la exclusión. Alumno 2 relató que frases como “No homo” acompañaban gestos de afecto entre varones, configurando un ambiente de burla hacia la homosexualidad. Estas prácticas dentro y fuera del aula, lejos de ser inofensivas, reproducen lo que Bourdieu (1999) denomina violencia simbólica: mecanismos invisibles que legitiman la desigualdad y refuerzan la heteronormatividad. De igual manera, el silencio institucional frente a situaciones complicadas, como el suicidio ocurrido en una de las generaciones, muestra la negligencia estructural. Alumno 4 señaló que “no hubo pláticas ni apoyo psicológico; cada quien enfrentó el duelo por su cuenta”, lo que confirma la ausencia de protocolos y el desamparo emocional en el plantel, al cual fue confirmado también por la docente entrevistada. Este vacío coincide con lo que advierte Liu y Mustanski (2012): los jóvenes LGBTIQ+ expuestos a contextos hostiles presentan mayor riesgo de ideación suicida y autolesiones. Reiterando que los docentes también reconocen que la depresión y la ansiedad son comunes

tanto en alumnos como en maestros, sin que exista atención institucional (Docente 1, 2024). En esta línea, la UNESCO (2016) ha señalado que la falta de respuestas escolares ante la violencia homofóbica y transfóbica agrava las vulnerabilidades estudiantiles. En resumen, estas historias y vivencias muestran que la exclusión no se limita a actos explícitos de discriminación, sino que opera también en los silencios, las burlas y la falta de acompañamiento emocional, reproduciendo así un riesgo psicosocial que compromete el bienestar, la permanencia escolar y en el caso de los docentes, en el desarrollo laboral y su bienestar personal.

La Tabla 2 muestra tres dimensiones que se encuentran unidas a la exclusión: primero, el peso del contexto social de Cuauhtémoc, el cual ejemplifica que la violencia y el conservadurismo establecen un territorio que refuerza la heteronormatividad (Quintana, 2009; Larreche, 2022); segundo, la ausencia de políticas y prácticas educativas que pudieran transformar esas estructuras, lo que mantiene la inclusión en un plano meramente discursivo (Schmelkes, 2004; Espinoza y Rodríguez, 2020); y tercero, la persistencia de la violencia simbólica y el riesgo psicosocial, que se expresan en burlas, silencios y omisiones institucionales (Bourdieu, 1999; UNESCO, 2016). Estas tres dimensiones evidencian que la exclusión en el COBACH, Plantel 14, no son hechos aislados, sino fenómenos estructurales en los que territorio, escuela y sociedad se entrelazan, produciendo vulnerabilidad en los estudiantes LGBTIQ+.

## Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran que el Colegio de Bachilleres, Plantel 14, en un contexto sociocultural conservador como el que se vive en Cuauhtémoc, Chihuahua, México, reproduce formas de exclusión simbólica y estructural hacia estudiantes del colectivo LGBTIQ+. Las entrevistas muestran un plantel educativo en el que la diversidad sexual es frecuentemente invisibilizada en el currículo, desatendida en la formación docente y minimizada en las políticas institucionales.

Si bien se identificaron actos de apoyo por parte de algunos docentes, estos se presentan como iniciativas individuales sin un marco institucional que las respalde o promueva. Este vacío genera una cultura basada en la improvisación, en la que las decisiones frente a situaciones sensibles recaen

en el criterio personal, sin herramientas pedagógicas ni éticas suficientes. La ausencia de protocolos ante eventos críticos, como el suicidio de un estudiante, refuerza esta falta de atención desde la estructura institucional.

**Tabla 2**  
*Categorías emergentes en las vivencias escolares de personas LGBTIQ+ en el COBACH Plantel 14*

| Categoría emergente                              | Ejemplo textual                                                                                                | Interpretación analítica                                                                                        | Sustento teórico                      |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Invisibilización curricular                      | “La educación sexual en el COBACH se centra en la heterosexualidad, sin abordar otras identidades.” (Alumno 2) | Falta de reconocimiento de la diversidad sexual en contenidos oficiales; refuerzo del modelo heteronormativo.   | Butler (1990); Schmelkes (2004)       |
| Desprotección emocional e institucional          | “No hubo pláticas ni apoyo psicológico; cada quien enfrentó el duelo por su cuenta.” (Alumno 4)                | Ausencia de protocolos para atención en crisis emocionales; negligencia institucional frente a la salud mental. | Liu y Mustanski (2012); UNESCO (2016) |
| Docencia sin formación en inclusión              | “La capacitación institucional no aborda la diversidad sexual.” (Docente 1)                                    | Limitaciones estructurales que impiden la actuación inclusiva del personal docente y administrativo.            | Hernández et al. (2014)               |
| Apoyo individualizado sin respaldo institucional | “Una profesora me ayudó a hablar con mi familia, pero no todos los maestros están preparados.” (Alumno 3)      | Buenas prácticas personales aisladas; falta de políticas sistémicas que respalden estos esfuerzos.              | DePalma y Cebreiro (2018)             |
| Influencia del contexto conservador              | Implicito en las entrevistas, asociado al entorno de Cuauhtémoc                                                | El territorio actúa como marco que condiciona discursos y prácticas escolares, dificultando la inclusión real.  | Larreiche (2022); Massey (2005)       |

*Fuente:* Elaboración propia.

La escuela aparece como un espacio que, en lugar de funcionar como sitio de reconocimiento, puede actuar como lugares de silenciamiento. La formación docente centrada exclusivamente en contenidos académicos, sin integrar perspectivas de género, diversidad o salud mental, impide avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Es urgente, por tanto, que las políticas educativas del subsistema COBACH incorporen de manera transversal la educación en derechos humanos, sexualidad, género y salud emocional. No se trata solo de incluir a estudiantes LGBTIQ+ en términos de acceso, sino de garantizar su permanencia y bienestar dentro de entornos seguros, reflexivos y transformadores.

Una educación media superior sensible a la diversidad requiere compromisos concretos: capacitación continua del personal docente y administrativo, revisión crítica del currículo, fortalecimiento de los servicios de orientación y, sobre todo, el reconocimiento del derecho de cada estudiante a ser quien es, sin temor a la exclusión o la violencia.

## Referencias

- Aranguren Romero, J. P. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable: Una ética de la escucha. *Nómadas*, (29), 20-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112131003.pdf>
- Baruch, D. R., Pérez Baeza, R., Valencia Toledano, J., y Rojas Cortés, A. (2017). *Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en orientación sexual, expresión e identidad de género 2017* (pp. 29–63). Fundación Arcoiris. <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. [https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/butler-gender\\_trouble.pdf](https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/butler-gender_trouble.pdf)
- DePalma, R., y Cebreiro López, I. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación. Revista*

*Interuniversitaria*, 37, 199–222.  
<https://doi.org/10.14201/hedu201837199222>

Espinoza Romeo, M. A., y Rodríguez Jiménez, J. R. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios: Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 7–29.  
<https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>

Espinoza, F., y Navarrete, R. (2024). Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas: Entre inclusión y exclusión normativa. *Espacio Público*, 24(2), 45–62.  
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/220/416>

Estapé Amat, L., Viana Suberviola, E., Cano Rubio, D., y Fransualdo de Azevedo, F. (2023). La vulnerabilidad de las minorías sexuales a lo largo de la historia. En I. Suberviola Ovejas y P. M. López Rosales (Eds.), *Cuestiones de género a ambos lados del océano* (pp. 19–33).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9167867>

González Victoria, R. M. (2012). *Entre la violencia y la estigmatización: La construcción de identidades homosexuales en un grupo de jóvenes urbanos de México*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional de Historia Oral.  
<https://www.uach.edu.mx/investigacion/productos/4936/>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (ed. 6). McGraw-Hill.  
<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf>

182 Larreche, J. I. (2022). *Geografía de las sexualidades en un espacio no metropolitano de Argentina: El caso de Bahía Blanca* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur].  
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6337/LARRECHE%20J.I.%20TESIS.pdf>

Liu, R. T., y Mustanski, B. (2012). Suicidal ideation and self-harm in lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(3), 221–228.  
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.10.023>



- Massey, D. (2012). *For space* (eBook ed.). SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/for-space/book227109>
- Meyer, E. J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools: An introduction*. Springer. <https://dlib.scu.ac.ir/bitstream/Hannan/312246/2/9789048185580.pdf>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Oseguera-Montiel, A., y Schiebeck Villegas, R. (2022). Parentesco, movilidad y marginalidad rarámuri en Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua. *Pueblos y Fronteras Digital*, 17, e589. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2022.v17.589>
- Pedroza García, R. A. (2014). Cuauhtémoc, Chihuahua: ¿La ciudad de las tres culturas? Ejemplo de una comunidad imaginada en el norte de México. *Nueva Antropología*, 31(89), 24–42. <https://www.researchgate.net/publication/337887859>
- Quintana, V. M. (2009). Chihuahua: Actores sociales y modernización. *Noésis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(36), 100–126. <https://www.redalyc.org/pdf/859/85919840006.pdf>
- Salcido Sáenz, M. G., Trujillo Holguín, J. A., y Hernández Orozco, G. (2018). La educación media superior en Chihuahua 1827–1973. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 35–46. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i1.292>
- Salcido Sáenz, M. G., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). El devenir de las instituciones educativas en el proceso de transformación social: El caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, México (1973–1985). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 181–200. <https://doi.org/10.19053/01227238.10899>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9–13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tkocz, I., y Trujillo, J. A. (2018). Historia y sus métodos. *Debates por la Historia*, 6(1), 117–139. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v6i1.14>
- Tkocz, I., y Trujillo, J. A. (2021). Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas. *Debates por la Historia*, 9(1), 155–183. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.634>
- Trindade, V. A. (2020). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo. En *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18–34). [https://web.archive.org/web/20190511171034id/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento\\_completo.pdf](https://web.archive.org/web/20190511171034id/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo.pdf)
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2013). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. <https://www.researchgate.net/publication/329775330>
- UNESCO. (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652>