



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

FESC | Facultad de
UAEM | Estudios
Superiores de
Cautla

Universidad Autónoma de estado de Morelos

Facultad de Estudios Superiores de Cautla

Maestría en Ciencias Sociales

Experiencias de estudiantes trans femeninas en espacios escolares del estado de

Morelos

Tesis para obtener el grado de:

Maestro en Ciencias Sociales

Presenta:

Jorge Octavio Cazares López

Directora:

Dra. Luz Marina Ibarra Uribe

Comité Tutorial:

Dra. Angélica Rodríguez Abad

**Dra. Cony-Brunhilde Saenger
Pedrero**

Comité Ampliado:

**Dra. Amalia Isabel Izquierdo
Campos**

Dra. Leticia Pons Bonals

Cautla, Morelos

Agosto, 2021



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Agradecimientos

Durante los más de dos años que me tomó concluir la maestría experimenté retos personales que han impregnado en mi vida, aportando diversos aprendizajes. En primera instancia agradezco a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla por brindarme el espacio y los recursos suficientes para llevar a término la maestría; a todos y todas mis docentes y al personal administrativo. Igualmente quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada durante los dos años de la maestría.

Agradezco a todas y cada una de las doctoras que formaron parte de mi comité: a la Dra. Angélica, Dra. Cony-Brunhilde, Dra. Isabel y Dra. Leticia; gracias por sus orientaciones, por guiar la ruta de la investigación y por su tiempo, lo cual me ayudó en todo este recorrido investigativo. Esta investigación no hubiera sido posible sin la guía de mi directora de tesis, la Dra. Luz Marina. Agradezco su confianza, comprensión brindada, dedicación y compromiso hacia el trabajo de investigación y hacia mí como estudiante.

Hago un especial agradecimiento para Andrea y Alejandra que compartieron sus historias de vida conmigo. Agradezco su confianza, apertura y motivación de formar parte de la investigación; siempre de manera amable.

Contenido

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
1.2 Experiencias en espacios escolares	8
1.4 Construcción de la identidad trans	26
1.5 Derechos de las personas trans.....	30
1.6 Reflexiones finales	34
CAPÍTULO II. BASES DE LA INVESTIGACIÓN	35
2.1 Planteamiento del problema	35
2.2 Preguntas de investigación	38
2.3 Objetivos	39
2.4 Marco teórico y referencial	39
2.4.1 ¿Qué es la transexualidad?	41
2.4.2 Sexo, cuerpo y género	46
2.4.3 Sobre la socialización y las instituciones	49
2.4.4 Currículum.....	53
2.4.5 “Libertad de acción” ¿Capacidad de agencia o resiliencia?	57
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	63
3.1 Tipo de investigación	63
3.2 Investigación narrativa: historia de vida	65
3.4 Técnica	69
3.5 Consideraciones éticas	70
3.6 Desarrollo del trabajo de campo.....	72
3.7 Método de análisis.....	76
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS ESTUDIANTES TRANS FEMENINAS	77
4.1 Currículum: normalizar e invisibilizar	78
4.1.1 Contenidos y materias. (Des)información y la no representación	78
4.1.2 Baños como espacio de violencia.....	82
4.2 Socialización: vigilar, contener y oprimir	84
4.2.1 Los pares como vigilantes de los mandatos de género	84

4.2.2 ¿Qué rol tienen las y los profesores?	90
4.3 Estrategias de resiliencia: represión, apariencia y confrontación	93
4.3.1 Estrategia intrapersonal	94
4.3.2 Estrategia de apariencia	98
4.3.3 Estrategia de afrontamiento	101
4.4 Construcción de la identidad	102
4.4.1 Algo más que ser gay.....	103
4.4.2 La influencia familiar	110
CONCLUSIONES	115
Referencias	121
Anexos	131
Anexo A. Estructura de las entrevistas.....	131
Anexo B. Guía de entrevista	132

INTRODUCCIÓN

Las instituciones escolares son espacios socializadores de significación para el desarrollo de los individuos. Dentro de estas instituciones los estudiantes, generalmente, potencializan habilidades y conocimientos, así como una posterior especialización. Sin embargo, la escuela como institución se constituye según ciertas ideologías culturales. En este sentido, en vez de generar alumnado crítico, les impone el seguimiento a determinadas normas. Por la naturaleza aparentemente inalterable de las instituciones, la escuela mantiene y reproduce ideologías hegemónicas y tipificaciones de alumnado.

Específicamente sobre identidades y sexualidades disidentes (gays y trans, entre otros) las instituciones escolares presentan poca (casi nula) apertura para el reconocimiento, y eventual normalización de éstas. Mediante mecanismos como la invisibilización, la no representación, y la estandarización de la heterosexualidad e identidad cisgénero, la escuela crea una inteligibilidad social del estudiantado, en específico, y de la sexualidad en general.

La presente investigación se centra en conocer y comprender cómo la socialización llevada a cabo en los espacios escolares influye en el desenvolvimiento de estudiantes trans femeninas, concretamente en su ingreso, permanencia y egreso de estos espacios. Lo anterior mediante el análisis de la estructura curricular y las interacciones llevadas a cabo entre las estudiantes trans femeninas y sus pares, así como con el profesorado. Asimismo, sostenemos que como consecuencia de las características del contexto de análisis (heteronormado, heterosexista y binario en la relación sexo-género) las estudiantes trans utilizan estrategias para permanecer y posteriormente egresar de los espacios escolares. En este sentido, identificar y examinar dichas estrategias.

La tesis se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo se realiza una revisión de las investigaciones llevadas a cabo acerca de la comunidad lésbico, gay, bisexual y trans (LGBT) y los espacios escolares, los derechos y el proceso de construcción de la identidad. En un segundo capítulo se establecen las preguntas y objetivos de la investigación, así como la pertinencia de la misma. Además, el sustento teórico y conceptual. En el tercer capítulo se expone la metodología implementada: tipo de investigación, método y técnica utilizadas, consideraciones éticas, entre otros aspectos. Como último capítulo, se presenta el análisis llevado a cabo de las narraciones de nuestras informantes, el cual se divide en cuatro subapartados: currículum: normalizar e invisibilizar; socialización: vigilar, contener y oprimir; estrategias de resiliencia: intrapersonal, apariencia y confrontación; construcción de la identidad. Finalmente, se plantean las conclusiones de la investigación, así como algunos temas pertinentes para abordar en futuras investigaciones.

CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se muestran hallazgos y avances obtenidos en diferentes investigaciones que abordan sobre la temática trans¹ y la comunidad lésbico-gay (es importante incluir el tema de la orientación sexual ya que la condición trans está entrelazada con este aspecto). Se expondrán las distintas realidades de hombres y mujeres trans, y las percepciones existentes hacia esta población, el proceso de construcción de su identidad y el marco legislativo que respalda sus derechos.

La literatura consultada para la construcción del presente estado de la cuestión está constituida por artículos científicos y tesis de grado. La búsqueda se realizó en base de datos como Redalyc, SciELO, Dialnet, Bibliotecas UNAM, CIEG, entre otras. Lo conforman un total de 19 textos, los cuales corresponden del año 2012 al 2018. La selección de los mismos estuvo sujeta a aquellas investigaciones acerca de las experiencias de vida de personas del colectivo LGBT dentro del ámbito escolar; y de manera transversal, ámbitos como el familiar, laboral y legal. Lo anterior con el motivo de conocer la interacción existente entre el colectivo LGBT y demás actores, así como las características institucionales, que eventualmente permean en la estancia de personas LGBT dentro de las instituciones. Se revisaron investigaciones de distintos países, por ejemplo: Costa Rica, España, Colombia, Chile y México. Cabe mencionar que, a lo largo de este capítulo se hace uso de diversas siglas empleadas para el reconocimiento al colectivo de personas con orientación no heterosexual e identidad de género no binario, éstas se utilizan dependiendo la terminología empleada en las investigaciones consultadas.

¹ Se utiliza este término para reconocer las distintas formas de manifestar la identidad que rompen la normativa del binario sexo-género. Cabe mencionar que se citarán términos como transexual, transgénero y travesti para exponer la terminología de los autores consultados.

1.2 Experiencias en espacios escolares

La cuestión jurídica permea en la inclusión de la diversidad en el contexto educativo. Pueden estar establecidas iniciativas de inclusión, sin embargo, no siempre se ponen en práctica. Ros (2012) menciona que “se da entonces la circunstancia de que a nivel legal se va avanzando hacia la igualdad de derechos, mientras que a nivel social persisten estereotipos y discriminación” (p.965). La autora hace la distinción entre igualdad legal e igualdad social, en las que no hay simetría, siendo la igualdad social la que manifiesta estancamiento. Por ello, se planteó evaluar la falta de inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos de familia en el ámbito educativo, para poder elaborar un programa de acción. La investigación se llevó a cabo en un centro educativo público. En el diagnóstico se obtuvieron como resultados el uso del lenguaje reproductor de la familia convencional, al utilizar únicamente el binomio padre-madre. Lo anterior transmite el mensaje de considerar ese modelo familiar como el natural, sin dar espacio a otros tipos de familias; de igual manera, se manifiesta en los libros de texto, en los cuales existe menor visibilidad de modelos de familias como las homoparentales, adoptivas y de acogimiento. Aunado a lo anterior, no existe reconocimiento en los libros de texto sobre personajes homosexuales. La autora menciona que, al hablar sobre educación sexual con los alumnos, de lo que nunca se habla es de la transexualidad; seguido por la homosexualidad y bisexualidad, de los cuales se hace mención, pero escasamente.

Para llevar a cabo el programa de acción, Ros (2012) trabajó con cuatro actores involucrados: alumnos, profesores, tutores y la institución (currículo académico). Para los tres primeros, se planteó abordar aspectos como: prejuicios, uso de lenguaje, discriminación, la formación docente, adquisición de conocimientos de temáticas concernientes a la diversidad. Los hallazgos de la autora manifiestan que la reproducción de conocimiento heteronormativo, excluyente,

estereotipado, etc., es un hecho realizado por las familias del alumnado, los docentes con carencias de información y formación sobre temas de diversidad y la institución al no modificar el currículo académico.

Siguiendo con el currículo académico, Piedra de la Cuadra, Rodríguez, Rembrandt y Ramírez (2013) ponen énfasis en una materia en específico: educación física. Los autores señalan que esta materia es de especial análisis, debido a que el deporte tiene una fuerte carga heteronormativa. Realizaron una investigación cuantitativa, con el objetivo de conocer la percepción de los alumnos sobre experiencias de homofobia y heterosexismo en dicha clase. En la pregunta sobre cuántas ocasiones se ha sido testigo de comportamientos heterosexistas de un estudiante a otro, 80% se situó entre las opciones «muchas» y «algunas»; 64,5% confirmaron haber sido testigos de comportamientos homofóbicos entre los estudiantes. Además, el alumnado percibe incapacidad por parte de sus profesores de educación física para manejar temas de diversidad sexual (p.332). La investigación de Piedra de la Cuadra et al. (2013) mostró diferencias entre sexos; los hombres hacen uso más frecuente del lenguaje heterosexista y homofóbico (p.333). Los autores concluyen que en la reproducción de contenidos homofóbicos no influye si la institución es pública o privada, pero sí influyen los aspectos personales de los profesores (p.334).

Piedra de la Cuadra et al. (2013) coinciden con Ros (2012) al decir que no hay una concordancia entre lo legal y la realidad social:

[...] los datos parecen apuntar hacia la idea de que los cambios legislativos producidos en las sociedades desarrolladas en los últimos años en materia de igualdad, no están siendo acompañados por un cambio de mentalidad entre los individuos en materia de orientación sexual (p.336).

A lo cual se tendría que sumar temas concernientes a la identidad de género, debido que para las personas con orientación sexual diferente a la hetero existe concordancia entre su cuerpo y el género que se les asigna con base en el sexo biológico, caso contrario para las personas trans, que además tienen diversa orientación sexual. En este sentido, lo trans aumenta la diversidad.

Centrándonos específicamente en las experiencias de los estudiantes, Puche, Morena y Pichardo (2013) llevaron a cabo entrevistas a nueve personas trans para conocer sus vivencias en centros educativos y detectar los obstáculos y el apoyo en el transcurso de su formación académica. Los autores indican que en los centros educativos no se tienen presentes temas respecto a la diversidad sexual y de género. Por ende, surge la necesidad de modificación del currículo escolar, ya que los existentes se basan en la heteronormatividad y el sexismo (p. 164). El tránsito de la adolescencia, en correlación con las experiencias en contextos educativos, se convierte en momento crítico para la integración o marginación social (p.164), lo cual indica que los niveles educativos en donde existirían mayores dificultades para las personas trans son la secundaria y el bachillerato.

El objetivo de los investigadores fue analizar las experiencias en los contextos educativos, sin embargo, en el discurso de las personas trans entrevistadas se enlazan otras instituciones de socialización como la familia (relaciones y tensiones), expectativas laborales, vivencia del espacio público e instituciones médicas (p.165). Lo anterior nos muestra que no se conciben de manera aislada las experiencias en algún ámbito, sino que la realidad es representada por la conjunción del contexto educativo y otros espacios sociales.

Debido al desconocimiento de la diversidad de género en las escuelas (así como en sus profesores y alumnado) las personas trans sufren de invisibilidad social; Puche et al. (2013) identificaron diferentes formas en que los contextos educativos ignoran la condición trans, por

ejemplo: los libros de texto, los cuales reproducen la heteronormatividad y el sistema binario sexo-género al no integrar la diversidad sexual y de género; los discursos de educación sexual sólo se limitan a la salud reproductiva (centralidad del coito heterosexual) e higiene íntima, continuando sin integrar temas de la diversidad sexo-afectiva (p.168). Respecto a la identidad, en los jóvenes trans la ausencia de referencias les genera soledad y aislamiento:

Esta invisibilidad social condena al silencio y a la vivencia solitaria de su diferencia a muchos niños, niñas y adolescentes que no encuentran referentes ni tampoco espacios en los que llevar a cabo sus búsquedas identitarias y expresivas de una forma libre y constructiva (Puche et al., 2013, p.165).

A pesar de vivir la falta de reconocimiento de su particularidad, en el momento en que transgreden la normatividad sexo-género y ésta es percibida por el entorno, las personas trans sufren acoso escolar, exclusión y violencia verbal, física y psicológica (p.166). Las personas trans pasan de estar invisibilizadas a una visibilidad excesiva debido al cambio físico y a las prácticas del género al que sienten corresponder. Existe una diferencia en el grado de exclusión y violencia que se vive dependiendo si eres hombre o mujer trans:

[...] el género de destino importa mucho a la hora de ubicarlos en la escala de la exclusión. Hemos comprobado que la experiencia escolar de los chicos trans [...] suele ser menos problemática que la de las chicas trans (nacidas con anatomía de hombre), las cuales están sometidas a un mayor grado de violencia (Puche et al, 2013, p.169).

El abandono escolar es una acción recurrente para las y los trans, sin embargo, Puche et al. (2013) indican que no todos y todas recurren a ello; la resiliencia es la habilidad distintiva de los y las trans que sí logran concluir sus estudios (p.171). Otra característica importante en relación con la exclusión de las y los trans en contextos educativos son los espacios sexuados, es decir, la

segregación del espacio con base en el sexo-género, lo cual crea en los y las trans incomodidad y conflicto:

Se puede hablar de espacios sexuados en dos sentidos: por una parte están los espacios físicamente delimitados, como vestuarios y cuartos de baño; por otra parte, están todas aquellas esferas de la vida y el aprendizaje que se fundan en la distinción entre sexos: desde las clases de educación física hasta las pandillas de amigos (Puche et al., 2013, p.177).

En esta investigación se aclara que existe una diversidad de la condición trans; utilizan el término transexual, pero esclarecen que en ocasiones no se puede llegar a delimitar la diversidad en que se vive el género.

En los espacios educativos están implicados diferentes actores. En el análisis de las experiencias de personas trans en estos espacios resulta pertinente conocer las percepciones de otros actores implicados sobre temas relacionados con la comunidad LGBTI². La investigación realizada por Cruz (2013) se centró en las construcciones y significados de los docentes respecto a la diversidad sexual, es una investigación cualitativa de enfoque interpretativista, en la cual se utilizó como técnica la entrevista. La población estuvo conformada por 10 docentes de educación superior. Cruz (2013) identificó que se viven dificultades respecto a la orientación sexual. Se extrae un fragmento de una transcripción de las entrevistas:

[...] un chico en Historia maltratado por su papá y una chica en Nutrición maltratada por su mamá. Porque ambos se dieron cuenta que las creaturas tenían diferencias, diferentes preferencias, se llamaban a sí mismos “homosexuales” y “lesbianas”. Entonces era terrible lo que sucedió. Eso, eso fue lo primero que impactó: el rechazo que estas familias

² Sigla compuesta por la inicial de las palabras: lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexual; utilizada para dar reconocimiento al colectivo de personas con orientación no heterosexual e identidad sexo-género no binario. Cabe mencionar que las tres primeras letras de la sigla corresponden a orientación sexual, la cuarta a identidad de género y la última hace alusión a aquellas personas con características sexuales tanto masculinas como femeninas; esta condición es totalmente biológica.

tenían al interior de sus hogares y lo veías en la escuela, lo veías físicamente, yo llegué a ver al chico de Historia con golpes que le asentaba el padre (S1M-PEDG) (Cruz, 2013, p. 83).

Cabe mencionar que el alumno y la alumna no son trans, sino que su preferencia es homosexual. Esto es relevante en el sentido que muestra el nivel de aceptación de la diversidad en este contexto: la persona con una orientación sexual diferente a la hetero es víctima de agresión, cuanto más para las personas que rompen con la normativa sexo-género, que como se ha mostrado, es un proceso más complejo.

Además de la familia, Cruz (2013) menciona que existe un rechazo social (p.83). El autor hace la distinción entre tolerancia y aceptación, siendo esta última el ideal a alcanzar, ya que en la tolerancia existe asimetría de poder, al dar un rol de superioridad (el que tolera) e inferioridad, una idea que transmite el “aguantar” al otro (p.91). En el contexto universitario se presentan actos que no son ni tolerantes y mucho menos de aceptación, como el caso de ciberacoso³ que se presentó en la facultad de pedagogía, en donde un grupo de jóvenes creó una cuenta de Facebook en la cual exhibían a alumnos/as con una preferencia no heterosexual, y en donde hacían uso de palabras altisonantes (p.85). Resulta ilustrador mencionar el nombre de la cuenta: «lo peor de pedagogía», en el cual se visualiza la concepción de la relación asimétrica sobre la dicotomía hetero-homo.

El docente está relacionado con la labor de implementar la aceptación de la diversidad sexual, sin embargo, Cruz (2013) menciona que los docentes no están capacitados e informados objetivamente sobre los temas de diversidad, los saberes sobre éstos se basan en su formación e historia de vida (p.82). A pesar que en algunas investigaciones se menciona que en los niveles

³ Acoso que se manifiesta en la divulgación de información (real o falsa), ataques personales o amenazas hacia una persona por medio de aparatos electrónicos vía internet, con tendencia en las redes sociales.

posteriores a la secundaria o preparatoria tendería a haber un ambiente más ameno, al menos para los alumnos/as con orientación no heterosexual, Cruz (2013) indica que no es así: “A manera de conclusión, se puede asegurar que en los espacios universitarios aún siguen permeando ambientes que no conllevan al reconocimiento de la diversidad sexual. Lo cual implica acciones de discriminación, intolerancia, y por tanto de desatención” (p.94).

Se ha mencionado que los espacios educativos reproducen patrones heterosexistas y homofóbicos, en este sentido Pérez (2015) ve a la educación como una herramienta para erradicar la discriminación hacia el colectivo LGBT⁴. Se tiene que prestar atención a la estructura del sistema educativo y a sus contenidos para lograr erradicarla. De acuerdo con esto, la escuela funge como un sistema que moldea, mantiene y reproduce modos de actuar y pensar; los cuales podrían componerse de prejuicios y estereotipos desfavorables para las personas del colectivo LGBT.

En este sentido, la educación formal, y también la informal, han sido eficaces para sostener un sistema social patriarcal y prejuiciado, que ha mantenido la subordinación e inferioridad de la mujer, así como la exclusión, invisibilidad y prejuicio de los grupos LGBT, estructuralmente hablando, por mucho tiempo, hasta la actualidad (Pérez, 2015, p. 730).

Para lograr una educación inclusiva se tiene que incorporar la perspectiva de género, así como la identificación de los contenidos que reproducen roles, estereotipos y prejuicios de un sistema heteropatriarcal. Aunado a esto, los/las docentes toman importancia debido a que ellos y ellas son los encargados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual se tendrían que someter a capacitación para no reproducir explícita o implícitamente algún tipo de discriminación.

⁴ Las letras presentes en la sigla corresponden a las iniciales de las palabras: lesbianas, gays, bisexuales y transgénero. No se incluye la letra «I», por lo cual no se hace alusión a personas intersexuales.

En efecto, se intenta crear un sistema educativo con perspectiva de género, así como implementar la tolerancia y respeto por la diversidad, sin embargo, no se ha llevado del todo a la práctica:

Parece que aunque existen las pautas para una educación con perspectiva de género aún no se logra una verdadera acción en la materia, donde hace falta reforzar las políticas, programas y campañas encaminadas a eliminar los estereotipos, prejuicios y prácticas que perpetúan una situación de subordinación o inferioridad de la mujer, así como la exclusión, invisibilización, violencia y discriminación contra las personas LGBT, lo que impide su desarrollo, participación y el ejercicio y goce de sus derechos fundamentales (Pérez, 2015, p. 741-742).

La autora antes citada hace una distinción entre mujeres, niñas y personas LGBT. Se podrían tomar inadecuados los términos utilizados. Existen mujeres y niñas dentro del colectivo LGBT, teniendo el cuidado de no confundir la preferencia sexual, la identidad de género y el fenotipo⁵. Parece indicar que cuando la autora habla de “mujeres” se refiere a mujeres biológicas heterosexuales; se tendría que hacer la aclaración, ya que las lesbianas son mujeres y las transexuales femeninas se identifican del mismo modo.

Sobre el proceso dialéctico de la construcción del sistema patriarcal, Trujillo (2015) lo explicita de la siguiente manera: “la heterosexualidad ha sido históricamente construida como la sexualidad natural, legítima, respetable, legal, visible, y la masculinidad hegemónica (heterosexual) se enseña y construye en oposición al otro, o la otra, el diferente: las mujeres y los gays” (p.1531). Y justamente tomando como base la heteronormatividad se producen en los espacios escolares valores como la misoginia, sexismo y homofobia (p.1531).

⁵ Hace referencia a los rasgos físicos de un individuo, resultados de su información genética.

El autor indica que las personas trans están sujetas a más violencia (p.1532) en comparación con las personas que siguen el binario sexo-género. Un factor que incita a la transfobia (así como a la homofobia) es el hecho de una ausencia de representaciones (referencia de personas con tales condiciones); es necesario, entonces, conocer dichas condiciones para fomentar su inclusión, verlas como otras formas de vivir el género y la orientación sexual. Trujillo (2015) indica que para llevar a cabo una pedagogía queer⁶ surge la necesidad previa de realizar estudios exploratorios sobre la realidad de los grupos LGBTI, feministas, sobre género y sexualidades (p.1538).

Otra investigación que tiene como objetivo conocer las realidades de personas trans en espacios escolares es la realizada por Molina, Guzmán y Martínez-Guzmán (2015). Los autores investigaron las manifestaciones transfóbicas en ámbitos como lo familiar, escolar, salud e instituciones de poder, mediante el análisis de las narrativas de cinco mujeres trans. En lo concerniente con el ámbito escolar, Molina et al. (2015) afirman que “la escuela funciona a menudo como un espacio discriminatorio y excluyente con respecto a las personas transgénero” (p.78). Cabe destacar que los autores al mencionar “a menudo” señalan que no en todos los casos las personas transgénero tuvieron experiencias discriminatorias, sin embargo, la decisión por la deserción escolar se presenta en todos los casos:

Las narrativas muestran que en los procesos de deserción escolar pueden participar factores múltiples (económicos, sociales, políticos, familiares) y las causas concretas serán particulares de cada situación. Sin embargo, el desenlace más común es que en algún momento, bajo una circunstancia u otra, la persona transgénero se verá compelida a dejar los estudios (Molina et al, 2015, p.76).

⁶ Pedagogía que reconoce la heterogeneidad sexo-afectiva del alumnado. Descentraliza la heterosexualidad y el binario sexo-género. Rompe con la reproducción y normalización de discursos y contenidos excluyentes a la diversidad. Genera una educación crítica a los roles y estereotipos de género.

No todos los casos de deserción están directamente relacionados con las experiencias en los espacios educativos, pero sí con la condición de vivirse trans. Justo esta forma de vivir el género crea en las personas trans necesidades y obstáculos en otros ámbitos que dificultan la conclusión de los estudios, que tal vez hubiesen logrado si no transgredieran la normatividad sexo-género. Por ejemplo, Molina et al. (2015) lo visualizan de la siguiente manera:

La transfobia familiar, se intersecta con la transfobia social e institucional, lo cual genera una violación sistemática de los derechos de las niñas y adolescentes transgénero, sometiéndolas a fuertes presiones “normalizadoras” que pueden incluir distintos tipos de violencia física y psíquica, llegando en algunos casos a la institucionalización y, en muchas situaciones, a la expulsión temprana del hogar, de la vida comunitaria y del sistema educativo (p.78).

En la investigación de Molina et al. (2015) la familia resalta como rol clave respecto al futuro que tendrán las personas trans; cuando la familia las rechaza, por consecuencia se ven obligadas a salir del núcleo familiar a temprana edad, debido a esto, existe una alta probabilidad que su nivel económico se torne bajo, independiente del nivel económico-social de origen (p.78). En relación con el nivel económico, la oferta laboral disponible es directamente proporcional con el nivel de estudios concluidos (secundaria o preparatoria, principalmente), aunado a esto, simplemente la condición trans genera que no se les contrate, a pesar de haber completado los estudios (p.78). Podría concluirse que todas estas adversidades que viven por ser persona trans tienen consecuencias directas en su proyecto de vida, ya que como se expuso, no hay contexto social en el que no se les estigmatice, lo cual les genera dificultades para alcanzar sus objetivos y, por consecuencia, se llevan a cabo interacciones diferentes en comparación con personas cisgénero.

Se han mencionado las experiencias tanto de hombres y mujeres trans, ahora bien, Rosquete (2015) en su investigación resalta que las mujeres tienden a sufrir, en algunos aspectos, mayores dificultades en comparación con los hombres:

En referencia al plano afectivo, según los expertos las mujeres transexuales presentan más dificultades a la hora de establecer una relación estable [...] centrándose en el ámbito laboral, los expertos analizan que frente a los efectos del tratamiento hormonal, los hombres transexuales pasan más desapercibidos, con lo cual tienen mayor probabilidad de optar a un empleo y en el caso de las mujeres, ocurre el efecto contrario y es utilizado en ocasiones como criterio de exclusión (Rosquete, 2015, p.39).

Según Rosquete (2015) en el ámbito educativo las situaciones de discriminación que se llegan a presentar tienen que ver con el hecho de ser o no reconocidos al género que sienten pertenecer. Ello se relaciona si en el momento de estar realizando los estudios se encontraban en transición o si manifestaron abiertamente ser hombre/mujer transsexual. Los entrevistados “señalan que fue durante esta etapa [la secundaria], donde su estado psicológico y anímico quebró por completo, puesto que no se habían reconocido socialmente, seguían siendo identificados y tratados como alguien que no sentían que eran” (Rosquete, 2015, p. 47). Por otra parte, las dificultades en las relaciones de interacción entre las personas transexuales y sus compañeros/as se debe al rechazo por parte de éstos últimos, debido a los prejuicios sociales y a la ignorancia sobre lo trans.

Existen casos en los cuales la etapa escolar no presentó mayores vicisitudes, recibiendo las personas transexuales apoyo de sus compañeros. Considero que lo anteriormente mencionado podría someterse a reflexión analizando si las instituciones donde ocurrieron estos hechos fueron públicas, privadas, religiosas; y la edad en que se reconocieron socialmente como trans, así como el nivel educativo en cuestión.

Para el estudio de las representaciones hacia la comunidad LGBT, Liscano (2016) realizó una investigación mixta, con predominio de enfoque etnográfico, realizada a estudiantes, docentes y directivos de la Universidad Santo Tomás en Colombia. Respecto a los docentes, existe la concepción que la población LGBT ha sido objetivo de discriminación, estigmatización y segregación, y que siguen teniendo poca aceptación social. Además, los docentes y directivos varones tienen ciertas reservas a la hora de interactuar con gays debido a que esto afecta su imagen masculina; su representación de figuras no heterosexuales está constituida por lo anormal y ridículo. Se percibe discriminación en el proceso de algún cargo directivo si se es una persona con orientación no heterosexual, y existe presencia de lenguaje figurado y de burla.

Los estudiantes también consideran que la población LGBT ha sido discriminada y excluida, además la conciben promiscua. Se presenta incomodidad en situaciones que involucren interacción con personas de esta población, es decir, se genera rechazo. Existe repudio hacia los comportamientos considerados demasiado exagerados, los cuales dependen de los cánones sociales. De igual manera, se ven presentes la utilización de burlas, apodos, y comentarios despectivos a la población LGBT, realizado con mayor tendencia por parte de hombres, al grado de evitar el contacto físico. Por último, existe autocensura a la hora de hablar y relacionarse con personas del colectivo LGBT por miedo a que se les encasille o a sufrir rechazo, posterior al hacerlo.

Se manifiesta poca aceptación por parte del alumnado en cuanto a la inclusión de contenidos al currículum escolar que aborden temáticas relacionadas con esta población: “Los estudiantes se muestran menos de acuerdo con que las facultades implementen en sus planes de estudio el abordaje de temática LGBTI, desarrollen actividades culturales y adelanten políticas de

inclusión, en contraste con los docentes y directivos quienes registraron favorabilidad” (Liscano, 2016, p. 359).

A pesar del interés sobre temas relacionados con la diversidad sexo-afectiva y de género, aún existen estereotipos y prejuicios para esta población. Asimismo, casi en su totalidad, sus representaciones hacen referencia a gays y lesbianas, sin dar cabida a la diversidad de género; es decir, no se ven presentes referentes hacia personas trans.

Carvajal (2018) se planteó conocer si la diferencia sexual establecida por la transexualidad produce actos de discriminación en el sistema escolar, y saber si éste funciona como un sistema transfóbico. El autor menciona que existe una manifestación de transfobia en el sistema educativo: “es necesario hablar del alumnado trans porque son sujetos vulnerables. En las instituciones académica los trans tienen mayores probabilidades de ser discriminados, de recibir insultos y violencia de todo tipo” (Carvajal, 2018, p.164). Además, la percepción negativa de las experiencias vividas por las y los transexuales está vinculada a la deserción escolar:

En los diferentes estudios y denuncias se concluye que el acoso sistemático puede llevar a que los(as) adolescentes trans abandonen la secundaria, por lo que tendrán menos opciones laborales en el futuro. La escuela funciona así como un sistema de exclusión, marginación y estigmatización (Carvajal, 2018, p.164).

Los tipos de violencia percibida por las personas transexuales podría repercutir directamente en la decisión de permanecer o abandonar el sistema educativo en sus diferentes niveles. Sobre el tema del abandono escolar, el autor hace consiente la necesidad de una futura línea de investigación: transfobia y los mecanismos de expulsión de las personas transexuales del sistema educativo.

Con base en las experiencias negativas de hombres y mujeres trans, Bello (2018) propone una pedagogía que sea no sólo inclusiva con la diversidad de vivir el género, sino que cuestione la heteronormatividad; ella la denomina «trans-pedagogía». En este sentido, critica el sistema binario⁷ y heterosexista⁸ en el que están inmersas las instituciones educativas, las cuales funcionan como un sistema de reproducción. Los/las trans al no encajar en la normatividad, no se les reconoce la identidad a la cual sienten pertenecer; esto se refleja, por ejemplo, al no llamarles por el nombre que se identifican, y al exigirles entrar en modelos heteronormativos. Debido a la situación de no encajar y al mismo tiempo tener que afrontar la normatividad, las personas trans deciden abandonar la escuela.

Entonces, se podría decir que las instituciones actúan de manera activa frente a la no inclusión de las diferentes formas de vivir el género y los cuerpos que lo encarnan, por ejemplo: el currículo, los uniformes, los baños, los discursos, entre otros, son manifestaciones de ello, debido a que son binarios y heteronormados, y por ello excluyentes.

Sin embargo, existe cierta flexibilidad o posibles cambios en las formas que funcionan las instituciones educativas, pero éstas son indiferentes o ajenas a las experiencias de las personas trans:

Puede que sea cierto, que la escuela no sea una institución tan cerrada y que en ella surja la potencia de la transformación. Sin embargo, siento que quienes hemos sobrevivido a la escuela nunca hemos sido desagraviadxs⁹ por dicha institución, ni tampoco hemos recibido reparación por el daño emocional y físico causado. La escuela nunca ha guardado duelo por las personas que se han suicidado a causa de ella (Bello, 2018, p.125).

⁷ Sólo reconocer válido las formas: hombre, masculino, con pene y testículos; y a la mujer, femenina con vagina.

⁸ Concepción de superioridad de las personas heterosexuales sobre personas con diferente preferencia sexual.

⁹ Se utiliza la letra «X» como sustituto de la «A» y la «O» para tener un lenguaje inclusivo, y así hacer referencia a todos los géneros.

Examinando el contexto educativo, Russell (2018) realizó una investigación para analizar la situación del Acoso Escolar Homofóbico y Transfóbico (AEHT). La metodología utilizada fueron las producciones narrativas, tomadas en sesiones de diálogo y discusión. En esta investigación se logró conocer la percepción del fenómeno estudiado, tomando en cuenta a actores implicados en el contexto (directora, profesora, madre), y una alumna con orientación sexual lésbica.

En algunos actores existe la confusión entre homofobia y transfobia, englobando en general las dos (p.218), lo que nos demuestra que no existe información suficiente sobre estos temas. Uno de los resultados del análisis de las narrativas, es que la situación del AEHT es conexo con relaciones asimétricas de poder originadas debido a que la mayoría de las personas en los espacios educativos son heterosexuales, de lo cual se generan dos posturas dicotómicas: tolerancia e intolerancia, las cuales surgen según el grado de información sobre el tema. Aunado a esto, existe un lenguaje homofóbico en el contexto educativo, empero, depende de la interpretación que le den los sujetos; la utilización de palabras que de antemano se consideran ofensivas, éstas podrían resignificarse y estar cargadas de connotaciones positivas. Se extrae un fragmento del discurso de la alumna:

[...] a mí, que una amiga me diga, por ejemplo, bollera en un tono cariñoso es aceptable. Entre nosotras utilizamos este lenguaje de forma amistosa y afectiva. Es más, la mayoría de insultos que escucho en la escuela son con esta intencionalidad (expresión de afecto) [...] conozco a mucha gente que se identifica como maricón o bollera, porque son lo que son y están orgullosos de serlo, nadie se tiene que esconder (Alumna, 2016) (Russell, 2018, p. 221).

No obstante, el lenguaje homofóbico ayuda en los efectos negativos del AEHT. Russell (2018) menciona que el alumno es un agente activo en la toma la decisión sobre ocultar su orientación

sexual, los alumnos lo deciden tomando como referencia las consecuencias que el mostrar su orientación sexual podría tener. Russell (2018), menciona a Eribon (2004) sobre el concepto de «el horizonte de la injuria», el cual lo expresa de la siguiente manera: “es decir, el temor al observar y reconocer que son vulnerables psicológica y socialmente por compartir ciertas características susceptibles de discriminación y agresión, en este caso, una orientación sexual, identidad o expresión de género distinta a la normativa” (p.222). Hay una evaluación de las consecuencias en el hecho de destapar su preferencia sexual:

En la ESO tiene que costar más porque es justo cuando la gente empieza a darse cuenta de lo que le gusta o no le gusta. Tú piensas más por el qué dirán, por si te quedas sola, no sabes si eres la única a que le está pasando, en Bachillerato no tanto, es más visible porque la gente ya lo tiene más claro, aceptado y ves que no eres la única que pasa por todo esto (Alumna, 2016) (Russell, 2018. p. 223).

De la cita anterior podemos rescatar que, al igual que otras investigaciones, resalta la importancia de las experiencias durante la secundaria (entre los 12 y 16 años). Sobre el proceso de *salir del closet*, como coloquialmente se le llama, el currículo escolar es de suma importancia ya que cuando no existen discursos sobre la diversidad de preferencias sexuales o identidad de género, no se tendrá un referente para su identificación:

Si en los espacios educativos no existen discursos que “visibilicen” otras formas de habitar la sexualidad, sin otros modelos referenciales, es posible el desajuste de subjetividades supuestas y reales, mensajes contradictorios sobre lo que se espera de niños y niñas y adolescentes y lo que algunas de estas personas pueden sentir (Russell, 2018, p.223).

Otro estudio que se ocupó por conocer la representación de la población LGBT es el realizado por Chávez, Zapata, Petzelová y Villanueva (2018). Su investigación de diseño no experimental, de corte transversal de alcance descriptivo, se realizó con 250 jóvenes universitarios; consistió en

identificar redes semánticas con base en la frecuencia de las palabras evocadas. Para la palabra estímulo «diversidad sexual» surgieron conceptos como: gay, sexo, heterosexual y libertad; los autores mencionan una posible carencia de información sobre la palabra estímulo que se utilizó, ya que no se expresan otros términos que vislumbren, por ejemplo, la identidad sexual, y que ésta forma parte también de la diversidad sexual. En el imaginario social se encuentra cierta discriminación, debido a que términos como «cobardes» y «afeminados» son relacionados con el vocablo «gay».

La palabra estímulo «homofobia» se asoció, entre otras, el vocablo miedo; Chávez et al. (2018) indican que tal asociación puede ser a causa de la emoción vivenciada por los individuos debido a lo desconocido que les representa la diversidad sexo-afectiva. Además, los jóvenes vinculan «homofobia» con la palabra gay, haciendo alusión a hombres; los autores mencionan la existencia de una doble subordinación hacia las mujeres lesbianas y personas trans, debido a que no se hace referencia a esta población. En este sentido, se tiene que aclarar que en realidad a la población trans se les tendría que asociar con la palabra «transfobia¹⁰», empero, los autores erróneamente no hacen la diferenciación entre la orientación sexual y la identidad de género.

Para las oraciones estímulo «matrimonio del mismo sexo» y «adopción por parte de parejas del mismo sexo» existe una concepción positiva, ya que se asocian a términos como: igualdad, respeto, amor, libertad y derecho. Se puede observar un imaginario social sobre la población lésbico-gay parcialmente positivo (no obstante, hay nula concepción de la diversidad sexo-género), a pesar de ello los autores afirman que aun cuando las representaciones hacia esta población son menos rígidas, todavía tienen connotaciones negativas:

¹⁰ Miedo u odio a las personas trans, lo cual se manifiesta a través de conductas o actitudes negativas como rechazo, discriminación, etc.

Sin embargo, se debe mencionar que aún se encuentran distintos matices que si bien no se refieren exactamente a una resistencia al cambio, si hay ciertas conductas o ideas que siguen implantadas en el imaginario social, posiblemente como herencia o influencia de generaciones anteriores de jóvenes, que veían o siguen viendo la diversidad sexual como algo indeseable o algo que debe ser escondido, reprimido y castigado (Chávez et al, 2018, p.72).

Por otra parte, López (2018) realizó una investigación cualitativa, en la cual utilizó como técnica entrevistas semiestructuradas, y las participantes fueron una niña trans de 11 años y su madre de 41 años. Sobre lo emocional, para la infante es de suma importancia recibir apoyo por parte de su círculo social, como familia y amigos; al igual que la socialización con otros niños y niñas trans; esto contribuye a generar emociones como felicidad, lo que mejora su bienestar. Aunado a esto, otro factor que influye en su bienestar emocional es el hecho de poder vivirse en el género que desea y siente pertenecer. Sin embargo, para la madre el hecho de la transición de su hija no es un proceso que pase desapercibido y que no es del todo positivo, ya que genera una “muerte simbólica” por el hecho de la nueva identidad en su hija.

Analizando el contexto social, la madre indica no haber tenido mayores dificultades, pero sí hace la observación que algunos profesionistas de la salud realizan diagnósticos equivocados a los niños y niñas trans, por ejemplo: autismo, déficit de atención, entre otros (p.27). A diferencia de otras investigaciones, López (2018) indica que la niña no ha sufrido dificultades en la escuela, y la percepción de ella sobre su estancia en la escuela es gratificante (p.30). Sin embargo, la madre indicó percibir miedo y rechazo por parte del colegio en los primeros momentos de la transición de su hija, debido a que no cuenta la institución con información sobre lo trans.

Ahora bien, tanto la niña como la madre coinciden en que los profesores deben ser actores activos en la detección y apoyo en situaciones donde se presente *bullying* o alguna otra situación

difícil. Lo que tiende a generar la necesidad de capacitar a los docentes para responder adecuadamente ante estas situaciones.

Derivado de las investigaciones revisadas para este subapartado puede afirmarse que es necesario conocer la realidad de cada contexto en específico, debido a las distintas experiencias resultantes y la particularidad de los mismos; sin embargo, hay una tendencia a la discriminación hacia la población LGBT. Además, la necesidad de incorporar temas de diversidad sexo-afectiva e identidad de género es evidente, ya que la información que se transmite, se podría decir, es pensada para una población heterosexual, ajustada a la normatividad sexo-género. Se puede observar que, a pesar de la distancia temporal de las investigaciones, en los espacios educativos el cambio hacia la inclusión de la comunidad LGBT es mínimo. Por último, el nivel educativo mayormente citado es la secundaria; se tendría que explorar las experiencias en posteriores niveles, como el medio superior y superior.

1.4 Construcción de la identidad trans

El aspecto principal en la condición trans es la identidad de género. Una investigación que se ocupó justamente de la construcción de este elemento fue la realizada por Altamirano, Araya, Arias, Ruiz y Orellana (2012). Es una investigación cualitativa con orientación construccionista; su análisis de la construcción de la identidad en transexuales lo diferenciaron entre hombres y mujeres. Respecto a los primeros, al principio de esta construcción de identidad, se consideraban lesbianas¹¹, sin embargo, este encasillamiento es exiguo, ya que sienten que es algo más que la orientación sexual (p.112); mientras que a las mujeres se les etiqueta como homosexuales, maricones, entre otros, debido a las primeras manifestaciones de su feminidad. En el momento

¹¹ En este caso, todos los hombres transexuales son hetero. Cabe mencionar que la orientación sexual en personas trans puede ser homosexual, bisexual o heterosexual.

que los hombres descubren la categoría transexual, les produce alivio, y la forma de percibirse a sí mismos se modifica. Empero, también va acompañado de emociones negativas como la soledad, ya que, al romper con la normatividad, produce rechazo social. La red de apoyo es fundamental para su mejora emocional, la cual se basa en amigos(as), familiares y pareja.

Altamirano et al. (2012) mencionan que los transexuales masculinos tienden a fragmentar su identidad, debido al rechazo social (no aceptada la ambigüedad) al vivir de manera pública el género que sienten pertenecer, lo cual tiene efectos negativos emocionales: “comienzan a vivir [hombres transexuales] una “doble vida”, luciendo acorde a su sexo biológico en la rutina diaria, y viviendo de acuerdo a su identidad de género masculina en los espacios íntimos, lo que implica un fuerte desgaste emocional” (Altamirano et al., 2012, p. 114). Una característica que diferencia notablemente el proceso de identidad entre hombres y mujeres es el hecho de que ellos no pueden alcanzar el estatus total de su identidad como hombres debido a que muchos no pueden acceder a poseer un pene, por la dificultad de la faloplastía¹² (p.122); caso contrario a las mujeres, en donde la vaginoplastía¹³ tiene mejores resultados, tales que las mujeres llegan a sentir placer y tener orgasmos (p.118), y existe la autopercepción de lograr constituirse totalmente como mujeres. El hecho de que los hombres trans no logren “completar” ese proceso de formarse como hombres, hace que lleven a cabo una deconstrucción de la dicotomía sexo-género, optando por validar la ambigüedad (p.115).

Las mujeres trans en la construcción de su identidad primero son vistas como hombres afeminados, y desde este momento empieza la discriminación en la que se ven mezcladas dos entidades socializadoras importantes:

¹² Operación cuya finalidad es la construcción de pene y testículos.

¹³ Construcción de una vagina a partir del pene y el escroto. Específicamente denominada como vaginoplastía por inversión peneana.

[...]la persona [mujer trans] comienza a ser objeto de discriminación y estigmas en todas las esferas de su vida, siendo la familia y el colegio las más importantes, ya que el rechazo de la familia tiene grandes repercusiones a nivel personal y la discriminación en el colegio termina muchas veces en deserción escolar, logrando así un menor nivel educacional (Altamirano et al., 2012, p.117).

Un aspecto diferencial entre hombres y las mujeres trans, es que estas últimas llevan un proceso de feminización más largo, por lo cual la ambigüedad es más notoria. Y a pesar que sus cambios corporales y de comportamiento se constituyan al género femenino, la sociedad no las valida como tal, sino sólo como hombres afeminados, ejerciendo discriminación y estigmatización hacia ellas (p.119).

El momento en que las personas trans deciden hacer pública su identidad de género es variante. Sobre este aspecto, Platero (2014) realizó una investigación para conocer en qué aspectos se basan los/las trans para decidir el momento en revelar su condición, vislumbrando algunas consecuencias de esta decisión. La investigación de corte cualitativo se realizó en una población de 20 personas trans, 12 hombres y 8 mujeres; utilizó como técnica la entrevista. Los dos ámbitos que más sobresalen respecto a las dificultades para mostrar su identidad son la familia y la escuela.

En relación con lo familiar, los/las trans temen perder el afecto y apoyo de sus familiares; esto relacionado con las expectativas que tiene la familia hacia ellos, ya que el hecho de “defraudarlos” es un aspecto sobresaliente para las personas trans. Respecto al ámbito educativo, Platero (2014) menciona que los espacios escolares son hostiles y existe la presencia de transfobia, lo que genera la deserción escolar. Resulta ilustrativo un fragmento recuperado de una entrevista realizada:

Me llamaban “chico-chica” en el instituto, me insultaban todo el rato. Acabé la E.S.O.en ese instituto concertado, pero el director me dijo que no valía para estudiar, que me pusiera a trabajar. Con todo lo que vivía en casa, en el colegio, no me concentraba para estudiar...Perdí el hábito de estudio y a partir de ahí me he sentido un inútil (Platero, 2014, p. 188).

Con base en los resultados obtenidos por la autora, se podría decir que los/las trans utilizan ciertos mecanismos como recurso para afrontar la transfobia, por ejemplo: un esfuerzo considerado para sobresalir académicamente, con el fin de compensar la desvalorización que sienten por la condición trans; llegar a adoptar la identidad que la sociedad le impone (sólo por cierto tiempo); migrar para escapar del control familiar y social de origen. Asimismo, recurren a utilizar mecanismos pasivos: negar lo que sienten, no salir de casa y querer desconectarse de la realidad. Sobre esto último, Platero (2014) menciona que se debe a una transfobia interiorizada, que trae como consecuencia la consideración del suicidio (p.188). Afortunadamente la interacción con otros trans ayuda a mejorar su estado emocional. Además, la autora indica que la decisión de compartir públicamente su condición trans es una elección racional, de costo-beneficio:

Llama poderosamente la atención que afirman [personas trans] realizar cierta “gestión” de sus opciones vitales, “haciendo cálculos” sobre si obtendrán el apoyo de sus entornos y cómo esto condiciona su toma [de] decisiones sobre los procesos de transición, emancipación, etc. A pesar de las dificultades, se puede afirmar que son jóvenes que tienen agencia, que toman las riendas de sus vidas y deciden conscientemente sobre sus vidas (Platero, 2014, p.192).

Con las investigaciones revisadas en este apartado se logra visualizar que el proceso de feminización o masculinización de personas trans trastoca los espacios escolares como instituciones socializadoras, sin embargo, no hay una profundización de los efectos que la

normativa sexo-género reproducida en los espacios escolares repercuten a la conformación de su identidad. Resulta relevante la especificidad de cada caso, ya que variables como la familia y los recursos de afrontamiento se ven mezclados en el proceso de la configuración de la identidad; agregando el contexto en el que están inmersas. Así mismo, poco se ha estudiado sobre las expectativas de su proyecto vida y lo obtenido, tomando como variable el constituirse trans.

1.5 Derechos de las personas trans

El conocimiento de los derechos de las personas trans es necesario debido que a partir de éstos la sociedad tiende a regir ciertos comportamientos y percepciones acerca de los hechos sociales y sus miembros que la conforman; De igual manera, los centros escolares comisionan (o tendrían que hacerlo) sus políticas con base a lo legalmente establecido. Acerca de los derechos de las personas trans en México, Cervantes (2018) expone su situación actual tomando como referencia a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH).

Comenzando por lo esencial, Cervantes (2018) indica que las personas transgénero, transexuales y travestis tienen derecho a no sufrir ningún tipo de discriminación; y gozar de derechos como: educación, a la identidad, acceso a lugares públicos y lugares abiertos al públicos dentro del territorio nacional, acceso a la justicia, entre algunos otros (p.20). Además, las personas transgénero, transexuales y travestis tienen derecho a decidir de forma autónoma sobre su cuerpo, su identidad y su sexualidad; y vivir una vida sin violencia, ya sea psicoemocional, física, patrimonial, económica, sexual y reproductiva (p.22).

Resaltando el aspecto educativo, Cervantes (2018) indica que las personas transgénero, transexuales y travestis tienen derecho a recibir la educación que imparta el Estado. Además, los espacios escolares tienen que fomentar la inclusión de la diversidad; asimismo, las personas trans

tienen derecho a no ser molestados/molestadas ya sea por las autoridades de la escuela o por sus compañeros y compañeras, es decir, estar libres de violencia escolar (p.24).

Cabe mencionar que algunas entidades federativas tienen iniciativas para prohibir de manera jurídica la discriminación por razones de género u orientación sexual, por ejemplo: Coahuila, Ciudad de México, Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, entre otro; sin embargo, Morelos no se encuentra entre ellos. Siguiendo con estas comparaciones, en algunas entidades federativas, como: Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Estado de México, entre otros; sus códigos penales sancionan la discriminación por razones de género, sexo y orientación sexual de manera penal; nuevamente, Morelos no se encuentra entre ellos. Por último, sobre el levantamiento de nueva acta de nacimiento por reasignación de concordancia sexo-genérica, se puede realizar en entidades federativas como la Ciudad de México, Michoacán y Nayarit. En estados como Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Sonora, Tamaulipas y Veracruz se puede realizar la rectificación del nombre en el acta de nacimiento, reiteradamente Morelos no está entre los estados en los cuales se pueda realizar estos trámites.

Se ha mencionado la incongruencia entre lo jurídicamente estipulado y la realidad social, Cervantes (2018) contribuye a esta noción:

A pesar de que nuestro marco jurídico contempla que en los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, esta realidad jurídica no ha permeado las realidades sociales de las personas Transgénero, Transexuales y Travestis, debido a que aún existen particulares y personas servidoras públicas que dentro de sus ámbitos de decisión e influencia se empeñan en perpetuar acciones que estigmatizan, minimizan, menoscaban, y anulan la dignidad, derechos y libertades de las personas Trans (p.13).

Otro informe por parte de la CNDH en México es el realizado por López (2018) titulado «diversidad sexual y derechos humanos». El informe hace un pequeño recorrido histórico acerca de la situación social y legal de la comunidad LGBTTTTIQA¹⁴, donde se visualiza la reciente legitimación de la diversidad sexual; hace apenas 8 años (en 2011) se incorporó la preferencia sexual en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. López (2018) menciona que en el artículo 1o., párrafo 5o. queda prohibida toda discriminación motivada por el género y las preferencias sexuales (p.13).

El autor antes citado hace referencia a la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (reformada en 2014), en el capítulo I de dicha ley se menciona lo siguiente:

Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, [...] tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, el goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en [...], el sexo, el género, [...], las preferencias sexuales, [...] el estado civil, la situación familiar, [...]. También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, [...] y otras formas conexas de intolerancia (López, 2018, p. 26-27).

La situación jurídica de las personas trans es diferente de acuerdo a la entidad federativa, por ejemplo, sólo en la capital del país se aplica la Ley de Identidad de Género. Dicha ley avala la rectificación del nombre, el levantamiento de una nueva acta por reasignación de concordancia sexo-género, la administración de hormonas y psicoterapia de apoyo, identidad jurídica de hombre o mujer, según corresponda, entre otros. Es decir, sólo en la Ciudad de México las personas trans tienen derecho a los tratamientos para que sus cuerpos correspondan a su identidad (p.35).

¹⁴ En esta sigla se anexa la letra «A» para hacer referencia a las personas asexuales. Estas personas no tienen atracción sexual a ningún género. Además, se especifica las iniciales de las palabras Transexual, Transgénero y Travesti. En siglas mencionadas anteriormente se engloban al utilizar la letra «T».

En la comparación de la situación social entre la orientación sexual y la identidad de género, según López (2018), actualmente las personas de los sectores más avanzados de la sociedad mexicana ya no se consideran homófobos, empero sigue existiendo una invisibilización sobre esta situación; sin olvidar recalcar que sólo en los sectores más avanzados, existiendo la posibilidad de otras realidades en diferentes contextos de México. Ahora bien, la situación de las personas trans sigue estando rezagada en comparación con las personas únicamente gays o lesbianas. López (2018) menciona lo siguiente:

Estas personas, que se han denominado como “trans” (por transgéneros, transexuales o travestis) están entre las más discriminadas por la sociedad y por los “cuerpos de seguridad”, como la policía o los reglamentos de “buenas costumbres” y los “bandos de policía y buen gobierno” que rigen en ciertos municipios de la nación (p. 13).

Contextualizando la situación de las personas trans en el estado de Morelos, las investigaciones existentes son vagas. En el Programa Estatal para la igualdad y no discriminación, publicada en 2017, no hay datos demográficos de la población LGBTTTI debido a que la información sobre la orientación sexual e identidad de género se considera sensible y está salvaguardada por leyes de protección de datos personales, pero se afirma explícitamente que esta población es un grupo en situación de discriminación (p.61).

Este informe toma datos de CONAPRED (2010) para mostrar la situación de personas gay, lesbianas y bisexuales, sin embargo, no hay ningún dato referente a personas trans. Lo anterior denota los pocos estudios sobre esta población, y por consecuencia no se reconocen sus necesidades y calidad de vida.

Tomando como referencia estos informes, se muestra cómo el estado de Morelos podría tener cierto rezago en la inclusión de las personas trans, lo cual tendería a reflejarse en la situación

social de las mismas. Así mismo se llega a vislumbrar cierta incongruencia de la realidad jurídica y la realidad social, pero que no se afirma ni aborda cabalmente con referencia a los espacios educativos, es decir, se desconoce si firmemente se respetan los derechos de las personas trans en el estado de Morelos, específicamente en los espacios escolares.

1.6 Reflexiones finales

La construcción de la identidad en personas trans, particularmente en mujeres, es un proceso que se enlaza con el aspecto educativo, ya que justamente en el momento en que se empiezan a visualizar comportamientos y manifestaciones estéticas que rompen la normativa sexo-género las relaciones sociales existentes en espacios escolares tienden a modificarse, al igual que cuestiones socio-emocionales, con tendencia a que mujeres trans experimenten ciertas adversidades. A lo largo de este estado de la cuestión se constató que, en México, y específicamente en Morelos, se ha estudiado poco la condición trans en estos espacios. Asimismo, este estado presenta demora en el reconocimiento e inclusión de la población LGBT; aunado a ello, cuando se habla de esta población se hace mención casi en su totalidad a la diversidad sexo-afectiva, mas no a la identidad de género. En este sentido, se desconocen los patrones de reproducción heterosexistas y binarios, tomando en cuenta la particularidad del contexto, y reconociendo la limitada presencia de estas mujeres en espacios escolares, especialmente en universidades.

CAPÍTULO II. BASES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Planteamiento del problema

La orientación sexual y la identidad de género son variables que se ponen en juego para la comprensión de la condición trans; México es un país que está tratando de ser incluyente con la comunidad LGBT al implementar programas y leyes que respaldan sus derechos, pero aún tiene camino por recorrer para lograr que sus experiencias, al desenvolverse en distintos ámbitos, estén libres de violencias y discriminación. Además, no es correcto hacer una generalización de la situación existente para todo el país, ya que ésta es diferente dependiendo la zona geográfica en que se encuentren ubicadas las personas de la comunidad LGBT.

Para contextualizar la situación social de las personas trans en México, se analizarán datos de dos encuestas nacionales. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2017) en un boletín de prensa mencionó que aún persiste la transfobia tanto en el ámbito público como en el privado. En el mismo boletín la presidenta de CONAPRED resaltó el acoso que viven las mujeres trans en la escuela, por lo que optan por la deserción escolar. Por otra parte, según la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) (2017), la cual analiza la percepción de discriminación y desigualdad de la población mexicana en general, mostró que el 72% de la población considera que no se respetan (o sólo poco) los derechos de las personas trans; el 41% de hombres y el 33% de mujeres muestran rechazo a convivir con personas trans. En dicha encuesta se posicionó al estado de Morelos entre las entidades federativas con mayor prevalencia de discriminación.

En este mismo sentido, en la Encuesta sobre Discriminación por motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género (ENDOSIG) (2018) se mostró la discriminación estructural que viven las personas con diversidad sexual y de género. Se obtuvo como resultado que el 93.3% de la

población LGBT percibe con constante frecuencia expresiones de odio, agresiones físicas y acoso; el 74.4% de las mujeres trans ha percibido discriminación hacia su persona debido a su identidad de género. Respecto al ámbito escolar, el 87.4% de la población encuestada refiere que tuvo que esconder su orientación sexual o identidad de género, 87.8 % sufrió conductas de burla o molestias, 71.7% experimentó comentarios ofensivos, 26.6% vivió agresión física, y 8.7% sufrió abuso o violencia sexual. Además, se obtuvo que el 58.4% de las mujeres trans presentó ideación suicida.

En la segunda encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México (2017) se muestran como resultados que los estudiantes LGBT se sienten inseguros en la escuela por su orientación sexual o expresión de género, e incomodidad en algunos espacios, como baños y vestidores. Además, existe presencia de comentarios homofóbicos, lesbofóbicos, y comentarios negativos sobre la expresión de género. Todo ello con una escasa frecuencia de intervención por parte de las autoridades.

De las encuestas nacionales realizadas en el país se han podido obtener datos sobre las experiencias de discriminación y violencias en el ámbito escolar, empero no hay investigaciones que analicen el trasfondo de dichas experiencias, es decir, qué procesos de socialización implicados en el sistema escolar generan un espacio con tales características. La información revisada sobre el colectivo LGBT, la cual ha sido resultado de las investigaciones consultadas, es predominantemente sobre la orientación sexual, y la registrada de las personas trans se reduce mayormente a sólo datos estadísticos, al menos respecto a sus realidades educativas, como es el caso de la encuesta ENDOSIG (2018). Cabe mencionar que en dicha encuesta la población trans es el 7.3% de la población total.

Si bien existen investigaciones realizadas en el país específicamente sobre las personas trans, como la realizada por Molina et al. (2015) y Gutiérrez (2015), éstas abordan temas como la violencia transfóbica y la identidad, respectivamente. Así como investigaciones que no hablan específicamente de personas trans, pero sí las incluyen en su análisis. Por ejemplo, Pérez (2015), Cruz (2013) y Chávez et al. (2018) caen en una generalización entre la orientación sexual y la identidad de género debido a que su análisis es casi en su totalidad sobre personas lesbianas o gays. Indudablemente estos trabajos de investigación han aportado información para el análisis y reflexión sobre las personas trans, sin embargo, no se han realizado estudios sobre aquellas que se han insertado en los espacios escolares y que generen un análisis sobre las dinámicas de socialización llevadas a cabo.

En el estado de Morelos se ha comenzado a implementar políticas públicas para la diversidad sexual, por ejemplo, el Programa Estatal para la igualdad y la no discriminación (2017). A pesar de ello, no se cuenta con investigaciones en las que se analicen las prácticas que hay de trasfondo respecto a la inserción, permanencia o abandono de las personas trans del sistema escolar; en consecuencia, es un ir a ciegas. Además, cabe resaltar que el estado de Morelos es un contexto con índices altos en discriminación, según lo indicado en la encuesta ENADIS (2017). Se puede tomar a la Ciudad de México (CDMX) como punto de comparación, y contrastar el grado de inclusión de estas dos entidades federativas: los códigos penales en la CDMX incluyen al odio en contra de quienes presentan alguna característica particular como la orientación sexual, la identidad y expresión de género, como calificativa o agravante de los delitos de homicidio y lesiones, es decir, se castiga con mayor severidad a quien lo comete; se puede cambiar el nombre y el sexo en el acta de nacimiento con el fin de que concuerde con la identidad percibida; y

cuentan con el suministro de hormonas y apoyo psicoterapéutico. El estado de Morelos no cuenta con las sanciones y servicios mencionados anteriormente.

Los espacios escolares tienen un papel importante en el proceso de reproducción y mantenimiento de ideologías y prácticas, de modo que es pertinente tener conocimiento acerca de éstos y del sistema educativo. Existe la tendencia a que mujeres trans experimenten discriminación en espacios escolares, sin embargo, no se tienen identificadas las relaciones de interacción que conllevan a generar dichas experiencias, así como los mecanismos que limitan ser una persona trans y que propician concebir tal condición como algo fuera de la norma. En el análisis de la literatura consultada existen casos de mujeres trans que han logrado culminar el tipo superior, empero no se han analizado las estrategias que estudiantes trans femeninas llevan a cabo para permanecer y culminar sus estudios. A partir de lo expuesto se formulan las siguientes preguntas y objetivos de la investigación.

2.2 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo la socialización en espacios escolares permea en el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes trans femeninas?

Preguntas específicas

¿Cómo es la interacción de las estudiantes trans femeninas con el personal académico y los demás estudiantes?

¿Cómo la estructura curricular en las instituciones escolares permea en las estudiantes trans femeninas?

¿Qué estrategias generan ciertas estudiantes trans femeninas para continuar con sus estudios?

2.3 Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo la socialización llevada a cabo en espacios escolares influye en el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes trans femeninas.

Objetivos específicos

- Conocer las experiencias de estudiantes trans femeninas respecto a las interacciones con el personal académico y alumnado en los espacios escolares.
- Identificar cómo la estructura curricular en las instituciones escolares permea en las estudiantes trans femeninas.
- Analizar las estrategias de estudiantes trans femeninas para poder ingresar, permanecer y egresar de los espacios escolares.

2.4 Marco teórico y referencial

En este apartado, en primer lugar, se expone cómo se ha concebido la condición transexual. Se definen otros términos similares como transgénero y travestismo, ello con el fin de lograr diferenciarlos entre sí, principalmente con el término transexual. Se revisarán posturas médicas, que si bien no son la base teórica en que se apoya la presente investigación, resulta pertinente para comprender la representación que se ha generado sobre dicha condición. Se recurre a autores con una visión sociológica sobre la condición trans, y de esta manera se justifica la pertinencia de la utilización del término «trans» en lugar de transexual.

En un segundo apartado se analizan algunos postulados teóricos sobre género y cuerpo. Además del género como constructo cultural, se reflexiona sobre la concepción del cuerpo más allá de lo anatómico y biológico. En este sentido, el cuerpo también es resultado de la cultura, ya que es ésta la que lo dota de significado. La reflexión anterior proporciona una mirada crítica del cuerpo y del género. También se aborda acerca de la coherencia que se le atribuye a la identidad: sexo-género-deseo, la cual ha sido normalizada, pero no por ello tendría que ser lo único inteligible.

En un tercer apartado se abordará el término de socialización y el proceso que hay de trasfondo. Se analizan dos periodos de socialización: primaria y secundaria. La socialización secundaria es el periodo que corresponde a la inserción en los espacios escolares. Además, se menciona acerca de la función de las instituciones. La escuela es concebida como una institución, y se explicita su función en la habituación de las prácticas y de sus sujetos. Por tanto, son un espacio con difícil apertura al cambio.

Posteriormente, se ahonda sobre qué es el currículum, cómo se constituye y su función en los espacios escolares. Si bien el currículum es un tema concerniente a las instituciones escolares, éste es un reflejo de la sociedad en que se está inmerso, por lo cual tiene una función reproductora de ideologías hegemónicas, y por consecuencia normalizadora.

Finalmente, se analiza qué es y cómo se define la resiliencia y el término agencia. Esto último con la finalidad de contrastar los dos términos y justificar el uso y operacionalización del concepto resiliencia. La resiliencia, al igual que el término agencia, reconoce la libertad de acción en los individuos, pero además el contexto desfavorable que constituye a las personas resilientes. Aunque este término se atribuye a disciplinas como la psicología, tiene una construcción y alcance de análisis sociológico.

2.4.1 ¿Qué es la transexualidad?

Existen diferentes formas de definir a las personas que trasgreden el género, dando lugar a conceptos como: transgénero, transexual y travesti. Álvarez-Gayou (2011) conceptualiza la transexualidad de la siguiente manera:

En la transexualidad hay una discordancia entre el genotipo y el fenotipo con la identidad de género. En otras palabras, el transexual que acude a consulta expresa no estar satisfecho con su sexo, dirá que está inconforme con su cuerpo y órganos sexuales, que siente “pertenecer al otro sexo”. Así, una mujer transexual dirá que es, en realidad, un hombre dentro del cuerpo de una mujer y viceversa (p. 234).

Por otra parte, Rubio (2009) define la transexualidad como:

la condición en la que una persona con una diferenciación sexual somática aparentemente normal, tiene la convicción de que él o ella es en realidad un miembro del sexo opuesto. Hay que entender, que una persona es transexual simplemente porque su identidad de género no coincide con su anatomía corporal. Y vive socialmente conforme a su género. Es decir, afecta a la “identidad de género” (p. 3).

El concepto travesti hace referencia a las personas que “gustan de presentar de manera transitoria o duradera una apariencia opuesta a la del género que socialmente se asigna a su sexo de nacimiento, mediante la utilización de prendas de vestir, actitudes y comportamientos” (CONAPRED, 2016, p. 35). A juicio de Álvarez-Gayou y Camacho (2013) el travestismo es una “Expresión comportamental de la sexualidad en la que los individuos gustan de utilizar prendas, manierismos, expresiones, accesorios, adornos, lenguaje e incluso comportamientos característicos del otro género en la cultura propia de cada persona” (p 3).

Una de las diferencias entre transexual y travesti es la temporalidad. Las personas transexuales “tienen” que vivir en el género opuesto permanentemente, mientras que las personas travestis lo

hacen sólo de manera temporal, e incluso con un trasfondo erótico o sexual (Salin, 2008), sin sentir una identificación con el género opuesto representado.

El concepto transgénero “abarca todos los estilos de vida en los cuales se realiza un cambio, definitivo o momentáneo, del género biológico (genético) al opuesto, esto es, engloba a todas las situaciones de transexualidad, travestismos, *drag-queen*, etcétera” (Salin, 2008, p. 88). Es un término global que abarca las distintas formas de quebrantamiento de la relación sexo-género convencional.

Esta discriminación de conceptos tiene mayor contraste en las clasificaciones internacionales de trastornos mentales, las cuales dan indicadores de cuándo es “correcto” patologizar ciertos comportamientos. El sector salud es requerido al analizar la condición trans, ya que justamente es este sector el mediador para que ciertas mujeres sean reconocidas como trans y, eventualmente, puedan recibir el apoyo legal y de salud por parte del Estado. En este sentido, se tiene que encajar para poder ser trans, según lo indique el diagnóstico. Desde el punto de vista de Baldiz (2010) este proceso patológico implica una estigmatización e injerencia del discurso médico, pero para algunas personas es la única vía de acceder a protocolos de reasignación hormonal y/o quirúrgica del sexo.

En la décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental (CIE10) publicado por la Organización Mundial de la Salud (1992) menciona lo siguiente de la identidad transexual:

Consiste en el deseo de vivir y ser aceptado como un miembro del sexo opuesto, que suele acompañarse por sentimientos de malestar o desacuerdo con el sexo anatómico propio y de deseos de someterse a tratamiento quirúrgico u hormonal para hacer que el propio cuerpo concuerde lo más posible con el sexo preferido (p.266).

Las pautas para el diagnóstico que se indican en el CIE10 son las siguientes: “La identidad transexual debe haber estado presente constantemente por al menos durante dos años y no ser un síntoma de otro trastorno mental, como la esquizofrenia, o acompañar a cualquier anomalía intersexual, genética o de los cromosomas sexuales” (p.266).

Por otra parte, en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) realizado por la American Psychiatric Association (2014) se define la transexualidad de la siguiente manera:

Transexual denota a un sujeto que busca, o que ha experimentado, una transición social de varón a mujer o de mujer a varón, lo que, en muchos casos, pero no en todos, también conlleva una transición somática mediante un tratamiento continuo con hormonas del sexo opuesto y cirugía genital (cirugía de reasignación sexual) (p.451).

El caso del DSM-5 es el mismo que el CIE10, tiene unas pautas de diagnóstico; la diferencia es que en el primero hay una especificación por etapas, y es mucho más amplio. En esta versión del DSM la transexualidad se engloba dentro de una categoría diagnóstica que es: disforia de género.

Respecto a la disforia de género en niños, debe existir una incongruencia entre el sexo que uno siente y el que se le asigna, con una duración mínima de seis meses, teniendo que presentar mínimo seis de las siguientes características:

1. Un poderoso deseo de ser del otro sexo o una insistencia de que él o ella es del sexo opuesto (o de un sexo alternativo distinto del que se le asigna).
2. En los chicos (sexo asignado), una fuerte preferencia por el travestismo o por simular el atuendo femenino; en las chicas (sexo asignado), una fuerte preferencia por vestir solamente ropas típicamente masculinas y una fuerte resistencia a vestir ropas típicamente femeninas.

3. Preferencias marcadas y persistente por el papel del otro sexo o fantasías referentes a pertenecer al otro sexo.
4. Una marcada preferencia por los juguetes, juegos o actividades habitualmente utilizados o practicados por el sexo opuesto.
5. Una marcada preferencia por compañeros de juego del sexo opuesto.
6. En los chicos (sexo asignado), un fuerte rechazo a los juguetes, juegos y actividades típicamente masculinos, así como una marcada evitación de los juegos bruscos; en las chicas (sexo asignado), un fuerte rechazo a los juguetes, juegos y actividades típicamente femeninos.
7. Un marcado disgusto con la propia anatomía sexual.
8. Un fuerte deseo por poseer los caracteres sexuales, tanto primarios como secundarios; correspondientes al sexo que se siente (p. 452).

En la disforia de género en adolescentes y adultos, se debe presentar una incongruencia entre el sexo que se siente y el que se le asigna, con una duración mínima de seis meses. Teniendo que cumplir mínimo con dos de las siguientes características:

1. Una marcada incongruencia entre el sexo que uno siente o expresa y sus caracteres sexuales primarios o secundarios (o en los adolescentes jóvenes, los caracteres sexuales secundarios previstos).
2. Un fuerte deseo por desprenderse de los caracteres sexuales propios primarios o secundarios, a causa de una marcada incongruencia con el sexo que se siente o se expresa (o en adolescentes jóvenes, un deseo de impedir el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios previstos).
3. Un fuerte deseo por poseer los caracteres sexuales, tanto primarios como secundarios, correspondientes al sexo opuesto.
4. Un fuerte deseo de ser del otro sexo (o de un sexo alternativo distinto del que se le asigna).
5. Un fuerte deseo de ser tratado como del otro sexo (o de un sexo alternativo distinto del que se le asigna).

6. Una fuerte convicción de que uno tiene los sentimientos y reacciones típicos del otro sexo (o de un sexo alternativo distinto del que se le asigna) (p.452).

El CIE-10 y DSM-5 tienen pautas de diagnóstico, es decir, el tener que cumplir con determinados comportamientos, con específica duración, y en definidos momentos en el transcurso de vida. Sin embargo, en la undécima versión del CIE, la transexualidad (discordancia de género) se despoja, en cierto grado, de la connotación patologizante. Se eliminan las pautas diagnósticas, tomando de manera general, relativa, y con variaciones dicha condición de salud. En un sentido de despatologización como menciona Pérez (2010). La autora refiere que un factor que está posibilitando la resignificación de la condición trans es el movimiento *queer*, donde la transexualidad tiene una dimensión performativa, de representación y expresión del propio cuerpo; como expresa Pérez (2010): “No, no hay patología en lo que es fidelidad a una intuición, en vivir demostrándola y sintiéndola una y otra vez” (p. 107).

En esta lógica va nuestra concepción de las identidades trans. Por ejemplo, Gutiérrez (2015) menciona lo siguiente:

La razón más significativa para elegir el término trans, en vez de transgénero, travesti, transexual, es que permite la inclusión de otras formas de definición de las personas que no son contempladas desde los campos sexológico, médico, psiquiátrico o activista, así como los tránsitos frecuentes entre estas tres categorías (p. 40).

Desde esta postura la utilización del término trans, con una mirada social, da sentido a la diversidad de dicha condición, y no de un ideal médico o psiquiátrico, reconociendo la heterogeneidad en que las personas trans pueden vivir su cuerpo y género. En este mismo sentido, Puche, Moreno y Pichardo (2013) expresan lo siguiente:

De forma más amplia e inclusiva, se emplea [...] la fórmula “persona trans” o “trans” a secas, que pretende sobrevolar las precisiones corporales y quirúrgicas y poner el acento

en el tránsito, la transformación, la interpelación o la transgresión de los códigos de sexo/género normativos, al margen de los medios por los que se lleve a cabo (incluyendo a personas transexuales, transgénero y otras) (p.142).

2.4.2 Sexo, cuerpo y género

El género se refiere al “conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000, p. 3). El género es un constructo cultural, y es la cultura la que asigna a los sexos un género: si se nace biológicamente varón se le consignará al género masculino, si se nace biológicamente mujer se le atribuirá al género femenino. En este sentido, la asignación de género se realiza con base en la apariencia externa de los genitales, desde que el bebé nace (Lamas, 2013).

Lamas (2013) hace una distinción entre identidad de género, identidad sexual y diferencia sexual. Respecto a la identidad de género, la autora menciona que “se construye mediante los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género. [...] Esta identidad es históricamente construida de acuerdo con lo que la cultura considera “femenino” o “masculino”” (p. 350). Por otra parte, la identidad sexual hace referencia a la estructuración psíquica de una persona como heterosexual u homosexual (p. 350). La diferencia sexual, para Lamas (1999), no hace referencia a lo anatómico (sexo) sino a una construcción inconsciente de lo que es ser hombre o mujer: “hay que comprender que la diferencia sexual es una diferencia estructurante, a partir de la cual se construyen no sólo los papeles y prescripciones sociales sino el imaginario de lo que significa ser mujer o ser hombre [...] (p. 88). Por consiguiente, se tendría que ir más allá de la concepción cultural de género, y dar reconocimiento a procesos inconscientes en la construcción de los sexos, no pensado anatómicamente, sino en procesos subjetivos:

Aunque las personas están configuradas por la historia de su propia infancia, por las relaciones pasadas y presenten dentro de la familia y la sociedad, las diferencias entre masculinidad y feminidad no proviene sólo del género sino también de la diferencia sexual, o sea, del inconsciente, de lo psíquico (Lamas, 2013, 353).

De forma similar, Butler (2007) hace un cuestionamiento de la dicotomía entre sexo y género. Si bien el género es construido culturalmente, el sexo tendría que ser pensado de igual manera, e incluso sin haber una distinción entre estos:

[...] quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construido como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado que la distinción entre sexo y género no existe como tal. En este caso no tendría sentido definir el género como la interpretación cultural del sexo, si éste es ya de por sí una categoría dotada de género (p.55).

Entonces, el cuerpo también es construido culturalmente, ya que éste es interpretado por medio de los significados culturales atribuidos:

[...] *el* cuerpo es un mero *instrumento o medio* con el cual se relaciona sólo externamente un conjunto de significados culturales. Pero el «cuerpo» es en sí una construcción, como lo son los múltiples «cuerpos» que conforman el campo de los sujetos con género. No puede afirmarse que los cuerpos posean una existencia significable antes de la marca de su género [...] (p.58).

Esta concepción del cuerpo y del sexo como construcción cultural no niega las diferencias anatómicas, sino que es la sociedad la que les dota de significado. Si bien el género es una atribución dada culturalmente, no es el sexo biológico el que designa el género; por consiguiente, no necesariamente una persona que se constituya mujer tenga que ser de sexo femenino. No hay

un determinismo biológico, y no tendría que haber un determinismo cultural de asignar el género a un cuerpo ya sexuado.

Butler (2007) menciona que la identidad es concebida como algo continuo, como una norma de inteligibilidad social, así se crea la relación sexo, género y deseo, como una norma socialmente instaurada:

En definitiva, la «coherencia» y la «continuidad» de «la persona» no son rasgos lógicos o analíticos de la calidad de persona sino, más bien, normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas. [...] Los géneros «inteligibles» son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo (p.73-74).

Lo inteligible sería que una persona con pene y testículos sea un hombre, masculino, con prácticas sexuales masculinas y con deseo hacia las mujeres. No se concibe, entonces, que alguien con pene sea femenino y se sienta mujer, porque ello rompería con la coherencia de la identidad. Esta inteligibilidad es una norma social, pero no por ello tendría que ser real o lógico.

La matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género. [...] algunos tipos de «identidades de género» no se adaptan a esas reglas de inteligibilidad cultural, dichas identidades se manifiestan únicamente como defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas desde el interior de ese campo (p.72-73).

Se ha mencionado que la idea de coherencia e inteligibilidad es arbitrariamente establecida en la cultura. Si tener pene no te hace (obligatoriamente) hombre, ¿cómo es que se constituye el género? Desde el punto de vista de Butler (2007) “el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es” (p.84). En este sentido, no hay un sujeto

constituido en un género antes de su «hacer», sino que en este último se añade su «ser»: soy mujer cuando actúo como tal: “[...] no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas «expresiones» que, al parecer, son resultado de ésta” (p.85).

Por último, Gutiérrez (2015) indica que la identidad de género hace referencia a la autodefinición, pero es importante las definiciones que hacen los otros, debido a que las categorías identitarias son relacionales. La autora define identidad de género como:

[...] la forma en que la persona se identifica a sí misma en relación con las categorías mujer, hombre, femenino, masculino y otras posibles que pueden estar en medio de estos polos. [...] se limita a la forma en que cada persona se define a sí misma de acuerdo a cómo se siente y se ubica a sí misma, en relación con la organización por género [...] (p. 40).

Nosotros entendemos por identidad trans femenina a aquellas mujeres que por haber nacido con genitales masculinos fueron socializadas como varones, sin embargo, sienten pertenecer al género femenino, existiendo concordancia en su expresión de género según dicho sentir.

2.4.3 Sobre la socialización y las instituciones

En la presente investigación se analiza la socialización como un proceso mediador entre las interacciones de estudiantes trans femeninas y el alumnado/profesorado, es por ello que se definirá dicho proceso. El término socialización, según Maccoby (2007) hace referencia a:

Procesos mediante los cuales a los individuos [...] se les enseñan las habilidades, los patrones de comportamiento, los valores y las motivaciones necesarias para un funcionamiento competente en la cultura en la que el niño está creciendo. Las más importantes entre ellas son las habilidades sociales, la comprensión social y la madurez emocional necesarias para que la interacción con otras personas se ajuste al funcionamiento de las díadas sociales y grupos más grandes (p. 13).

En concordancia con la definición citada, Grusec y Hastings (2007) mencionan lo siguiente respecto al proceso de socialización:

Se refiere a la forma en que las personas reciben asistencia para convertirse en miembros de uno o más grupos sociales. [...]La socialización implica una variedad de resultados, incluida la adquisición de reglas, roles, estándares y valores en los dominios sociales, emocionales, cognitivos y personales (p. 2).

Se distinguen dos momentos en el proceso de socialización de los individuos, Berger y Luckman (2003) hacen diferenciación entre socialización primaria y socialización secundaria. La socialización primaria se lleva a cabo durante de niñez, y son los padres o algún otro individuo encargado de su socialización los que cumplen la función de mediatizar el mundo para el infante, como “traductores” del mundo social objetivo:

Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. [...]Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el individuo mediante esta doble selección (p.164).

Durante la socialización primaria, el niño adquiere una identidad, internaliza normas, el lenguaje, y la abstracción de los roles y actitudes de otros significantes, es decir, el otro generalizado.

La formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización. Implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje (p. 167).

Cabe señalar que, durante este primer proceso de socialización, la carga emocional es esencial en el proceso de aprendizaje, y el infante concibe el mundo de sus otros significantes como el único existente.

Continuando con las aportaciones de Berger y Luckman (2003) la socialización es “la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (p. 172). Durante la socialización secundaria se adquiere el conocimiento y vocabulario específico de roles, y la internalización de campos semánticos. Es decir, se genera un «modo de» ser y hacer en estos submundos institucionales: “estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional [...] constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos” (Berger y Luckman, 2003, p. 173).

La escuela es entendida como un submundo institucional, y en cuanto tal con rutinas y acciones habitualizadas. Se entiende por institucionalización “cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckman, 2003, p. 74). Las acciones habitualizadas, que se convierten en pautas, producen ciertos resultados, como el reproducirse con menores esfuerzos, el mantenimiento de las mismas, la liberación de no tener que escoger entre todas las opciones de acción, la especialización en dicha acción, y no tener que definir cada situación nuevamente: “Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente” (Berger y Luckman, 2003, p 74). Las tipificaciones de las acciones habitualizadas son accesibles a integrantes de algún determinado grupo social, pero ¿qué pasa con aquellos grupos que no encajan en las tipificaciones que constituyen las instituciones? Esto pensado en la escuela como instituciones y en tipificaciones de sus actores como personas cisgénero heterosexuales.

Además, las instituciones presentan una legitimación que surge a partir de su objetividad:

[...] las instituciones [...] se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes "acaeece" encarnarlas en ese momento. En otras palabras, las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo (p. 78).

Siguiendo a los autores, las instituciones no pueden cambiarse fácilmente, ya que se presentan como inalterables. Tienen el papel de regular y orientar el comportamiento, así los individuos inmersos en las instituciones están sujetos a un control social debido a la fuerza normativa de las mismas:

Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están *ahí*, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad. Resisten a todo intento de cambio o evasión; ejercen sobre él un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes (p.80).

Por otra parte, Yubero (2005) indica que la socialización es “el proceso de aprendizaje de a) las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con b) las normas y valores que rigen esos patrones conductuales” (p.1). Para el autor, la socialización es un proceso de adaptación que conlleva aceptar las pautas culturales, aprender los significados y costumbres del grupo al que se pertenece, siendo la interacción social su aspecto central.

La educación escolar (visibilizada en el currículum) y la socialización son procesos que van de la mano. En primera instancia, para Durkheim (1976, citado en Yubero 2005) la socialización es el resultado de un proceso educativo, el cual es planificado y dictado por la sociedad. Si bien existen diversos sectores educativos, como la educación formal y la no informal, nos

centraremos en la educación formal, que es la que se lleva a cabo en la escuela. De acuerdo con Yubero (2005) la educación formal se realiza “bajo un sistema normativo y con procesos intencionados dirigidos a la consecución de objetivos específicos de instrucción [...]” (p.10). La escuela, indica Yubero (2005), es el principal agente institucional encargado de socializar, mediante un proceso educativo sistemático (de contenidos, metodología y actuación).

Para la presente investigación, por una parte, se busca identificar cómo se estructura la socialización en cuanto a las interacciones entre las estudiantes trans femeninas y el alumnado y profesorado; las creencias y normas implicadas en tales interacciones. Además, las estrategias de resiliencia utilizadas para sobrellevar aquellas relaciones estructuradas en reproducir personas hetero y cisgénero, y que, en cierto grado, dichas estrategias trasgreden las pautas culturales de la socialización en los espacios escolares.

2.4.4 Currículum

Schubert (1986, citado en Sacristán 1991) señala algunos significados del currículum, entre estos están: conjunto de conocimientos o materias que el alumno debe superar; programa de actividades planificadas; plan de una determinada sociedad para reproducir conocimientos, valores y actitudes; tareas y destrezas a ser dominadas (formación profesional y laboral) (p. 14-15). De acuerdo con Sacristán (1991) el currículum es construido culturalmente, y es el modo en que se organiza una serie de prácticas educativas. Asimismo, el currículum se puede estructurar en cinco ámbitos:

- 1) Función social: enlace entre la sociedad y la escuela.
- 2) Proyecto o plan educativo: ya sea pretendido o real, se compone de aspectos como las experiencias y los contenidos.

- 3) Expresión formal y material: proyecto que se debe presentar bajo un formato, incluyendo contenidos, orientaciones, secuencias en que se abordará, etc.
- 4) Campo práctico: la interacción entre la teoría y la práctica en educación; analizar los procesos instructivos y la realidad en la práctica.
- 5) Actividad discursiva: desde una actividad académica e investigadora sobre todos los temas de los puntos anteriores.

El autor indica que el concepto de currículum es esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. Esto es central para la presente investigación, ya que el contexto a analizar son los espacios escolares institucionalizados, los cuales están inmersos en una determinada sociedad y cultura. Estas últimas caracterizadas (según la revisión de la literatura) como heterosexista, heteronormada, y con una construcción binaria de género. Sobre el vínculo entre la sociedad y la escuela, Sacristán (1991) menciona lo siguiente:

No podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada [...] el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado [...] (p.15).

En otra de sus obras Sacristán (2010) alude que un componente central en el currículum es la organización de los contenidos que constituyen la trayectoria del estudiante, lo que él debe aprender y superar, y en el orden que debe hacerlo. En este sentido, el currículum conlleva la idea de seleccionar lo que se enseña y lo que se debe aprender: “se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él [currículum] y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños” (p. 24). Es oportuno cuestionarse qué contenidos son considerados como los “adecuados” para enseñar/aprender en una sociedad heteronormada y con una concepción binaria del sexo-género. El autor hace mención sobre la función reguladora del

currículum, tanto del contenido como de las prácticas: “sobre cuándo se aprende, qué contenidos se adquiere, qué actividades son posibles, qué procesos se desencadenan y qué valor tienen, [...] el modelo de individuo normal” (Sacristán, 2010, p.26). Además, indica las dimensiones que regulan el currículum; citaré las más sobresalientes para la presente investigación: acotación de lo que se puede y se debe aprender, el espacio escolar, clasificaciones del alumnado, clima social/reglas de comportamiento, ideologías, filosofías y otros enfoques de la enseñanza. A su vez estas dimensiones afectan y estructuran otros elementos: conocimientos y saberes valorados, comportamientos tolerados y estimulados, orientación del desarrollo de las personas, actividades posibles y probables de aprendizaje.

Finalmente, Sacristán (2010) señala algunas características de la relación del currículum y la sociedad. En primera instancia, el currículum es una construcción, y como tal, lo que se considera currículum real, es sólo una posibilidad entre tantas otras. Para el autor el currículum real (en otras palabras, el currículum construido/elegido; aquellas orientaciones por las que se ha optado) no es algo neutro, sino que conlleva “[...]explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades” (p.30). Asimismo, a través del proyecto institucional (aquel proyecto cultural y educativo por parte de las instituciones escolares) se expresan “[...] intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos...” (p. 30).

Sobre el análisis que se hace del currículum, por una parte, están los contenidos seleccionados e impartidos formalmente (los cuales son producto de una ideología cultural dominante), y aquellos contenidos que se producen como consecuencia de los primeros, los cuales no son

explícitamente visibilizados. Este segundo contenido es lo que se ha conceptualizado como currículum oculto.

Acaso y Nuere (2005) definen el currículum oculto como “el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo” (p. 208). Las autoras indican que el objetivo del currículum oculto es “[...] perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo [...]” (p.208). Santos (2002) define el currículum oculto como “el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional [...]” (p. 2). Según el autor, el currículo está constituido por normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas presentes inconscientemente en las instituciones, lo que influye en el establecimiento y desarrollo de una cultura hegemónica. En este sentido, el currículum oculto hace referencia a los aprendizajes implícitos que el alumno tiene en los espacios escolares. Devís, Fuentes y Sparkes (2005) señalan que las normas, los valores y las relaciones sociales son procesos que forma parte del currículum oculto; de esta forma, dentro de los espacios escolares se genera una cultura oficial, que se reproduce y transmite. Además de los procesos mencionados, con base en la revisión de literatura realizada por los autores, destacan las creencias y discursos como procesos pertenecientes dentro del currículum oculto.

Se han nombrado las características que conforman el currículum oculto, sin embargo, el trasfondo de todas ellas es la ideología y las representaciones que mantienen y reproducen. Devís et al (2005) destacan algunas concepciones de género y sexualidad implicadas en el currículum oculto, dentro de éstas tenemos: identidades hegemónicas de género (feminidad en mujeres y masculinidad en varones), cultura heterosexista y homofóbica (heterosexualidad obligatoria).

Los autores indican la reproducción de estas ideologías: “[...] puesto que en las aulas también se reproducen las culturas de género y de sexualidad dominantes [...]” (p.84).

Para la presente investigación el currículum, tanto formal como oculto, ayuda a comprender aquellas interacciones y características implicadas en la socialización en espacios escolares mediante las cuales se mantiene y transmite la idea de estudiantado cisgénero. Además, cómo las normas, discursos, relaciones y creencias basadas en una cultura heterosexista, heteronormada y binaria respecto al sexo-género crea un determinado espacio para las personas trans.

2.4.5 “Libertad de acción” ¿Capacidad de agencia o resiliencia?

Sen (1999) define la capacidad de agencia como “un conjunto de vectores de funcionamiento, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro. [...] refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida” (p.54). Asimismo, Gómez (2011) menciona otras características de la agencia:

una capacidad de acción que convierte al sujeto en actor social y gestor de su propia vida, en motor transformador, capaz de aprovechar los beneficios sociales para configurar los destinos de un colectivo, para ampliar las libertades de las que puede gozar (p.34).

Siguiendo con el análisis de Gómez (2011) la capacidad de agencia nace de los principios de libertad y responsabilidad social e individual (mayor libertad genera mayor responsabilidad). Con la libertad de elección que conlleva la capacidad de agencia, las personas tienen una influencia directa en la orientación de sus vidas; Gómez (2011, parafraseando a Touraine 1997) indica lo siguiente:

[...] las personas no están simplemente destinadas por la influencia de las instituciones sociales, sino que existe un componente a partir del cual se puede explicar cómo las personas pueden escapar al simple determinismo social, ese componente es la subjetivación: la transformación del individuo en sujeto. Este proceso de subjetivación será el encargado de asegurar la capacidad de agencia en las personas, es decir su

capacidad para incidir en sus propias vidas y orientar el desarrollo propio y de la comunidad a la que pertenece (p.38).

Desde la capacidad de agencia el actor social tiene un rol activo sobre la orientación de su vida, que se basa en la libertad de elección, la cual parece ser inherente al sujeto. Desde una postura de este tipo se concibe al actor desde un ser ya constituido, y con una libertad de elección que pareciera ser universal; empero ¿de qué depende tener conciencia de algunas opciones de elección y no otras? Las aportaciones de Lahire (2004) dan una explicación a esta interrogante con base en la socialización. En primera instancia, dicho autor menciona que se vive una heterogeneidad de experiencias socializadoras, “Vivimos, pues (relativamente) simultánea y sucesivamente en contextos sociales diferenciados” (p. 50). No estamos en contextos y actores socializadores homogéneos, se está expuesto a personas con principios de socialización diferentes e incluso opuestos: “numerosos niños viven, concretamente, en el seno de un espacio familiar de socialización con exigencias variables y características variadas, donde conviven los ejemplos y los contraejemplos [...] espacio familiar donde se entrecruzan principios de socialización contradictorios” (p.54). Las experiencias de socialización variadas y contradictorias generan un actor plural: “Es alguien que, sucesivamente, ha participado durante su trayectoria, o simultáneamente, durante un mismo periodo de tiempo en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los mismos” (p. 54-55).

Lahire indica que el actor aprende un hacer y un decir dependiendo del contexto. Genera un *stock*, es decir, un repertorio de esquemas sociales de acción. “En consecuencia, podríamos proponer la hipótesis de la incorporación por parte de cada actor de multiplicidad de esquemas de acción (esquemas sensomotrices, esquemas de percepción, evaluación, apreciación, etc.), de hábitos (hábitos de pensamiento, lenguaje, movimiento...) [...]” (p. 55).

Los esquemas de acción no son necesarios en todo momento, sino que, como se ha mencionado, sólo en contextos específicos, entonces se encuentran en reserva hasta el momento requerido para ponerlos en ejecución. Además, la acción no se debe desprever de su pasado, ni ignorar su situación presente. Por el contrario, se debe tomar en cuenta el pasado incorporado de las experiencias socializadoras previas y el rol presente de la situación actual.

El *stock* se vincula con la agencia en el sentido que el individuo tiene una “libertad” de acción. Libertad entre comillas ya que las socializaciones a las que hemos estado expuestos son las que generan dichos esquemas de acción y percepción. Es decir, no tenemos elección de qué esquemas tener, solamente cuáles usar en determinado momento. Aunado a la parcialidad de la “libertad”, el concepto de capacidad de agencia se centra primordialmente en la libre elección y el papel de direccionar la propia vida. Sin embargo, no pone énfasis en el tipo de situaciones o experiencias en donde se ejecuta esa capacidad y libertad de toma de decisión.

Las mujeres trans tienden a experimentar situaciones desfavorecedoras¹⁵ en los ámbitos familiar, laboral y escolar, y a pesar de ello existen casos de éxito. Es decir, a pesar de que se han desarrollado en entornos que generan situaciones difíciles, han logrado un equilibrio mental y emocional, que ha permitido alcanzar determinadas metas y aspiraciones. Por ejemplo, las mujeres trans que forman parte de la presente investigación han logrado mantenerse y egresar del nivel superior, aun cuando la revisión de la literatura indica la tendencia a experimentar situaciones adversas en el sistema educativo, y que eventualmente genera abandono escolar.

Es por ello la pertinencia de utilizar el concepto de resiliencia, ya que además de tomar en cuenta la libertad de acción de los individuos pone en escena el contexto desfavorable de las

¹⁵ La encuesta (nacional) Sobre Discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género realizada en México en el año 2018 indicó que el 74% de las mujeres trans ha percibido discriminación hacia su persona. En el ámbito escolar, la población encuestada señaló haber experimentado conductas de burlas, comentarios ofensivos, agresión física, e incluso abuso o violencia sexual.

experiencias. Uriarte (2005) menciona que la resiliencia se caracteriza como aquella capacidad de ajuste personal y social a pesar de haber vivido experiencias traumáticas y en contextos desfavorables. Estos últimos pueden ser: pobreza, familias multiproblemáticas, estrés prolongado, etc.

La resiliencia es una capacidad que construye el sujeto con base en las características de las relaciones sociales establecidas y procesos intrapsíquicos (motivos, representaciones, temperamento). Uriarte (2005) hace mención de factores vinculados a la construcción de dicha capacidad, por ejemplo: la familia y el estado de salud. La familia resiliente es aquella que cuenta con un buen nivel de medios materiales y culturales; ofrece afecto, apoyo y protección; y estimula la autonomía de los miembros más jóvenes. Respecto al factor salud, una buena constitución física y un sistema inmune adecuado disminuyen los niveles de estrés en el infante. Aunado a los dos factores mencionados previamente, las relaciones establecidas tienen que basarse en la aceptación. El individuo en cuestión al sentirse aceptado por las personas que le son significativas, le transmiten el sentimiento de ser una persona digna y valiosa, aumentando los niveles de autoestima y autoeficacia.

Desde el punto de vista de Uriarte (2005) cuando se es víctima de experiencias traumáticas, la resiliencia debe orientarse a la resignificación de dichas experiencias, darle un sentido positivo, evitando la victimización; no se trata de olvidar el pasado, sino de comprenderlo. El autor hace mención del ámbito educativo; indica que la escuela puede ser un ámbito de construcción de resiliencia cuando se convierte en un espacio de comunicación y de crear vínculos positivos, compensando experiencias negativas en otros ámbitos. Empero ¿qué pasa cuando un espacio que sirve para fortalecer la resiliencia tiende a ser un espacio generadora de experiencias negativas? Marchesi y Martín (2002, citado en Uriarte 2005) indican lo siguiente del ámbito escolar:

La escuela es esencial en el desarrollo de los menores. Tiene entre sus funciones el ser un espacio de resiliencia y una oportunidad de compensación de las limitaciones genéticas, familiares y social que afecta a muchos niños procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente (p.75).

Por otra parte, Luthar, Cicchetti y Becker (2000) mencionan que la resiliencia se refiere a “*un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa* [cursivas de los autores]” (p.543). A juicio de Macón (2017) la resiliencia “es la capacidad de los individuos expuestos a eventos negativos para mantener su funcionamiento en el mundo, mientras atiende también a la capacidad de mantenerse flexible ante los desafíos de ese mundo” (p. 218). Si bien la resiliencia se focaliza en el individuo, no se debe caer en el error de tomar a éste como elemento aislado, sino como producto de sus socializaciones “necesitamos entender la resiliencia como proceso que se construye en y desde lo social, lo relacional y los ecosistemas humanos, aunque dicho proceso se manifieste en comportamientos individuales [...]” (Madariaga, Palma, Surjo, Villalba y Arribillaga, 2014, p.12). Para las autoras los vínculos emocionales positivos y estables, así como la comunicación sana y honesta son requerimientos para el proceso de resiliencia.

Compartimos varios puntos de vista con Macón (2017) acerca de la utilización de resiliencia sobre el de agencia. En la reflexión que realizó la autora respecto de estos dos términos, resalta algunas características de la resiliencia, por ejemplo: su historicidad, el entramado entre pasado-presente-futuro; acciona comportamientos subversivos; la noción de desposesión, que genera una reterritorialización, y una nueva manera de abrirse a la acción. Como expresa Macón (2017):

Introducir la resiliencia como corazón alternativo para la agencia implica [...] poner en primer plano el papel de las inestabilidades otorgadas por lo afectivo, pero también refrendar su propia historicidad: ser resiliente implica no solo aferrarse a la posibilidad de

introducir cambios sobre el mundo sino también aceptar la propia transformación generada por ese mundo, y así subvertirlo de manera más eficaz.

En la presente investigación se hace uso del término resiliencia, ya que pone énfasis en las experiencias del individuo (las cuales son construidas en lo social) sin olvidar su naturaleza desfavorecedora y la configuración de las decisiones tomadas. La resiliencia en las mujeres trans se analizará desde sus acciones, es decir, desde las estrategias realizadas para su ingreso, permanencia y egreso de los distintos niveles educativos. Cabe mencionar que el objetivo es conocer las estrategias de resiliencia, en un sentido práctico, mas no el cómo se han construido como personas resilientes; no obstante, se logra identificar aquellas experiencias y actores clave que han permeado en su construcción de resiliencia.

En el siguiente capítulo se hace mención de las bases metodológicas de la presente investigación. Por ejemplo, el método, la técnica de recolección de datos y el tipo de investigación. Se profundiza sobre las características de la investigación cualitativa y el marco interpretativo fenomenológico, de este modo justificar la idoneidad de la elección de uso de éstos. Asimismo, se esclarece parte del trabajo de campo y el método de análisis.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

El presente estudio se inscribe al paradigma cualitativo dentro de la investigación en Ciencias Sociales, debido a que las características que presenta la investigación cualitativa son las idóneas para alcanzar los objetivos en esta investigación. Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010) mencionan lo siguiente de la investigación cualitativa:

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se conviertan en información) de personas, [...] comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias "formas de expresión" de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva (p. 409).

Asimismo, Canales (2006) resalta el papel de los significados en la investigación cualitativa: “el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación [...] siempre se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes” (p.19). Batthyány y Cabrera (2011) mencionan que la investigación cualitativa “se focaliza en aprender el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno en cuestión, no en el significado que los investigadores le han dado ni a lo que expresa la literatura al respecto” (p.78). Se busca el punto de vista desde los actores, ligados a un contexto y sus respectivas subjetividades.

Para Zhizhko (2016) la investigación cualitativa tiene como objetivo describir las cualidades de un fenómeno, comprenderlo, y explicar diferentes aspectos de la conducta; investiga el “porqué” de las cosas. La autora brinda algunas características de esta metodología de investigación: su

procedimiento es inductivo, analiza realidades subjetivas, y el proceso de investigación no tiene secuencia lineal. Sobre esta última característica, la autora indica que la investigación cualitativa es de carácter flexible y evolutivo; las preguntas y los supuestos se mueven conforme los eventos y la teoría. En este mismo sentido, para Galeano (2004) el diseño en la investigación cualitativa es emergente, va cambiando, se va configurando de acuerdo a las condiciones y hallazgos de la investigación. Esto no significa que en la construcción de una investigación cualitativa no se sigan lineamientos. La autora señala que éstos cumplen un rol orientador, mas no de reglas fijas. Además, la metodología cualitativa es sistemática, sus procedimientos son rigurosos, pero no estandarizados.

En este marco, lo que se buscó al realizar una investigación cualitativa fue obtener información de las experiencias de las mujeres trans en los espacios escolares, dese la visión subjetiva, propia de las informantes. Por otra parte, las características de la investigación cualitativa reflejan el rol importante que tiene el investigador, que con base en la reflexibilidad va tomando decisiones sobre la orientación de la investigación. Bourdieu (2003) lo denomina vigilancia epistemológica, es decir, la elección y reflexión sobre las herramientas para estudiar la realidad, convirtiendo la investigación en un proceso artesanal, en el sentido del cuidado en la construcción investigativa que se debe poseer.

[...]es un medio especialmente eficaz de reforzar las posibilidades de acceder a la verdad reforzando las censuras mutuas y ofreciendo los principios de una crítica técnica, que permite controlar con mayor efectividad los factores adecuados para facilitar la investigación. No se trata de perseguir una nueva forma de saber absoluto, sino de ejercer una forma específica de la vigilancia epistemológica, exactamente, la que debe asumir dicha vigilancia en un terreno en el que los obstáculos epistemológicos son, de manera primordial, obstáculos sociales (p.155).

Es por ello la importante labor del investigador cualitativo, el cuidado metodológico y epistemológico, ya que a partir de esto se establecerá la importancia de determinadas características del fenómeno estudiado, así como el ignorar otras.

3.2 Investigación narrativa: historia de vida

Los métodos narrativos son diversos en cuanto a su forma y propósitos. Según Moriña (2016) con este tipo de métodos se busca analizar relatos respecto al yo. Se incluyen dentro de esta categoría: historias de vida, historia oral, autobiografías, entre otros. En lo que respecta a las historias de vida, Moriña (2016) indica que éstas deberían centrarse en lo privado, en la experiencia subjetiva de la vida. Una característica de la historia de vida es que el investigador le da una estructura, mediante un proceso de edición. Asimismo, puede realizarse una interpretación por parte del investigador, según los objetivos y las perspectivas teóricas.

Por otra parte, Rivas (2010) menciona que desde la investigación narrativa se interpreta la realidad según el aprendizaje que surge de los contextos en que se vive; dicho aprendizaje se constituye en identidad. De igual manera, se da prioridad y valor a las voces propias de los sujetos, ya que es la vía idónea para comprender la realidad en la que viven. En este sentido, la realidad es construida e interpretada por los sujetos según sus vivencias en la cultura. Por ello, desde la investigación narrativa no sólo se abarca lo individual, sino también contextos sociales, políticos y culturales.

El método narrativo en la investigación educativa permite, según Rivas (2010), mostrar el vínculo existente entre las narraciones personales y diversas estructuras características de los espacios escolares, así como las relaciones con compañeros, docentes y demás personal. Una característica específica de la narración es que orientan la atención del sujeto a aspectos

considerados relevantes de sí mismo. Para Lozano-Verduzco (2021) las narraciones implican un proceso reflexivo para el yo, de procesos cognitivos y psicológicos:

En este sentido, el yo narrativo implica la capacidad de conocer y experimentar los contextos y de reflexionar sobre uno mismo. Si el yo es reflexivo gracias a la guía de las narrativas, entonces es un yo en capacidad de accionar, en el sentido de que las narrativas orientan las acciones y afectos de las personas (p.255).

La narrativa se sustenta en el lenguaje, en las palabras que conocemos, y las expresiones que usamos; las cuales surgen según nuestro transitar en los diferentes contextos sociales. El lenguaje se constituye en expresión y construcción de realidades diversas. En esta lógica, se desprenden usos particulares del habla, que se vinculan con una particular noción del yo: “el sujeto será capaz de producir narraciones a partir de la interpretación que se haga de él/ella y de la interacción que tenga con esas interpretaciones” (Lozano-Verduzco, 2021, p. 256).

Un aspecto importante en las narraciones es la experiencia. Desde la perspectiva narrativa en la investigación educativa se visibilizan los contextos en donde se estructura dicha experiencia:

[..] los tipos de centro, la variedad de profesorado, las características sociales y culturales..., y más que todo esto, el tipo de relación que se genera con los compañeros y con los docentes, el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia en la vida diaria, los temores, las filias, los amores y desamores, etc. En definitiva, todo el complejo mundo cotidiano de la escuela.

La experiencia es un factor en la conformación de la subjetividad. Para Lozano-Verduzco (2021) las experiencias “refieren a interacciones con el entorno, a las acciones que alcanzamos a percibir y entender de nuestros alrededores; tanto de las interacciones que observamos como de

las que formamos parte” (p.254). La experiencia vincula formas racionales y emotivas, un modo de construcción de conocimiento en el que se inmiscuyen emociones y cogniciones. La experiencia crea un puente entre el mundo subjetivo y el mundo social, y se vincula con una forma de conocimiento situado de quien lo vive, de factores temporales, políticos y espaciales. Asimismo, la experiencia permite el conocimiento de sí mismo y de otros, proyecta nuestra realidad social; que conlleva las acciones que fuimos capaces de llevar a cabo, así como lo que podemos contar de ellas.

Desde el punto de vista de Larrosa (2006) la experiencia tiene varias dimensiones: a) el acontecimiento, b) el sujeto, c) el movimiento de la experiencia. Estas tres dimensiones se entrelazan, generando así la experiencia misma. En primera instancia, acerca del acontecimiento, éste se torna algo externo a mí, otra “cosa” que no soy yo. En este sentido, la experiencia se mantiene como exterioridad y alteridad. En segunda instancia, la experiencia supone que “ese algo” me pasa a mí. Es en este plano, en mí, donde se lleva a cabo la experiencia, lo cual hace referencia a mis ideas, mis representaciones, mis sentimientos, mis saberes, entre otros. Larrosa (2006) indica que la experiencia tiene un movimiento de ida y vuelta; “de ida” en el sentido que es algo que se presenta como externo, afuera de mí mismo. El movimiento “de vuelta” se presenta porque la experiencia tiene efectos en lo que soy, pienso, sé y siento. Por ello, indica el autor, la experiencia es subjetiva, es siempre única y particular. Finalmente, la experiencia deja una huella en el sujeto, debido a que éste es el territorio de “eso que me pasa”.

Existen similitudes entre la experiencia y la narración. Lozano-Verduzco (2021) menciona que ambas son socialmente elaboradas, crean nuestra realidad social, permiten reflexionar y orientar la atención a ciertos aspectos de los contextos, y son formas de aproximación al mundo

subjetivo. Sin embargo, mediante la experiencia se puede entender el mundo sin la precisión de explicarlo con palabras.

Analizando a fondo el método de historia de vida, éste se puede definir como “la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social” (Chárriez, 2012, p. 53). La historia de vida permite reconstruir los acontecimientos que la persona vivió, así como los significados formados a partir de dichos acontecimientos y experiencias. Chárriez (2012) menciona que existen 3 tipos de historias de vida: completas, temáticas y editadas. La presente investigación se adscribe al segundo tipo, en el cual “[...] se delimita la investigación a un tema, asunto o período de la vida del sujeto, realizando una exploración a fondo del mismo.” (p.54). De manera similar, para Moriña (2016) en las historias de vida temáticas se delimita la investigación a un tema particular de la vida del narrador o narradora, para posteriormente explorar dicho tema a fondo.

Asimismo, Mallimaci y Giménez (2007) indican que la historia de vida se puede enfocar en un aspecto, es decir un eje temático o filtro. Nuestra investigación se enfoca en el tema educativo, sin embargo, la trayectoria de vida se construye con base en la interdependencia de distintas áreas, por ejemplo, la familia. En este sentido, si bien nos enfocamos en el área educativa, es pertinente analizar la socialización con actores de otras áreas, los cuales pueden influir en las mujeres trans, y eventualmente en las interacciones llevadas a cabo en los espacios escolares.

El método de historia de vida es pertinente para nuestra investigación porque posibilita identificar cambios, ambigüedades, dudas y contradicciones que las personas experimentan en el transcurso de su vida (Chárriez, 2012; Zhizhko, 2016). Con la historia de vida se logra identificar aquellos momentos de ruptura, es decir, aquellos puntos de quiebre en su cotidianidad; lo que

algunos autores denominan epifanías o *turning points* (Mallimaci y Giménez, 2007). Esto es esencial para poder identificar el papel que han tenido las estrategias de resiliencia en las distintas experiencias de las estudiantes trans femeninas.

Aunado a lo anterior, la historia de vida permite analizar lo social en el individuo. Con la historia de vida se muestran las sociabilidades en que la persona se ha visto involucrada, por ejemplo: la familia, grupos sociales y las instituciones (Mallimaci y Giménez, 2007, p. 177). Es por ello que la historia de vida, si bien se enfoca en el individuo, se logra desentrañar las estructuras sociales en las que éste ha estado inmerso. Con base en las experiencias de las estudiantes trans se analiza la estructura institucional de los espacios escolares.

3.4 Técnica

Para la construcción de la historia de vida se utilizó como técnica la entrevista. Para Álvarez-Gayou (2003) la entrevista “es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p.109). El tipo de entrevista casi predilecto para la historia de vida es el denominado «en profundidad». Taylor y Bogdan (1990) relacionan las entrevistas en profundidad con un tipo de entrevista no estructurada (p. 101). Sin embargo, autores como Mallimaci y Giménez (2007) mencionan la utilización de la entrevista abierta, pero con el uso de una guía: “La guía de la entrevista en la historia de vida es abierta, se trata de una lista de temas que nos interesa desarrollar y no de una serie de preguntas concisas” (p.192). Esta caracterización de la entrevista en la historia de vida se relaciona con algunos rasgos atribuidos a las entrevistas semiestructuradas. Por ejemplo, Corbetta (2007) indica que en las entrevistas semiestructuradas “el investigador dispone de un «guión», con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente

sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas” (p.252).

Es por ello que en la presente investigación se consideró pertinente la denominación «entrevista semiestructurada en profundidad» que utilizan Kaliniuk y Lasgoity (2018). Las autoras indican que este tipo de entrevista no es estructurada, debido a que no hay preguntas, ni secuencia estandarizada, y tampoco es una entrevista sin estructura. Por el contrario, la entrevista semiestructurada en profundidad se caracteriza por un guión semi-flexible. Es por ello que, si bien existen temas para abordar durante la entrevista, los cuales han sido preestablecidos dependiendo los objetivos de la investigación, existe la libertad de abordar temas emergentes o profundizar en alguna respuesta.

3.5 Consideraciones éticas

La ética fue esencial y de suma importancia para la construcción de la investigación, y principalmente para el trabajo realizado con las informantes. Se siguieron las pautas éticas planteadas por algunos autores (Achío, 2005; Flick, 2015; Galeano, 2004). Entre las consideraciones éticas en que se sustentó la investigación están: el consentimiento informado, la confidencialidad, honestidad sobre el trabajo investigativo, y respeto hacia las informantes.

Respecto al consentimiento informado, se realizó de manera oral y escrita, en un sentido de diálogo. Por parte de las informantes no se solicitó ningún documento que avalara mi rol como investigador adscrito a una institución escolar. Debido a esto, no se consideró pertinente la elaboración de algún documento a firmar, que, para algunas personas, suele producir ambivalencia. El no tener un documento físico no implicó poco compromiso por parte de las informantes, al contrario. A lo largo del diálogo y trabajo con ellas, hubo actos que reflejaban el

compromiso e interés por la investigación: disponibilidad de tiempo, apertura para hablar de temas sensibles, agradecimiento por realizar la investigación, iniciativa por prepararse para la entrevista. Es por ello que el compromiso no se limitó a una firma o a un formulario, sino que trascendió con base en la empatía, *rapport* y motivación personal.

Un aspecto fundamental para la construcción del *rapport* fue la relación horizontal que se estableció desde el primer contacto. En este sentido, se estableció un diálogo con las informantes, lo cual implicó no establecer de antemano alguna diferencia jerárquica, sino tratarnos como iguales, sin imponer la relación investigador-informante que se suele establecer, donde el primero se superpone como “el que sabe”. Un ejemplo de esto fue cuando una de las informantes preguntó acerca de los temas que abordaríamos para la entrevista, y de esta manera ella pudiera prepararse y hacer las cosas bien. Le comenté acerca de los temas que abordaríamos, sin embargo, le mencioné que no habría respuestas “correctas” sino que lo central era conocer sus experiencias, sin éstas ser evaluadas como adecuadas o erróneas. Además, cuando me preguntaron cómo dirigirse a mí, les comenté que de la forma que más les pareciera conveniente; ambas optaron por referirse a mí por mi nombre, así les brindé la libertad de elección a ellas, sin yo proporcionar algún aspecto que generara distancia, como el grado de estudio, por ejemplo. Todo esto creó un ambiente de confianza, que consecuentemente generó apertura en las informantes.

En el diálogo que se tuvo con las informantes se les hizo saber el objetivo de la investigación y de las entrevistas a realizar, la libertad de formar parte de la investigación (así como el poder desertar en cualquier momento), finalmente, la garantía que la información obtenida en las entrevistas será utilizada con fines académicos. Sobre los nombres a utilizar en la investigación, éstos fueron libremente elegidos por las informantes. Esta decisión la tomaron una vez

habiéndoles mencionado que podría ser cualquier nombre de su preferencia, incluso de manera anónima.

3.6 Desarrollo del trabajo de campo

Para el muestreo, es decir, la selección de las informantes, se siguió una lógica flexible. Flick (2015) menciona que este tipo de muestreo se caracteriza por definir los casos del estudio de una manera intencional, no definiéndolos por adelantado, sino con base al mismo proceso de construcción de la investigación. En relación con Flick, Galeano (2004) refiere que el muestreo en la investigación cualitativa no es preestablecido sino teóricamente conducido. Respecto a la selección de la muestra, Flick (2015) menciona que en la investigación cualitativa lo que se busca es tener informantes que tengan una experiencia “real” con el problema de la investigación. En este sentido, nos interesa una muestra cualitativamente representativa: “[...] nuestros casos tienen que ser capaces de representar la relevancia del fenómeno que deseamos estudiar en la experiencia con ese fenómeno y en la preocupación [en el sentido de interés] por él de los participantes en nuestra investigación (p.51). En ese marco, Galeano (2004) señala que “Las muestras se seleccionan con criterios de representatividad cualitativa (conocimiento, experiencia, significado del lugar o del momento, motivación para participar en el estudio [...]) y en relación estrecha con los propósitos de la investigación” (p.43).

La muestra la componen dos informantes trans femeninas, ya que son ellas, desde su percepción como mujer trans, las que pueden visibilizar el sentido de las experiencias que se viven en los espacios escolares. Por ejemplo, debido a su posición como personas cisgénero (por no decir “privilegiada” debido al contexto heteronormado, heterosexista y binario), el conocer la percepción/experiencia de algún compañero o docente respecto a la interacción del alumnado trans, no permitiría recuperar, desde una perspectiva subjetiva, cómo la socialización dentro de

los espacios escolares permea en el estudiantado trans. Es por ello que las experiencias deben ser tomadas desde la visión y sentido de las propias mujeres trans.

Respecto a las informantes, si bien existen algunas similitudes, cada una de ellas presenta características particulares que enriquece el estudio. La delimitación de las informantes estuvo sujeta a presentar las siguientes características: estar estudiando o haber estudiado en alguna universidad del estado de Morelos como mujer trans o en transición. Las características de las informantes trans que conforman la investigación son: Andrea de 24 años, es licenciada en criminología por parte de la Escuela de Derecho, Posgrados y Práctica Jurídica, lleva dos años de transición. Alejandra de 23 años, estudiante de la licenciatura en Farmacia en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con un año de transición.

Debido a la emergencia sanitaria a causa de la pandemia generada por el virus SARS-CoV 2 (COVID-19), las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Skype. Orellana y Sánchez (2006) menciona que las entrevistas llevadas a cabo de manera virtual se les conceptualiza de distintos términos: entrevistas en línea, entrevistas on-line, e-entrevistas, o entrevistas virtualizadas. Una característica distintiva entre las entrevistas virtualizadas y las entrevistas convencionales es el hecho de la nula presencia física existente entre el entrevistado y el entrevistador.

Esta reestructuración en la forma en realizar las entrevistas contrajo ciertas limitaciones y ventajas. En primera instancia, es pertinente mencionar que al modificar el entorno de aplicación para el que fue pensada la entrevista, inevitablemente se requirió una adaptación en su naturaleza. Ardèvol et al (2003, citado en Orellana y Sánchez 2006) señala que esta adaptación debe basarse en un pensamiento optimista, creativo y funcional sobre las posibilidades que brindan los medios tecnológicos. Sobre las limitaciones, si bien la plataforma Skype permitió

visualizar a las entrevistadas, la falta de presencia física restringió observar el lenguaje corporal en su totalidad. No fue posible mirar más allá de lo que ellas quisieron mostrar frente al lente. No obstante, desde el punto de vista de Orellana et al (2006) al realizar la entrevista desde el lugar de elección de los informantes, brinda confianza y comodidad; además, al no estar cara a cara, se reduce la inhibición del entrevistado, y tiende a ser más abierto y explícito en temas complejos.

Una de las ventajas al realizar las entrevistas vía Skype fue el poder continuar con la investigación, específicamente con la recolección de datos, debido a que no hubo desplazamientos. Además, esta plataforma permitió registrar/almacenar de manera fácil y segura las entrevistas realizadas, ya que brinda la opción de grabar las videollamadas efectuadas. Esto posibilitó asegurar la información obtenida para realizar la posterior transcripción. Asimismo, favoreció en poder concentrarme en el discurso de las informantes, y no en cuestiones técnicas de registro. Cabe mencionar que la realización de las entrevistas vía Skype fue posible gracias a que las informantes contaban con los aparatos tecnológicos necesarios, el acceso a internet, así como el conocimiento para utilizar la plataforma. En la siguiente tabla se muestran detalles de las entrevistas realizadas:

Tabla 1

Características de entrevistas

	Sesión	Vía de realización	Lugar de elección	Dispositivo utilizado	Tiempo aproximado	Horario
Andrea	1	Skype	Habitación	Celular	1 hora	7 p.m.
	2	Skype	Jardín	Celular	1 hora	3 p.m.
	3	Skype	Sala	Celular	1 hora	7 p.m.
Alejandra	1	Skype	Habitación	Celular	1 hora	12 p.m.
	2	Skype	Comedor	Celular	1 hora	4 p.m.
	3	Skype	Comedor	Celular	1 hora	1 p.m.

La entrevista se estructuró en tres momentos generales: *rapport*, realización, cierre. Para la realización de las entrevistas se establecieron temáticas a abordar: socialización, estrategias de resiliencia y currículum; éstas fueron utilizadas para analizar los espacios escolares en que han estado inmersas las informantes, desde primaria hasta universidad.

Sobre la socialización, se intentó conocer cómo fueron las interacciones de las estudiantes trans con sus profesores y compañeros, según el trasgredir el género asignado (masculino). Se buscó recuperar experiencias positivas y negativas. Entendemos las experiencias negativas como aquellas en las que se presenta algún tipo de violencia, rechazo o discriminación. El análisis se centró en estas experiencias; lejos de tener un sesgo en el análisis por el enfoque en las experiencias negativas, esto permite (y es la única vía) conocer las estrategias de resiliencia implicadas para sobrellevar o solucionar dichas experiencias.

El análisis del currículum se centró en aquellos temas, comentarios por parte de compañeros o profesores realizados sobre algún contenido (es decir, las creencias), y espacios en la escuela (baños, cafetería, etc.) que hayan generado en las informantes incomodidad, percepción de rechazo/discriminación, o presencia de algún tipo de violencia. De esta manera, además de conocer las experiencias, poder identificar las estrategias de resiliencia implicadas (ver anexo A y B).

Finalmente, conforme se analizó la información proporcionada por las informantes durante las entrevistas, surgieron temáticas que no se tenían contempladas, pero se tomaron en cuenta debido al aporte que representaban. Por consiguiente, la identidad y la familia se integraron como temáticas de análisis.

3.7 Método de análisis

Para llevar a cabo las reflexiones e interpretaciones de la información se empleó la perspectiva analítica denominada «análisis temático del discurso». Dicha perspectiva se adjudica al marco epistemológico de la fenomenología (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012), lo cual genera una sintonía y coherencia con el marco interpretativo y el método utilizado en la presente investigación.

El análisis temático demanda una serie de fases para su desarrollo, se muestran a continuación las fases propuestas por Braun y Clarke (2006): 1) familiarizarse con los datos, 2) generar códigos iniciales, 3) búsqueda de temas, 4) revisión de temas, 5) definición y denominación de temas, 6) Elaboración del informe. Si bien las fases se muestran en orden secuencial, en la práctica no se siguen necesariamente en un orden lineal, sino en un movimiento de ida y vuelta.

La codificación consiste “[...] en organizar la información en grupos de un mismo significado” (Mieles et al, 2012, p. 219). En este mismo sentido, Coffey y Atkinson (2003) indican que “[...] la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto en particular” (p.32). Mieles et al, indican que hay dos formas de codificación: inductiva y teórica. La primera forma se refiere a que la codificación se inicia partiendo de los datos; la segunda, a los intereses teóricos del investigador. En relación con esta última forma de codificación, Gibbs (2012) señala que se puede realizar de manera *a priori*, es decir, crear códigos antes de analizar los datos. Empero, el autor indica que para realizar la codificación *a priori* se debe tener una buena idea sobre la clase de fenómenos y conceptos que es probable que se encuentren; ello alude a tener un vasto conocimiento sobre el fenómeno de estudio.

La construcción de categorías y codificación comenzó de manera teórica, con base en la literatura analizada. Sin embargo, no se excluyeron categorías emergentes, es decir, aquellas que

no se tenían contempladas, pero surgieron conforme a la revisión de los datos. La siguiente tabla muestra las categorías resultantes del análisis de los datos:

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Contextualización: Espacio escolar – Primaria/Secundaria/Bachillerato/Universidad	
Categorías	Subcategorías
Currículum formal/oculto	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos • Creencias • Espacios • Materias
Socialización	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción positiva con compañeros/profesores • Interacción negativa con compañeros/profesores • Normas culturales
Estrategias de resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de afrontamiento • Estrategia intrapersonal • Estrategia de apariencia
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Autopercepción • Influencia familiar

Conforme lo expuesto en este capítulo, se muestra la coherencia y enlace existente entre los distintos componentes de la metodología. Además, un acercamiento al trabajo de campo realizado, indicando los caminos abordados para llevar a cabo la investigación. En el próximo capítulo se dará paso al análisis de la información empírica obtenida.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS ESTUDIANTES TRANS FEMENINAS

A continuación, se dará espacio a las narrativas de las informantes, según las categorías. De este modo se logra obtener una realidad subjetiva, desde sus experiencias como, en primera instancia, hombres homosexuales/afeminados, y posteriormente como mujeres trans.

4.1 Currículum: normalizar e invisibilizar

Ahorita puedo ser la persona más libre del mundo, y por eso precisamente quiero retomar mis estudios, para poder demostrar que una persona no debe ser juzgada por su apariencia, ni por su identidad u orientación, sino por la capacidad que tiene para poder hacer las cosas.

Andrea

4.1.1 Contenidos y materias. (Des)información y la no representación

Los contenidos que se enseñan en la escuela no son al azar, sino una reproducción de las ideologías culturales hegemónicas; las cuales, en el contexto mexicano, y específicamente morelense, tienden a mantener la idea de la heterosexualidad como la orientación sexual correcta, en donde la identidad de género no figura como tema a reflexionar. En este sentido, los contenidos sobre las identidades y sexualidades disidentes son omisos, generando una invisibilización de éstas. Lo anterior produce que se tornen extrañas, prohibidas, y sean objeto de burla.

Alejandra relató cómo los contenidos sobre diversidad sexual son superficiales y escasos. Además, contraproducentes, debido a que las herramientas pedagógicas para enseñar estos temas generan burla, en lugar de una reflexión por parte del alumnado.

[...] en la secundaria sí, pero fue algo muy breve, de que —sí está bien, un hombre con una mujer, o una mujer con una mujer, o un hombre con un hombre—, pero al ver que mis compañeros se burlaban, y me veían inmediatamente a mí, la maestra se dio cuenta de eso, y le paró al tema, ya no habló más de eso.

La burla, más que considerarse un acto común entre los adolescentes, es una forma de violencia escolar (Castro, 2007; Prieto y Carrillo, 2005), la cual es producto de la idea de concebir la heterosexualidad como superior a otras orientaciones sexuales, subvalorando y ridiculizando lo

no heterosexual. Por otra parte, algunos docentes tienen iniciativa para incluir temas de diversidad sexual, sin embargo, no sólo ellos son los actores involucrados en deliberar sobre los contenidos considerados adecuados para el estudiantado. En la narrativa de Alejandra se muestra que los tutores de los estudiantes vedan los temas LGBT.

En la primaria nunca hablamos de temas de orientación sexual, solamente de anatomía y todo eso, pero así de orientación sexual, no. Recuerdo que una vez el maestro nos dijo — es bueno que ustedes aprendan sobre orientación sexual, pero sus padres no quieren, sus padres dicen que cómo creen que les van a enseñar eso a sus hijos—.

Además, existen contenidos que (des)orientan a las estudiantes trans, en lo que concierne a su proceso de transición. Andrea menciona haber construido una idea errónea de ciertos temas involucrados en la transición.

Había ciertos temas que no me incomodaban, pero sí me hacían pensarle. De hecho, por ese tipo de temas, yo no quise involucrarme en el tema del tratamiento hormonal, porque en algunas materias que llevaba que era: medicina legal; y todos esos temas que yo abordaba ahí... a mí me decían que, si yo empezaba con un tratamiento tenía un estimado tiempo de vida... me decían que una persona con tratamientos hormonales tenía una probabilidad de vida hasta los 35 años. Todo ese tipo de información se me quedó.

A pesar de que la información transmitida por el docente no fue en un sentido transfóbico, sí generó una desinformación en Andrea. Posteriormente nos indica la disimilitud entre el discurso del docente y su propia experiencia.

Hasta donde estaba enterada e informada en ese entonces, yo tenía que contratar a un abogado que te hiciera un juicio para ver si se podía hacer mi cambio de nombre y de identidad y todo ese movimiento. Y a mí sí me costaba mucho entenderlo porque no sabía si sí quería hacerlo. Ahorita ya estoy en proceso, prácticamente estoy al mes. Pero es super fácil, nada que ver con lo que me decían en ese entonces. Porque sí me decían que tenía que iniciar un juicio y abogados y pues dinero, obviamente.

Aunado a los contenidos, en las materias se llevan a cabo ciertas prácticas, como son las dinámicas de trabajo en equipo. Dichas prácticas derivan actos de exclusión. En la narración de Alejandra se vislumbra cómo en la materia de educación física, una materia que implica una constante interacción entre alumnos/alumnas, se ejerció exclusión hacia ella.

Digamos que los primeros años de primaria yo no decía nada, simplemente... ya ves que forman equipos y tienen que seleccionar a las personas, entonces como a mí nadie me seleccionaba, yo iba directamente a la banca y me sentaba, y veía cómo jugaban. A decir verdad, en todas las materias me llegué a sentir incómoda cuando decían —hagan equipos— y el ver que nadie quería hacer equipo conmigo, era realmente incómodo. Yo volteaba a ver a personas, pero nada más no querían, no querían hacer equipo conmigo.

La exclusión entre pares se manifiesta debido a las dinámicas de interacción directa entre el alumnado, pero el trasfondo de la exclusión en sí misma procede, según Castellanos y Zayas (2019), de prejuicios y estereotipos aprehendidos a través de los procesos de socialización. En este caso, prejuicios y estereotipos hacia el estudiantado gay/afeminado: “expresan no solo en el aislamiento físico, sino por medio de actitudes y acciones deliberadas cuyo propósito es ignorar, silenciar, menospreciar, negar e impedir el ejercicio de los derechos y obligaciones, el reconocimiento y la participación del otro” (p. 13).

Para Andrea la materia de educación física era significativa en cuanto a las dinámicas de interacción llevadas a cabo. Dicha materia se caracteriza por tener actividades atribuidas al género, así como los actores “adecuados” para interactuar: “En educación física era típico que jugaran [los compañeros varones] fútbol, y yo no quería jugar fútbol. Entonces, siempre estuve del lado *girl*, nunca me llamó la atención ese ambiente de estar con chicos”. En el caso de Andrea no se llevó a cabo exclusión *a priori* por parte de sus compañeros, sin embargo, el no

tener afinidades que socialmente debería por el hecho de ser varón, conllevó un señalamiento por parte de sus compañeros, generando segregación y violencia verbal.

Sí de repente me sentía rara porque decían: —wey, no mames, ahí va el chavo... Andrea, que tiene nada más amigas, y que no juega futbol—, y esas cosas, y de repente lo llegaba a pensar. Pero yo andaba en mi rollo, con mis amigas. Pero sí me decían, así como que: —ay no, pues juegas con puras niñas. ¿Y por qué juegas con puras niñas? —. Y yo así: —porque... me lastima el sol; no puedo jugar futbol porque me lastima el sol; no porque no me gusta sudar—, cosas que yo inventaba, yo usaba cualquier pretexto para no jugar futbol.

Surge así la necesidad de justificar los comportamientos que quebrantan la norma. Al no poder demostrar que soy hombre mediante la actuación como tal, acredito mi pertenencia atribuyendo esa falta a factores externos. Algo que caracteriza, durante la primaria, a la materia de educación física es la segregación del alumnado en cuanto al género. Existe una heterogénea división del estudiantado: hombres y mujeres. Sin embargo, durante la secundaria el alumnado se diversifica con características más allá del sexo, esto genera una diferente dinámica de interacción.

Pero ahí había una gran diferencia, ahí sí tenía compañeros que no les gustaba el futbol porque, una: estaba esta moda de ser rockeros y metaleros, entonces estos weyes no jugaban futbol, jugaban béisbol, y yo me unía con ellos. Mis amigos eran así, yo me juntaba con ellos y decía: —no me gusta el futbol porque me gusta el metal, el rock—. Me iba con mis amigas o con mis amigos a jugar beisbol o a chismear. Ahí fue cuando ya no sentí la carga de decir que no estoy jugando futbol y por eso no soy hombre, ahí ya era simplemente que no me gusta ese deporte y no lo voy a practicar porque no me gusta y eso no va a cambiar mi identidad. Ahí fue un punto muy padre.

La división social en cuanto al género deja de tener prioridad cuando se suman características de la personalidad, gustos y afinidades en los adolescentes. Para el estudiantado disidente la

heterogeneidad del alumnado puede ser un refugio para justificar aquellos actos y gustos que se atribuyen al género apuesto.

4.1.2 Baños como espacio de violencia

Para el estudiantado gay los baños son más que sólo un espacio físico delimitado, al cual se le atribuye determinadas funciones. Para los varones con expresión de género subversivo estos espacios se convierten en un espacio de tensión y agresión. Alejandra comparte sus experiencias en los baños, en las cuales se visualizan las afecciones emocionales a causa de las interacciones con sus compañeros, dichas afecciones se reflejan a un nivel fisiológico.

Al momento en el que yo hacía pipí, no podía, o sea no podía. Y los niños como que se burlaban, como que hacían chistes entre ellos, y a mí también me echaban burlas. Entonces, sí me sentía muy, muy nerviosa, era un momento muy feo para mí, y no podía hacer pipí. Y siempre tenía que ir a los baños donde estaban cerrados. Otra ocasión, me dijeron: —es que tú estás aquí nada más para mirarle el pene a los niños— y todos se empezaron a burlar —sí, es que es gay, es que es gay, y entonces le gustan— y todos los niños empezaron a alejarse de mí. Y eso fue una ocasión que realmente me dejó bien trastornada, y entonces dije desde ahí —prefiero aguantarme a hacer pipí a tener esta burla—.

Aunado a las interacciones de violencia que experimentan con sus compañeros, para Alejandra, el hecho de entrar a un baño para varones conlleva un conflicto interno debido a su autopercepción al género femenino, que se vincula al cuerpo, específicamente a los genitales.

[...] porque estaba pensando en que estaba en mi posición masculina, de que yo soy niño y tengo este genital. Entonces se me acomplejó mucho [estar en ese espacio]. Fue algo con lo que dije: —si fuera mujer no estuviera pasando por esto—. Estaba en un baño... nunca me gustaba pasar a los baños de los hombres, nunca, me acomplejaba. De hecho, para hacer pipí tenía que hacer sentada, porque no podía, o sentía que alguien me veía y

tenía mucho miedo, a veces tenía retención urinaria por el miedo. Sumándole el hecho de aceptar que soy niño.

La percepción hacia los baños se modifica según el género asignado a los mismos. Cuando se está en los baños para mujeres, los sentimientos se modifican a una connotación positiva.

Alejandra expresó lo siguiente:

Y me sentí bien, ya no tenía ese problema de que ya no podía hacer pipí, de que me sentía con esa presión. Como que sentía que las mujeres eran más suaves, no era como los chavos de que llegaban gritando y echando todo su despapaye, en los baños tocando las puertas. Sí había mujeres que llegaban riéndose y platicando, pero no me causaba ningún temor, ninguna ansiedad. Ese aspecto de los baños ya está resuelto, al menos.

Caso similar el de Andrea, en donde los baños eran un espacio de tensión. En los baños de los varones la privacidad está en cierto grado anulada. Más allá de la posible funcionalidad (justificada en la “facilidad” de los varones para orinar) que tienen los mingitorios, es un espacio en donde el cuerpo, específicamente los genitales, quedan parcialmente expuestos.

Yo me metía al baño de los hombres y estaban los mingitorios descubiertos, y yo jamás en mi vida hice del baño en un mingitorio; yo me metía a los baños, aunque estuvieran super asquerosos. No me gustaba que me vieran. Incluso, yo era super penosísima, yo era de que no me podían ver hacer, yo iba al baño y cerraba para que nadie me viera. Jamás en mi vida, nunca hice en un mingitorio. Yo decía: ¿por qué las mujeres sí se pueden cubrir y los hombres no? Yo me siento rara ir al baño y que me vean. A lo mejor por pena, sí sentía super miedo que me vieran. Yo me las ingeniaba, y afortunadamente tenía baños un poco privados y no había tanto problema.

Los baños son espacios íntimos al género, generando una exclusividad para poder acceder o no a los mismos. En este sentido, en los baños “para hombres” se somete a violencia a aquellos que no aprueban su pertenencia, es decir, aquellos varones afeminados, gay, o carentes de características atribuidas a la masculinidad, como son la agresividad o fuerza física; los baños,

como espacio simbólico, encarnan el género y ratifican el binario del mismo. Figueroa y Paz (2014) indican que la masculinidad se tiene que conservar y demostrar constantemente. Culturalmente se le asignan determinados valores y atributos al varón, siendo éstos la valentía, fuerza, y una presunción heterosexual. Los autores señalan que cuando la reputación masculina se ve trastocada, se genera una predisposición a la agresión. En este sentido, a modo de conjetura, cuando la masculinidad heterosexual se ve cuestionada, para reafirmar la pertenencia al grupo heterosexual, ejercen violencia hacia aquellas identidades no pertenecientes al mismo: “El sentimiento de identidad de grupo iba acompañado de la exaltación de los valores viriles y machistas. Era en el grupo donde los integrantes tenían que probar a los demás que merecían ser parte de él y se sentían orgullosos” (p.44). Así se distingue a aquellos que son iguales y los distintos (otredad negativa).

4.2 Socialización: vigilar, contener y oprimir

Me enfrenté a burlas, de que me vieran como un objeto sexual, de que me insinuaran cosas muy vulgares, muy discriminatorias, sobre todo el hecho de que me dijeron: —es que no puedes tener hijos por más que lo desees—, que no puedo tener pechos, y es cierto. Mis amigas me daban ayuda, entonces, poco a poco me fui saliendo de ese pozo, y dije: —no, tengo que echarle ganas a la escuela, porque si no, no voy a avanzar, me voy a quedar aquí—.

Alejandra

4.2.1 Los pares como vigilantes de los mandatos de género

La socialización de pares (Bukowsk, Brendgen y Vitaro, 2007; Gould, 2011) se considera un proceso medular para la adaptación del individuo en el contexto social en que se está desarrollando. En la socialización entre iguales se crea determinada cultura en la que se reproducen ciertas pautas y normas de una generación a otra, en un sentido de andamiaje. Sin

embargo, el no experimentar una aceptación por parte de los pares podría generar diversas afecciones, tanto en el plano emocional como el social.

En una cultura heteronormada, heterosexista y binaria, los motivos para el rechazo del grupo de pares entre varones se basan en la expresión de género feminizada. La no aceptación por parte de los pares se ve expresada en acciones que violentan al estudiantado que es percibido diferente por no seguir los mandatos de género.

Las informantes trans experimentaron distintas formas de interacciones violentas, que van desde modos sutiles, hasta el hostigamiento sexual. Se experimenta lenguaje despectivo hacia el gay, que conlleva de trasfondo un imaginario social hacia el mismo: el homosexual carece de normalidad, está enfermo. En los siguientes fragmentos de la narración de Alejandra se muestra dicho imaginario, así como las palabras utilizadas para hacer referencia a una persona gay.

[...] inclusive ni siquiera me dejaban jugar, por ejemplo, fútbol, porque era un deporte para niños; o no me dejaban estar con los niños porque decían —ay no, es que es puto y se contagia—.

Éramos un grupito, y siempre que nos sentábamos juntas decían: — ay las niñas ya se van a sentar a comer— o —ay tú pareces mariquita— perdón por las palabras, pero me decían —es que tú eres un puto, es que tú eres un puñal—, y entonces se empezaban a reír.

En el discurso de los compañeros de Alejandra resalta las categorías utilizadas para referirse a ella. Respecto a esto, Calvo (2011) menciona que los sujetos se construyen con base en categorías binarias jerarquizadas, creadas socialmente y de connotación positiva o negativa. Por ejemplo: hombre-mujer y heterosexual-homosexual; en el primer ejemplo, si bien la categoría mujer presenta una posición sumisa respecto a la categoría hombre, ambas categorías son consideradas normativas, empero los sujetos categorizados en el concepto homosexual son percibidos como no normativos debido a que trasgreden el orden social establecido. La autora

menciona lo siguiente: “de este modo los que han sido incluidos en algunas de las categorías de carácter negativo suelen encontrarse a lo largo de sus vidas con más dificultades que el resto” (p.200). En el caso específico de nuestras informantes, además de la carga negativa de la categoría a la cual son encasilladas, se presenta uso de lenguaje menospreciativo, lo cual acentúa la carga negativa.

Siguiendo con las experiencias de Alejandra, a parte de la atribución anormalidad/enfermedad hacia el gay, el imaginario social a éste le atribuye una connotación de deseador de sexo, disponible a cualquier hombre por el solo hecho que poseen pene.

En clase de español siempre teníamos que cambiarnos por número de lista. Yo me sentaba con un chavo, el chavo como que me acosaba mucho de manera sexual. Decía — si tuviéramos relaciones sexuales tú y yo... — como que sí me sacaba de onda, hacía sus comentarios, y dice —no, no cierto eh, fue broma—, dice —porque tú te la vayas a creer y al rato vas a estar tras de mí— y yo dije ¿qué onda? dice —sí, es que ya sabemos que eres gay—.

Yo estaba escribiendo y estaba un chavo, y de momento empecé a sentir algo en mi codo, y me estaba repegando su genital, y yo le dije —oye, wey ¿qué estás haciendo? —, yo me enojé mucho y le dije que se fuera por allá. Después me empezaba a mostrar su genital, yo sentía mucho miedo, y a la vez mucha pena por lo que estaba haciendo... estaban dos chicos que estaban viendo ese acto, y esos dos chicos se burlaban, decían —ja, ja, si ya saben que te gusta—, fue una sensación desagradable.

Con este chico con el que me sentaba al lado fueron varias ocasiones que me insinuaba sexo, de —es que, si tú te dejas penetrar...— es que si esto, es que el otro, haciéndome burla, pensando que a mí me gustaría, para yo estar tras de él, algo así me daba a entender. Fueron sensaciones desagradables, muy desagradables para mí.

Por otra parte, existen interacciones de rechazo y burla, principalmente por sus compañeros varones. Si bien algunas de estas manifestaciones son sutiles, la afectación de éstas no deja de ser representativo para las informantes. Alejandra expresó lo siguiente:

Inclusive en los recesos, siempre, siempre, desde primer año hasta sexto... pero a inicios, me sentaba sola en el receso, no me juntaba con nadie, con nadie ¿por qué? Por lo mismo de que me hacían burla los niños. Siempre me ha gustado convivir con ellos, pero no, porque sentía rechazos, aunque a veces no me lo decían, pero se sentía, se percibía por las miradas, se alejaban de mí; era un rechazo, digamos, social.

Los varones vigilan en mayor grado los mandatos de género, han sido socializados de tal manera para demostrar entre sus pares la tríada hombre-masculino-heterosexual. En el siguiente fragmento del discurso de Andrea se muestra cómo “entre hombres” se procura mantener la coherencia sexo-género-deseo socialmente construida:

Entonces en una kermés a mí se me ocurrió mandarle una carta [a un compañero]. Y yo había dicho que, supuestamente, había sido una de mis compañeras. El chavo se dio cuenta, y como que se molestaron, que por qué un wey le está mandando cartas. Entonces sus amigos llegaron al salón pateando la puerta. Yo estaba super aterrada. Se metió uno de los chavos, y me dijo: —pinche maricón, cómo te atreves a hacer eso, mi amigo no es puto—. Me sentí super mal, súper aterrada, me sentí super mal. Mis amigas lograron controlarlo. Yo le dije: —yo no fui, la verdad, yo no fui y no me tienen que estar culpando de algo que no hice, yo no le hago caso a los niños—.

Con este tipo de interacciones los varones reafirman a) el mantenimiento de una norma que indica qué géneros pueden vincularse afectivamente; b) la pertenencia al grupo heterosexual, cuidando el no poner en cuestión dicha pertenencia; c) la relación asimétrica de poder entre heterosexuales y homosexuales. Respecto a las normas de cuerpos y géneros socialmente reconocibles como adecuados, Butler (2006) indica lo siguiente: “La norma gobierna la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acción sean reconocibles como tales,

imponiendo una cuadrícula de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro del dominio de lo social” (p11). En este sentido, los varones inmersos en los espacios escolares invisibilizan a las identidades no inteligibles, aquellas que no siguen prácticas normativas.

La percepción de gravedad de las violencias que se ejercen hacia ellas se lleva a cabo según el llegar o no a la violencia física o uso de lenguaje soez. En este sentido, por parte de las informantes existe cierto grado de tolerancia de la violencia. Andrea comentó lo siguiente durante la entrevista:

A mí me daba mucha risa porque yo sentía como ese morbo que ellos sentían, entonces me daba muchísima risa y trataba de ver como que el lado... decía: —bueno, por lo menos me están chiflando y no me están...— aunque yo sabía que lo hacían de burla, porque sí veía a otros chavos que eran gays, tenían que ser como muy varoniles y cosas así para que no les hicieran este tipo de comentarios. Pero a mí nunca me importó, yo llegaba y pues si me chiflan pues que me chiflen, y si se burlan, pues que se burlen, siempre traté de sobrellevar el asunto.

No fue como un extremo en el que yo me sintiera discriminada, yo decía —mira, si se burlan del nerd, si se burlan del flaquito, del gordito, pues digo, lo están haciendo conmigo, no lo siento tal como agresión— porque dije —de todo el mundo se ríen—. Si ya hubiese sido como este rollo, como luego se ve en las novelas o en la tele, que literalmente, los agarran y les hacen... les tiran basura, los patean, los empujan, todo ese tipo de agresiones físicas, yo creo que: una, no me dejaba y se los regresaba al triple; y dos, pues sí iba con las autoridades escolares a poner mi queja y pues que se hiciera algo al respecto.

Se lleva a cabo una normalización de los actos de maltrato, que desemboca en violencia simbólica. Bourgois (2009) menciona lo siguiente acerca de este tipo de violencia:

La violencia simbólica se da a través del proceso vil del reconocimiento erróneo por el cual los socialmente dominados llegan a creer que merecen los agravios que sufren y que las jerarquías de estatus que les dominan son legítimas. [...] ¿Por qué toleran los subordinados el status quo? (Bourgois, 2009, p.3).

Existe una diferencia en las interacciones según el género de los pares. Las experiencias presentadas anteriormente han sido de la socialización de las informantes y sus compañeros varones. En la narrativa de Alejandra se muestra que las compañeras mujeres no tienden a llevar a cabo una vigilancia de los mandatos de género, al menos en el momento de cursar la primaria.

Lo que admiraba de ellas es que nunca, en ningún momento, me dijeron —es que pareces niña—, nunca. Siempre me veían como el patrón masculino, o sea siempre me veían como niño. Y siempre hablábamos de programas de televisión, de lo que hicimos ayer... ni siquiera hablábamos de novios, o de que si yo tengo novio o novia; fue algo que me sorprendió.

Sin embargo, durante la adolescencia las compañeras mujeres llevan a cabo un proceso de discriminación según las normativas culturales atribuidas al género.

En la secundaria, ahí sí fue un poquito distinto, porque ya las chicas me empezaban a decir: —es que tú pareces niña, es que tú por qué finges esa voz— y les digo —no, no finjo ninguna voz, es mi voz—, [continúa con los comentarios de sus compañeras] —ah es que... oye ¿y tu novio? — y yo así de —¿Cuál novio? — O sea me hacían comentarios burlones e incómodos.

Para comprender sobre los actos de violencia es pertinente mencionar el análisis que realizaron Figueroa y Paz (2014). Los autores mencionan que para que se lleven a cabo actos de violencia hacia algún grupo, es necesario la construcción de un “otro”, de la diferencia. Esa construcción genera una percepción social de “entre iguales” y los “distintos”. En este caso, los heterosexuales-cisgénero, por una parte, y los gays y trans como aquella otredad negativa: “se pretende, en ese sentido, construir una otredad negativa, que es la resultante de la articulación de

discursos biológicos, políticos y psicológicos que hacen separarse radicalmente del otro” (p. 37). Mediante el imaginario colectivo se refuerzan prejuicios que construyen un sujeto social negativamente diferente. Ello ha generado que aquellas identidades y sexualidades que no encajen en este ideal sean menos valiosas, inmorales y enfermas. Por ello, al existir este distanciamiento, esa infravaloración hacia el homosexual, los y las trans, se justifican los actos violentos hacia ellos y ellas: “Cuando las personas hacen algo inadecuado intentarán, si es posible, convencerse a sí mismas (y a los demás) de que era una cosa lógica y razonable. [...]” (p.39). Sobre esto, es la ideología hacia las otredades negativas el sustento de tales actos violentos: la homofobia y la transfobia.

Finalmente, compartimos la postura de Bautista (2019) acerca de los espacios escolares, ya que en ellos se lleva a cabo una pedagogía de la sexualidad (heterosexual), la cual no admite la diferencia, sino que la reprime. Indica el autor que mediante la violencia (burlas, insultos, intimidación, golpes, marginación social, etc.) se somete a los estudiantes a los mandatos heteronormativos, “[...] los niños se convierten en vigilantes de las conductas de sus compañeros y señalan la falta cuando son testigos o tienen sospecha” (p.188). Dentro de los mandatos heteronormativos está que el cuerpo no muestre ambigüedades que trasgredan la norma, y que se cumpla con cierto tono de voz: “la voz maricona debe quedar silenciada” (p.188).

4.2.2 ¿Qué rol tienen las y los profesores?

Los y las docentes son actores importantes en la socialización del estudiantado LGBT, tanto en interacciones directas con ellos, así como en las interacciones que se llevan a cabo entre pares. En primera instancia, las y los docentes no son neutros en cuanto a la aprobación de la diversidad sexual y de género, ya que las interacciones con el alumnado llegan a estar fundamentadas según

sus creencias acerca de las identidades disidentes. Andrea experimentó un par de situaciones con una docente.

Cuando quería hacer una tesis con ella [hace referencia a la docente], le comentaba que quería hacerlo de las personas transgénero y transexuales en la penitenciaría, pero me dijo que no, ese no era un tema que se podía tocar en su clase, y no estuviera pensando en ese tipo de temas, y le dije —es que es un tema que a mí me interesa, y aparte es mi tesis— y me dijo —no, no lo podemos hacer de lo que tú quieras, menos de travestis— y yo le dije —haber, es que no es travestis, es de personas trans— y me dijo —no, no lo vas a hacer de eso, ni siquiera hay temas, ni siquiera hay libros, ni siquiera hay nada para esa investigación—.

A primera instancia se podría justificar que el negar investigar sobre personas trans es debido a la línea de investigación de la materia, sin embargo, Andrea mencionó que la desaprobación de dichos temas se vinculaba a creencias de la docente, incluso, con connotación transfóbica.

Más que nada siento que como que no le caía el hecho de que una persona quisiera cambiar como de identidad. Porque de hecho uno de mis compañeros que era... él es un chico homosexual, pues nunca tuvo problemas con ella. Como decía [la profesora] —es que está bien que sean gays y que les gusten los hombres, pero ya que se quieran hacer mujeres o que se quieran hacer hombres, eso ya no—. Como que hacía ese tipo de comentarios.

Por otra parte, Alejandra percibió comportamientos de acoso sexual, así como de ser invisibilizada por algunos profesores. Gaytan (2007) indica que las miradas con contenido sexual forman parte del acoso sexual. Asimismo, que existe diferencia de jerarquía y status, lo que conlleva un desequilibrio de poder.

Cuando nos tocaba educación física uno portaba su uniforme. Pues decía el profesor —pueden traer short o pants—. Entonces yo llevaba siempre short porque siempre me gustaba usar short, y por lo mismo que estaba bien alta, los shorts me quedaban poquito

cortito, no tanto, poquito cortitos. Y así me iba a la escuela, yo no le veía nada de malo, pero como que sentía las miradas del profesor, y una vez me dio un reglazo en la pierna, o me volteaba a ver de una manera muy morbosa.

Pero yo me daba cuenta perfectamente que a él no le caía bien, por lo mismo de cómo me trataba, ni siquiera me dejaba participar en clase. Recuerdo que una vez yo tenía una pregunta, y le dije —maestro tengo una pregunta— y se hizo el que no oyó nada, dijo —bueno, sigamos con la clase—. Me puse bien roja y todos se burlaron de mí, o sea fue evidente. Sentí mucho coraje también, yo ya no le seguí el juego, yo ya me quedaba bien callada. Era el problema, que siempre me quedaba callada. Y así me traía el profesor, nunca me dejaba hablar.

Los docentes son mediadores en las interacciones del alumnado, incluso de manera no intencional. La ausencia de una figura de autoridad incita a que entre el alumnado se lleven a cabo actos de violencia. Esto se visualizó, por ejemplo, en los baños, en donde se presenta una ausencia de autoridad que controle el comportamiento entre los estudiantes. El salón de clases es otro espacio en donde la vigilancia docente es de envergadura, se visualiza así en la experiencia de Alejandra: “Cuando el profesor se iba empezaban con sus burlas, mis amigas empezaban a tirarme cosas a la cara, diciéndome cosas feas; sí era un lugar muy incómodo para mí, al ver que no estaba el maestro”.

Cabe mencionar que las experiencias de violencia o acoso con docentes es significativamente menor comparadas con las de sus pares. Sin embargo, algunos docentes siguen reproduciendo ideologías basadas en una concepción binaria del género. Para Rubin (1986) la organización social se basa en el sistema sexo-género. Es decir, se designan y atribuyen prácticas sexuales a determinados cuerpos con base en lo biológico. No obstante, para la autora la génesis del sexo no es lo biológico en sí, sino la interpretación y las atribuciones que culturalmente se le asignan al mismo: “El sexo es el sexo, pero lo que califica como sexo también es determinado y obtenido

culturalmente” (p.102). La interpretación del sexo es un producto social, siendo el género la división socialmente impuesta a los sexos.

Siguiendo con el análisis realizado por Rubin (1986), la autora menciona que el sistema sexo-género conlleva la opresión de las minorías sexuales. La manera en que ejercemos la sexualidad no está configurada de manera natural, sino mediante el sistema sexo-género: “Al nivel más general, la organización social del sexo se basa en el género, la heterosexualidad obligatoria y las constricciones de la sexualidad femenina” (p.114). En consecuencia, la homosexualidad es suprimida, es un acto de la sexualidad que no se considerada natural o adecuada, y, por consiguiente, se oprime a los homosexuales. En el mejor de los casos, se institucionalizan ciertos comportamientos homosexuales o que trasgreden el binarismo sexo-género. En otras palabras, son socialmente aceptados dichos comportamientos, pero con base a determinado margen socialmente establecido.

En este sentido, el cuerpo académico de las instituciones educativas tendría que reflexionar acerca del cómo perciben al estudiantado LGBT. De esta manera sensibilizar, y si el caso amerita, generar un trabajo de deconstrucción.

4.3 Estrategias de resiliencia: represión, apariencia y confrontación

Ser tanto homosexual como trans, no es fácil. A pesar de que vivimos en una época en donde se han estado haciendo modificaciones sociales, nos ha estado costando trabajo desarrollarnos como lo que somos.

Andrea

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, las estudiantes trans tienden a experimentar diversas situaciones que afectan su pleno desenvolvimiento emocional y social; pese a ello,

lograron mantenerse en tales condiciones, y resignificar sus vivencias. Ello permitió un grado de empoderamiento, gracias al cual se logró concluir con sus estudios hasta el nivel superior.

Durante su trayectoria escolar, de manera consciente o inconsciente, utilizaron estrategias que les permitieron sobrellevar o solucionar sus experiencias desfavorecedoras, estas estrategias se presentan a continuación.

4.3.1 Estrategia intrapersonal

Esta estrategia se caracteriza por ubicarse en el plano personal, internamente, sin acciones que involucren a otros actores. En este sentido, aquello que generan las interacciones negativas (sean emociones, pensamientos, incitación a alguna acción, etc.) quedan inhibidas en cuanto a su externalización, manifestándose en una dimensión interna. Entendemos interacciones negativas como aquellas interacciones que generan en las informantes la percepción de exclusión/discriminación o se presente algún tipo de violencia. En el siguiente fragmento de la narración de Alejandra se visualiza cómo hace consciente que ciertos atributos de su personalidad no eran adecuados para el contexto en que se desenvolvía, optando por retenerlos, como ella lo menciona:

Vivíamos en un patrón donde los niños tenían que juntarse con niños, tenían que usar cosas masculinas, todo eso, ves que antes la mente era muy cerrada, entonces eso me complicó más la situación, y eso hizo que esa persona que llevaba por dentro, la llevara oculta, como retenerla ahí.

Esta estrategia se estructura por la represión como recurso de adaptabilidad al contexto. Entendemos la represión como una auto-limitación del *self*. Para que la represión se lleve a cabo se realiza una evaluación del contexto de lo que se considera socialmente adecuado, generando así consciencia de que mis actos y forma de ser “no son correctos”. Alejandra menciona varias

veces la necesidad de reprimirse: “entonces por mí misma tenía que reprimir esa niña, y ser más varonil”. Asimismo, menciona haber tenido una actitud inhibida y pasiva cuando se presentaban interacciones negativas:

No hice nada. Siempre que me pasaban esas cosas me quedaba callada, ¿por qué? porque tenía miedo a las burlas, tenía miedo a lo que me iban a decir, tenía miedo a enfrentarme a un regaño. El miedo me dominaba como no tienes idea, Octavio. El miedo hizo que yo me quedara callada. No le decía ni a mi familia, ni a mis amigos.

El silencio en este contexto de violencia es síntoma de una subordinación, en este caso, hacia personalidades no heterosexuales y masculinas: los gays y los afeminados. Cabe mencionar que son casi exclusivamente los varones heterosexuales quienes ejercen contra estas minorías. El silencio como una “elección”¹⁶ racional, se justifica en virtud de su utilidad. Por ejemplo, Le Breton (2006) menciona que una función del silencio es el autocontrol para evitar tensiones con el otro:

El silencio actúa como una técnica de control de la emoción al mismo tiempo que marca con toda claridad, ante los presentes, la reprobación o el rechazo de la situación. Además, da menos oportunidades a la réplica destemplada del otro que la palabra inoportuna que siempre puede ser aprovechada para envenenar la situación. Al negarse a escuchar al otro, o incluso a responderle, se cortan en seco sus argumentos al desautorizar de entrada su posible defensa. [...] el individuo intenta ahorrarse una penosa discusión que no conduciría a ningún cambio en su propia actitud (p.67).

Respecto a las emociones, no están ubicadas en el sujeto mismo, sino en la relación de él y el contexto social, con base en su cuerpo vivido y en sus experiencias (Ariza, 2016). Por ejemplo, Calderón (2012) indica que se presenta una interacción e interrelación entre el individuo y la sociedad. La autora postula 3 niveles de la experiencia emocional: intrasubjetivo, intersubjetivo y

¹⁶ Es pertinente contextualizar dicha elección. Si bien se toma de manera consciente el quedarse callada y seguir con el secretismo de violencia, no se facilitan otras opciones en un contexto heteronormado, heterosexista y binario.

transubjetivo. *Grosso modo*, la emoción es resultado de las normas sociales, se construyen según el contexto social e histórico; además, son resultado de las interacciones en el entorno social, a nivel interpersonal y grupal (Calderón, 2012; Hirai, 2014). Compartimos la postura de Le Breton (2012) el cual indica que “no hay proceso cognitivo sin que se ponga en marcha un juego emocional y viceversa” (p. 72). En este sentido, no es posible desprender las emociones de las experiencias de los individuos.

Como menciona Ariza (2017) las emociones son resultado de la interacción social y del contexto, según las jerarquías de poder; son las circunstancias estructurales que proporcionan a los actores elementos interpretativos. En este mismo sentido, López y Mojica (2012) indican que todo comportamiento humano y toda interrelación depende de la posición del individuo en las estructuras de clase. En ese marco, la posición en que nos encontremos en el entramado social genera determinada interpretación y evocación emocional. Es decir, el ser gay en un entorno en donde la heterosexualidad se concibe superior a las demás orientaciones, produce una posición asimétrica de libertad del *self*. La interpretación del grado de libertad del *self* genera determinados estados emocionales, como el miedo cuando se considera que se violenta dicha libertad. Parte de la narración de Alejandra ilustra lo anterior mencionado: “Ellas siempre me defendían, y yo lo que hacía era quedarme callada, y agachar la cabeza, y me ponía roja y... tenía muchas ganas de llorar”.

La indiferencia es otro recurso utilizado por las informantes. Dicho recurso conlleva desprender ciertas propiedades que generan los actos de violencia, como son la indignación u la ofensa. Para Velásquez (2008) una característica de la indiferencia es “aquello que hace que lo humano llegue a ser irrelevante para otro ser humano” (p.2). En el caso de las informantes la indiferencia se resignifica, ya que es proyectada a aquellos sujetos que realizan los actos violentos hacia ellas.

Los comentarios de los indiferenciados, al carecer de valor y significación para las informantes, no llegan a generar algún malestar emocional. En este sentido, la indiferencia funge como mecanismo de protección de aquellas interacciones que, si tomaran un mayor valor de violencia, sería poco sostenible para la consciencia. Lo anterior se ejemplifica en las narrativas de Andrea y Alejandra, respectivamente:

No faltaba el típico chavo que de repente me hacía comentarios como... de burla hacia mi persona, pero pues nunca los tomaba, así como en consideración, era como que... pues “x” con tu insulto. A mí me daba mucha risa porque yo sentía como ese morbo que ellos sentían, entonces me daba muchísima risa y no sé, trataba de ver como que el lado... decía: bueno, por lo menos me están chiflando y no me están... aunque yo sabía que lo hacían de burla, porque sí veía a otros chavos que eran gays y todo ese rollo, tenían que ser como muy varoniles y cosas así para que no les hicieran este tipo de comentarios. Pero a mí nunca me importó, yo llegaba y pues si me chiflan pues que me chifen, y si se burlan, pues que se burlen ¿no? siempre traté de sobrellevar el asunto.

Entonces los chicos me empezaban a hacer burla, de que —haber báilanos, así como... es que bailas bien puto, es que bailas bien maricón, te ves bien maricón bailando esas cosas de niñas—, y todo el salón se reía, pero a mí me daba igual, ya como que empezaba a no tomarle importancia a comentarios nefastos.

Finalmente, esta estrategia de resiliencia se caracteriza por una prominente conciencia de la experiencia interna, una conexión y observación subjetiva de pensamientos, emociones, y del mundo interno. Alejandra lo expresó de la siguiente manera:

fui como trapeándome a mí mismas, haciendo un autoanálisis, diciendo: —es que no te rindas, sigue adelante—, de hecho, miraba historias de otras chicas trans que seguían adelante, que también se enfrentaron a situaciones terribles y salieron adelante.

4.3.2 Estrategia de apariencia

Esta estrategia se ejecuta al hacer consiente que ciertas características de mi personalidad no son culturalmente adecuadas, como consecuencia se lleva a cabo una modificación de éstas en un sentido antagónico. La presente estrategia, a diferencia de la anterior, implica una externalización puesto que se llega a una modificación de la conducta. En el caso específico de las informantes, al percibir que su expresión de género, proyectada en sus comportamientos y afinidades, no era la “adecuada”, optaron por aparentar una actitud masculina. Lo anterior se ejemplifica en la narrativa de Alejandra: “Entonces empecé a modificar mi persona, pero no para bien mío, sino para bien de las personas, de que tenía que ser niño, y empecé a ser, digamos, masculino, pero no me sentía feliz”. En esta estrategia las informantes realizan un *performance* del género masculino; en la siguiente cita de la entrevista de Alejandra se visualizan algunas características de lo que culturalmente es ser hombre. Entre estas atribuciones están: la voz, el lenguaje corporal y la vestimenta:

Entonces, tenía que ser más masculino, tenía que... porque la voz que tengo ha sido una burla desde la primaria, entonces tenía que hacerla un poquito más gruesa, tenía que vestir más ropa masculina, tenía que actuar más varonil, y así lo traté de mantener, pero me costaba mucho trabajo, no podía. Entonces, me empezaban a etiquetar con cosas muy feas, así de que: —ay, es que tiene la voz muy de niña— —es que tienes una complexión de niña—. Entonces eso me acomplexaba.

Asimismo, existe una atribución como heterosexuales. Esto conlleva a una demostración de dicha orientación sexual. Son varias las ocasiones en que las informantes expresaron negar ser homosexuales o declararse heterosexuales; Alejandra indicó lo siguiente: “según me le declaré a mi amiga para ocultar que realmente yo era homosexual” “Entonces me tachaban de que gay,

que gay. Entonces decía —no, no, yo no soy eso, cómo crees—. Andrea tuvo una experiencia similar, comentó lo siguiente:

Nunca salí del clóset, o sea nunca salí del clóset, siempre me preguntaban: —¿oye eres gay? — y yo era como: —no, no soy gay, o sea, de qué hablas—. Y pues empecé a este rollo de ser como un poquito más obvio, un poco más público, y sí de repente me decían: —¿oye eres gay? — y yo así de —no, ¿por qué? —, —es que pues te juntas mucho con tu primo— tengo un primo que es gay, él sí fue como más declarado porque ya hasta estuvo con una pareja; me decían: —es que andas mucho con él, no te vaya a pegar sus ondas— y yo, así como que decía: —no manches no, o sea yo soy normal—.

Se presenta una elección entre dos opciones dicotómicas: aceptación del *self*, que como consecuencia produciría rechazo social; o reproducir pautas de género normativas, que conlleva un rechazo de sí mismo, pero generando una aceptación social. Durante la adolescencia se opta por la segunda vía. Para ilustrar lo anterior mencionado, se presenta a continuación parte de la entrevista con Alejandra:

Dentro de mí decía: —es que no me gusta ser masculino—, no me gustaba en realidad serlo, era todo un desgaste para mí, eso provocaba que me distrajera en clases, que me desviara del tema. Pero traté de llevarlo a cabo para quedar bien con aquellas personas, quedar bien con mi expareja, quedar bien con aquellos que me decían: —vístete más masculino, haz eso, haz aquello—, sólo por eso.

Se perciben algunos beneficios de ocultar su orientación sexual, gustos estéticos y de comportamiento, así como aparentar éstos de manera antípoda. Entre los beneficios está la aceptación social y evitar interacciones de violencia. Por otra parte, la hegemonía masculina penetra dentro de la comunidad LGBT. Las personalidades masculinas poseen mejor estatus social, y los afeminados se encuentran subvalorados. Las identidades femeninas experimentan una doble subordinación: por una parte, de una ideología heterosexista (ejecutado por parte de

heterosexuales), y además la percepción de inferioridad de lo femenino (además de heterosexuales, se lleva a cabo por parte de gays masculinos) Alejandra comentó lo siguiente:

Si yo tenía una posición masculina pertenecía al club, de que: —ay, invítenlo porque él es muy guapo, él tiene aquello, él se ve que le gusta el ambiente—. Entonces, era un ambiente en el cual tenías que ser masculino, tenías que ser varonil... Si eres homosexual tenías que ser guapo para pertenecer al club. Entonces era lo que trataba de hacer, para poder ligar, porque ahí quien no liga no vale, quien no liga es el más feo.

El rechazo del *self* repercute en la esfera emocional de las informantes. El análisis que realizó Báez et al. (2017) acerca de la homofobia internalizada muestra algunas afecciones cuando no hay una plena aceptación de sí mismo. Según los autores, los gays (ellos los denominan: Hombres que tienen sexo Hombres, HSH) internalizan los estereotipos y estigma social sobre la condición homosexual. Se produce así un auto-desprecio de sus deseos y conductas homosexuales, y las manifestaciones públicas de éstas. Entre los aspectos resultantes de dicha internalización están: angustia, estrés y preocupación. Alejandra expresó algunas afecciones emocionales y de autoestima, como son la tristeza y sentido de inferioridad:

Recuerdo que al inicio me hacían sentir muy triste, tristeza puedo decirlo porque no podía ser la persona que yo quería ser, esa represión, ese obstáculo, el hecho de que alguien se burle de ti, era lo peor del mundo para mí. Porque yo decía: si yo quiero bailar, si yo quiero hablar con esta voz ¿por qué se tienen que burlar? Y me acomplejaba mucho, no me aceptaba como era, como que mis neuronas estaban peleando entre ser niño o tener un poquito más de feminidad.

Finalmente, se presenta un proceso que denominamos andamiaje de género. Este proceso consiste en instruir a un individuo en el *performance* de género. La finalidad de dicho proceso es que el sujeto en cuestión aprenda las pautas de género. El llevar a cabo el andamiaje de género muestra lo normativo del contexto de análisis. Alejandra mencionó lo siguiente:

Ya en cuarto... tenía un tío, bueno esposo de mi tía, que actuaba muy varonil, entonces él como que me enseñaba a ser más varonil, como que me decía —no pues tú haz esto, tú haz el otro— como que me daba consejos, y yo los empecé a seguir. Entonces empecé a actuar así muy varonil, que a mí no me gustaba para nada.

4.3.3 Estrategia de afrontamiento

Esta estrategia consiste en realizar una interacción directa entre actores, de este modo se trata de regular las asimetrías de poder y estatus; las cuales se ven reflejadas en la violencia ejercida hacia ellas. Las informantes se “revelan”, es decir, rompen con la tolerancia de las interacciones de agravio. En los siguientes fragmentos de la narrativa de Alejandra se muestra cómo el ejecutar esta estrategia genera un bienestar emocional.

Y una vez me revelé, porque en una clase, teníamos que llevar unos ingredientes, yo llevé una botellita de leche para el experimento, y al ver que me dio una cachetada [una compañera], yo lo que hice fue vaciar la leche en su cabeza. Y sentí mucho miedo, pero al ver que yo me revelé, algo de mí descansó.

En esa fiesta estaban muchos estudiantes, y siempre que pasaba... llevaba una blusa escotada, siempre que pasaba, esos muchachos me empezaban a hacer burla, y se me quedaban mirando, pero de una manera descarada. Fue ahí la primera vez cuando me revelé, le dije: —oye ¿cuál es tu problema? Si tienes algún problema mejor dímelo y no te andes con tonterías, para no estar con este conflicto—. Entonces, yo le dije a mis amigas, y me sentí nerviosa, pero reforzada.

El afrontar situaciones negativas mediante una interacción directa se complejiza debido a su posición en el entramado social del contexto en el que se desenvuelven. Sobre el poder en la violencia de género, Expósito (2011) menciona lo siguiente:

El ejercicio del poder tiene dos efectos fundamentales, uno opresivo (uso de la violencia para conseguir un fin) y otro configurador (redefine las relaciones en una situación de asimetría y desigualdad). El sometimiento se convierte en la única salida posible para

mantener la nueva situación. La cultura ha legitimado la creencia de la posición superior del varón, reforzada a su vez a través de la socialización. Todo ello ha facilitado que las mujeres se sientan inferiores [...].

Por consiguiente, la asimetría de poder de un género configura las relaciones sociales, donde los hombres (como resultado de la socialización) tienen una posición de control y dominio. Cabe mencionar que los varones con los que casi en su totalidad mantienen relaciones de interacción con algún grado y tipo de violencia hacia las informantes. Además de la asimetría de poder de género, se presenta asimetría de poder de orientación sexual: la heterosexualidad como superior. Por lo tanto, en las interacciones de las informantes existe una doble opresión: por ser mujeres y por ser gays¹⁷.

La posición superior de los varones se quebranta cuando su heterosexualidad queda cuestionada debido a actos homosexuales. En el discurso de Andrea se muestra cómo el quebrantamiento del “heterosexual” regula en cierto grado las relaciones de poder:

Había chavos que se burlaban y todo el rollo, pues yo sabía su doble vida, supuestamente eran heterosexuales cuando yo sabía que hacían otras cosillas con otras amigas. Entonces, prácticamente nunca me pudieron atacar como tal, porque ellos sabían que de cierta manera les conocía el precio.

4.4 Construcción de la identidad

Fue como un cambio radical para mí porque cuando yo vivía como niño, yo me sentía, así como un bichito así super raro, super nada que ver. Y cuando hice este cambio me sentí super bien. Me siento super bien, soy como de las personas más... que hizo la mejor decisión de su vida al haber transicionado.

Andrea

¹⁷ Si bien cuando se constituyen como mujeres trans su orientación sexual se torna heterosexual (por el deseo de involucrarse sexual y emocionalmente con hombres), para algunos actores las mujeres trans no dejan de ser hombres, esto produce que sigan siendo para ellos hombres homosexuales.

4.4.1 Algo más que ser gay

La identidad de género, concebida como un proceso, incluye “las formas de entenderse, identificarse y presentarse, en relación con lo femenino y lo masculino, sus representaciones simbólicas y las relaciones jerárquicas sobre estas.” (Gutiérrez, 2015, p.186). Durante su trayectoria escolar, las informantes experimentaron distintas formas de definir su identidad. El proceso de construcción en la identidad trans femenina se caracteriza, con base en las experiencias de las informantes, por identificarse como hombre gay, para posteriormente experimentar ambigüedad entre el género masculino y femenino, y finalmente definirse como mujer trans. Alejandra mencionó que durante la secundaria empezó a identificarse como un hombre gay, así hasta la preparatoria.

Pero lo que hacía era reprimir a mi persona. Desde la primaria, de hecho... no en la primaria no, porque estaba confundida. Hasta tercero de secundaria dije —sí, a mí me gustan los hombres, y yo soy así—.

En ese entonces [preparatoria] me consideraba niño, y empezaba a aceptar el hecho de que yo soy gay, de que a mí me gustan los chicos. Entonces, era más fácil porque por primera vez había conocido a un amigo, que es mi mejor amigo, que aceptaba el hecho que él también sentía atracción por los hombres. Entonces sientes esa confianza, de decir: —ah, también él pasa lo mismo—. Y poco a poco fui liberándome, fui conociendo personas más de esta comunidad, y pues me sentí fortalecida.

Fue en la universidad en donde paulatinamente comenzó con su transición.

En primer semestre yo seguía con esta posición masculina, pero algo que me impulsó un poquito más es cuando conocí a uno de mis ex's, dice: —es que a mí me gustan los chicos con un toque femenino—, digo, a mí me gusta eso. Entonces me empecé a feminizar un poquito más. Ya llegando a sexto semestre, quise probar ahora con el maquillaje. Ahí fue cuando dije: —es que me gusta verme así, me gustaría tener peluca, me gustaría usar un

vestido—, y entonces dije: ¿pues porque no? Ya en octavo semestre me definí como mujer transgénero, porque durante sexto y séptimo me hablaban como niño, yo estaba consciente que soy niño, y a mí me dicen Alejandro, y yo tengo la postura de niño, pero que tengo ese toque femenino. En octavo semestre, después de lidiar con eso, dije: —¿sabes qué? quiero llamarme Alejandra, quiero que me digan por mí misma, quiero ya dar este paso—. Fui con mis amigas y les dije: —es que la verdad quiero que me hablen de ella, soy una mujer transgénero—. Fue en octavo semestre cuando ya acepté ser una mujer transgénero.

Existen diferencias en el proceso que vivenció Andrea: en la edad de reconocerse gay, y en la comodidad de continuar con el *performance* masculino. Se muestra a continuación:

Hasta la preparatoria, finales de la prepa, yo decidí salir del closet, y decir que sí era una persona homosexual. Pero yo no me sentía segura de serlo. A mí me gustaban los niños hetero, entonces yo decía —es que no creo que sea gay porque no me gustan los gays—. Yo desconocía totalmente lo que era una persona transexual y transgénero, yo sabía que había hombres que se vestían de mujeres, pero hasta ahí, jamás me imaginé, nadie me dijo: —oye existen personas transexuales, transgénero—. Entonces yo iba dándome cuenta y sentía que yo era diferente. No sabía qué era, siempre me manejaba como: no me gusta nada; porque no sabía qué era, yo decía —es que no sé, o sea, yo sí soy niño y todo, pero hay algo como que no me gusta en mí, no me siento cómoda, me siento rara, me veo y siento—... se sentía como un espejo vacío al ver mi reflejo. Yo veía ahí a una persona, pero no sé, yo vía que le faltaba mucho. Después de eso, fui creciendo más y más, y empecé a conocer más gente de ambiente. Y me empieza a llamar la atención este rollo de vestirme de mujer.

En el caso de ambas informantes se lleva a cabo un proceso denominado coloquialmente como *salir del closet*. Esta necesidad de destape conlleva suponer de antemano que todos son heterosexuales, es decir una presunción heterosexista (Kosofsky, 1998). En el salir del closet se ven implicadas la esfera pública y la privada. Con base en lo mencionado por las informantes, el dejar de ocultar la preferencia sexual ayuda en la constitución de la identidad al ser reconocido

como gay, y con cierto grado de libertad del *self*. Sin embargo, el salir del closet no implica descubrirse homosexual, ya que el individuo ya se ha reconocido como tal antes de hacerlo público. El salir del closet implica el dejar de ocultar a sus otros significantes su verdadera orientación sexual.

Kosofsky (1998) menciona que el salir del armario es una constante acción para las sexualidades disidentes:

Cada encuentro con una nueva clase de estudiantes, y no digamos ya con un nuevo jefe, un trabajador social, un prestamista, un arrendador o un médico, levanta nuevos armarios, cuyos tirantes y características leyes ópticas y físicas imponen, al menos sobre las personas gays, nuevos análisis, nuevos cálculos, nuevas dosis y requerimientos de secretismo o destape (p.92).

Para las mujeres trans el “desenmascararse” se lleva a cabo doblemente; se suma a la presunción heterosexual una presunción cisgénero. Es decir, dar por hecho que existe la coherencia entre el sexo biológico y el género socialmente atribuido, como si fuera una coherencia lógica e inmutable en todo individuo. El salir del closet se convierte en una característica fundamental de su vida social. Tal es el caso de Alejandra, en donde desarrollarse en un nuevo contexto implica casi de manera espontánea el volver a estar dentro del closet, y eventualmente salir del mismo:

Con respecto a mi servicio social... llevo un gafete aquí, pero tiene mi nombre en masculino: Alejandro; y yo me presento como Alejandra, y cuando me dicen —¿cuál es su nombre? — entonces empiezan a ver el gafete. Por eso, mejor, lo traigo volteado. Son de las cosas que se me dificultan un poquito, esta parte, o el momento de presentarme con otras personas, y decirles —es que soy mujer trans—. Son de las cosas que a veces se me dificulta mucho... la pregunta del millón: ¿cómo le digo esto? No es para quedar bien, no es para que le guste ni nada, solamente con el hecho de que entienda esta parte y no haya más. Son de las cosas que sí se me han dificultado para hacer mis actividades, pensar: ¿cómo me voy a presentar? ¿cómo le voy a explicar que yo soy mujer? Por ejemplo,

cuando pasan lista... a veces como nos integramos a Zoom, yo aparezco como Alejandro, y decir: ¿cómo le voy a decir a la doctora que soy Alejandro? Son cosas que dices es simple, pero que es un poco difícil de lidiar.

Para la conformación como mujeres, las informantes recurren a comportamientos y apariencia estética lo más feminizada, al menos en una primera instancia de su transición. Es decir, llevan a cabo un *performance* del género femenino. Para Butler (2003, citado en Rodrigues 2012) el género es resultado de una actuación del mismo, más allá del cuerpo que lo actúa:

el género no debe construirse como una identidad estable o un lugar de acción del que surjan diversos actos; en cambio, el género es una identidad tenuemente constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior a través de una repetición estilizada de actos. El efecto de género se produce por la estilización del cuerpo y, por tanto, debe entenderse como la forma común en que gestos, movimientos y estilos corporales de diversa índole constituyen la ilusión de un yo marcado permanentemente por el género (p. 200).

Esta actuación por parte de las informantes nos muestra los cánones del género femenino y la percepción por parte de ellas de lo que es ser mujer. La ropa, la peluca y el maquillaje funcionan como artefactos en la actuación del género femenino. Se muestra así en la narración de Andrea y Alejandra, respectivamente:

Al principio era como que compraba mis pelucas a escondidas, y mi ropa a escondidas; era de que la blusita de la hermana, de la prima. Fui encontrando estas piezas del rompecabezas de mi vida. La ropa que me iba empezando a comprar yo la veía como un tesoro, porque decía —ay es una blusa de mujer, que bonita se me ve— y ya veía yo mi ropa de niño como rara, como que ya no me empezaba a gustar. Yo me empecé a sentir como, de una cierta manera, cómoda con ese tipo de ropa, pero iba como perdiendo el gusto hacia mis cosas más varoniles. Iba experimentando, era que cada ocho días me iba al antro vestida de mujer. Y empecé a enseñarme a maquillar; y llegó un momento en el que dije: creo que me siento mejor así. Entonces yo empecé a descubrir eso, que yo me sentía cómoda al estar como Andrea. Porque yo me miraba en un espejo y decía: quiero

estar así todos los días, despertar y estar con mi cabello largo, verme como una mujer, yo me sentía así. Sí me costó trabajo decidir decirle al mundo y a mis papás, y a todos, que me sentía cómoda como mujer, que quería ser una persona trans, y que me sentía una mujer.

Todo empezó primero con el maquillaje, así de: —wow, cómo es que se ponen pestañas postizas, el *smokey eye* y todo eso. Entonces, yo quería probar eso, pero no aquí donde vivo, sino en el cuarto. Entonces, empecé a hacerlo a escondidas. Entonces empecé a utilizar poco a poco más maquillaje. Fue a finales del 2018 cuando empecé a usar, por ejemplo, más elaborado el maquillaje, empecé a usar sombras, y dije: —ah pues la verdad me gusta—. Y luego empecé a ponerme la pestaña, luego empecé a usar un *crop top*. La primera vez que compré una prenda femenina, fue un short. Me compré el short, y fue la primera prenda que usé, y dije: me gusto. Y desde ahí empecé a comprar más shorts, más blusas... empecé a usar una blusa. Me sentí más yo, me sentí más femenina, me sentí más cómoda, porque dije: —estoy usando una ropa de mujer y no de hombre—; porque al usar ropa de hombre no sentía mi personalidad, sentía que estaba haciendo el rol de alguien más. Entonces con estas prendas me sentía mucho más femenina, más mujer, me sentía más en confianza conmigo misma. Fue algo que realmente empecé a disfrutar mucho.

El sentirse mujer en un primer momento significaba un *performance* lo más parecido (e incluso desmesurado) a lo femenino, sin embargo con el transcurso del tiempo los artefactos utilizados para la actuación del género dejan de ser enérgicos, conformando así una expresión de género más sutil, pero produciendo el mismo grado de autopercepción al género femenino; se visualiza en lo expresado por Andrea: “Incluso ahorita, estoy con 3 pesos de maquillaje, y me siento *girl*; antes era de que necesito pestañas, necesito pelucas pasa sentirme mujer y hoy no, hoy vivo como mujer, literalmente”. El *performance* del género se acompaña de disposiciones corporales. Gómez (2009) menciona que el aspecto diferenciador del género son las características biológicas y sociales destinadas al mismo. En este sentido, se incorporan esquemas culturales de

género (aprendizaje de un lenguaje corporal): “El género, entonces, se expresa en las diversas y correctas performances de la vida cotidiana, observables en las maneras que en las mujeres y los hombres se visten, se sientan, hablan, gesticulan, miran, caminan, etc.” (p.7).

De igual manera, Butler (2002) rompe el dualismo entre cultura-naturaleza en el sentido que contraviene la noción biologicista del cuerpo (sexo) dado de manera natural, por el contrario, el sexo es una construcción cultural (lingüística y simbólicamente); dicha construcción dota al cuerpo de significado:

En otras palabras, el “sexo” es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas (p. 18).

El cuerpo es un aspecto vital en la construcción de la identidad. Más allá de concebir la anatomía como una realidad natural diferenciadora del género, existe una articulación cuerpo-género-identidad. Toro-Alfonso (2007) propone ver el cuerpo no como un ente biológico, sino como un cuerpo de la cultura. Según el autor existen modelos sociales que el sujeto procesa e incorpora. En este sentido, el cuerpo es una representación social que trasciende lo biológico. De este modo, el sujeto tiene un rol activo en la corporalidad, ya que es mediante su acción social que la forma y transforma:

Por lo tanto el cuerpo no es dado y no sólo representa el potencial biológico que le provee el sustrato genético si no que se transforma mediante las relaciones sociales en el cuerpo que se tiene y en el cuerpo que se quiere tener (p. 148).

Siguiendo con el autor, la aculturación del cuerpo tiene sus bases en el sexo y el género; este último entendido como norma y referente para la formación del cuerpo. Entonces, es gracias a la aculturación del cuerpo que se construye la identidad de género. Respecto a aquellos cuerpos que

subvierten la relación binaria sexo-género, Toro-Alfonso (2007) relata el caso de los *hijras*, en India, donde existe un tercer sexo; en este caso no son los genitales lo determinante, sino la representación social que se les atribuye: “así como el cuerpo no es género y el género no necesariamente corresponde al cuerpo... cada persona dibuja su cuerpo con su propia subjetividad” (p.151).

En una cultura que aliena lo binario, las mujeres trans pasan por un proceso de deconstrucción de la representatividad social del género. Se presenta, por un lado, un rechazo al cuerpo masculino que poseen; ello con génesis en el modelo binario del género: eres hombre con pene y testículos, o mujeres con vulva y vagina; no hay otra opción socialmente aceptable. Esto se refleja en la cotidianidad con preguntas como: ¿y qué eres? ¿ya te operaste? ¿sigues teniendo pene? ¿ya eres totalmente mujer? Alejandra externó la incomodidad de su cuerpo masculino, que proyecta lo faltante e incompleto de un cuerpo femenino ideal deseado:

El hecho de que utilice ropa de mujer, y el hecho de tener unos genitales masculinos... Me siento rara, no me siento cómoda pensando que tengo eso. Esas cosas me deprimen mucho porque, en primera: yo desearía tener una vagina. No sé, pensar que a lo mejor en algún momento me voy a casar y voy a tener hijos, pero que fueron parte de mi sangre. Entonces, tengo que aceptar la idea de que no va a ser así, no puedo volver a nacer. Y el hecho de conocer a alguien más, y decirle: — ¿sabes qué? Es que soy trans—, — ¿qué? ¿qué es eso? —, y les explico, y entonces se alejan, y me dejan de hablar. Esa parte no me afecta tanto, pero si me afecta un poquito el hecho de tener estos genitales.

Existe el deseo de ajustar el cuerpo al modelo binominal, pero también se opta por una identidad que no se limita a los cánones corpóreos, aceptando la diversidad de cuerpos. Este proceso subvierte la relación convencional sexo-género, resignificando la representación corpórea subjetiva. Alejandra mencionó lo siguiente acerca de la reasignación de sexo:

Hay días en los que digo: —¿y si lo hago en un futuro? ¿y si no lo hago?—. Al final de cuentas, algo que también cambié fue mi personalidad, porque antes era una chica que tenía que darle placer a otras personas con tal de que me aceptaran, pero esta idea ya cambió; si llega el chico que me acepte con este genital, está muy bien, yo le voy a dar lo mejor, pero si no, no hay problema. Es una respuesta que no puedo dejar en claro, pero yo creo que a lo mejor no, lo más probable es que no, por lo mismo de los riesgos y los cuidados y el dinero; es bastante complejo.

Se torna como lo que Pérez (2010) denomina mujeres trans difusas. Algunas características de ellas son el no requerir hormonaciones o cirugía, sin embargo, la estética es esencial para su bienestar... se encuentran en un terreno difuso. La autora indica lo siguiente: “Y, en lugar de géneros, de demarcaciones duramente delimitadas que obligan (e invitan) a la segregación, quedan conjuntos difusos formados por afinidades personales y libres, por razones imprecisas” (p.109).

4.4.2 La influencia familiar

En el proceso de construcción de la identidad de género se ven involucrados varios actores significativos para las informantes, como los amigos, la familia y la pareja sentimental. Páramo (2008) indica que “la identidad personal la formamos a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida.” (p. 541). La identidad se experimenta de manera individual, internamente, pero se construye en relación con un otro significativo.

Para las informantes la identidad es un proceso que se lleva a cabo mediante un pensamiento racional-evaluativo de las posibles consecuencias/beneficios de mostrar o mantener ocultos atributos identitarios. Según la “aprobación” de los seres significantes para las informantes, en este caso la familia, se decide continuar con el proceso de transición, a la vez que brinda seguridad emocional en ellas. En la siguiente narrativa de Andrea se ve explícita la significación de la familia:

Una vez que mis papás me aceptaron totalmente como mujer trans, ya fue cuando yo decidí hacer los cambios ya a una persona trans. Porque yo estaba un poco desubicada, desorientada, no sabía si seguir, si dejarlo como solamente... Entonces ya empecé como que a más... pues dije: bueno si ya mi mamá lo sabe, y como que me apoya, de aquí voy como agarrando más fuerza para poder ir transicionando e ir como avanzando en este rollo. Y así pasó. Pasó el tiempo, y mi mamá como que fue... la primera impresión fue cuando yo le dije que no me gustaban las niñas, ya después fue como que viendo mi proceso.

Dentro del núcleo familiar se vuelve a presentar el mantenerse en el closet. El destape según la identidad de género auto-percibida, y con ello la expresión estética de la misma, genera un alivio emocional: por dejar de “cargar” con el secreto, avanzar en cuanto a la aceptación del *self*, y al percibir aceptación por parte de sus significantes. Lo anterior mencionado se visualiza en el siguiente fragmento del diálogo con Andrea:

Mi mamá, desde que empezó a ver que yo me vestía de mujer, pues sí se sacó de onda, pero pues me apoyó. De hecho, en mis concursos de belleza que yo estaba, a veces ella iba y me apoyaba, mis hermanas igual; y pues mi papá hasta ahorita, estos últimos años, fue así como que... pues resignación o aceptación hacia mí. Y pues sí sentí como un... ay no sé, todas las toneladas de carga social y familiar que tenía encima se me quitaron.

Alejandra vivenció un proceso similar. La aceptación y apoyo familiar funge como motivador, mejora la calidad de la relación entre los miembros que la conforman, y genera bienestar emocional:

Fíjate que sí ha sido un gran apoyo, porque cuando mi mamá ya estaba aceptando esta idea, me empezó a regalar vestidos, me daba consejos, le decía: —mamá ¿me prestas tu maquillaje? —, —ah sí, sí, toma lo que gustes, lo que necesites, adelante—. Fíjate que ese tipo de cosas como que te dan más confianza, confianza de abrirte y decirle: — ¿mamá, me prestas tus zapatillas? —, — sí claro, tómalas—. Fue algo que realmente es muy bonito. Es muy agradable, tengo más confianza, ya saben cómo me visto, ya saben

cómo me arreglo, les enseño mi maquillaje y me dicen: —oye qué bonita te ves—, cosas así. Entonces, ha nacido una confianza, se ha tenido una felicidad, y, además, este vínculo se ha vuelto más fuerte aún, con respecto a comentarles cómo me fue en mi día, porque antes no lo hacía, no les decía cómo me iba... comentarles cómo me fue en mi día, qué hice, y que ellos me platicaran cosas. En esa parte, la comunicación también se volvió más fuerte aún.

Sin embargo, hablar de una «aceptación» indica la existencia de expectativas y roles esperados hacia las informantes. Una vez que dichas expectativas/roles no fueron cubiertos por ellas, los miembros de la familia experimentan una re-estructuración del nuevo rol atribuido a ellas. En este sentido, dentro del núcleo familiar se mantiene una ideología heteronormada y binaria; se esperan hijos e hijas cisgénero. La familia no es neutra. Por parte de ésta, primero se experimenta negación, con ello ciertos comportamientos de rechazo que “avisan” que tal conducta no es adecuada. La resistencia (resiliencia) de las identidades disidentes a continuar con las conductas “desviadas”, reestructura (en el mejor de los casos) los esquemas de percepción y creencias en los miembros de la familia. Finalmente, la aceptación se presenta como etapa final. Dicha aceptación no se vivencia con el mismo grado en todos los integrantes de la familia, ni es totalmente seguro que se llegue a ésta en todos los casos.

Serrato y Balbuena (2015) indican a la familia como la proveedora de código de valores, y con ello una lógica heterosexual que culmina con el control de la sexualidad y cuerpos de los sujetos:

En la familia se da por sentado que la heterosexualidad es la única orientación sexual válida, normal y socialmente aceptada. A través de ella, el código de la heteronormatividad ha quedado pretendidamente grabado en los sujetos, y con ello, a los homosexuales se les mantendrá en los márgenes del clóset (p. 153).

Los autores hablan de una imposición heterosexual hacia los sujetos; consideramos que se tiene que pensar, además, de una imposición binaria/cisgénero. La familia regula la sexualidad y la

identidad. Desde la infancia los niños y niñas van introyectando los valores heteronormativos y binarios, aprenden a mantenerse ocultos. La vigilancia de la sexualidad e identidad que lleva a cabo la familia está presente en las narraciones de las informantes. Se presenta a continuación el ejemplo de Andrea:

Obviamente tenía que vivir como niño porque si un niño a esa edad dice o expresa su identidad de género, o su sexualidad... si dices —ah es que me gustan los hombres— a los diez años todo mundo se ríe de ti y tus papás te pegan.

Desde pequeña siempre me ha gustado jugar a las muñecas, y hacer cosas como muy femeninas. A veces era como que, pues sí jugaba con mis hermanas y todo el rollo, pero tenía que cuidarme un poquito porque... Mi papá, por ejemplo, no le gustaba que yo agarrara muñecas o que yo fuera como femenina, porque pues me regañaba o me castigaba, y me decía que no estaba bien que hiciera eso.

A edades posteriores se sigue presentando esta regulación. La diferencia radica en que el closet deja de ser aquel espacio simbólico de resguardo. Continuamos con el caso de Andrea:

Para mí fue como muy penoso porque, por ejemplo, si yo llegaba a salir era de que me iba y me arreglaba en otro lado, me tenía que ir super equis, una hora o dos horas antes a la casa de alguien a arreglarme, porque de mi casa no podría entrar así, o no podía salir así. Entonces sí era como complicado. Estos dos últimos dos años ya he sido como más pública, en mi familia, en mi casa. Me fue viendo, ya hubo ocasiones en las que pues yo ya no podía como ocultarme.

Además de la figura materna y paterna como principales sujetos en la regularización de las identidades y sexualidades disidentes, los y las hermanas desaprueban conductas consideradas transgresoras. Son ellos y ellas el resultado de la socialización con base en valores y normas culturales binarias y heteronormadas. Surge así una reproducción de estas ideologías por parte de los miembros heterosexuales y cisgénero, o de aquellos que aún se mantienen en el closet.

Andrea mencionó lo siguiente:

De hecho, esa vez que me vieron mis hermanas vestidas de mujer por primera vez fue en mi cumpleaños, yo llegué así a la casa en donde fue la fiesta, y me arreglé y salí como mujer, y mis hermanas, así como que: —¿por qué hiciste eso? —, y yo, así como que: —ay pues ya—. Como que sí me agüité un poquito el principio porque sí vi sus caras de mis hermanas como de asco, así de: —ash, no, qué horror—.

La familia trata de esconder y reprimir la exteriorización de la homosexualidad y/o transexualidad. Mediante mecanismos como privar la comunicación verbal o reiterados cuestionamientos, intentan inhibir al sujeto en cuestión; como mencionan Serrato y Balbuena (2015): mantenerlo calladito y en la oscuridad. Se expone en seguida fragmentos de las narraciones de Andrea y Alejandra, en ese orden:

Mi mamá en su negocio que tiene, me preguntó: —oye ¿y por qué nunca has tenido novia? —, y yo, así como que —pues es que no, ahorita no— que no sé qué, que estaba estudiando y así. Una vez me acuerdo que llegó una chava y me dijo: —ay es que le gustaste a esa chava—, y yo le dije: —ay no, o sea, ubícate, no me gustan las mujeres—. Entonces, mi mamá fue así como que —¡eres gay! —, y yo así de —no, no soy—, como que mi mamá se dio cuenta, y pues sí se quedó como en shock, porque me acuerdo que esa vez no me habló ni nada, ya hasta después se puso a llorar con mis hermanas, y les dijo: —no, es que cómo es posible, mi único hijo, y le gustan los hombres—.

Cuando yo ya empezaba mi cambio, a mi mamá no le parecía mucho... de que: —¿por qué usas esa ropa de mujer? ¿por qué te maquillas así? ¿así te vas a ir a la calle? ¿vas a usar ese short? — Entonces, era muy difícil, era un obstáculo que me ponía a pensar. Ya después empecé a comprarme un short, pero ya de niña, con talla de niña. Me lo puse, dije: —ah pues me queda bien, me gusta cómo me sienta—. Y lo empecé a usar aquí en casa, y otra vez la misma pregunta de mi mamá: —¿así te vas a vestir? —. Luego me compré unas medias, y siempre, la misma pregunta nunca faltaba.

Con base en las narrativas de las informantes se logró obtener una visión subjetiva de sus vivencias. En este sentido, desde su percepción como personas y/o estudiantes gays/trans. Además, el espacio brindado a las narrativas ilustra de primera mano su proceso vivencial dentro

de los espacios escolares, principalmente. Asimismo, el incluir las temáticas emergentes de la identidad y la familia, brindó una apertura y exploración hacia temas significantes para ellas. Cabe mencionar que dichas áreas no se encuentran desvinculadas con las experiencias dentro de los espacios escolares. A continuación, como último apartado, se mencionarán las reflexiones finales.

CONCLUSIONES

Como supuesto considerábamos que las interacciones entre las estudiantes trans y compañeros y personal académico se basaban en comportamientos de rechazo y poca empatía. Además, que la estructura curricular se fundamentaba en el reconocimiento casi exclusivo de la heterosexualidad e identidad cisgénero. En tal sentido, se confirma que ese tipo de socialización y estructura es la que se lleva a cabo en los espacios escolares analizados en el estado de Morelos.

La socialización en los espacios escolares, desde el nivel básico hasta el superior, se basa en normas, valores y estándares heteronormados y binarios. Se presenta un descenso de las interacciones violentas conforme se avanza en el nivel educativo. En este sentido, en primaria y secundaria se presenta mayor frecuencia de este tipo de interacciones. Consideramos que ello se debe a: 1) la división homogénea con base en el género del alumnado. Es decir, el factor diferenciador más notorio radica en si eres niño o niña. Las dinámicas de interacción se basan según el género y las normas culturales atribuidas al mismo. Por lo tanto, las identidades no normativas, como es el caso de los niños afeminados, con gustos y afinidades “de niña”, quedan vulnerables. 2) La invisibilización en el currículum de la diversidad sexual y de género. Aquellos sujetos “diversos” se mantienen desorientados y ocultos debido a la falta de temas y personajes referentes, que hagan alusión de la existencia de la homosexualidad y la transexualidad. Lo anterior implica que el alumnado LGBT se torne inusual y extraño.

Se presenta mayor heterogeneidad del alumnado en el nivel medio superior y superior. No sólo existe como rasgo característico ser hombres y mujeres, sino que se suman otros atributos de la personalidad que diversifican las relaciones de interacción y socialización en los espacios escolares. Aunado a ello, el encontrar “otros como yo” ayuda a la conformación de la identidad, y a mejorar el estado emocional. Sin embargo, podemos afirmar con base en las experiencias de las informantes, que no hay nivel educativo en el que no se presente algún tipo de violencia.

Respecto al primer objetivo de investigación: conocer las experiencias de estudiantes trans femeninas respecto a las interacciones con el personal académico y alumnado en los espacios escolares; se logró caracterizar que la interacción de las estudiantes trans femeninas con sus pares y el personal académico es de tipo negativo (exclusión/discriminación o se presenta algún tipo de violencia), principalmente. Sin embargo, también existen interacciones de apoyo por parte de compañeras, compañeros y docentes o directivos. Por otra parte, son con los pares varones con quienes fundamentalmente se mantienen interacciones basadas en violencia. Son ellos los actores dentro de los espacios escolares que señalan y ridiculizan al alumnado varón que no sigue roles y pautas de género. Desde edades tempranas, los varones tratan de mantener y demostrar su masculinidad, y que no se dude sobre su heterosexualidad; es por ello que mantienen una vigilancia puntual, a diferencia de sus pares mujeres. Las interacciones negativas que primordialmente se ejercen contra los gays y mujeres trans son: burla, exclusión, lenguaje despectivo y hostigamiento sexual.

Los y las docentes tienen un papel fundamental en la no reproducción de ideologías binarias y heteronormadas, así como mediadores en las interacciones que violentan o denigran al alumnado LGBT. Es por ello la importancia de tener frente a las y los alumnos, docentes flexibles e informados acerca de la diversidad sexual y de género. Cabe mencionar la existencia de los casos

de acoso e invisibilización llevados a cabo por docentes. Lo anterior refleja el camino que aún queda por recorrer para que los espacios escolares sean lugares de acogimiento y desarrollo pleno para el alumnado gay/trans.

Sobre el segundo objetivo: identificar cómo la estructura curricular en las instituciones escolares permea en las estudiantes trans femeninas; se afirma que la estructura curricular en las instituciones escolares permea de manera directa en las estudiantes trans, debido a que se presenta invisibilización de identidades gay y trans, lo que no permite una orientación identitaria y sexual. De manera colateral, la estructura curricular forma estudiantes que desconocen o se les es extraño las identidades y sexualidades disidentes, lo que a su vez genera interacciones de exclusión, burla y violencia hacia aquellos y aquellas estudiantes “no ideales”. Además, la estructura curricular alimenta el binarismo del estudiantado, reflejado, por ejemplo, en los baños y en ciertas dinámicas llevadas a cabo en materias como educación física.

Respecto a las características de las instituciones educativas, ambas informantes estudiaron en escuelas públicas hasta el bachillerato. Con base en sus experiencias se visibiliza una posible diferencia en el tipo de interacciones según la institución sea pública o privada. Andrea expresó ciertas características propias de la institución universitaria privada: número reducido de alumnos, comunicación directa con el director de la universidad, y mayor “voz” para modificar aspectos de inconformidad. Las características antes mencionadas no se presentan con igual facilidad en la institución universitaria pública en la cual estudió Alejandra.

En lo que concierne al tercer objetivo: analizar las estrategias de estudiantes trans femeninas para poder ingresar, permanecer y egresar de los espacios escolares; son tres las estrategias identificadas que generaron las estudiantes trans para poder continuar y culminar con sus estudios: estrategia intrapersonal, estrategia de apariencia, y estrategia de afrontamiento. Todas

constituidas como estrategias de resiliencia. Si bien las tres estrategias identificadas se mostraron de manera individual, puede llevarse a cabo una elección simultánea. El preferente uso de la estrategia intrapersonal conlleva la perdurabilidad de las interacciones negativas, debido al secretismo de éstas, así como a la no externalización de las afecciones emocionales.

Las estrategias de resiliencia funcionan en un sentido de adaptabilidad al contexto. En primera instancia, llegan a afectar, en un sentido positivo, en la esfera personal; dichas estrategias permiten el empoderamiento de las estudiantes trans. Debido a las estrategias implementadas, las estudiantes trans lograron mantenerse en los espacios escolares hasta culminar con el nivel superior. Esto permea directamente en las metas y aspiraciones de su proyecto de vida. Sin embargo, el ser resiliente no implica la ausencia de afecciones emocionales; se lleva a cabo una resignificación de éstas. En segunda instancia, las estrategias de resiliencia llegan a modificar las relaciones interpersonales. Los pares y docentes reestructuran, en cierto grado, la noción hegemónica del estudiantado (heterosexual y cisgénero). Es decir, puede haber estudiantado más allá del alumno con estética masculina y comportamiento varonil. Existen alumnos femeninos, con “voz de niña” y amanerados. Más aún, existen alumnas que nacieron con genitales masculinos. Estas estudiantes resistentes transgreden las normas y pautas culturales del contexto, en general, y de los espacios escolares, en específico.

En cuanto a las temáticas emergentes, la identidad y la familia son aspectos que se entretrejen con las experiencias dentro de los espacios escolares, además de ser significativos para las informantes. Como se expuso, la familia no es neutra en cuanto a la represión de las identidades y sexualidades disidentes. La escuela y la familia funcionan como instituciones que intentan ocultar y silenciar a los gays y trans, ya sea de manera directa o indirecta, por medio de la invisibilización, el no reconocimiento y la desaprobación. Cabe destacar la significación que

tuvo y tiene el apoyo familiar para las informantes. Se lleva a cabo un proceso de transigir gradual, en el que ambas partes (trans/gay – familia) van resignificando y reestructurando roles, valores y expectativas. La conformación de la identidad está sujeta por varios factores, como la aceptación de uno mismo, la aceptación familiar, y la libertad dentro de espacios de socialización como la escuela. Se presenta así una interconexión entre todos estos factores. En la siguiente tabla se hace mención de los principales hallazgos de las subcategorías faltantes:

Tabla 3

Hallazgos según subcategorías

Subcategoría	Características
Contenidos	Existe nula representación de identidades y sexualidades disidentes. Se requiere una mayor visibilización de éstas, así como las vías idóneas para ello.
Creencias	En algunos casos la homosexualidad es vista como enfermedad o desviación: es un aspecto negativo. A los gays y mujeres trans se les estigmatiza sexualmente: deseadores/as de sexo. Para algunas personas las mujeres trans siempre serán hombres, no se les percibe y reconoce como mujeres.
Espacios	Los baños son los espacios de mayor violencia para las estudiantes trans. Asimismo, algún espacio en donde no exista “vigilancia” por parte de algún profesor (en nivel básico).
Materias	Educación física es la materia que genera una mayor incomodidad para las estudiantes trans. Ello debido a las dinámicas de trabajo en colectivo.
Normas culturales	En nivel básico los pares tienen que conformarse estrictamente según el género; en caso contrario, se ejerce algún tipo de violencia. En general, los hombres tienen que ser masculinos en cuanto su estética y comportamiento. De igual manera, existe presunción heterosexual y presunción cisgénero.

Entre los aportes que brinda la presente tesis está el de lograr caracterizar el tipo de socialización en los espacios escolares del estado de Morelos, ya que se cuenta con poca información desde la esfera subjetiva de las vivencias del estudiantado gay y trans en estos espacios. En este marco, se identificaron los principales actores, normas culturales y estructuras curriculares que se

involucran en la trayectoria escolar de las estudiantes trans. Con base a la identificación del tipo de interacciones y estructura curricular se exponen las necesidades del estudiantado disidente, de este modo poder cubrirlas para que las generaciones venideras logren tener un pleno desenvolvimiento. Asimismo, se consigue visibilizar que existen estudiantes más allá del estudiantado heterosexual-cisgénero, los cuales requieren una modificación de sus actuales condiciones en las instituciones educativas, ya que la diversidad sexual y de género y la educación se torna un tema de estudio emergente en México.

La educación puede ser pensada desde ángulos diferentes al currículum heterosexual y binario. Una pedagogía basada en representaciones lésbico-gay-trans, que subvierta el imaginario de extraño, raro e incluso enfermo hacia las identidades y sexualidades disidentes. En este sentido, des-aprender y cuestionar, poner en tensión las ideologías y prácticas normativas y naturalizadas. De igual importancia es el aspecto emocional. Las informantes evocaron constantemente emociones, por ejemplo, miedo y vergüenza. Las emociones juegan un papel importante en el proceso educativo; éstas llegan a influir en la enseñanza-aprendizaje y en la plenitud de la estadía en estos espacios. Los estados emocionales se presentan como aspectos nulamente considerados importantes en el proceso educativo. En este sentido, se requiere un giro afectivo en el ámbito escolar; reconocer el rol importante del estado emocional, fortaleciendo su plenitud, y creando un ambiente armónico de actitudes orientadas a la empatía y comprensión del otro.

Finalmente, cabe señalar nuevas líneas de investigación. En el presente trabajo investigativo se analizaron las experiencias de mujeres trans, lo que conlleva una previa homosexualidad masculina. En este sentido, cabría preguntarse sociológicamente acerca del proceso que viven las lesbianas, que posteriormente se constituyen como hombres trans (en el caso que así se presentara su proceso de transición). Además, acerca de aquellas mujeres y hombres trans que

decidieron desertar de los espacios escolares. Como se hizo mención, se presentan diferencias según la institución sea pública o privada, esto abre una futura investigación comparativa que muestre la factible diferencia en la socialización conforme el tipo de institución.

Referencias

- Acaso, M., Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y sociedad*, 17, pp. 207-220.
- Achío, M. (2005). Ética de la investigación en ciencias sociales: Repensando temas viejos. *Revista Perspectivas Bioéticas*, 8 (5), pp. 1-19.
- Altamirano, J., Araya, C., Arias, F., Ruiz, L., Orellana, Z. (2012). Identidad transexual: un proceso de género en tránsito. *Revista Pequeño*, 2 (1), pp. 108-124.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Álvarez-Gayou, J. (2011). *Sexoterapia integral* (2da ed.). México: Editorial El Manual Moderno S.A. De C.V.
- Álvarez-Gayou, J., Camacho, S. (2013). *Los rostros de la homosexualidad. Una mirada desde el escenario*. México: Editorial El Manual Moderno S.A de C.V.
- Ariza, M. (2016). Introducción. La sociología de las emociones como plataforma para la investigación social. En Ariza, M (Coord.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. (pp. 7-34). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Ariza, M. (2017). Vergüenza, orgullo y humillación: contrapuntos emocionales en la experiencia de la migración laboral femenina. *Estudios Sociológicos XXXV*, 103, pp. 65-89.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5®), 5a Ed. España: Editorial Médica Panamericana.

- Báez, F., Márquez, V., Onofre, D., Benavides, R., Nava, V., Meneses, M. (2007). Homofobia Internalizada en Hombres que tienen sexo con Hombres: Análisis de concepto. *Paraninfo Digital. Monográficos de investigación en salud*, 27, pp. 1-13.
- Baldiz, M. (2010). El psicoanálisis contemporáneo frente a las transexualidades. En Missé, M., Coll-Planas, G. (eds.), *El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. (pp. 141-156). Madrid: Egales.
- Baruch, R., Pérez, R., Valencia, J., Rojas, A. (2017). 2ª encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México. Recuperado de <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/2a-encuest-violencia-escolar-hacia-estudiantes-lgbt-en-mexico/>
- Batthyány, K., Cabrera, M. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Bautista, E. (2019). Heteronormatividad escolar en México. Reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homosexualidad en la escuela. *Sexualidad, Salud y sociedad*, 33, pp. 180-199.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11 (3), pp. 125-146.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, 55, pp. 104-128.
- Berger, P., Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de Científico* (Jordá, J., trad.). España: Editorial Anagrama.
- Bourgois, P. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas. En López, J., Bastos, S., Camus, M. (eds.), *Guatemala: violencias desbordadas*. (pp. 27-62). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.

- Bukowski, W., Brendgen, M., Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems. En Grusec, J., Hastings, P. (eds.), *Handbook of socialization. Theory and Research*. (pp. 355-381). New York: The Guilford Press.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Argentina: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 23, pp. 7-35.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Ediciones Paidós.
- Calderón, E. (2012). *La afectividad en antropología. Una estructura ausente*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Calvo, G. (2011). La construcción de las identidades sexuales heteronormativas en las escuelas infantiles. Estudio de dos casos. En *Logros y retos: Actas del III congreso universitario nacional "investigación y género"*, pp. 199-210.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Chile: LOM Ediciones:
- Carvajal, Á. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Revista Humanidades*, 8 (1), 163-193.
- Castellanos, L., Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación*, 19, pp. 1-17
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Argentina: Editorial Bonum.
- Cervantes, M. (2018). *Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), pp. 50-67.

- Chávez, M., Zapata, J., Petrzalová, J., Villanueva, G. (2018). La diversidad sexual y sus representaciones en la juventud. *Psicogente*, 21 (39), pp. 62-74.
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos Cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- CONAPRED. (2016). Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales. Recuperado de <https://www.conapred.org.mx> > Glosario_TDSyG_WEB
- CONAPRED. (26 de julio de 2017). Persiste la transfobia en el ámbito público y privado: CONAPRED. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=988&id_opcion=&op=2
13
- CONAPRED., CNDH. (2018). Encuesta sobre Discriminación por motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género. Recuperado de <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ENDOSIG%20141218%20%281%29.pdf>
- Consejería Jurídica del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos. (2017). Programa estatal para la igualdad y no discriminación. Recuperado de http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/reglamentos_estatales/pdf/ProgIgualdadNoDiscriminaion.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA.
- Cruz, R. J. (2013). Educar *en y para* la diversidad sexual en espacios universitarios: el caso de la facultad de pedagogía, región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Tesis de Licenciatura. Universidad Veracruzana: México.
- Devís, J., Fuentes, J., Sparkes, A. (2005). ¿Qué pertenece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, pp. 73-90.
- Expósito, F. Violencia de género. *Mente y Cerebro*, 48, pp. 20-25.

- Figuerola, C., Paz, O. (2014). Masculinidad, violencia sexual y género en el genocidio en Guatemala durante el conflicto armado. *Revista historia y justicia*, 3, pp. 35-58.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. España: EDICIONES MORATA, S. L.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad Eafit.
- Gaytan, P. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. *El cotidiano*, 22 (143), pp. 5-17.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gómez, J. (2011). Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles. Tesis de maestría. Universidad de Manizales: Colombia.
- Gómez, M. (2009). El género en el cuerpo. *Avá. Revista de Antropología*, 15, pp. 1-19.
- Gould, M. (2011). Socialization in peer groups. En Salem Press (Ed.), *Sociology reference guide. The process of socialization*. California: Salem Press.
- Grusec, J., Hastings, P. (2007). Introduction. En Grusec, J., Hastings, P. (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and Research*. (pp. 1-9). New York: The Guilford Press.
- Gundermann, H. (2001). El método de los estudios de caso. En Tarrés, L. (Ed.) *Observar, escuchar y comprender* (pp. 251-281). México: El colegio de México.
- Gutiérrez, A. (2015). Identidades trans femeninas. Sociabilidades, internet, narrativas y Tránsitos de género en la Ciudad de México. Tesis de Doctorado. El Colegio de México: México.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana editores. S. A. de C.V.
- Hirai, S. (2014). La nostalgia. Emociones y significados en la migración transnacional. *Nueva Antropología*, 27 (81), pp.77-94.
- INEGI., CONAPRED., CNDH., UNAM., Conacyt. (2017). Encuesta Nacional Sobre Discriminación. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf

- Kaliniuk, A., Lasgoity, A. (2018). La entrevista en la investigación biográfica narrativa como vehículo para explorar las “buenas prácticas evaluativas en el aula universitaria”. *CIAIQ2018. Investigación Cualitativa en Educación*, 1, pp. 756-765.
- Kosofsky, S. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencia de sexo y diferencia sexual. *Debate feminista*, 10 (20), pp. 84-106.
- Lamas, M. (2000). Diferencia de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18), pp. 1-24.
- Lamas, M. (2013). *EL GÉNERO. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, pp. 87-112.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. España: Ediciones Sequitur.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 10, pp. 69-79.
- Liscano, D. (2016). Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona: España.
- López, G., Mojica, A. (2012). Nostalgia de lo desconocido e identificación: jóvenes migrantes de Patambarillo. En Moreno, J., Sáñez, A., López, D. (coords.), *Éxodos, veredas y muros: perspectivas sobre la migración*. (pp. 239-375). CADES.
- López, M (2018). Diversidad sexual y derechos humanos. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- López, M. (2018). Percepción subjetiva del alumnado trans y sus familias en el ámbito educativo y social: dificultades, apoyos y propuestas. Tesis de maestría. Universidad de Cantabria: España.

- Lozano-Verduzco, I. (2021). Narrativas y experiencias emocionales: la intersección de la experiencia, la narración y el discurso como acercamientos a las emociones de hombres gay. En Bárcenas, K. (coord.), *Género y sexualidad en disputa. Desigualdades en el derecho a decidir sobre el propio cuerpo desde el campo médico* (pp. 247-276). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Luthar, S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71 (3), pp. 543-562.
- Maccoby, E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En Grusec, J., Hastings, P. (eds.), *Handbook of socialization. Theory and Research*. (pp.13-41). New York: The Guilford Press.
- Macón, C. (2017). Resiliencia como agencia o de la maternidad como desposesión. En Abramowski, A., Canevaro, S. (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y humanidades* (pp. 205-231). Buenos Aires: EDICIONES UNGS.
- Madariaga, J., Palma, M., Surjo, P., Villalba, C., Arribillaga, A. (2014). La construcción social de la resiliencia. En Madariaga, J. (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 11-30), Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Mallimaci, F., Giménez, V. (2007). Historia de vida y método biográficos. en Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 175-209). Argentina: Gedisa.
- Mieles, M., Tonon, G., Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74, pp. 195-225.
- Molina, N. Guzmán, O. Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: una aproximación narrativa. *Quaderns de psicologia*, 17 (3), 71-82.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida*. Madrid: Narcea.
- Orellana, D., Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), pp. 205-222.

- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico (CIE10)* (Décima edición). España: Técnicas Gráficas FORMA, S. A.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de psicología*, 40 (3), pp. 539-550.
- Pérez, K. (2010). Historia de la patologización y despatologización de las variantes de género. En Missé, M., Coll-Planas, G. (eds.), *El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad* (pp. 97-113). Madrid: Egales.
- Pérez, M. (2015). *Para una educación con perspectiva de género: desde las mujeres y las personas LGBT*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez, A., Rembrandt, F., Ramírez, G. (2013). homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), pp. 325-338.
- Platero, R. (2014). La agencia de los jóvenes trans* para enfrentarse a la transfobia. *Revista internacional de pensamiento político*, 9, pp. 183-193.
- Prieto, M., Carrillo, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, pp. 1027-1045.
- Puche, L., Moreno, E., Pichardo, J. (2013). Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En Moreno, O & Puche, L. (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares* (pp. 189-265). Madrid: Egales.
- Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J. I., Herrera, D. (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rodrigues, C. (2012). Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 10, pp. 140-164.

- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe. S.L.
- Ros, P. (2012). La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo. *Fòrum de recerca*, 17, pp. 963-972.
- Rosquete, L. (2015). Visión sobre el colectivo transexual en la actualidad. Grado en Trabajo Social. Universidad de La Laguna: España.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 8 (30), pp. 95-145.
- Rubio, F. (2009). Aspectos sociológicos de la transexualidad. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 21 (1), pp. 1-20.
- Russell, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa. *Sociedad e infancias*, 2, pp. 211-232.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Sacristán, J. G. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Ediciones Morata.
- Salin, R. (2008). La comprensión transexual de la relación entre el cuerpo y la mente. *Revista trabajo social*, 18, pp. 86-99.
- Santos, M. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Universidad de Málaga*. Recuperado de:
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza editorial.
- Serrato, A., Balbuena, R. (2015). Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica. *Culturales*, 3 (2), pp. 151-180.

- Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Toro-Alfonso, J. (2007). Juntos pero no revueltos: Cuerpo y género. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 18, pp. 146-156.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, pp. 1527-1540.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 10 (2), pp. 61-79.
- Velásquez, J. (2008). La indiferencia como síntoma social. *Virtualia. Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, 18, pp. 1-7.
- Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. En Fernández, I., Ubillos, S., Mercedes, E., Páez, D. (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*. (pp. 1-25). España: Pearson Educación.
- Zhizhko, E. (2016). *Investigación cualitativa. Desenmascarando los mitos*. México: Grupo Editor Orfila Valentini, S.A de C.V.

Anexos

Anexo A. Estructura de las entrevistas

Contextualización: Espacio escolar – Primaria/Secundaria/Bachillerato/Universidad		
Categoría	Indicadores	Pautas orientadoras de diálogo
Currículum formal/oculto	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos • Normas • Discursos • Espacios • Trámites • Actores 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hubo algún tema que te haya generado incomodidad, molestia o te hayas sentido en desacuerdo? • ¿Recuerdas algún comentario de compañeros o profesores que te haya generado incomodidad, molestia o hayas estado en desacuerdo? • ¿Cómo te sentiste en los distintos espacios de tu universidad? • ¿Hubo algún área que te haya generado conflicto? • ¿Recuerdas haber tenido información sobre orientación sexual e identidad de género en la escuela? • ¿Cómo fue tu experiencia en la primaria/secundaria/preparatoria/universidad?
Socialización	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con: alumnado, profesorado (neutra, positiva, negativa). • Normas/Valores de los patrones culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue la relación con tus compañeros/profesores? • ¿Experimentaste alguna situación en que te hayas sentido incómoda o no aceptada?
Estrategias de Resiliencia	Actos para afrontar/sobrellevar experiencias de tipo negativas (percepción de rechazo, discriminación, violencias) con relación al currículum y la socialización	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hiciste para sobrellevar la situación? • ¿Qué actitud tomaste? • ¿Cómo trataste de solucionarlo? • ¿Recibiste algún apoyo?
Construcción de la identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Actores influyentes 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue el proceso de aceptación? • ¿Qué aspecto se te dificultó en el momento de tu transición? • ¿Hubo alguna persona que te guiaba en tu proceso de transición? • ¿Cómo fue tu contacto hacia lo trans?

Nota. Se comenzaron las entrevistas siguiendo el orden establecido en la tabla: por la categoría currículum formal/oculto; las posteriores categorías se abordaron conforme el discurso de las informantes. La categoría construcción de la identidad se introdujo después del análisis de la primera entrevista realizada, ello debido a la frecuencia de evocación de dicho proceso.

Introducción:

El objetivo de la entrevista es conocer tus experiencias dentro de los espacios escolares como mujer trans.

El audio de la entrevista será grabado para su posterior transcripción. ¿Tienes algún inconveniente?

De igual manera, yo te daré una copia de la transcripción realizada para que tengas conocimiento sobre lo que se realizó; además, en el caso en que no estés de acuerdo sobre alguna parte de la transcripción, sin ningún problema se eliminará. Todo lo que me digas durante la entrevista será totalmente confidencial, únicamente con fines académicos.

Tal vez durante la entrevista exista algunas interferencias debido a la conexión, esperemos que no suceda y si es así, continuemos en la parte en que nos hayamos quedado.

La entrevista que vamos a realizar es una entrevista semiestructurada. Hablaremos sobre ciertas áreas, es más como una conversación, un diálogo que juntos construiremos. La entrevista está programada para una duración de una hora, yo te avisaré cuando esté por concluir.

Alguna duda, pregunta...

Preguntas orientadoras:

1.

Socialización

¿Cuándo comenzó tu transición?

Identificar el nivel educativo

¿Cómo fueron las relaciones con tus compañeros durante este cambio?

¿En algún momento experimentaste alguna situación en que te hayas sentido no aceptada o incómoda?

Resiliencia

Respecto a la experiencia que me comentaste ¿Qué hiciste para sobrellevar la situación? ¿Qué actitud tomaste? ¿Cómo trataste de solucionarlo? ¿Recibiste algún apoyo?

Socialización

¿Cómo fueron las relaciones con tus profesores o profesoras durante este cambio?

¿En algún momento experimentaste alguna situación en que te hayas sentido no aceptada o incómoda?

Resiliencia

Respecto a la experiencia que me comentaste ¿Qué hiciste para sobrellevar la situación? ¿Qué actitud tomaste? ¿Cómo trataste de solucionarlo? ¿Recibiste algún apoyo?

2.

Currículum

Respecto a las clases: ¿Ha habido algún tema o materia que te haya generado incomodidad, molestia o te hayas sentido en desacuerdo?

Resiliencia

Respecto a la experiencia que me comentaste ¿Qué hiciste para sobrellevar la situación?

Currículum

¿Recuerdas algún comentario de algún compañero o profesor en alguna clase viendo algún tema que te haya generado incomodidad, molestia o te hayas sentido en desacuerdo?

Resiliencia

Respecto a la experiencia que me comentaste ¿Qué hiciste para sobrellevar la situación?

Currículum

¿Recuerdas haber tenido información sobre orientación sexual e identidad de género en la escuela?

Currículum

Ahora vamos a hablar sobre la infraestructura:

¿Cómo te sentiste en los distintos espacios de tu universidad?

¿Hubo algún área en que te haya generado algún conflicto?

Cierre:

Ha finalizado esta entrevista. Hemos tocado temas importantes, los cuales analizaré y para la próxima entrevista ahondaremos.

¿Tienes algún comentario o duda?

¿Cómo te sentiste durante la entrevista?

FECHA DE SOLICITUD

Día	Mes	Año
18	AGOSTO	2021

FORMATO DE VOTOS APROBATORIOS DE TESIS

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE(S)	MATRÍCULA
CAZAREZ	LÓPEZ	JORGE OCTAVIO	10025345
PROGRAMA		MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES	

Los integrantes de la Comisión Revisora del trabajo de tesis de Maestría, intitulado: “**Experiencias de estudiantes trans femeninas en espacios escolares del estado de Morelos**” que presenta **CAZAREZ LÓPEZ JORGE OCTAVIO**, estudiante del Programa de Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, ha determinado otorgar **los votos aprobatorios** para sustentar su tesis en el examen de grado.

LA COMISIÓN REVISORA

DRA. LUZ MARINA IBARRA URIBE

DIRECTORA DE TESIS

FIRMA

DRA. ANGÉLICA RODRÍGUEZ ABAD

ASESORA DE TESIS

FIRMA

DRA. CONY-BRUNHILDE SAENGER PEDRERO

ASESORA DE TESIS

FIRMA

DRA. AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS

LECTORA DE TESIS

FIRMA

DRA. LETICIA PONS BONALS

LECTORA DE TESIS

FIRMA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

LUZ MARINA IBARRA URIBE | Fecha:2021-08-18 15:48:42 | Firmante

LpG7VUQ7IRI3TTYL0x8lwZwN+NirgYsLu3UsJqbd6jhlsYoLS8MVLX/kx4aoVPppnG2/Dp60wvCfYbQ3SYCQI2nljNdV9H/QWow+nWX6fd/s7DexQPtA0jgq5mRQ/9rXoH3lI3BtQhY8WD08d7KPyZoS3c2KQ8EOWPs3OVqjMlo7J0ajA6UdyNzY6khFlLsV7feqqvjmx1zXEbw232rSH+A5hyhxwWEFG0VE+3SntvA4eq9KQn5+9tGFhLzLlicMR4mY8bkdvM00varsoSeyRjI8ASyVmAhnvCCMp5cyl/FdbTUvOjjiBB8hazVfaxrwGuejqMhmDRuJfZ8BJ7TQ==

ANGÉLICA RODRÍGUEZ ABAD | Fecha:2021-08-18 18:01:24 | Firmante

d3e5/1VIMz5WikdfcsAzEFYv+Gyl7kUkCbO1EsZ1V8di6UJCnSRzzYjodsib+rSwUwMUTvldXYUYGuPmr/8H3DChY+U+dZEJgJPA4Cztvsbm/RCLBXdIfJ1z9MCUzdZWStdigiOwqcJH42ioiDfgalbEALJr9tLZTwGy9BiCT///48K7PqVGHVlgnBOJJOEDHOCIXu7McYJuQGU51F5AzJ+Yx3bPFwWU11E9Adt/s8FjmuP5QkEJzIgfuyLDWDkyaSKZ/a35eoPrOd64vYXuL+y/M0chONyDo5yWZb43K14in5VXRuJEdi78w0EjvK+7g8lDu6MPDqb+8b464JA==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2021-08-19 09:39:46 | Firmante

BzPmeZ9YoDlo1TOLZ1aSYgFGFcmcBSCvhkmlglULj0G1+x6GrPEbPyP9zXxvYv24vrUKZvdCwS2g+//hpn7bHK8b5+FXyGvJcWJSeJK0zlhDrylBkoo2YnWmd9LrhayT2NIKOed/Hir2TEkoFCWpRYNvBpICU7h31ahky3q4lNWGbPGIAHWC4kr+x8SdGDSHka6pytJdLwuGwFfl+bOCwYE2qPqRooxs/G4+//wFLVHA7OyqRRGCnsS95PasYd1LM7g2ELa69e1GYktnzTJcJQOUK668lkohOPYUMQXt7kMgZJ3SwVafm7wpPIAFru0Y9Ad9dP1JDy1kGpsKkesg==

AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS | Fecha:2021-08-19 18:20:02 | Firmante

tO2Cuz+6QWubRfylaZ9f1wYsn3pYPBXVHDW+hL/0oAAz/gNlu91uxwIQeYFONU038Qxf42pvQTHc5G8kISOYYMAHwFrl8AwpCiU9beSaq6SOosAg2yGS5OfKzI6JW3Zualnb6g9D+LhBX1xiq+jRxs1D2L9Xleww7F5T6WJ7nSlp4mn17uRhN++FkUS6ia8WwsgV0yhW6bEQ1rTC+EHtUl2bushEHBYCP0LLaQyVDFoCeEILWuCMb5xycVgFUJ4nO/8RqnAE1W1NcsfCjbpix2N9Yqf93/xA9DQ6BVe76lIf2Inf3iOf7YaZlCdFmdOkWfHRSZloErPp+OmHuYw==

LETICIA PONS BONALS | Fecha:2021-08-20 09:01:24 | Firmante

TOlyanIXwvKNd1ry0lp3AewVplfWarcQvgjZIIgVpTt25CZ95cNcoIGgtfayxA07jbyhEaClhv/oBH3GPE12VQml7pV0axIIMNj7e+JbBZ0kVKT1/KKU9ASkd2ezyfE47XBLZ6DLBxdBAw/Ch+9i9PZoBoeLAvtjUcKbV4rlCRxiStwcf2zucn6P6JXaGt1f4+rb9BiqrIhr9fsSYmMuxqYvT3QBLNjM6PCt+gbTpxQrLk173EVZ1nhNXZT2eNz5Dqn+UbcJ4vOb+ERifXIIFFBmFC5mHkd3lFmKvDx6qdAnvohm3k5BY07nm5POUpPvpjXrurhW96yCan4EQwpA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



4KpAOB

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/ioecbeqBoHOas5442WC0hLHIJeytq4wA>

