

Discursos y prácticas sobre la diversidad sexual en escuelas secundarias de la Ciudad de México

Discourses and practices about sex diversity secondary schools in Mexico City

Enrique Bautista Rojas¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1596-4534>
Universidad Nacional Autónoma de México, México, kique_pedagogo.unam@hotmail.com

Recibido: 30/06/2023 Aprobado: 25/08/2023

Cómo citar: Bautista Rojas, E. (2023). Discursos y prácticas sobre la diversidad sexual en escuelas secundarias de la Ciudad de México. *Ciencia y Educación*, 7(3), 25–43. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3.pp25-43>

Resumen

Esta investigación parte de reconocer la presencia de estudiantes gays en escuelas secundarias mexicanas, así como las problemáticas que pueden vivir en su tránsito educativo. El objetivo es examinar tanto actitudes como percepciones del estudiantado y personal educativo, así como acciones implementadas para abordar los desafíos que enfrentan dichos estudiantes. La metodología se basa en el paradigma cualitativo con un método interpretativo. Se trabajó en línea mediante entrevistas y cuestionarios con seis jóvenes gays de 18 años de estrato socioeconómico medio urbano de la Ciudad de México. Los resultados se organizan en tres categorías: presencia de la diversidad sexual en las escuelas secundarias; actitudes de pares y amistades; e intervenciones educativas realizadas por los agentes escolares. En las discusiones y conclusiones se enfatiza la necesidad de crear entornos educativos seguros que promuevan el respeto, inclusión y valoración de la diversidad.

Abstract

This research starts by acknowledging the presence of gay students in Mexican secondary schools and the challenges they may face in their educational journey. The aim is to examine both the attitudes and perceptions of students and educational staff, as well as the actions taken to address the challenges these students encounter. The methodology is based on the qualitative paradigm with an interpretive approach. It was conducted online through interviews and questionnaires with six gay youth, 18 years old, from middle-class urban backgrounds in Mexico City. The results are categorized into three areas: the presence of sexual diversity in secondary schools, attitudes of peers and friends, and educational interventions carried out by school personnel. In the discussions and conclusions, the need to establish safe educational environments that promote respect, inclusion and the appreciation of diversity is emphasized.

1 Licenciado y Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha desempeñado en labores de docencia, de diseño curricular y de libros de texto para educación básica. Ha realizado actividades de investigación de manera independiente con temas sobre educación y diversidad sexual, enseñanza de la historia, y educación indígena. Forma parte del proyecto colectivo “Estudiantes, género y violencias en la UNAM: prácticas subjetivas de

masculinidad, diversidad y juventud” (PAPIIT-UNAM: IN305922) y es miembro de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres A. C. desde 2021. El autor agradece al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo económico otorgado durante el año 2021 para la realización de parte de esta investigación.



Palabras clave: escuela, estudiante de secundaria, homofobia, homosexual, discriminación sexual

Key words: schools, secondary school students, homophobia, homosexuals, sex discrimination

Introducción

Las escuelas suelen ser especialmente hostiles para los jóvenes LGBT+ (lesbianas, gays, bisexuales, personas trans y otras existencias sexuales no normativas) (Human Rights Watch, 2016; Lara, 2019; Garaigordobil y Larrain, 2020; Harris et al., 2021). Su presencia no debería considerarse un problema en sí mismo. De hecho, promover la inclusión y el respeto hacia todas las personas, independientemente de su orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales (OSIEGCS) es fundamental para crear entornos educativos seguros y equitativos. Sin embargo, hay diversas preocupaciones u objeciones vinculadas con su presencia en los centros educativos. Éstas suelen basarse en prejuicios, estereotipos o creencias sociales que comunican el mensaje de que ciertas existencias deben menospreciarse (Gelpi, 2021).

Aunque en los últimos años ha avanzado el reconocimiento de los derechos a favor de la diversidad sexual, aún existen desafíos que dificultan su aceptación plena. La sociedad mexicana tiene profundas raíces culturales y religiosas que influyen en las actitudes y creencias arraigadas sobre la sexualidad. Este conservadurismo lleva a no aceptar existencias no heterosexuales. Aunque hay disposiciones legales en contra de la discriminación por orientación sexual (en adelante “OS”) en México, aún persisten actitudes negativas y estigmatizantes. Esto conduce a la exclusión —incluyendo la educativa—, la falta de acceso a oportunidades y violencias contra quienes no se ajustan a la norma sexual. Ser una persona LGBT+ aún conlleva el riesgo de sufrir agresiones, que van desde las más sutiles, como miradas lascivas o comentarios despectivos disfrazados de chistes, hasta asesinatos y crímenes de odio (Brito, 2019).

En el presente trabajo se recurrió a los estudios LGBT+ y la teoría queer. En un entramado teórico,

de ambos se retomaron herramientas conceptuales y analíticas para problematizar las concepciones tradicionales sobre la OS y la identidad de género, así como explorar los procesos de exclusión y discriminación que viven y experimentan los varones gays, específicamente en el espacio escolar. En sintonía con ello, dos conceptos centrales son el de “matriz normativa”, la cual, de acuerdo con Butler (2007), es el encadenamiento donde el sexo, género y deseo son consistentes: hombres-masculinos heterosexuales y mujeres-femeninas-heterosexuales; y el de “heteronormatividad”, la cual se entiende como las instituciones, estructuras y guías prácticas que hacen que la heterosexualidad parezca como una sexualidad coherente, organizada y privilegiada. A ésta se le ve como un estado natural, pero también como un ideal moral y social (Berlant y Warner, 2002).

Desde este abordaje teórico se señala que estas estructuras de poder tienen un papel importante en la construcción de las identidades de los sujetos y sus experiencias. Como afirma la teoría queer, existe una configuración binaria y normativa de la sexualidad y el género que se logra a través de mecanismos que tienden al encasillamiento dual (Leal, 2022). Y esto impacta, como sostienen los estudios LGBT, en cómo se miran y construyen las identidades y sexualidades a través de diversas implicaciones políticas, sociales y culturales que soportan y (re)producen los procesos de discriminación y exclusión de quienes no se ajustan o están conformes con la norma sexual, como los estudiantes gays en la educación secundaria.

Gelpi (2021) plantea que a lo largo de la historia en los centros escolares han estado presentes sujetos que actualmente suelen identificarse como LGBT+. No obstante, en su mayoría han permanecido en el anonimato. Báez (2020) menciona que las escuelas no ignoran la presencia de la diversidad sexual, sino que tiene una visión muy clara de cómo

actuar frente a ella y los mecanismos para corregir o castigarla. Torres (2023) sostiene que en estas instituciones existe un régimen de género que valida ciertas prácticas, conductas y actitudes acordes con las expectativas socialmente delineadas.

A esto se añaden los discursos educativos que normalizan a varones y mujeres en diferentes etapas escolares (Britzman, como se citó en Moni, 2005) a través de prácticas cuya intención es la producción de sujetos bajo determinadas prescripciones. Las instituciones educativas reflejan aspectos sociales tendiendo a la reproducción de normas, prejuicios y creencias (Cifuentes-Zunino et al., 2020), como las de la sexualidad considerada normal y natural. Así, la escuela reproduce y promueve la heterosexualidad y lo cisgénero (Estrada, 2023). Como consecuencia de esto, los estudiantes LGBT+ continúan enfrentando acoso, exclusión y discriminación. Estas experiencias adversas los exponen a riesgos físicos y psicológicos, y limitan sus oportunidades educativas (Human Rights Watch, 2016).

Luria y Herzog (como se citó en Taywaditep, 2002) afirman que los patios escolares son escuelas de género donde los varones —específicamente— aprenden y se enseñan mutuamente los roles y expectativas consideradas masculinas. Así, quienes no se ajustan a ellos son intimidados, ridiculizados o excluidos. Se amplía esta idea para señalar que la escuela, en su conjunto, cumple con dicha función. Es decir, que hay espacios y momentos para educar a los niños en el cumplimiento de las prescripciones de género y la persecución de una masculinidad normativa. Esta última influye en la formación de identidades y corporalidades de los sujetos asignados como hombres al nacer, y que, mediante el ejercicio del poder, mantiene la dicotomía oposicional (Ranea, 2021).

Particularmente para la educación secundaria, que en México se imparte a quienes tienen entre 12 y 15 años, existen varias razones por las que se piensa

en la imposibilidad de estudiantes gays en este nivel o hay resistencia para reconocerlos (Ortega y Juárez, 2019). Se asume que la OS no se desarrolla hasta la adultez y que la sexualidad se descubre al llegar a la edad adulta legal, 18 años en México. A esto se suma la falta de representaciones e inclusión de menores LGBT+ en los medios de comunicación y en la sociedad en general, lo que provoca que algunas personas no consideren que los menores de edad también lo sean. Con esto, el reconocimiento y aceptación de los jóvenes gays están influenciados por la heteronormatividad, homofobia y adultocentrismo.

Por ello, algunos estudiantes gays pueden experimentar discriminación, acoso o rechazo por su OS o expresión de género. Esto resulta aún más complejo cuando las agresiones son naturalizadas en los centros escolares concibiéndose como juegos o bromas (Cifuentes-Zunino et al., 2020; Cruz et al., 2021) que pasan desapercibidas o que, en la omisión, son avaladas. Esto puede llevar al ocultamiento de la identidad por vergüenza o temor, sobre todo en entornos educativos que no son inclusivos o seguros (COGAM, 2023). La falta de apoyo, las actitudes homofóbicas y la ausencia de políticas y programas que promuevan el respeto a la diversidad sexual hacen que el tránsito escolar y personal de los estudiantes gays sea complicado y violento.

Con respecto a datos recientes, según la “2a Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México” realizada por Baruch et al. (2017) —en el que participaron 1,772 personas LGBT+ de 13 a 20 años en todo el país mediante una encuesta en línea—, se presentan los siguientes datos: el 55% y 41.7% de los encuestados se sintió inseguro en su centro educativo por su OS y expresión de género en el año anterior, respectivamente. El 24% afirmó que no asistió a la escuela al menos un día en el último mes por incomodidad; 72% escuchó comentarios homofóbicos en la escuela; y 83.9% y 35% declaró haber sufrido acoso

verbal o físico ahí, respectivamente. Según la Consulta Infantil y Juvenil de 2018 (Instituto Nacional Electoral, 2019), en la cual participaron 1,770,476 adolescentes de 14 a 17 años, 5.5% de los encuestados manifestó haber experimentado discriminación al recibir un trato diferente o ser menospreciados debido a su preferencia sexual (sic.). Entre los espacios donde se dio este tipo de trato destacan la escuela (61.7%), el hogar (32.4%) y la calle (31.3%).

En la revisión de estudios sobre el tema en México, particularmente con varones gays de educación secundaria, sólo se encontraron los de Torres y González (2022) y Torres (2023), quienes recuperaron relatos y experiencias de masculinidades que desafían a la hegemonía, incluidas las de algunos estudiantes LGBT+. Los autores exploraron cómo se tratan e intervienen estas identidades en el contexto escolar, y reconocieron la presencia de vigilancia heteronormativa y gestión escolar de las emergencias.

Un trabajo de particular interés es el de Hernández-Silvano et al. (2020), quienes exploraron la percepción de las identidades diversosexuales en contextos indígenas mediante una investigación etnográfica en una escuela secundaria. Las narrativas de los estudiantes antsiwiniketik, término tzeltal para designar a quienes pueden hacerse pasar por hombre y mujer simultáneamente, revelan acoso escolar, y rechazo de sus familias y comunidad. Esto genera tristeza y baja autoestima en los estudiantes.

Rodríguez (2018) también se enfoca en este nivel e indaga el bullying homofóbico hacia estudiantes gays y aquellos que no representan la masculinidad esperada. En su muestra incluye a adolescentes hetero y homosexuales. En lo relativo a estos últimos —los menos cuantitativamente hablando—, encuentra violencias y bajos niveles de denuncia. Asimismo, el libro coordinado por Larios y de la Mora (2013) se centra en este nivel, pero los acercamientos empíricos que se describen en los capítulos del texto se dieron a partir de docentes y estudiantes

heterosexuales (o así reportados), por lo que no hay presencia de narrativas y experiencias de estudiantes LGBT+. Esto no demerita el trabajo realizado, no obstante, se reconoce la ausencia de las voces de los sujetos diversosexuales.

Esto confirma lo señalado por Pérez-Albéniz et al. (2023) —sobre el caso español, pero aplicable al mexicano— en cuanto a que “los estudios realizados hasta la fecha son escasos, especialmente en la etapa adolescente, donde el ámbito académico es crucial” (p. 80). En esta misma línea, Reguillo (2000) afirma que, aunque existen numerosos estudios centrados en grupos juveniles que viven o han sido puestos en los márgenes, están ausentes la perspectiva de género y la comprensión de las relaciones y diferencias de género en trabajos empíricos y teóricos (Reguillo, 2003). Cruz, Evangelista y Mena (2016) concuerdan en que hay un vacío en la producción académica que considera a los jóvenes desde el género e, inclusive, se llega a ubicarlos como sujetos asexuales.

En este tenor, el trabajo tuvo como pregunta de indagación: ¿cómo son los discursos e intervenciones escolares que surgen ante la presencia de estudiantes gays en escuelas secundarias de la Ciudad de México? Se establecieron los siguientes objetivos: a) analizar las actitudes y percepciones de amistades, compañeros y personal docente y directivo hacia estudiantes gays en las escuelas secundarias, y b) identificar las intervenciones implementadas en los centros educativos para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes gays. Se trabajó desde el punto de vista de un grupo de varones gays de la Ciudad de México y el área metropolitana, quienes compartieron sus experiencias mediante entrevistas y cuestionarios en línea.

En la investigación se reconoce que es fundamental indagar lo que ocurre con la presencia de la diversidad sexual en los centros escolares. Esto encaminado a la promoción de ambientes inclusivos y respetuosos a partir del desarrollo de estrategias y

políticas que fomenten la aceptación, la igualdad y el respeto. Los hallazgos también pueden contribuir a la sensibilización y formación inicial y continua de los diferentes agentes escolares. Como precisa García (2018): se trata de “construir una mirada crítica ante aquello que se pretende como ‘normal’ y, que tratándose de imponer justifique el mantener, un supuesto ‘orden’” (p. 30).

En última instancia, se busca generar conocimientos útiles para coadyuvar a la conformación de escuelas que valoren y respeten la diversidad sexual y que promuevan la formación de sujetos políticos críticos de la heteronormatividad. Al hacerlo, se busca garantizar el derecho a la educación de todas las personas, y promover la equidad y justicia social.

Metodología

La investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, con un tipo descriptivo no experimental de campo y uso del método interpretativo. Esto se caracteriza por su interés en comprender y explorar los significados subjetivos, las experiencias y las perspectivas de los participantes (Vasilachis, en Vasilachis, 2006; Delgado, 2012). Se busca comprender cómo los sujetos construyen su realidad a través de la interacción con su entorno social y cultural, y cómo los significados influyen en sus percepciones, comportamientos y decisiones.

Se conformó una muestra intencional con seis participantes. Los criterios de inclusión fueron: varones, autoidentificados como gays, 18 años, residentes en la Ciudad de México y el área metropolitana, y que cursaron la educación secundaria en la misma región. Se realizó un muestreo por conveniencia y, como corresponde a la investigación cualitativa, no se buscó la representatividad estadística, sino la profundización en el objeto de estudio planeado.

El contacto se estableció mediante redes sociales y la estrategia de bola de nieve. Los participantes

pertenecen a un sector de clase media y ninguno informó ser miembro de una comunidad indígena o tener alguna discapacidad. Durante la investigación, todos vivían en sus hogares familiares, ninguno mencionó trabajar y estaban finalizando la educación media superior.

Para la recolección de los datos empíricos se utilizaron cuestionarios y entrevistas. Esta combinación de herramientas, ambas en su versión digital, permitió obtener una variedad de respuestas; además, su uso facilitó la participación superando las barreras geográficas.

Las entrevistas se llevaron a cabo con una aplicación de videoconferencias para establecer contacto de forma sincrónica. Esto permitió explorar sus experiencias, perspectivas y emociones de los participantes mediante un guion semiestructurado y preparado previamente. Las entrevistas se realizaron individualmente y duraron entre 1 y 1.5 horas. Fueron grabadas con la autorización de los participantes para su posterior transcripción.

Por su parte, los cuestionarios fueron distribuidos vía correo electrónico a estudiantes que decidieron participar voluntariamente. Éstos incluyeron preguntas abiertas similares al guion de entrevista, pero con los ajustes correspondientes. La estrategia resultó útil con estudiantes que no contaban con condiciones tecnológicas y ambientales para las entrevistas, como quienes no han salido del closet — hecho pública su OS— con sus familiares, por lo que no podían hablar del tema en sus hogares.

En el trabajo empírico se respetaron los principios éticos, asegurando el consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad. Se modificaron los nombres de los informantes y las instituciones educativas para preservar el anonimato. En términos formales se diseñó y se les proporcionó un documento de consentimiento informado, el cual detallaba los objetivos, procedimientos y uso de los datos recopilados. Los participantes tuvieron

la oportunidad de revisar el escrito, hacer preguntas y expresar sus inquietudes antes de firmarlo, indicando así su consentimiento.

Se precisa que, aunque ninguno de los entrevistados era estudiante de educación secundaria al momento de acercamiento, se les solicitó que situaran sus recuerdos y respuestas en dicho periodo. Al contar con participantes de edades cercanas al nivel educativo explorado y a los acontecimientos mencionados, fue posible obtener datos más precisos, en comparación con estudios con intenciones similares, pero con adultos. Como sostiene Savin-Williams (2009), estas pesquisas corren el riesgo de omitir detalles debido al paso del tiempo o que los participantes reconfiguren sus ideas sobre los eventos pasados, con lo que podría restarles relevancia a ciertas vivencias al contrastarlas con otras más recientes.

Para el tratamiento de las narrativas recogidas se llevó a cabo un análisis del discurso, el cual, en vez de enfocarse en los aspectos literales de las palabras, busca comprender cómo se utilizan los discursos para dar forma a las interacciones sociales, las relaciones de poder, las identidades individuales y colectivas, y los sistemas de creencias y valores (Santander, 2011).

Se procedió a la codificación y categorización de los datos empíricos a fin de identificar patrones, temáticas, contradicciones y significados emergentes (Sayago, 2014). En las narrativas que se presentan a continuación se intentó respetar la escritura y habla de los informantes tal cual la usaron, de ahí que se identifiquen errores de sintaxis u ortografía.

Resultados

A partir del tratamiento de las narrativas, emergieron tres categorías que conjuntan sus temas centrales. Con este procedimiento se buscó generar conocimiento situado, por lo que los resultados deben interpretarse con las respectivas consideraciones. La primera categoría se refiere a cómo la diversidad se-

xual y de género se manifiesta en el entorno escolar de este nivel. Incluye las experiencias de los estudiantes a partir de su enunciación como gays en sus centros escolares, y las oportunidades y desafíos que enfrentaron con su salida del closet.

La segunda categoría se centra en cómo los compañeros y amistades abordaron y percibieron la diversidad sexual. Se encontraron expresiones de aceptación y apoyo, pero también formas de exclusión. Finalmente, la tercera categoría se relaciona con los discursos y las prácticas educativas de docentes y otros agentes escolares, particularmente trabajadores sociales y orientadores, en relación con la diversidad sexual en la escuela secundaria.

Se examinan las acciones y estrategias de corrección empleadas con fines de normalización y castigo contra los varones que se escapan de la heterosexualidad y la heteronormatividad.

a) Presencia de la diversidad sexual en la escuela secundaria

Según lo expresado por los informantes, la presencia de la diversidad sexual en las secundarias es algo que difícilmente puede negarse. Incluso algunos comentaron que su proceso de salida del clóset tuvo lugar durante este nivel; tal fue el caso de Alex, Matiz y Daniel.

Si bien optaron por hacer pública su OS, no lo compartieron con sus familias de manera simultánea. En cambio, eligieron confiar en amigas para expresar sus dudas y revelar abiertamente su identidad sexual. Así, cuando compartieron esta información con sus familiares, había transcurrido cierto tiempo. Esto permite mirar el entorno escolar como espacio de experimentación donde los estudiantes observan las reacciones de otros para encontrar apoyo y liberación emocional, antes de hacerlo en sus hogares.

La figura de la amiga es fundamental en este contexto, ya que se convierte en la destinataria inicial de

las primeras revelaciones y actúa como confidente. La decisión de algunos participantes de compartir su OS con personas cercanas llevaba implícita o explícitamente la solicitud de mantener la información en confidencia. Según la descripción de los estudiantes, esto resultó efectivo en algunos casos, pero en otros se difundió la información entre los pares e incluso entre docentes y directivos. Alex, por ejemplo, comentó: “yo como que le contaba a la gente que más confianza le tenía, [pero] al final de cuentas se enteraron todos en la secundaria, ¿no?” (risa). La respuesta de Matiz apuntó en similar sentido.

E: Y además de ella, ¿le contaste a alguien más?

M: A mi otra amiga, que andaba por ahí y se enteró porque yo estaba platicando con mi amiga (risa). Y ya luego de ahí les dije, así como que no lo dijeran, aun así, no lo fueran esparciendo porque es algo nada más mío. Y ya hasta segundo de secundaria, no sé cómo se enteró todo mi salón (risa). Pues dije: “no, no me queda de otra, no puedo decir que no, cuando sí” (risa) (Matiz).

La experiencia de Daniel es distinta. Aunque en la secundaria comentó su OS con una amiga, esto se mantuvo en secreto y no se difundió entre la comunidad escolar. En sus palabras: “no, jamás se lo dijo a nadie [mi amiga] hasta donde tengo entendido. Se quedó entre nosotros tres, ¿no?, la chica, él y pues yo”. La referencia a un tercero por el informante surge por la confesión de sus sentimientos a un compañero. Aunque éste no le correspondió en el mismo sentido, sí mantuvo en secreto la revelación. Este aspecto pudo haber influido en que Daniel no reportó haber experimentado agresiones durante esta etapa.

Para Daniel, el que su compañero haya guardado en secreto su OS resultó sumamente significativo. Esto se debe posiblemente a que este secreto podría utilizarse en su contra para dañarlo. La OS, al poder mantenerse oculta y fuera del conocimiento

de los demás, posibilita a los individuos pasar desapercibidos o implementar estrategias para gestionar la estigmatización (Goffman, 2006). En contraste, cuando se revela o se hace pública, es difícil evitar los señalamientos. Sin embargo, la amenaza de un outing o una revelación forzada de la OS genera malestares constantes.

En otros casos los participantes fueron testigos de salidas del closet, ya sea de amigos u otros pares. Mickey, comentó: “en realidad varios chicos empezaron a salir del closet en ese entonces, y fue muy bueno... [Y] pues lo tomaban con mucha normalidad”. Según lo descrito, la educación secundaria es un período en el cual múltiples adolescentes optan por revelar su OS. No obstante, esto no se realiza ante un público general, sino que se limita a su círculo de amistades y compañeros cercanos.

Daniel también comentó lo relativo a la salida del closet en este nivel.

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).

Como ya se argumentaba, se concibe que este nivel es propicio para la revelación. Asimismo, en la respuesta se observa sorpresa ante la presencia de la diversidad sexual en el ámbito escolar. Para algunos estudiantes, en los centros educativos amplían

sus interacciones con otras personas y se encuentran con identidades o condiciones no presentes en su vida cotidiana o a las cuales no prestaban atención particular.

El hecho de conocer a individuos LGBT+ de su misma edad o cercanos a ella es novedoso. Dado que la mayoría de las representaciones sobre la diversidad sexual no incluye a adolescentes, esto es un descubrimiento que causa impresión. Además, la advertencia de un familiar acerca de que en la preparatoria “hay más” implica el mensaje de que se debe estar alerta. Aunque no se especifica para qué o por qué, se transmite la idea de que hay que tomar precauciones ante ciertas presencias. La instrucción es que, ante sujetos LGBT+, no hay que bajar la guardia para conservar la masculinidad presuponida.

b) Actitudes y percepciones de pares y amistades

En el entorno escolar, la presencia de estudiantes LGBT+ se percibe como algo innovador o interesante, o al menos entre algunos estudiantes, según señaló Daniel. Él comentó las reacciones que tuvieron algunos de sus pares ante la salida del closet de un amigo bisexual: “pues, es que sí suena hasta gracioso porque era como algo novedoso, como que todo mundo tenía mil preguntas. ‘¿Entonces te gustan hombres y mujeres?’, y así, ‘¿y entonces quién te gusta?’, eran como esas preguntas morbosas, ¿no?” (Daniel). Como menciona este informante, las personas heterosexuales suelen hacer preguntas incómodas y a veces inapropiadas a quienes tienen una orientación distinta.

Los heterosexuales asumen que poseen la prerrogativa de conocer los detalles más íntimos de las orientaciones e identidades que les resultan inquietantes. En cierto sentido, quienes se identifican como LGBT+ son colocados en una posición de confesión donde se espera que rindan cuentas. Como explica Foucault (2008), en la sociedad, restricciones sobre la sexualidad a menudo implican la presión para que las persona revelen la verdad sobre sí mismos.

En contraste, otras respuestas apuntan a actitudes y comportamientos negativos de los compañeros, como el distanciamiento, especialmente de los varones. Esta conducta se basa en la suposición de que los gays sienten atracción física o sexual hacia cualquier otro hombre. Esto se refuerza mediante el estereotipo de que los gays son depredadores que intentan tentar a los demás, lo cual genera la necesidad de que los heterosexuales sean cautelosos para no caer en sus garras: “era así como que ‘ay, es el chico gay del salón, no le vaya a gustar’, como que [los hombres] ponían una línea, o sea, y yo, así como que ‘ay, está bien’ (risas). Y las chicas no. Ellas no” (Matiz). La identificación de este informante como “el chico gay del salón” conllevó connotaciones negativas. Como se ha mencionado, los varones heterosexuales se alejan de los gays debido a la percepción de que podrían enfrentar riesgos al estar cerca de ellos. En algunos casos, la supuesta tolerancia de algunos hombres heterosexuales se establece con la premisa de que se les acepta bajo la condición de que no intenten nada o no se metan con ellos (Martínez, 2015).

La reacción de este informante ante dichas formas apuntó a la comprensión del distanciamiento. Esto quizá estuvo motivado porque contaba con apoyo de sus amigas, en quienes encontraba sustento y evitaron que quedara aislado o excluido.

Como que al inicio me sentía como que mal, pues porque si 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 (Matiz).

Las reacciones de los compañeros tuvieron un impacto inicial en la autopercepción de Matiz. Debido al distanciamiento, surgió un cuestionamiento interno sobre si la OS era tan negativa como parecía –“¿tan malo es?”–. Sin embargo, también recibió aprecio y apoyo de sus amigas, quienes le hicieron notar que no había nada malo en ello. Esto generó sentimientos positivos en Matiz y le permitió percibir que la aceptación era un factor relevante. Al darse cuenta de que había personas que no consideraban su OS como “mala”, este adolescente encontró un respaldo que le permitió reafirmarse a sí mismo y adoptar una perspectiva alejada de la estigmatización.

La razón por la cual algunos pares y amistades tuvieron una u otra reacción también fue motivo de explicación por parte de algunos participantes. En consideración de Alex, por ejemplo, la ausencia de agresiones puede atribuirse a una mayor apertura y un cambio de mentalidad en las generaciones más jóvenes. Esto permitió que tuviera un tránsito escolar sin mayores turbulencias.

Nunca tuve una situación de que se me discriminara por orientación sexual o algo así, o también por cómo me desenvolvía yo en el ambiente de la escuela o como me vestía, también, como, ese tipo de cosas, ¿no? Yo no me acuerdo nunca haber vivido ningún comentario de ese tipo, de ningún maestro, de ningún directivo. Tenía problemas con algunos maestros, pero era por otras cosas (Alex).

No obstante, en otras partes de su relato se percibe cierto impacto emocional ante las reacciones de los demás, aunque éstas se manifestaron en entornos digitales principalmente: “fue un poco traumático el hecho de que de repente todos supieran, porque pues en ese momento ves que estaba mucho de la página de los chimes, las páginas de los quemones, que no sé qué” (Alex).

A pesar de la aparente ausencia de agresiones y la percepción inicial de apertura, este participante fue consciente de la posibilidad de comentarios y rumores que surgen cuando un estudiante es etiquetado como gay en la escuela, lo cual puede desencadenar chismes y señalamientos. Las redes sociales son uno de los medios de difusión de estas ideas, donde la información se propaga de manera rápida e instantánea, y pueden ser sitios donde se dan nuevas formas de exclusión, entre las que se ubica la cibernética (Feixa, 2006). El temor o la preocupación por ser quemado o estigmatizado en la secundaria debido a la OS parece ser una cuestión que genera inquietud entre los adolescentes.

En contraste con Alex, Matiz lo atribuyó a un proceso de transición y desarrollo que se experimenta durante la niñez y la adolescencia, sugiriendo que se trata de una superación gradual de etapas. Como se evidencia en la respuesta siguiente, este participante establece una conexión entre la infancia y la ausencia de actitudes machistas u homofóbicas, mientras que en la etapa de la secundaria atribuye estos comportamientos a la crianza en el hogar, pero que pueden cambiar al interactuar con otros individuos.

En la primaria dudo mucho que haya ese tipo de actitudes [machismo y homofobia], porque pues somos niños y somos tan inocentes que pues todo lo tomamos bien. Y en la secundaria, tal vez por un momento nada más es ese tipo de pensamiento, pero pues yo creo que lo hacen más por cómo les dan los valores en su casa y si ven que todos los demás se lo toman bien como que toman esa buena energía y al final cambian su tipo de pensamiento (Matiz).

Esta consideración del informante parece pasar por alto ciertos discursos que circulan entre los niños y que contienen elementos machistas y homofóbicos. Expresiones como “vieja el último”, “los niños

no lloran” o “aguántate, no seas maricón” ..., entre otras, se presentan en juegos e interacciones entre niños, lo que revela cómo se internalizan los discursos socialmente establecidos sobre la homosexualidad y las mujeres.

La postura de Matiz sugiere que es la influencia de los adultos la responsable de generar concepciones excluyentes y discriminatorias, las cuales son internalizadas por los niños y adolescentes, pero no son algo permanente, sino que evolucionan al ingresar a otros espacios donde la reflexión individual permite adoptar perspectivas diferentes y contrarias. Sin embargo, no queda del todo claro cómo se logra este cambio. Parece asumirse que existe una transformación automática de las concepciones cuando disminuye la influencia de los primeros adultos socializadores. Siguiendo a Bourdieu (2000), se omite abordar el proceso de interiorización de la dominación y los preceptos de género, los cuales se arraigan profundamente y resultan difíciles de abandonar.

c) Discursos e intervenciones educativas de los agentes escolares

Un aspecto compartido por Matiz y Alex, quienes revelaron su OS en este nivel, es que no experimentaron agresiones ni discriminación, según sus narrativas. En el caso del primero, además de sus amigas y compañeros de clase, algunos docentes tuvieron conocimiento. Desde su perspectiva, no hubo reacciones negativas, sino interés por conocerlo y cuestionarlo.

E: ¿Cómo que te preguntaban?

M: Si me gustaba alguien del salón, que, si sí la estaba pasando bien, si alguien me decía algo o no. Como que sí se preocupaban (risa) (Matiz).

Como defensores de la heteronorma, los docentes, siguiendo los patrones y expectativas estableci-

dos, se interesan por la vida amorosa y las relaciones románticas de los estudiantes. Aunque la escuela no promueve el establecimiento de vínculos afectivos entre adolescentes y vigila que tengan un buen comportamiento, al mismo tiempo refuerza un estilo de vida heterosexual. No obstante, con el conocimiento previo de la OS del estudiante, las preguntas denotan inquietudes por su vida personal. El morbo —como ocurre con los compañeros de clase— parece evidente detrás de estos cuestionamientos. En contraste, también hubo preocupaciones por su seguridad en la escuela. Esto generó sentimientos de protección en el estudiante.

E: ¿Tú notaste cierta preocupación porque estuvieras bien?

M: Sí. Principalmente porque como que al inicio del año empezábamos a llevar bien con ellos y ya como hacíamos una relación muy unida entre algunos profes y yo (Matiz).

En lo dicho, se aprecia preocupación docente por el bienestar de los estudiantes gays. Esto parece influenciado por la percepción de que dichos adolescentes enfrentan dificultades adicionales en la escuela por la discriminación y falta de aceptación. Un riesgo en estos casos es el hecho de que los docentes interpreten que la revelación de la OS y asegurarse del bienestar del estudiante en un momento determinado es suficiente. Si bien se reconoce que la experiencia de cada individuo es única, es fundamental abordar las consecuencias negativas que pueden surgir a raíz de la salida del clóset, y esto implica la necesidad de implementar intervenciones preventivas, más que correctivas, en el contexto escolar.

Un aspecto que se desprende de la descripción de Matiz es el vínculo previo con los docentes. Parece haber existido una conexión empática que se mantuvo independientemente de la revelación de su OS. Contar con el apoyo de los docentes es un

factor clave para enfrentar las adversidades y promover un desarrollo positivo que facilite una transición más favorable para los estudiantes LGBT+.

En contraste con lo presentado, otros estudiantes describieron escenarios distintos a partir de la experiencia de amigos o compañeros de escuela. En su caso, Dans relató cómo la OS se ocultaba para evitar sanciones: “[en la secundaria] cuando se enteraban de algún estudiante gay lo llevaban con el trabajador social para hablar con él, pero realmente no sabía que les decían ya que casi nadie decía su orientación sexual abiertamente”. Lo anterior posiblemente se atribuye al conocimiento que tienen los estudiantes sobre las implicaciones asociadas a la homosexualidad. Además, el tratamiento de este tema en lo privado sugiere que se considera delicado y es preferible no difundirlo para evitar una supuesta influencia o propagación (Goffman, 2006).

Aunque el informante no proporciona detalles sobre los mensajes transmitidos por el trabajador social, estas situaciones parecen implicar sanciones o vigilancia, y reflejan la percepción de que esta OS requiere atención especial. En un similar caso, otro de los informantes describió la forma de proceder de la escuela ante estas situaciones.

En secundaria todavía la mentalidad es un poco más abierta, aunque en una ocasión tenía un amigo que era bisexual o es, no lo sé ahora, pero en ese entonces salía con un chico, y cuando los orientadores lo descubrieron se lo dijeron a sus padres, y bueno, no fue en un plan que de verdad fuera necesario en mi opinión, sino que lo dijeron como si de alguna forma fuera algo malo (Mickey).

Los orientadores también desempeñan un papel significativo en la atención de estas situaciones. Son parte de la policía de género, es decir, aquellos sujetos o grupos que actúan para garantizar el cumplimiento de la heteronormatividad y vigilar la representación adecuada y clara de la heterosexualidad obliga-

toría y la masculinidad socialmente establecidas. El mensaje transmitido hacia los estudiantes LGBT+ es más evidente en este caso: es algo negativo que debe ser comunicado a los demás para evitarlo y castigarlo. Aunado a lo anterior, hay que decir que, en las relaciones escolares, los estudiantes están en una relación jerárquica y subordinados a los adultos, los cuales establecen las reglas y comportamiento esperados (Pérez Islas, 2010). Y en esto, aunque a veces pueden negociar o resistir, no siempre hay forma de que sus expresiones y vivencias sean aceptadas.

En los casos descritos por Mickey y Dans también se observa cómo la escuela sanciona a quienes no cumplen con el mandato de ocultar su orientación no heterosexual. No se hace referencia a la transgresión de normas de convivencia escolar o a un problema de rendimiento académico, sino que el principal motivo por el cual los agentes escolares intervienen es por la revelación pública de la OS. Como advierte Lee (2002), en las escuelas, la heterosexualidad se considera tan obligatoria como las asignaturas tradicionales de matemáticas y ciencias. En este contexto, los estudiantes gays son evaluados negativamente en términos de cumplir con la heterosexualidad obligatoria y la masculinidad normativa.

El caso de Edwin resulta interesante en este contexto. Aunque no reveló abiertamente su OS durante la secundaria, sí compartió experiencias relacionadas con ello. Esto se debió a su expresión de género que difería de las expectativas y a un tono de voz que no le ayudaba a ocultarse, según relató. Esto permite observar que ciertas formas de expresión son interpretadas como desviaciones de la masculinidad y señaladas por no cumplir con las normas establecidas en relación con el sexo, género y OS.

Aunque en el caso de este estudiante existe una conexión entre la OS y una expresión de género que no se evalúa como masculina, esto no ocurre en todos los casos. Sin embargo, bajo los estereotipos y las

asociaciones, el hecho de que ciertas presentaciones no se ajusten correctamente conlleva una interpretación global de la persona y, a su vez, afecta la forma en que los demás interactúan con ella. Como señalan Ribeiro et al. (2018), uno de los requisitos para que los hombres sean aceptados en la escuela es que sean viriles y se ajusten al modelo de masculinidad socialmente aceptado. Cuando algunos estudiantes se alejan de estas prescripciones o formas de presentación, son juzgados y evaluados por sus compañeros y otros agentes educativos.

En este sentido, Edwin relató que recibió un trato diferente de docentes y pares, bajo la suposición de que era gay debido a su expresión. Esto no sólo hacia él, sino también a un amigo abiertamente gay. Describió: “hay una escuela en la cual yo asistí, que a un amigo que en ese entonces tenía, y que a esa edad él no era de ‘closet’, le daban un trato diferente, no era tan notable, pero sí” (Edwin, comillas del original). Un aspecto destacado por este informante es el hecho de que el trato diferenciado puede ser sutil, oculto e implícito, pero con una clara intención que provoca en el sujeto el sentimiento y la sensación de desigualdad. No todos los actos homofóbicos o discriminatorios son evidentes o dejan marcas. Por el contrario, existen violencias, como la simbólica, que excluyen y establecen límites sobre lo considerado aceptable y lo que no lo es.

Las situaciones mencionadas se convierten en casos, un término utilizado comúnmente en las instituciones educativas y que implica que el individuo en cuestión “representa aquello que, desde el sentido común escolar, está afuera de la normalidad” (Alonso et al., 2008, p. 5). Se presupone que la persona involucrada requiere atención especial o especificidades para ser atendida o contenida. El enfoque se centra en el individuo mismo y no se considera el entorno que lo rodea. Una de las respuestas de Edwin apunta hacia este tipo de tratamiento al amigo referido.

Como tal no era que lo hicieran de menos, o que lo tratarán diferente, sino que de manera indirecta se dirigían a él como “alguien especial”, esto por parte de maestros o dirección. Por parte de mis ex compañeros, ellos si le hacían bastante bullying, y en parte también a mí (Edwin, comillas del original).

Como se evidencia, los docentes, directivos y compañeros actúan conjuntamente para reafirmar lo que se considera deseable y normal, y para castigar aquello que se percibe como diferente o que requiere de disciplinas para normalizar o ubicarles en un lugar de no inteligibilidad (Butler, 2006). En relación con esto, Junqueira (2012) explica que disciplinar va más allá de simplemente controlar; es un ejercicio de poder que se enfoca en los cuerpos y tiene como objetivo su normalización. A través de este proceso, se selecciona y naturaliza una identidad específica que es referente para evaluar y jerarquizar a otros.

Para terminar esta categoría, hay que señalar que la revelación de OS diversas en las escuelas secundarias no implica que esto se difunda por todos lados y con todos. Según indican los informantes, los datos eran conocidos entre los estudiantes, pero no llegaban a ser del dominio de docentes o directivos, o bien, lo eran como un secreto a voces.

En el caso de un estudiante bisexual en particular, Daniel comentó: “sólo algunos sabían, otros eran como ‘se dice por ahí que tal persona es bisexual’, y no llegó a oídos de profesores o directivos”. Esto parece indicar que la información se mantiene entre compañeros y es resguardada por ellos, posiblemente debido a la percepción de las reacciones que su divulgación podría generar entre los adultos.

Por otro lado, la aparente indiferencia de algunos docentes frente a la presencia de la comunidad LGBT+ en las escuelas, o su actitud de “se dice por ahí”, refleja cierta complicidad en el silencio y la falta de reconocimiento, así como en relación con las po-

sibles agresiones dirigidas hacia algunos estudiantes. A través de esto, se establece desde la escuela y sus agentes que hay presencias que no merecen ni deben ser reconocidas ni nombradas, pues, como señala Báez (2020): “el silencio no ha sido nunca sinónimo de neutralidad por parte de la escuela ni mucho menos de flexibilidad o empatía, sino de legitimación de la violencia homofóbica” (p. 201).

Discusiones y conclusiones

El estudio indagó sobre cómo son los discursos e intervenciones escolares que surgen ante la presencia de estudiantes gays en escuelas secundarias de la Ciudad de México. Con base en los datos cualitativos, se construyeron tres categorías sobre la forma en que la diversidad sexual se presenta y es tratada en los centros escolares de este nivel. Las experiencias de los estudiantes gays no son idénticas, pero algunos rasgos son comparables.

Se encontró que existen trayectorias escolares marcadas por el pendular entre la aceptación y el apoyo, y la exclusión y el rechazo. Sobre esto último, hay presencia de una vigilancia que busca el cumplimiento de la norma sexual. Esto a través de acciones que castigan a los trasgresores, ya sea por citarse de una manera considerada poco masculina o no tener la precaución de guardar el secreto de su OS; pero, también, a través de la indiferencia y la aprobación, en la omisión, de actos que atentan contra la integridad de los estudiantes.

Lo hallado permite observar que, pese a lo homogéneo que parece el escenario escolar, y aún con las disposiciones y reglas institucionales, hay existencias y vivencias distintas a lo que normativamente se entiende como ser hombre. Éstos desordenan el escenario escolar y muestran a los demás que no hay una forma única de masculinidad y ser hombre, y que esto puede ser cuestionado. Estos sujetos no pasan desapercibidos en el espacio escolar y su presencia es divisada por los diferentes agentes educativos, incluida como secreto a voces.

En lo reportado no se encontraron formas de resistencia o confrontación frente a las disposiciones escolares o las prescripciones de género, pero sí estrategias de sobrevivencia como el ocultamiento y la complicidad. En esto es preciso tener en cuenta, como advierte Gelpi (2021), que “varias personas LGBT+ no siempre están en condiciones de apropiarse subjetivamente de sus derechos y ejercer ciudadanía, es decir, de participar en discusiones políticas que les afectan” (p. 16), por lo que hay quienes prefieren no organizarse o plantearse frente a las agresiones ni exigir ante las autoridades que se garanticen sus derechos.

A la luz de los estudios realizados en otras latitudes, a diferencia de algunos relatos compilados por Gelpi (2019), con estudiantes uruguayos, y por Begoña y Castrejón (2021) y COGAM (2023), con adolescentes españoles, en este caso no se halló homofobia internalizada, es decir, representaciones y actitudes negativas contra la propia homosexualidad. Por otro lado, aunque en los hallazgos se hace mención del ocultamiento de la OS ante los docentes u otros agentes educativos adultos, en las narrativas no se mencionó la autovigilancia o esfuerzos por actuar de manera “más masculina”, en distinción de lo reportado por Torres y González (2022) y COGAM (2023) quienes describen casos de estudiantes varones que se empeñaban por citarse según lo esperado.

Como también encontró Nova (2022), con estudiantes colombianos, la escuela es un espacio de ensayo donde los adolescentes comunican su OS con ciertas precauciones, y toman decisiones para actuar en el futuro de acuerdo con las reacciones de sus pares. Este es un proceso crucial en su conformación identitaria y los prepara para avanzar en la configuración de sí mismos.

Igualmente, Gutiérrez y Trujillo (2021) hallaron en su estudio con estudiantes colombianos que, cuando agentes escolares como trabajadores sociales

u orientadores llaman a los familiares de estos estudiantes, los colocan en situaciones complejas, pues les arrebatan las posibilidades de gestionar la comunicación de su OS. Algunos adolescentes no están preparados para decirlo y son sacados del closet hostilmente.

Al igual que los hallazgos de Gelpi (2019), en las escuelas uruguayas, y Zambrano y Góngora (2023), en un centro escolar ecuatoriano, se observa poca presencia de violencia física. No obstante, esto no significa la ausencia de agresiones o formas de exclusión, como se observa en las narrativas presentadas. A este respecto, como también encontró Rodríguez (2018), con estudiantes mexicanos del mismo nivel, las principales agresiones contra estudiantes LGBT+, o que se señalan de serlo, son verbales, psicológicas y distanciamiento.

Como se apreció a partir de un informante, las expresiones de violencia no sólo se dan en el escenario escolar, sino que transita a otros espacios, incluidos los virtuales. Se coincide con Garaigordobil y Larrain (2020) —quienes realizaron un estudio con adolescentes del País Vasco— en cuanto a que los estudiantes LGBT+ son los que más ataques sufren a través de estos medios, lo cual les genera ansiedad o depresión.

Lo encontrado en esta investigación también coincide con lo reportado por otros estudios (Garaigordobil y Larrain, 2020; Báez, 2020; COGAM, 2023) en cuanto a que las mayores agresiones o discriminación son sufridas por quienes tienen una expresión de género percibida como femenina. En contraste, aquellos que son homosexuales, pero lo ocultan o su expresión de género es más apegada al modelo masculino, tienen una menor prevalencia de agresiones (Harris et al., 2021; Peralta y García, 2023; Altamirano y Perez, 2023).

La construcción de la masculinidad se da a partir de diferentes negaciones, entre la cual está la no feminidad y el sometimiento de quienes no se ajustan

a la masculinidad —incluyendo a mujeres y varones no percibidos como masculinos—. Y es a través de las agresiones que se castiga el incumplimiento de la heteronormatividad a la vez que los propios agresores refuerzan su masculinidad ante sí mismos y los demás (Báez, 2020).

Estos varones, como una especie de guardianes y salvadores, asumen la responsabilidad de castigar y corregir lo que estiman que sale de la norma, lo cual es avalado socialmente en muchas ocasiones. Lo anterior se puede confirmar a través de varios datos, como los presentados en las anteriores narrativas, que apuntan a una mayor agresión por parte de los varones, como también lo reportaron Cifuentes-Zuinino et al. (2020), COGAM (2023) y Rodríguez (2018). En contraste —y como se mostró en el apartado de hallazgos—, hay una mayor aceptación y soporte de las estudiantes (Begoña y Castrejón, 2021; COGAM, 2023; Renovell-Rico et al., 2022; Altamirano y Perez, 2023; Lara, 2019).

Si bien, como comentó al menos un informante, existen esfuerzos docentes para acercarse a estos estudiantes y procurar su bienestar, esto se hace de manera voluntaria e individual, sin una disposición conjunta de la escuela. Como reporta Rojas et al. (2019), en su estudio con escuelas chilenas, se corre el riesgo de que las violencias o los temas relativos a la diversidad sexual no se trabajen en las aulas y que, además, es posible que no se mantengan con el tiempo, sino sólo ante ciertos episodios.

No obstante, también es importante reconocer —como han encontrado otros estudios (Sánchez y Rivera, 2021; Manzo y Sigüencia, 2022; Cantos et al., 2023)—, que existen docentes y otros agentes educativos que no cuentan con las herramientas para prevenir y abordar estos casos ni para promover o trabajar los temas.

Los datos de este estudio parecen ser positivos en ciertos sentidos. Como también encuentra COGAM (2023), en el caso español, hay muestras de

apertura de pares y algunos docentes. No todas las escuelas son centros seguros; sin embargo, hay esfuerzos para que esto vaya ocurriendo. Empero, el referido estudio también señala retrocesos en la aceptación y apoyo, lo cual es preocupante. En el caso mexicano, es necesario documentar datos longitudinales, lo cual es poco común en las investigaciones, que den cuenta de los avances y retrocesos.

Retomando el primer objetivo de la investigación, es decir analizar las actitudes y percepciones de amistades, compañeros, y personal docente y directivo hacia la presencia de estudiantes gays en las escuelas secundarias, se encontraron casos en los que se manifestaba aceptación y apoyo por parte de personas cercanas, sobre todo mujeres. En contraste, también se evidenció discriminación y rechazo, principalmente de varones y de agentes escolares como docentes, orientadores y trabajadores sociales. Estas actitudes influyeron en el bienestar y la experiencia de los varones gays en su tránsito por la escuela secundaria.

En cuanto al objetivo de identificar las intervenciones llevadas a cabo en los centros educativos para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes gays, se encontró que en la mayoría de los casos obedecen a acciones individuales y no colectivas, es decir, que los docentes actúan de acuerdo con sus propias preocupaciones y voluntades, sin que esto forma parte de iniciativas o programas más amplios.

En contraste, persisten prácticas de vigilancia y corrección contra los estudiantes que no se ajustan a la norma sexual. Con esto, se estima que las intervenciones de apoyo y reconocimiento resultan insuficientes o inexistentes, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas en las escuelas secundarias. Como advierte Rojas et al. (2019), cuando estas prácticas dependen de la voluntad de personas específicas y el compromiso se basa más en su carisma individual que en cambios en las políticas educativas, se corre el riesgo de no tener continuidad y que éstas sean limitadas.

En referencia a las limitaciones, se señala que el estudio se basó en las experiencias de jóvenes cuya distancia del nivel escolar es de aproximadamente 3 años, lo cual pudiera representar una condicionante en la claridad de los recuerdos. Los estudios con menores de 18 años son complejos debido a diferentes restricciones; de ahí que se haya optado por jóvenes que dieron su consentimiento voluntaria y libremente. Otra limitación es el tamaño de la muestra, con lo cual se hace necesario realizar acercamientos más amplios mediante un trabajo mixto. Por el momento, aunque los resultados no son representativos, permiten explorar la situación.

En similar sentido, en la conformación de la muestra quedaron fuera varones que no se autoidentifican como gays, porque están en proceso de descubrimiento, porque consideran que dicho término no les representa, o porque, aunque sufren de esta violencia, no tienen una orientación no heterosexual, sino que su expresión e identidad no corresponde con la masculinidad normativa. Además, tampoco se contemplaron a aquellos que no contaban con los requerimientos tecnológicos para el levantamiento de los datos. En ambos casos, es menester escuchar estas voces y no contribuir a su silenciamiento.

En cuanto a futuras direcciones, es necesario plantear estudios centrados en otras existencias sexuales menos visibilizadas que los varones gays. Pero, además, para examinar si esta identidad gay goza de ciertos privilegios de aceptación frente a otras, como advierten Harris et al. (2021) a partir de su estudio en Reino Unido. Pendiente también es el acercamiento a los docentes para explorar cómo es su formación inicial y continua a fin de plantear rutas para un cambio en sus prácticas y concepciones en el trabajo en el aula, y en las labores de orientación y asesoría.

Finalmente, se insiste en que la inclusión de la diversidad sexual en la educación es necesaria para promover la igualdad, el respeto y la aceptación de todas las personas. Ésta debe fomentar la compren-

sión y contribuir a la creación de entornos escolares afectivos, seguros y libres de discriminación. Es fundamental promover la igualdad de derechos y oportunidades, y que se aborde la diversidad sexual de manera respetuosa y crítica, en las escuelas secundarias, en lo particular, y en las instituciones educativas en lo general.

También hay que reconocer que una orientación no heterosexual puede manifestarse en cualquier etapa de la vida, incluida la adolescencia. Los jóvenes LGBT+ merecen ser reconocidos, respetados y apoyados en sus procesos de autodescubrimiento y aceptación. La visibilidad de los estudiantes gays y la educación inclusiva son fundamentales para romper con estereotipos, prejuicios y la invisibilización de la diversidad sexual en las escuelas. Con ello, se les puede brindar confianza y apoyo necesarios para expresar libremente su identidad y OS.

Referencias

- Alonso, G., Zurbriggen, R., Herczeg, G. y Lorenzi, B. (2008). *Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia*. *La Revuelta*. https://www.larevuelta.com.ar/pdf/Las_grietas_entre_el_conocimiento_y_%20la_%20ignorancia.pdf
- Altamirano, R. y Perez, K. (2023). *Clima social escolar y actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes de secundaria de una institución educativa*, Chiclayo, 2022 (Tesis de grado). Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad César Vallejo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/114161>
- Báez, J. (2020). *La escuela que calla frente a los cuerpos gays*. *Entramados*, (7), 194-205. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4206/4464>
- 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. <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>
- Berlant, L. y Warner, M. (2002). *Sexo en público*. En R. Mérida (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 229-257). Icaria.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2007 [1999]). *El género en disputa*. Paidós.
- Cantos, F., Sanahuja, A. y Moliner, L. (2023). *Diversidad sexo-genérica y relatos de vida*. *Educación*, 59(1), 99-113. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1577>
- Cifuentes-Zunino, F., Pascual, J. y Carrer, C. (2020). *Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes*. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 153-174. <https://revistae-ducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/604/584>
- Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM). (2023). *Lgtbfobia en las aulas, 2021/2022*. COGAM. <https://cogam.es/wp-content/uploads/2023/04/LGTBFobia-en-las-Aulas-2022.pdf>
- Cruz, E., Nardi, H., Hostensky, E., Silva, L. y Espelt, E. (2021). *Bullying homofóbico y vulnerabilidad de estudiantes LGBT+ en escuelas brasileñas*. *Educação & Linguagem*, 24(1), 3-25. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v24n1p3-25>
- Cruz, T. Evangelista, A. y Mena, R. (2016). *Géneros y juventudes*. En A. Evangelista, T. Cruz y R. Mena (coords.), *Género y juventudes* (pp. 15-45). El Colegio de la Frontera Sur. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ecosur/20190412054154/LIBRO_GENERO_Y_JUVENTUDES_2016_MEXICO.pdf

- Delgado, G. (2012). *Conocerte en la acción y el intercambio*. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista* (pp. 197-216). CEIICH, UNAM. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Feixa, C. (2006). *Generación XX*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a02.pdf>
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. En M. Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 45-94). Paidós.
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). *Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB*. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/c62-2020-07>
- García, I. (2018). *Juventudes y género en contextos latinoamericanos*. En N. Baca, P. Román, Z. Ronzón y V. Murguía (coords.), *Juventudes, género y salud sexual reproductiva* (pp. 23-44). Gedisa. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/80267/JUVENTUDES-OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goffman, E. (2006 [1970]). *Estigma*. Amorrortu Editores.
- Gutiérrez, J. y Trujillo, D. (2021). *Las instituciones educativas llevan al borde del precipicio (Trabajo de grado)*. Facultad de educación, Universidad de Cundinamarca, Colombia. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/4702>
- Harris, R., Wilson-Daily, A. y Fuller, G. (2021). *Exploring the secondary school experience of LGBT+ youth*. *Intercultural Education*, 32(4), 368-385. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889987>
- Hernández-Silvano, A., Marcial-Zavala, E. y Moreno-Muñoz, M. (2020). *Antsiwinik. Expresarse como homosexual en una secundaria de contexto indígena*. *LiminaR*, XVIII(1), 129-141. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.724>
- Human Rights Watch. (2016). *“Es como estar en medio de una tormenta de granizo”*. Human Rights Watch. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/uslgbt1216sp_web_0.pdf
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2019). *Reporte de Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018*. INE. https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Resultados_Consulta_Infantil_y_Juvenil-2018.pdf
- Junqueira, R. (2012). *A pedagogia do armário*. *Revista Educação On-line*, (10), 64-83. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255854/mod_resource/content/1/PedagogiaDoArmario_RogérioJunqueira.pdf
- Larios, J. y Mora, J. M. (2013). *La diversidad sexual en la escuela secundaria*. Universidad de Colima. http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-diversidad-sexual-en-la-escuela-secundaria_432.pdf
- Leal, C. (2022). *Sobre los usos y abusos de lo queer*. En M. Flores y V. Villegas (coords.), *Estudios de género y teoría queer desde América Latina y el Caribe* (pp. 125-150). UAEM. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/113139/Estudios%20de%20g%C3%A9nero%20y%20teor%C3%ADa%20queer.pdf?sequence=1>
- Lee, C. (2002). *The impact of belonging to a high school gay/straight alliance*. *The high school journal*, 85(3), 13-26. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0005>
- Manzo, Á. y Sigüencia, D. (2022). *El quehacer docente en la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de estudiantes adolescentes*. *Runae*, 119-132. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/744/684>
- Martínez, C. (2015). *Efectos de la homofobia en la conformación de la personalidad de jóvenes varones*. En H. Domínguez (coord.), *La cuestión del odio* (pp. 51-90). Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/BI308/725/860-1>

- Moni, M. (2005). *El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer*. En S. Talburt y S. Steinberg (eds.), *Pensando queer* (pp. 35-50). Graó.
- Mora, R. (2013). 'Dicks are for chicks'. *Gender and Education*, 25(3), 340-356. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.757298>
- Nova, A. (2022). *Proceso de búsqueda de identidad sexual en adolescentes desde sus vivencias* (Trabajo de grado). Facultad de Psicología, Universidad Antonio Nariño, Colombia. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/7827>
- Ortega, A. y Juárez, M. (2019). *Factores que determinan el bullying homofóbico en secundarias públicas desde la experiencia de jóvenes homosexuales universitarios de la UACM Plantel Cuauhtepac* (Tesis de grado). Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. <https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/handle/123456789/92>
- Peralta, A. y García, D. (2023). *Identidades de género confrontando el contexto escolar*. *Dilemas contemporáneos*, (3), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3630>
- Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Gutiérrez, A., Elvira-Rey, C. y Ortuño-Sierra, J. (2023). *Orientación sexual, autoestima y rendimiento académico en la adolescencia*. *Revista de Educación*, 399, 79-103. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-562>
- Ranea, B. (2021) *Desarmar la masculinidad*. Catarata.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Norma. https://web.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia_de_culturas_juveniles_estrategias_del_desencanto_0.pdf
- Reguillo, R. (2003). *Las culturas juveniles*. *Revista Brasileira de educacao*, (23), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502308.pdf>
- Renovell-Rico, S. Vidal, E., y Ortega-Leal, M. P. (2022). *Homofobia en las aulas valencianas*. RESED, (10), 75-92. https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2022.i10.06
- Ribeiro, D., Bastos, M. y Altair, F. (2018). *Gênero, sexualidade e juventude(s)*. *Civitas*, 18(1), 124-137. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28046>
- Rodríguez, L. (2018). *Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria*. *Revista de Psicología*, 36(2), 631-659. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.009>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). *La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas*. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.3>
- Sánchez, B. y Rivera, C. (2021). *Homofobia en la escuela*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 329-340. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2188>
- Savin-Williams, R. (2009 [2005]). *La nueva adolescencia homosexual*. Paideia Galiza y Morata.
- Sayago, S. (2014). *El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales*. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2014000100001>
- Taywaditep, K. (2002). *Marginalization among the marginalized*. *Journal of Homosexuality*, 42(1), 1-28. https://doi.org/10.1300/J082v42n01_01
- Torres, J. (2023). *Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México*. *Emerging Trends in Education*, 5(10), 37-48. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5367>
- Torres, J. y González, R. (2022). *Masculinidades emergentes*. En S. Velasco (coord.), *Cuaderno de problematizaciones* (pp. 65-86). UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/5-publicaciones-upn/1-pdf?download=697:cuaderno-problematizaciones&Itemid=247>
- Vasilachis, I. (2006), *La investigación cualitativa*. En: I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de in-*

investigación cualitativa (pp. 23-60). Gedisa.
[http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/
wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf)

Zambrano, B. y Góngora, R. (2023). *La homofobia en las unidades educativas de la zona rural del Canton Manta*. Varona, (77), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382023000200025&script=sci_arttext&tlng=en