



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Artes

Diversidad sexogenérica y literatura juvenil latinoamericana:
una intervención con adolescentes queretanes

Tesis

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

Maestra en Estudios de Género

Presenta

Mariana Rodríguez Castañeda

Dirigido por:

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Querétaro, Qro., 31 de agosto de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Diversidad sexogenérica y literatura juvenil
latinoamericana: u una intervención con adolescentes
queretanes

por

Mariana Rodríguez Castañeda

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: BAMAC-303027



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Artes

Maestría en Estudios de Género

Diversidad sexogenérica y literatura juvenil latinoamericana:
una intervención con adolescentes queretanes

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Estudios de Género

Presenta

Mariana Rodríguez Castañeda

Dirigido por:

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Dra Silvia Ruiz Tresgallo

Presidenta

Dra. María Elena Meza de Luna

Secretaria

Dra. Cristina Ortiz Ceberio

Vocal

Dra. Alejandra Díaz Zepeda

Suplente

Mtra. Karina Monserrat Acuña Murillo

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro,
31 de agosto de 2023
México

Resumen

La representación de identidades de género y orientaciones sexuales diversas en la literatura juvenil se concibe como una herramienta para desafiar las formas de la visibilidad en un contexto sociopolítico cisheteronormado. Ante una realidad jerárquica y desigual que privilegia estructuralmente la masculinidad, la heterosexualidad y el cisgenerismo, estos productos culturales funcionan como un instrumento que ofrece a sus lectores posibilidades de establecer un diálogo con la diversidad. Esta investigación – acción contó con una visión emancipadora y tuvo como objetivo construir conocimientos sobre las experiencias de personas con identidades sexogénicas no normativas a través de la literatura juvenil latinoamericana para fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogénicas diversas entre los estudiantes de un bachillerato público en la zona urbano-rural del Estado de Querétaro. A través de un círculo de lectura donde se discutieron ocho textos latinoamericanos, los estudiantes pudieron problematizar las estructuras asimétricas del cisheteropatriarcado, así como reflexionar sobre el proceso de devenir una identidad sexogénica diversa. Entre los hallazgos principales se encontró que gracias a la intervención el alumnado amplió sus entendimientos de las identidades de género y orientaciones sexuales contrahegemónicas, además de que logró empatizar con las experiencias de vida de subjetividades no normativas de una manera positiva.

Palabras clave: literatura juvenil, representación, tecnologías de género, LGBTQ+, círculo de lectura

Abstract

The representation of gender identities and diverse sexual orientations in the young adult literature is seen as a tool to challenge forms of visibility in a sociopolitical cisheteronormative context. Faced with a hierarchical and unequal reality that structurally privileges masculinity, heterosexuality, and cisgenderism, these cultural products serve as an instrument that offers its readers the possibility of establishing a dialogue with diversity. This research - action had an emancipatory vision and aimed to build knowledge about the experiences of people with non-normative sexual and gender identities through Latin American young adult literature to foster attitudes of respect and positive affirmation towards people with different sexual and gender identities among students at a public high school in the rural-urban area of the State of Queretaro. Through a reading circle where we discussed eight Latin American texts, students could problematize the asymmetric structures of cisheteropatriarchy and reflect on the process of becoming a diverse sexual and gender identity. Among the main findings, we found that thanks to the intervention, students expanded their understanding of gender identities and counter-hegemonic sexual orientations. Also, they managed to empathize with the life experiences of non-normative subjectivities positively.

Keywords: young adult literature, representation, gender technologies, LGBTQ+, Reading Circles.



Dedicatoria

A las infancias y adolescencias del mundo, que crezcan libres y sin miedo.

A mí mamá y papá, por permitirme a explorar tanto mundo.

A Sofí, mi luna y mi incondicional.

A mis amigas de sangre morada, azul serenidad y cuarzo rosa, por acompañarme en ser la versión más auténtica de mí.

A Tony, siempre.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por su apoyo a través del Programa de Becas de Posgrados de Calidad. A la Universidad Autónoma de Querétaro y a la Facultad de Artes por hacer posible el desarrollo de esta investigación.

A mi directora de tesis, Dra. Silvia Ruiz Tresgallo, por su guía, acompañamiento y retroalimentación. A mi sínodo, Dra. María Elena Meza de Luna, Dra. Cristina Ortiz Ceberio, Dra. Alejandra Díaz Zepeda y Mtra. K. Monserrat Acuña Murillo, por todo el apoyo y la atención que le otorgaron al proyecto de tesis.

Al núcleo académico de la Maestría en Estudios de Género, mis profesoras, profesores y profesorxs, quienes sentaron las bases para mi aprendizaje, expandieron mis horizontes críticos y teóricos. A lo largo de dos años me demostraron su inspirador compromiso con los espacios de intercambio de conocimiento y de resistencia.

A las maestras Miriam y Laura, sin quienes el proyecto no habría sido posible.

A mis compañeros, compañeras y compañeros, con quienes compartí espacios físicos y virtuales. Nuestros intercambios abrieron nuevas perspectivas sobre todo aquello que trabajamos juntas para transformar.

A mis amigas, amigos y compañeros de trabajo, por sostenerme todos los días.

A mi mamá, mi papá, mi familia, que me han abrazado tanto.

A todas aquellas personas que me acompañaron a lo largo del proceso. Gracias.

Índice

Resumen.....	iii
Abstract.....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimientos.....	vi
Índice.....	vii
Índice de tablas.....	x
Índice de figuras.....	xii
Introducción.....	xiv
Capítulo 1. Marco Teórico.....	22
1.1 Ejes Centrales.....	22
1.1.1 Identidad de Género.....	22
1.1.2 Adolescencia.....	24
1.1.3 Literatura Juvenil.....	25
1.2 (Re)producción de los Mandatos de Género.....	27
1.2.1 Tecnología de Género.....	27
1.2.2 Representación.....	28
1.2.3 Violencia Simbólica.....	29
1.2.3.1 Aniquilación Simbólica.....	29
1.2.3.2 Injusticia Hermenéutica.....	30
1.2.4 Estereotipos de Género.....	31
Capítulo 2. Diagnóstico.....	34
2.1 Enfoque.....	34
2.2 Muestra.....	34
2.3 Participantes.....	34
2.4 Instrumento de Investigación.....	35
2.4.1 Protocolo de Aplicación.....	37
2.5 Análisis de Datos.....	37
2.6 Ética en la Investigación.....	37
2.7 Resultados y Discusión del Diagnóstico.....	38

2.7.1	¿Conoces Personas...?	38
2.7.1.1	Referentes en la Cultura Mainstream.	41
2.8	Actitudes y Creencias Interiorizadas	45
2.9	Variables Nodales Problemáticas	47
2.9.1	(In)validación de la Identidad Sexogénérica	47
2.9.2	Homofobia, Lesbofobia, Transfobia y Enebefobia	50
2.9.2.1	Violencia Indirecta	50
2.9.2.2	Violencia Directa	55
2.10	Estereotipos de Género	58
2.11	Conclusiones del Diagnóstico	61
Capítulo 3. Intervención		64
3.1	Diseño de la Intervención	64
3.1.1	Justificación	64
3.2	Objetivos	65
3.3	Plan General de Implementación	66
3.4	Beneficiaries	68
3.5	Cobertura Geográfica	68
3.6	Equipo de Trabajo	69
3.7	Metodología	69
3.8	Diseño del Círculo de Lectura	70
3.8.1	Descripción de etapas	70
3.8.1.1	Módulo I: Diferencias y Diversidad	70
3.8.1.2	Módulo II: LGBA...+	70
3.8.1.3	Módulo III: TQ...+	71
3.8.1.4	Módulo IV: Nuevas Perspectivas (Cierre)	71
3.8.2	Selección de LJ	71
3.8.3	Evaluación	73
3.8.4	Cronograma	76
Resultados y Discusión		78
4.1	De los Participantes	78
4.2	Del Taller	83

4.3	Reflexiones Sobre Restricciones y Limitaciones de los Roles de Género en su Vida	91
4.4	Representaciones y Tecnologías de Género	100
4.5	Visibilizar Violencias del Sistema Sexo-género	105
4.5.1	Fobia Cognitiva	107
4.5.2	Fobia Afectiva	110
4.5.3	Fobia Conductual	111
4.5.4	Fobia Institucional	115
4.5.5	Alianzas con el Feminismo	116
4.6	Términos Relacionados con el Género y la Orientación Sexual	117
4.7	Identificarse con los Textos: Experiencias Propias de Identidades de Género y Orientaciones Sexuales No Hegemónicas	129
4.7.1	Espejos de y para las disidencias	130
4.7.2	Espejos Universales	136
4.8	Empatizar con Experiencias Ajenas y Validar Identidades de Género u Orientaciones Sexuales Diversas	138
4.8.1	Del Reconocimiento a la Validación	143
4.9	La LJ ¿Para Quiénes?	149
4.10	Productos del Círculo de Lectura	152
4.10.1	Historietas	152
4.10.2	De la Evaluación	156
4.11	Reflexiones Finales	160
	Conclusiones	164
	Referencias	170
	Anexo A	183
	Anexo B	187
	Anexo C	222
	Anexo D	223
	Anexo E	224
	Anexo F	228
	Anexo G	229

Índice de tablas

Tabla 1. Áreas de identificación de los estereotipos de género	32
Tabla 2. Características de las y los participantes de la intervención	35
Tabla 3. Descripción de ítems del instrumento de investigación	36
Tabla 4. Literatura juvenil seleccionada para el círculo de lectura	72
Tabla 5. Evaluación del círculo de lectura	73
Tabla 6. Actividades y productos de la intervención	75
Tabla 7. Cronograma general de la intervención	76
Tabla 8. Cronograma específico de la intervención	77
Tabla 9. Características de los participantes de la intervención	79
Tabla 10. Participantes turno vespertino	81
Tabla 11. Participantes turno matutino	82
Tabla 12. Estudiantes que se presentaron en tres ocasiones o menos de tres ocasiones	82
Tabla 13. Descripción de las categorías de análisis	87
Tabla 14. ¿Crees que existen comportamientos sólo de hombres y otros sólo de mujeres? ¿Cuáles? (Pre-evaluación)	92
Tabla 15. Criterios de evaluación sobre roles, estereotipos y mandatos de género	92
Tabla 16. Estereotipos de género detectados por los alumnos en su entorno próximo.	94
Tabla 17. ¿Crees que existen comportamientos sólo de hombres y otros sólo de mujeres? ¿Cuáles? (Post-evaluación)	100
Tabla 18. Tecnologías de género identificadas por los alumnos	101
Tabla 19. Fobia cognitiva	107
Tabla 20. Fobia afectiva	110
Tabla 21. Fobia conductual	112
Tabla 22. Cercanía de los alumnos con terminologías relacionadas con el género (totales de ambos turnos, N = 9)	118
Tabla 23. ¿Qué entiendes por identidad de género?	121
Tabla 24. Criterios de evaluación para identidad de género	121

Tabla 25. ¿Qué entiendes por orientación sexual?	122
Tabla 26. Criterios de evaluación para orientación sexual	122
Tabla 27. ¿Cuál es la diferencia entre identidad de género y orientación sexual?	123
Tabla 28. Criterios de evaluación para diferencia entre identidad de género y orientación sexual	123
Tabla 29. ¿Qué harías si un(e) compañerx te contara sus dudas sobre su identidad de género?	157
Tabla 30. Criterios situación hipotética frente a la diversidad de identidad de género	157
Tabla 31. ¿Qué harías si un(e) compañerx te contara sus dudas sobre su orientación sexual?	158
Tabla 32. Criterios situación hipotética frente a la diversidad de orientación sexual	158
Tabla 33. ¿Qué harías ante una situación de violencia por cuestiones de género o de orientación sexual?	159
Tabla 34. Criterios situación hipotética frente a la diversidad de orientación sexual	159

Índice de figuras

Figura 1. Diversidad sexogenérica en el microsistema	39
Figura 2. Ausencia y limitaciones de la diversidad sexogenérica en el microsistema	40
Figura 3. Referentes de la diversidad sexogenérica en el exosistema	42
Figura 4. Personalidades y personajes referentes de la diversidad sexogenérica	42
Figura 5. Ausencia y limitaciones de la diversidad sexogenérica en el exosistema	44
Figura 6. Clima de aceptación e inclusión de la diversidad sexogenérica por sexo	45
Figura 7. Clima de aceptación e inclusión de la diversidad sexogenérica por escuela	46
Figura 8. Reconocimiento de las identidades no binarias (por sexo)	47
Figura 9. Reconocimiento de las identidades no binarias (por escuela)	48
Figura 10. Reconocimiento no otorgado a las identidades no binarias (por escuela)	49
Figura 11. Actitud ante un compañere que duda sobre su identidad de género u orientación sexual (por sexo)	50
Figura 12. Homofobia internalizada: preocupación por el contagio del estigma (por sexo)	52
Figura 13. Insultos homo y lesbofóbicos entre les adolescentes queretanes (por sexo)	53
Figura 14. Normalización de la homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia: derechos de las identidades sexogenéricas no normativas (por sexo)	53
Figura 15. Normalización de la homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia: derechos de las identidades sexogenéricas no normativas (por escuela)	54
Figura 16. Percepción de transfobia y homofobia en el entorno escolar (por sexo)	54
Figura 17. Percepción de transfobia y homofobia en el entorno escolar (por escuela)	55
Figura 18. Violencia conductual	56
Figura 19. Violencia conductual hacia estudiantes LGBTQ+	56
Figura 20. Violencia conductual en el entorno (por sexo)	57
Figura 21. Estereotipos de género sobre emociones y expresión afectiva (por sexo)	58
Figura 22. Estereotipos de emociones y expresión afectiva (por sexo)	59
Figura 23. Estereotipos de género sobre cuerpo y competencias y capacidades (por escuela)	60

Figura 24. Estereotipos de género sobre emociones, competencias y capacidades, y responsabilidad social (por escuela)	60
Figura 25. Árbol de problema	61
Figura 26. Árbol de objetivos	66
Figura 27. Plan de implementación	67
Figura 28. Asistencias por sesión (ambos turnos)	84
Figura 29. Nube de palabras del círculo de lectura Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogenérica	85
Figura 30. Número de raíces que responden a desarrollar un espacio de discusión y aclaración de conceptos relacionados con la identidad de género y la orientación sexual	88
Figura 31. Número de raíces que responden a problematiza estereotipos de género	89
Figura 32. Número de raíces que responden a construir conocimientos sobre experiencias de personas con identidades sexogenéricas diversas	90
Figura 33. Respuestas a la pregunta ¿Qué se les viene a la mente cuando escuchan la palabra “género”?	91
Figura 34. Extractos “Nosotras / Nosotros”	93
Figura 35. Los incongruentes	111
Figura 36. Sindy y su mamá	114
Figura 37. Actividad unir término con su definición	119
Figura 38. Fragmento Fabuloso y Gay	130
Figura 39. Fragmento Gay Gigante	132
Figura 40. Ilustración en Para Nina (2009)	134
Figura 41. Historieta del equipo 1	153
Figura 42. Historieta del equipo 2	154
Figura 43. Historieta del equipo 3	155

Introducción

El presente trabajo de tesis analiza la manera en la cual textos literarios latinoamericanos escritos para un público adolescente inciden en sus percepciones de las identidades y los mandatos sexogénicos de su contexto social. La literatura juvenil (LJ) en la última década ha cobrado importancia como un campo discursivo no sólo de entretenimiento sino también como un espacio para el aprendizaje y la reflexión. La representación de identidades de género y orientaciones sexuales adolescentes diversas (no hegemónicas) se concibe entonces como una herramienta para reinventar y mutar estos sitios. Con este antecedente se llevó a cabo una intervención con estudiantes de un bachillerato en el Estado de Querétaro que permitió construir, discutir, y problematizar las dinámicas del sistema sexo-género (Rubin, 1975; Butler, 2007) a partir de narrativas juveniles.

Se parte de la idea de que la LJ es un marco de referencia para sus lectores. Estas historias “definen y estipulan lo que para la sociedad será valorado o rechazado, qué imágenes configuran el ordenamiento social y sexual” (Aguilar, 2020, p. 41). Actualmente, “el nexo de la red que forma el dispositivo de reproducción de las identidades de género lo construye la dominación masculina institucionalizada a través de la naturalización de la diferencia jerarquizada entre lo femenino y lo masculino” (Arranz, 2015, p. 60). En otras palabras, las estructuras sociopolíticas modernas están dominadas por redes asimétricas que sustentan y promueven el privilegio de los hombres cisheterosexuales. Esta realidad se manifiesta en múltiples dimensiones de la vida de los individuos y les acompaña tanto en la esfera pública (la escuela, el trabajo) hasta la esfera privada (sus relaciones, su familia, su hogar) al asignar valores y estigmatizar determinados comportamientos a partir de reglas y mandatos culturales.

La LJ, entendida como una tecnología de género (De Lauretis, 1989), es un encuentro de los adolescentes con las expectativas que hay sobre sí mismos, las cuales enmarcan los significados que se le dan a sus actos performativos en un contexto social determinado. El currículo oculto de género, inscrito en estos textos, es un “conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering y Sierra, 1998, párrafo 16). Ahora bien, si estos

instrumentos proyectan estereotipos que no se abordan en un diálogo explícito con sus lectores, las novelas para jóvenes continuarán reproduciendo esquemas violentos de marginación así como las expectativas del género binario y normativo.

En contraste con la literatura clásica que los adolescentes usualmente leen en el ámbito escolar, la LJ diversa ofrece posibilidades de reflexionar sobre situaciones cercanas a ellos. Este tipo de textos tienen la capacidad de generar sentimientos de familiaridad y comodidad entre los adolescentes (Sell, 2021) y, como lectura crítica, les permiten “leer tanto la palabra como el mundo en relación con el poder, la identidad, la diferencia y el acceso al conocimiento, las habilidades, las herramientas y los recursos” (Janks, 2013, p. 227, traducción propia¹). Por estos motivos, la LJ es una herramienta que puede servirle a los jóvenes, tanto en la currícula escolar, como fuera del salón de clases para acercarse a cuestionamientos y alternativas al sistema cisheteronormativo.

Una representación que reproduce estereotipos basados en las dicotomías sexo-género prioriza cierto tipo de personajes y características: hombres (blancos) cisgénero. La ausencia de personajes que se opongan a estos mandatos limita la existencia de identidades contrahegemónicas en la literatura, y por ende, en el mundo real. Por un lado, en la LJ proliferan los casos donde las mujeres no figuran como protagonistas, son altamente sexualizadas, relegadas a lo doméstico, víctimas de abuso o dispositivos de la trama para los protagonistas masculinos. Por otro lado, los personajes masculinos suelen ser agresivos, dominantes, sin mostrar sus vulnerabilidades físicas ni emocionales. Esta situación es observable también en otro tipo de productos culturales (siendo también tecnologías de género) como por ejemplo, las series de televisión, las películas, la música y los videos musicales, entre otros.

Las narrativas en la LJ determinan qué es neutral, objetivo o incluso normal, por lo tanto, evitar un compromiso profundo con la representación conduce a la asimilación de la diferencia en un único estándar. Además, las identidades transgénero y no binarias, fluidas y *queer* ni siquiera figuran en las narrativas convencionales, enfrentándose a la injusticia hermenéutica, donde "una persona no tiene forma de describir su experiencia porque el marco

¹ ... critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources.

conceptual aún no existe debido a su identidad estigmatizada o sin poder" (Fricker en Šporčič, 2017, p. 53). Una historia sin personajes diversos limita e invisibiliza la presencia de ciertas identidades y es producto del poder que emana de los dispositivos y las tecnologías de género. La LJ, como uno de estos instrumentos, propaga imaginarios socioculturales sobre los comportamientos que se esperan de ellos, y si en estas narrativas se reproducen discursos de marginación, se continuarán los esquemas asimétricos que se basan en la categoría binaria del sistema sexo - género.

México, en donde se escribe e inscribe este trabajo, en un país diverso. De acuerdo con la Encuesta Nacional Sobre Diversidad Sexual y de Género 2022 (ENDISEG), la población LGBTTI+ representa el 5.1 % de la población de 15 años y más (INEGI, 2022, p. 1). Aún más, según la misma institución, el 4.8 % de ésta población son personas con orientaciones sexuales diversas² mientras que el 0.9 % se nombran personas con una identidad de género que no coincide con el sexo que les fue asignado al nacer³. Estos números dan luz de la presencia innegable de individuos que viven, en cierta forma y medida, a los márgenes de la cisheteronorma. El INEGI también señala que existe una mayor apertura y autorreconocimiento por la población de menor edad, es decir, un mayor porcentaje de las personas entre 15 y 19 años se asumen parte de la comunidad (2022, p. 6) en contraste con aquellos mayores de 60 años. Ciertamente, estas cifras son de personas que abiertamente se autoidentifican con una identidad LGBTTI+. Sin embargo, es imposible contabilizar a quienes prefieren no responder las preguntas o deliberadamente omiten información ante los instrumentos de investigación.

En el contexto sociopolítico actual, las personas pertenecientes a la diversidad sexogenérica se ven continuamente atravesadas por situaciones de rechazo, marginación y discriminación a causa de su identidad de género, orientación sexual o ambas. De hecho, se estima que la frecuencia con la que la población LGBTI+ es discriminada es del doble que la población que no pertenece a la comunidad (INEGI, 2021). Esta violencia directa, cultural y estructural imposibilitan con frecuencia su desarrollo personal y su integración social, e inclusive llegan a tener consecuencias graves en su vida. Tanto que el porcentaje de

² Gay, lesbiana, bisexual u otra.

³ Transgénero, transexual, no binario, género fluido, agénero, entre otros.

pensamientos suicidas en estos grupos es tres veces mayor (26.1 %) al de las personas No LGBTI+ y en el intento de suicidio⁴ les superan en un 10 % (INEGI, 2022, p. 14). Específicamente hablando de las adolescencias y los espacios que circulan y habitan, la *Segunda Encuesta Nacional Sobre Violencia Escolar Basada en Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género hacia Estudiantes LGBT en México* (2017) señaló que más de la mitad de estudiantes (55.0 %) indican haberse sentido inseguros en su centro de estudios debido a su orientación sexual y dos quintos de ellos (41.7 %) debido a cómo expresaban su género (Baruch-Domínguez et. al., en Avilez Ortega y Ayala Torres, 2020, p. 13). De hecho, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (UNESCO, 2020) reveló que en México, el 75 % de la juventud LGBTI sufría acoso verbal y había sido insultado en la escuela (p. 89). Como se mencionaba, este tipo de situaciones tiene consecuencias negativas en los niños y adolescentes como el ausentismo, la deserción escolar, la ansiedad, la depresión, hasta las autolesiones y los pensamientos o intentos suicidas, afectando su autoestima, su desarrollo personal y su integración social. Entonces, es imperativo crear espacios seguros y convertir a la escuela en uno a través de la información, el diálogo y estrategias de concientización activa sobre la diversidad sexogenérica.

Por décadas, los temas relacionados con la identidad sexogenérica han quedado fuera de los contenidos oficiales de la educación básica. Incluso, a pesar de las iniciativas por transformar esta situación, múltiples organizaciones de la sociedad civil han abogado por mantener el statu quo, es decir, la cisheteronorma y las estructuras patriarcales que le acompañan. En Querétaro, por ejemplo, han existido iniciativas de ley que buscan que los padres o tutores decidan sobre los programas, cursos o pláticas que reciben sus hijos (Méndez, 2020) alegando que es necesario mantenerles alejados libres de la “ideología de género”, un término que se ha utilizado para “naturalizar la heterosexualidad obligatoria y el binarismo de género, y colocar al feminismo y al activismo por la diversidad sexual y de género como enemigos de la sociedad” (Díaz Camarena, 2020, p. 101). Bajo este esquema, los temas relacionados con la diversidad de género y la sexualidad se abordan en muchos

⁴ En estos casos, el 14.0 % refirió directamente su orientación sexual o identidad de género como causa.

casos con profesores y autoridades escolares poco capacitadas en el tema y no se habla de las historias de vida, no se normaliza ni afirma la existencia de otras formas de ser, de expresar el género y relacionarse sexoafectivamente. La pertinencia de esta investigación, entonces, recae en visibilizar un tema etiquetado como controversial, abordando sin prejuicios y facilitando su accesibilidad a las infancias y los jóvenes del país.

La adolescencia, sin duda, es una etapa crítica para la construcción de las identidades de los jóvenes, siendo la identidad sexogenérica un referente importante constitutivo de su subjetividad. Conviene subrayar que el INEGI (2021) señala que en México el 77.5 % de la población LGBTTI+ se da cuenta de su orientación sexual y 82.7 % de su identidad de género durante la primera infancia (antes de los 7 años) y la adolescencia (entre los 12 y 17 años). Estas cuestiones se ven reflejadas en otros documentos como la *Consulta Infantil y Juvenil 2021* llevada a cabo por el Instituto Nacional Electoral (2021). En este, los niños desde las edades más tempranas (de 3 a 9 años) hasta las más grandes (de 10 a 17), utilizan expresiones ambiguas al referirse a su género, que persisten hasta el grupo de 10 a 17 y es durante esta etapa que empiezan a utilizar términos fuera del binario hombre - mujer⁵. Este mismo reporte incluso destaca que los niños y adolescentes demostraron rechazo a las etiquetas con frases como “Soy lo que soy”, “Soy libre”, “Soy persona” (INE, 2021, p. 32). La presencia de estos datos en un estudio cuyo objetivo no fue directamente abordar temas de identidad sexogenérica, sino conocer mejor las opiniones en diversos temas de la población joven del país, demuestra que son sentimientos, conocimientos y etiquetas con las cuales se identifican y que existen en su cosmovisión del entorno —su país, su comunidad— en el que viven.

A pesar de que la subjetividad e identidad de los individuos se encuentra sujeta a procesos de autodeterminación, también se encuentra atravesado por estructuras, dispositivos y tecnologías de género los cuales históricamente han disciplinado a los individuos para servirle a un sistema heteronormativo y patriarcal. Aún más, ésta es una etapa de interiorización de estas conductas que podrían afectar desde “el desarrollo emocional e identitario hasta el limitante rango de aspiraciones que estos modelos idealizados e irreales

⁵ “A veces de un modo, a veces de otro”, “Todavía no lo tengo claro”, “Estoy en proceso”, “Nací de un modo pero me siento de otro”, “No ser ni niña ni niño, o bien de ser niña y niño” “Me identifico de las dos formas” “Todavía no lo tengo claro”, “A veces como niña, a veces como niño”, expresan que nacieron con un cuerpo y se sienten de otra forma (INE, 2021, p.32).

presentan” (León-Ciliotta, 2018 p. 351). La relevancia social del proyecto recae en que estas obras literarias ayudan a los adolescentes a moldear su individualidad y formar su identidad (Chakrabarty, 2020, p. 61). Al visibilizar otras formas de relación (Olay et. al., 2021, p. 4) estas historias ofrecen “nuevas posibilidades y roles que deconstruyen modelos y patrones naturalizados, universos de significaciones instituidos que ejercen presión sobre subjetividades y legitiman estructuras de poder” (Larrús, 2020, p. 57). Por lo tanto, es primordial acercar a los jóvenes a narrativas diversas con el objetivo de que se hagan de las herramientas para “reconocer y nombrar sus sentimientos y deseos a través de la confrontación con los diversos personajes e identificarse con nuevos modelos y emblemas extra-familiares que pueden enriquecer su ideal del yo” (Tubert, 2008, p. 62). Este proyecto va más allá del análisis de las configuraciones actuales del género para poner sobre la mesa historias que desmantelan los discursos hegemónicos y propician el cuestionamiento de estas estructuras jerárquicas.

En el contexto angloparlante, principalmente en Estados Unidos y Canadá, se han llevado a cabo múltiples estudios en el género de *young adult literature* (YA) ya que se valora por ser un espacio donde los individuos aprenden a negociar los niveles de poder que existen en la mirada de instituciones sociales dentro de las cuales deben funcionar, incluida la familia; escuela, la iglesia; gobierno; construcciones sociales de sexualidad, género, raza, clase (García, 2013). Sin embargo, el cuerpo de trabajo sobre la literatura juvenil latinoamericana desde una perspectiva de género es limitado. De acuerdo con Soler Quiles (2015) la oferta de literatura diversa en latinoamérica “ha aumentado considerablemente, y sin embargo el mercado no ha crecido en la misma proporción: la presencia de obras que luchan contra la misoginia o el racismo aumenta a un ritmo que se ralentiza cuando se trata de diversidad afectivo-sexual.” (p. 65) y que son “sólo aquellas [editoriales] más pequeñas, o especializadas en el tema, se atreven a publicar libros de esta temática” (Soler Quiles, 2015, p. 71). Entonces, este tipo de literatura se vuelve un nicho de difícil acceso para los lectores. Frente a este escenario, la mayoría de las novelas para los adolescentes están traducidas del inglés, con protagonistas (hombres) blancos de clase media que viven en países del norte occidental. En los casos en los que se incluyen personajes con identidades de género u orientaciones sexuales no hegemónicas, generalmente son hombres (blancos) homosexuales.

Esto representa un problema para los jóvenes latinoamericanos quienes no conocen historias que salgan del esquema heteronormativo patriarcal y les ofrezcan posibilidades de ser en sus propios contextos socioculturales. Es por esta razón por la cual se busca analizar las tecnologías y narrativas de género en Latinoamérica.

La investigación procuró acercar a los adolescentes del Estado de Querétaro a representaciones diversas e inclusivas que contrarrestan los discursos hegemónicos inscritos en la LJ contemporánea. Además, llena un vacío en el análisis de la LJ mexicana y latinoamericana y se genera un aporte metodológico que en un futuro podrá replicarse en proyectos con otras poblaciones, otros grupos e incluso para narrativas en otros idiomas. La ficción, como contra narrativa, podrá utilizarse como una línea de visibilidad y fisura donde identidades sexo-genéricas no normativas desarrollan vidas dignas en la esfera social.

Bajo este contexto, se buscó responder a la pregunta: ¿la enseñanza de la literatura juvenil que abarca la representación sexo-genérica no normativa desde una perspectiva de género incide en la percepción de estas identidades en el entorno sociocultural de los lectores adolescentes del Estado de Querétaro? Se buscó examinar si estas representaciones a) transforman o perpetúan el entendimiento de la diversidad sexogenérica, b) modifican la forma de pensar sobre el género y la sexualidad o su acción performativa, y c) si les llevan a problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos. Para cumplir estos propósitos, en primer lugar se llevó a cabo un ejercicio diagnóstico cuantitativo y comparativo entre dos bachilleratos a partir de un cuestionario en línea. Posteriormente, con los resultados, se planteó una intervención de tipo investigación-acción en forma de círculo de lectura. Este trabajo se llevó a cabo en un bachillerato del Estado de Querétaro, el cual se encuentra en una zona conurbada del estado. Los participantes fueron estudiantes de primer y tercer semestre con edades de entre 15 y 17 años. La intervención que precede a este proyecto de tesis tuvo como objetivo construir conocimientos sobre las experiencias de personas con identidades sexogenéricas no normativas, a través de la literatura juvenil latinoamericana para fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogenéricas diversas entre los estudiantes de un bachillerato público en la zona urbano-rural del Estado de Querétaro.

La tesis se divide en cinco capítulos. En el primero se plantean los conceptos clave que guían el trabajo, como lo son adolescencia, identidad de género, literatura juvenil, representación y visibilidad. En el segundo capítulo, se exponen el proceso y los resultados del trabajo diagnóstico sobre el grado de interiorización de los adolescentes de las características y comportamientos de hombres y mujeres en su sociedad demarcados y esperados por parte de un sistema de género binario y patriarcal; también se analiza cómo interactúan con la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales en su entorno. El tercer capítulo muestra el desarrollo de la intervención y la implementación del instrumento. En el cuarto capítulo, se dan a conocer los resultados de la intervención y se discuten los mismos bajo seis categorías de análisis: reflexiones sobre restricciones y limitaciones de los roles de género en su vida; representaciones y tecnologías de género en su entorno; alusión o confusión respecto a términos relacionados con el género y la orientación sexual; identificarse con los textos: experiencias propias identidad de género y orientación sexual disidente; visibilizar violencias del sistema sexo-género en su entorno; empatizar con experiencias ajenas y validar identidades sexogenéricas diversas. Finalmente, el último capítulo, Conclusiones, destaca los aportes del proyecto.

Esta investigación se escribe desde la propia experiencia como mujer cisgénero mexicana y como joven lectora que creció alejada de la diversidad en la literatura. A pesar de devenir una identidad de género normativa, existe un amplio compromiso con crear mundos donde las diversidades sexogenéricas vivan dignamente. Además, se plantea desde una posición geográfica de provincia, donde el acceso a los libros de editoriales poco *mainstream* es difícil y la discusión del tema dentro de las aulas aún es polémico. Finalmente, se parte de la formación académica y ejercicio docente los cuales me han posicionado directamente en contacto con adolescentes. Estos años me han permitido constatar la materialización de los mandatos de género, pero también del valor y alcance de los cuestionamientos críticos que surgen de los jóvenes.

Capítulo 1. Marco Teórico

A continuación, se aborda el marco conceptual que guía el trabajo de investigación. En el primer apartado se presentan las definiciones con respecto a la población muestra y del instrumento de investigación, como lo son identidad de género, adolescencia y literatura juvenil. Se puntualiza el concepto de identidad de género en términos no dicotómicos, reconociendo su adhesión a un sistema cisgénero heterosexual. Después, se enfatiza que la adolescencia es una etapa de desarrollo psicosocial clave para la constitución de la identidad y expresión de género, así como de la orientación sexual. Finalmente, este apartado demarca qué es la literatura juvenil y sitúa un contexto de investigaciones previas sobre estas narrativas. En el segundo apartado se discute qué es una tecnología de género y cómo la representación es el medio de transmisión de mandatos hegemónicos. Por último, se plantean la violencia, la aniquilación simbólica, la injusticia hermenéutica y los estereotipos de género como causas y consecuencias de la ausencia de diversidad sexogenérica en la literatura juvenil.

1.1 Ejes Centrales

1.1.1 *Identidad de Género*

Se entiende por identidad de género al sentido asumido de pertenencia que tiene una persona a una categoría de género específica de un contexto social determinado. En línea con la definición de Jenkins (2018), una persona se identifica con un género cuando su “mapa interno”, es decir, su sentido interiorizado de las normas sociales, los comportamientos que operan en su espacio social y las implicaciones de éstas, está formado para guiarle a través de las realidades que son característica de determinados roles sociales (p. 730, traducción propia⁶). A lo largo de su vida, les individuos aprenden conceptos normativos a través de redes de relaciones constitutivas de cierto orden geográfico, histórico y cultural. Sean explícitos o implícitos, estos aspectos permean les enseñan a las personas qué atributos físicos, actitudes y comportamientos deben vincularse con el género que se le asignó al nacer a partir de una lectura biologicista de sus características sexuales. En este entorno el discurso hegemónico moderno occidental vincula al género, y por lo tanto a las identidades, a una

⁶ S has a gender identity of X iff S's internal 'map' is formed to guide someone classed as a member of X gender through the social or material realities that are, in that context, characteristic of Xs as a class.

dicotomía jerarquizante la cual privilegia las masculinidades y subordina lo femenino, lo no-cisgénero, lo no-endosexual y lo no-heterosexual. Al ser el género un elemento constituido y re-producido por estructuras e instituciones sociales y no un elemento preestablecido biológicamente, las identidades de género son parte de un proceso regulatorio. Como se mencionó anteriormente, la identidad de género se construye a partir de diálogos personales que se ven influenciados por diversos factores en el entorno próximo. De acuerdo con Oberst, Chamarro y Renau (2016), este proceso culmina en la adolescencia, “cuando la identificación del rol de género es más pronunciada” (p. 83). De ahí la importancia de abordar los contenidos temáticos de educación sexual desde la educación básica.

El género sigue enraizado a la ficción de la dicotomía masculino/femenino y vigila el cumplimiento de determinados comportamientos, formas de relación y corporalidades a partir de ésta. En sí:

comprender el género como una categoría histórica es aceptar que el género, entendido como una forma cultural de configurar el cuerpo, está abierto a su continua reforma, y que la «anatomía» y el «sexo» no existen sin un marco cultural. (Butler, 2006, p. 25)

Que el género esté construido significa que históricamente, a través de sistemas disciplinarios asimétricos, se han sedimentado relaciones de poder masculino, patriarcal y heterosexual las cuales violentan a los sujetos contra los cuáles se constituyen. La heteronorma, por ejemplo, es uno de estos sistemas que perpetúan la dicotomía de género. Al estar organizada en torno al binario sexo - género, que se refiere a “la creencia de que hay, y debería haber, dos géneros opuestos y complementarios (en apariencia y comportamiento), incluida la atracción sexual y romántica entre sí, que se derivan del sexo biológico” (Van der Toorn et. al., 2020, p. 32, traducción propia⁷), juega un papel para la constitución de la identidad de género y la orientación sexual de los adolescentes.

A pesar de que la identidad de género es constitutiva de la subjetividad de las personas, no es una característica inherente, permanente, ni fija en su esencia. Si el género no es de naturaleza biológica ni inamovible, sino que obra “de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del

⁷ ... organized around the gender/sex binary, which refers to the belief that there are, and should be, two oppositional and complementary genders (in appearance and behavior), including sexual and romantic attraction to one another, that follow from biological sex.

cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual” (Butler, 2006, p. 18), significa que es un aspecto cambiante. “Las normas en las que nacemos pretenden determinar qué tipo de sujetos podemos ser, pero al ser estos sujetos, al ocupar y habitar esas normas decisivas, al incorporarlas y ejecutarlas, hacemos uso de las opciones locales para rearticularlas con el fin de revisar su poder” (Reddy y Butler, 2004, p. 117, traducción propia⁸). Existe entonces un sentido de agencia de los individuos ante los dispositivos disciplinantes del sistema cisgénero, heteronormativo y patriarcal. En palabras de Nájera (2016), “el género no es sólo un mecanismo mediante el cual se producen y se naturalizan las concepciones de lo masculino y lo femenino, sino un elemento que permite la deconstrucción y desnaturalización de dichos términos” (p. 8). El mismo concepto, entonces, produce significado que puede ser problematizado.

1.1.2 Adolescencia

La adolescencia es una etapa de crecimiento, un proceso biológico enmarcado en un contexto sociocultural determinado. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.), está dividida en tres etapas: adolescencia temprana (10 - 13 años), media (14 - 16 años) y tardía (17-21 años). Durante estos años, las personas experimentan “intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales” (Güemes-Hidalgo et. al., 2017, p. 8) y alcanzan la maduración psicosocial al buscar “lograr la independencia de los padres, tomar conciencia de la imagen corporal y aceptación del cuerpo, establecer relaciones con los amigos, así como la adopción de estilos de vida y establecer la identidad sexual, vocacional, moral y del yo” (Güemes-Hidalgo, 2017, p. 14). Es, entonces, un momento clave para definir su identidad de género, su orientación sexual y ejecutar ciertas prácticas performativas de las mismas a partir de su posición, relación y constante diálogo con las estructuras discursivas de su entorno. Aún más, es importante enfatizar que se entiende a la adolescencia como “un proceso con el propósito de incluir y reconocer las posiciones múltiples que se invocan de manera simultánea y dispar dentro sí y entre otros” (Stevens et. al., 2007, p. 121, traducción propia⁹)

⁸ My view is that there are norms into which we are born - gendered, racial, national - that decide what kind of subject we can be, but in being those subjects, in occupying and inhabiting those deciding norms, in incorporating and performing them, we make use of local options to rearticulate them in order to revise their power.

⁹ The political potential of viewing the subject as process rather than as fixed serves to include and acknowledge the multiple, competing, and contradictory positions that are both concurrently and disparately invoked within the subject and across subjects.

evitando así esencializar a los adolescentes como “seres imperfectos o incompletos dentro de un metadiscurso sobre la edad” (Stevens et. al., 2007, p. 113, traducción propia¹⁰) que tiende a ser adultocéntrico.

1.1.3 Literatura Juvenil

La literatura juvenil (LJ) son textos literarios dirigidos para personas entre 12 y 18 años. Usualmente, los autores narran historias donde un personaje adolescente crece emocionalmente, atravesando momentos donde se cuestiona quién es, dónde y cómo encaja en el mundo. Estos textos son una tecnología de género (De Lauretis, 1989) y una puerta para entender cómo se conforman y utilizan actualmente los discursos sobre el género. También son experiencias donde los lectores pueden sentirse representados, y a partir de esto, decidir cómo se muestran a sí mismos ante el mundo. De acuerdo con Ocampo (2021), en la literatura infantil y juvenil conviven y convergen una multiplicidad de funciones:

la función estética —que desde lo ideotemático y lo formal construye la condición literaria—, en distintos ordenamientos con la función formativa —propiedad de reproducir principios de un determinado sistema de valores, acordes con determinada ideología—, la expresiva —transmisora de sentimientos y emociones—, la gnoseológica —que permite la transferencia de conocimientos—, la utilitaria —que favorece la comunicación con el niño, dada cierta correlación entre las características del texto y las del receptor— y la lúdica —aquella que posibilita el entretenimiento y la diversión del lector en el acto comunicativo—. (p. 174)

De esta manera, enfatiza cómo el proceso lector no es unidimensional, está compuesto por capas con las cuales los lectores interactúan, negociando sus contenidos y contrastándolas a sus experiencias de vida.

Las aproximaciones académicas a este género literario como una herramienta de socialización de género comenzaron desde finales del siglo XX y se han dado principalmente en contextos norteamericanos y europeos. En 1972, Weitzman, Eifler, Hokada, y Ross señalaron que, a través de la literatura infantil, los niños “aprenden sobre lo que hacen, dicen y sienten otros niños y niñas; sobre lo que está bien y lo que está mal; y lo que se espera de

¹⁰ In many ways, young people are seen to be just as incomplete as developmentally driven perspectives of becoming...

los niños de su edad... ” (p. 1126, traducción propia¹¹). Además, concluyeron que “los personajes del libro de cuentos refuerzan el supuesto tradicional del rol sexual” (p. 1146, traducción propia¹²). León-Ciliotta (2018), a partir de una recapitulación histórica de la investigación académica sobre el género en la literatura infantil y juvenil, señala que “si bien las fronteras entre los roles y estereotipos de género se traspasan lentamente, aún queda mucho por avanzar en el ámbito de la paridad en la presencia y representación de personajes femeninos y masculinos” (pp. 359 - 360). Actualmente, el contexto sociopolítico y cultural ha cambiado. Los estereotipos de género han mutado para adaptarse a un escenario social más equitativo (comparado con el de hace cincuenta años), pero se han incorporado a los discursos hegemónicos bajo una máscara de inclusión social políticamente correcta y siguen estando presentes, perpetuando un sistema jerárquico y opresor de ciertas identidades no normativas. Además, las representaciones-estereotipos-dispositivos en el contexto cultural latinoamericano están inscritos en un sistema sumamente patriarcal, homofóbico, transfóbico, discriminatorio y excluyente.

Como se mencionaba anteriormente, la representación de género en la LJ se proyecta a partir de marcas específicas que articulan y sostienen una estructura de poder masculino heterosexual, como lo son:

El porcentaje de autores femeninos y masculinos, de protagonistas femeninos y masculinos, principales y/o secundarios; las descripciones físicas (cuerpo, vestimenta, belleza) y psicológicas (carácter pasivo, fuerte, inteligente), el espacio en que interactúan (privado para lo femenino, público para lo masculino); aspectos sociológicos: trabajo según los roles; el lenguaje: adjetivos más usados por niñas/os. (Turín en Larrús, 2020, p. 13)

Estos dispositivos se materializan como consecuencias en la vida de los jóvenes, evitando que “alcancen su máximo potencial como seres humanos al privarlos de modelos adecuados y reforzar las limitaciones de género seculares en la sociedad” (Jacobs, 2004, p. 20, traducción propia¹³). La LJ, como una tecnología del imaginario colectivo, “(re)crea y

¹¹... they learn about what other boys and girls do, say, and feel; they learn about what is right and wrong; and they learn what is expected of children their age.

¹² It is clear that the storybook characters reinforce the traditional sex-role assumption.

¹³ Gender stereotypes in literature can prevent young adults from reaching their full potential as human beings by depriving them of suitable role models and reinforcing age-old gender constraints in society.

(re)produce representaciones, valores, estereotipos... es una forma de mirar, vivir y sentir el mundo, de representarlo, que dialoga con las otras formas, miradas, perspectivas que coexisten en la cultura” (Colaizzi, 2006, pp. 77-78). Así, los autores y las editoriales de LJ imponen “una imagen de lo que es deseable, aceptable, políticamente correcto y respetado, por lo tanto, reconocido” (Gascón, 2013, p. 244). Sin embargo, esto implica que tienen un potencial como espacios donde se pueden desafiar, cuestionar o abordar las jerarquías de género, abriendo un horizonte de posibilidades de debate sobre quién ser, cómo relacionarse con otros, de formas acercarse a la diversidad y cuestionar la cisheteronorma tanto a nivel individual como colectivo. La literatura se percibe como “un medio para manifestar otredades negadas y acalladas, la visibilidad de las disidencias de género y sus nuevas valoraciones socioculturales son manifestadas de múltiples modos por la narrativa” (Bracamonte en García-Pepellín, 2021, p. 27). En otras palabras, es una herramienta para desestabilizar la hegemonía del cisheteropatriarcado.

1.2 (Re)producción de los Mandatos de Género

1.2.1 *Tecnología de Género*

Teresa de Lauretis (1989) define las tecnologías de género como instrumentos “con poder para controlar el campo de significación social y entonces producir, promover e implantar representaciones de género” (p. 25). Son un conjunto de prácticas que funcionan en distintas áreas y niveles de interacción social para regular la identidad y las prácticas performativas del género que se expresan desde y en la familia, la escuela, el área laboral, la legislación, los espacios recreativos y culturales. El cine, la literatura, los medios de comunicación, las teorías, son parte de este aglomerado de articulaciones con una significación política cuidadosamente regulada. Preciado (2008), añade que estas tecnologías “si bien operan de modo heterogéneo sobre los hombres y las mujeres, producen no sólo diferencias de género (hombre/mujer), sino también diferencias sexuales [...], raciales, de clase, corporalidad, etc.” (p. 84). Así, estas narrativas validan y enaltecen aquellas identidades que encajan en el modelo blanco, cisgénero, heteronormativo y rechazan y marginan aquellas que no. La literatura juvenil, en este caso, es parte de un discurso que en las últimas décadas se ha vuelto una fuente importante para la resignificación del género.

1.2.2 Representación

Hablar de representación es analizar la presencia expresa y manifiesta de determinadas identidades (de género, de raza, de clase, de diversidad corporal y capacidades) en un producto cultural específico. De acuerdo con Jodelet, “las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con un objetivo práctico que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (en Arruda, 2010, p. 329). Todo texto y narrativa, incluso ficticia, se fundamenta y sitúa a partir de un contexto social específico. Por lo tanto, la representación es un reflejo del trabajo que realizan las estructuras sociales, así como del lugar político que ocupan ciertas personas en su sociedad. Esta acción extiende la visibilidad y legitimidad de grupos históricamente oprimidos como sujetos políticos y funge como una “función normativa de un lenguaje que revela o distorsiona lo que se supone que es cierto sobre cierta categoría” (Butler, 2007, p. 1, traducción propia¹⁴). La ausencia de identidades no hegemónicas en estas narrativas las invisibiliza, desvaloriza, y silencia.

Los discursos y símbolos en la literatura tienen, entonces, consecuencias que se materializan en la vida diaria de quienes consumen estas imágenes y discursos. En palabras de Colás y Villacervos (2007):

Las personas se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen, no sólo, su constitución genérica, sino también, el carácter de las relaciones que, unos y otras, mantienen en diferentes esferas sociales. Así, el género, como sistema cultural, provee de referentes culturales que son reconocidos y asumidos por las personas. (p. 38)

Estos referentes no pertenecen a un universo mediático ni literario aislado, sino a una realidad que se retroalimenta a partir de los modelos que los lectores observan e interiorizan. En esta línea, Trites (2017) propone el término *mattering*, refiriéndose “al proceso mediante el cual lo material y lo interactivo discursivo actúan para definirse mutuamente... un proceso de fusión que demuestra la relación entre la performatividad y nuestra emergencia intra-activa

¹⁴ Representation is the normative function of a language which is said either to reveal or to distort what is assumed to be true about the category of women.

como fenómeno del saber-en-ser” (p. 385, traducción propia¹⁵). Entonces, el ejercicio lector no es nunca solamente una práctica, sino un ejercicio que constituye y (re)produce la realidad y las subjetividades. En consecuencia, la no-representación omite la experiencia situada de ciertas subjetividades, quienes quedan sin reconocer su experiencia en el ámbito literario, mediático y cultural.

1.2.3 Violencia Simbólica

Bourdieu y Passeron (1981) enuncian que en la violencia simbólica:

la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes. (p. 49)

Los medios culturales son precisamente el espacio donde se presentan o ausentan estas representaciones que le sirven a las estructuras hegemónicas. Invisibilizar la presencia de las diversidades de género y sexuales que existen en un espacio sociopolítico es en sí un acto violento. A continuación, se discuten dos disposiciones donde se lleva a cabo este tipo de situaciones: la aniquilación simbólica y la justicia hermenéutica.

1.2.3.1 Aniquilación Simbólica.

Ya que la visibilidad está directamente relacionada con el poder, “la condena, trivialización o ausencia significa aniquilación simbólica” (Gerbner en Tuchman, 2000, p. 154, traducción propia¹⁶). Esta aniquilación se puede observar desde múltiples dimensiones y acercamientos a las narrativas de la literatura juvenil, como, por ejemplo, en los números desproporcionados de hombres cisgénero y heterosexuales en roles centrales, los rasgos físicos y emocionales de los personajes, el ejercicio de determinados oficios basados en esta diferencia, entre otros. En palabras de Owen (2010) las vidas *queer*, “a menudo se definen por la imposibilidad, tanto en formas ideológicas como en formas materiales vividas, entendiendo este término como una condición de existencia, como algo que debe ser

¹⁵ Mattering is thus the process by which the material and the discursive intra-act to define one another. Becoming is the process of merging that demonstrates the relationship between performativity and our intra-active emergence as a phenomenon of knowing-in-being.

¹⁶ ... we may say that either condemnation, trivialization, or "absence means symbolic annihilation.

negociado” (p. 258, traducción propia¹⁷). La omisión de la diversidad envía un mensaje excluyente que limita su pertinencia, importancia y aportaciones a la sociedad en la cual viven, reforzando así el sistema hegemónico de género.

1.2.3.2 Injusticia Hermenéutica.

A pesar de que la diversidad sexogenérica cada vez es abordada con mayor frecuencia en la LJ, el caso de las identidades de géneros no binarias, fluidas, *queer* o neutrales es crítico. Como consecuencia, los lectores que busquen personajes en los cuales ver reflejadas sus experiencias de una manera empática se enfrentarán a una injusticia hermenéutica, “a la injusticia de tener un área significativa de la propia experiencia social oculta a la comprensión colectiva debido a un prejuicio de identidad estructural en el recurso hermenéutico colectivo” (Fricker, 2007, p. 155, traducción propia¹⁸) y/o “que sea constituido socialmente como, y tal vez incluso provocado que sea, algo que no es, y que va en contra de sus intereses ser visto se les puede impedir que se conviertan en quienes son” (p. 168, traducción propia¹⁹).

La representación es una estrategia de resistencia, una oportunidad para, como explica De Lauretis (2000) “transformar las condiciones de visibilidad social y redefinir el campo de lo visible” (p. 101). Identidades presentes y abordadas desde una perspectiva de género incluyente podrán ser un recurso para la construcción de las propias percepciones de los jóvenes. Aún más, la LJ puede transformarse en una herramienta que desarrolle empatía hacia identidades de género no normativas en los adolescentes a través del viaje mental suscitado por el *transporte*, el cual hace posible que los lectores cambien “porque provoca la implicación emocional en la historia e identificación con los personajes” (Bal y Veltkamp, 2013, p. 3, traducción propia²⁰). Al final, este ejercicio mental podrá verse reflejado en prácticas más amigables, incluyentes y empáticas hacia las diversidades sexogenéricas.

¹⁷ Queer lives are often defined by impossibility, both in ideological ways and in lived, material ways. Impossibility is a condition of existence, something that must be negotiated.

¹⁸ Hermeneutical injustice is: the injustice of having some significant area of one’s social experience obscured from collective understanding owing to a structural identity prejudice in the collective hermeneutical resource.

¹⁹ In certain social contexts, hermeneutical injustice can mean that someone is socially constituted as, and perhaps even caused to be, something they are not, and which it is against their interests to be seen to be. Thus, as we put the point previously in our discussion of the wrong of testimonial justice, they may be prevented from becoming who they are.

²⁰ The mental journey elicited by transportation makes it possible for readers to change as a consequence of reading fiction, because it elicits various processes, including emotional involvement in the story and identification with the characters.

1.2.4 Estereotipos de Género

Uno de los instrumentos discursivos de los cuales se apoyan las tecnologías de género es el de los estereotipos. Estos sistemas de referencia son parte de un proceso semiótico que se encuentra en todo medio literario, gráfico, o digital que circula los espacios de los individuos. Un estereotipo se construye a partir de significados socioculturales y a través de una amplia gama de símbolos en el lenguaje, la vestimenta, la forma de verse, el carácter, los oficios, entre otros, los cuales remiten a “objetos concretos, acontecimientos, lugares, situaciones, personas... son convenciones que el lector reconoce (clichés de expresión, de tema o de idea)” (Larrús, 2020, pp. 12-13). Un estereotipo, según Larrús (2020), tiene tres funciones principales:

la primera es una función cognitiva, un significado socialmente construido y perpetuado que discrimina lo que se le opone; la segunda es la función social, la cual aporta un sentido de pertenencia y cohesión a determinado grupo; finalmente, tiene una función literaria, donde la obra contradice o confirma las imágenes preexistentes que tenía el lector. (2020, p. 41)

El problema con estas expresiones es que están cargadas de significados alineados con la ideología (cisheteropatriarcal) que perpetúa una imagen la cual generaliza sobre los comportamientos o formas de ser de un grupo de personas (en este caso, las mujeres y diversidades) casi siempre de manera peyorativa.

Arranz (2015) problematiza el concepto de estereotipo al explicitar que estos “enmascaran los conocimientos de las diferencias de poder producen en las interrelaciones sociales...” ya que “no todos los grupos sociales gozan de las mismas posibilidades de constituir estereotipos, ni tampoco todos los estereotipos son socialmente equivalentes ni consiguen la misma legitimidad social en su producción” (p. 59). En su lugar, opta por el término de dispositivo de reproducción de género (DRG), donde los mandatos discursivos “moldean las inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una determinada manera, según se sea mujer o varón” (p. 61). Un estereotipo-dispositivo, en este caso el de género, es una herramienta del lenguaje para continuar una relación de poder desigual entre lo masculino, lo femenino y lo no hegemónico. Tienen una función comunicativa y afirmativa, es decir, refuerzan la validez de una idea-característica al ser cooptada por los lectores si no se cuestiona su origen ni su intención. Entonces, estas expresiones socioculturales inscritas

en los productos culturales son un dispositivo de género, son “prácticas discursivas que nos hablan de las formas de ser sujetos, hombres y mujeres en una época determinada” (Muñiz, 2014, p. 27) y se materializan en las relaciones sociales y los cuerpos de los sujetos.

Además. los estereotipos de género “se componen de una serie de características asociadas con mujeres u hombres”, cuentan con “cargas prescriptivas y se refieren a lo que un individuo percibe que los otros esperan de él o ella respecto a su comportamiento” (Oberst, Chamarro y Renau, 2015, p. 84). Al estar insertos en una estructura de poder determinada, donde se privilegia lo masculino y la heterosexualidad, estas ideas pueden afectar el “autoconcepto del sujeto, los procesos cognitivos, las aptitudes intelectuales y el desempeño en la ejecución de tareas” (Colás y Villaciervos, 2007, p. 38) de los receptores.

Específicamente hablando de la literatura juvenil, el género se construye “a partir de las múltiples capas de la misma narrativa, explícitamente a través del uso del lenguaje, las descripciones de apariencia física y comportamiento, e implícitamente a través de convenciones culturales aceptadas” (Fludernik en Šporčić, 2018, p. 54, traducción propia²¹). Colás y Villaciervos (2007) retoman la estructura de Ortega (1998) y explican cómo el cuerpo, las capacidades intelectuales, la dimensión afectiva y emocional y las relaciones e interacciones sociales se “articulan como principios orientadores de las relaciones con los otros” (p. 38). A continuación, se presenta una tabla resumen de esta estructura:

Tabla 1.

Áreas de identificación de los estereotipos de género

	Masculino	Femenino
Cuerpo	Fuerza y vigor	Delicadeza, debilidad, sometido a la vigilancia del pudor.
Capacidades intelectuales	Tareas técnicas, mecánicas y manuales.	Habilidades organizativas y cooperativas.
Dimensión afectiva y emocional	Control emocional	Afectividad y emotividad

²¹ Gender within the narrative is constructed in both implicit and explicit ways – explicitly through the use of language, descriptions of physical appearance and behaviour, and implicitly through accepted cultural conventions.

	Masculino	Femenino
Relaciones e interacciones sociales	Introspección racionalidad	y Mayor competencia comunicativa Fluidez del lenguaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Colás y Villaciervos (2007, p. 84)

Estos marcos de identidad son las características a partir de los cuales se proyectan, transmiten, comunican, y más tarde se interiorizan, los comportamientos esperados de una persona a partir de su sexo anatómico. También debe ser considerado el espacio en el cual se desarrollan las narrativas es parte de esta configuración jerárquica del género, al ocupar las mujeres “la esfera de lo privado y subordinado, y el hombre el espacio público y subordinante” (González Pérez, 2016, p. 58). En este esquema, las mujeres son privadas de oportunidades de desarrollo y conocimiento ya que son, bajo la mirada patriarcal, leídas como incapaces de poseer ciertas capacidades y/o habilidades.

El marco teórico presentado anteriormente guía el planteamiento metodológico de la investigación —tanto del diagnóstico como de la intervención— y la discusión de los resultados. En los siguientes capítulos, se entrelazan los conceptos de literatura juvenil aplicado al entorno escolar con adolescentes. Bajo este planteamiento, se reflexiona sobre cómo se conciben éstos productos culturales como tecnologías de género y las consecuencias tangibles que tiene su consumo y distribución. En sí, se demuestra cómo el estudiantado interactúa con los marcos de representación, las perspectivas y las ausencias en las narrativas.

Capítulo 2. Diagnóstico

El siguiente capítulo aborda el diagnóstico que se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2021 con el propósito de obtener información sobre el punto de partida de los adolescentes en cuanto a estereotipos de género y su percepción de la diversidad sexogenérica. En otras palabras, el objetivo fue detectar si han interiorizado creencias cisheteropatriarcales y si hay aceptación o rechazo (directo o indirecto) hacia las identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas.

2.1 Enfoque

Se partió desde un enfoque cuantitativo no probabilístico con perspectiva de género. La investigación fue no experimental. El tipo de alcance fue exploratorio, ya que sirvió para familiarizarse con el fenómeno de la percepción sexogenérica y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto al contexto particular.

2.2 Muestra

Para la selección de participantes el criterio de inclusión comprendió estudiantes de preparatoria entre 15 y 18 años que viviesen en el estado de Querétaro. No se contempló dentro de la intervención a la niñez ni a personas adultas. La muestra se seleccionó por conveniencia a juicio de la investigadora, teniendo en cuenta la accesibilidad a las instituciones educativas a nivel preparatoria.

2.3 Participantes

Participaron 148 alumnos (N =148) estudiantes adolescentes de dos bachilleratos del Estado de Querétaro: una escuela pública y una privada. El análisis de los datos sociodemográficos se realizó a partir de estadística descriptiva. A continuación, se presenta una tabla resumen de los estudiantes participantes por escuela.

Tabla 2.*Características de las y los participantes de la intervención*

Característica	B. Privado	B. Público	Total
Edad			
Rango	14 - 17	15 – 18	14 – 18 años
Media	15.51	16.06	15.68
Desviación estándar	.59	.53	.62
Sexo			
Mujer	66.99 %	69 %	65.54 %
Hombre	32.04 %	31 %	32.43 %
Otro	.97 %	0 %	1.34 %
No respondió	0 %	0 %	.67 %
Género			
Femenino	65.05 %	66.67 %	65.54 %
Masculino	32.04 %	33.33 %	32.43 %
Otro	2.91 %	0 %	2.03 %
Semestre			
1	99.03 %	0 %	68.91 %
2	0.97 %	2.22 %	1.35 %
3	0 %	97.78 %	29.72 %

El bachillerato privado que participó en el estudio es una institución educativa situada en la zona urbana del municipio de Santiago de Querétaro. Al momento de la investigación la escuela contaba con un total de 1,511 alumnos. El bachillerato público participante fue una institución educativa cuyo plantel se encuentra ubicado en Chichimequillas, en el municipio de El Marqués, en una zona urbana – rural. En total, contaba con 485 estudiantes.

2.4 Instrumento de Investigación

En esta fase se llevó a cabo una intervención directa con la población de estudio en forma de cuestionario asincrónico en línea. La información se recuperó a través de un cuestionario con ítems adaptados de a) La *Lista de Control utilizada para la recogida de datos sobre la interiorización de los estereotipos de género* desarrollada por Colás Bravo y Villacervos

Moreno (2007), b) El *Cuestionario para la detección de la homofobia* de Penna (2013) y c) *La escala de actitudes negativas hacia personas trans* de Páez et. al. (2015).

Previo a la aplicación, se realizó una entrevista cognitiva con el propósito de determinar si las preguntas y las opciones de respuestas en este cuestionario eran claras para adolescentes entre 15 y 17 años, así como “comprender las estrategias o los enfoques generales que utilizan los sujetos para responder a las preguntas y detectar fuentes de error de respuesta asociadas con las preguntas específicas” (Conrad y Blair en Willis, 2004, p. 25, traducción propia²²). De esta manera, se descartaron preguntas complejas y se añadieron guías a las instrucciones para facilitar la respuesta del instrumento.

El cuestionario contaba con cinco secciones: las primeras dos exploraban temas sobre el rechazo a la diversidad sexogenérica (homo/lesbo/bi/trans/enebe/fobia), las segundas dos indagaban sobre su cercanía y experiencias con personas con identidades de género y orientaciones sexuales no normativas, y la última exploraba los estereotipos de género basados en el binario hombre - mujer.

Tabla 3.

Descripción de ítems del instrumento de investigación

Sección	Número de ítems	Tipo de respuesta	Confiability (α)
I			
Secc. I	9	Opción múltiple	0.86; 0.64
Secc. II			0.97; 0.85
II	9	Likert	0.52
III	8	Casillas de verificación y abiertas	N/A
IV	1	Casillas de verificación	N/A
V	17	Likert	0.86

²² ...a key objective of cognitive interviewing is not simply to understand the strategies or general approaches that subjects use to answer the questions, but to detect potential sources of response error associated with the targeted questions.

2.4.1 Protocolo de Aplicación

Tomando en cuenta el contexto de salud pública ante la pandemia del virus SARS-CoV-2, el diagnóstico se realizó a través de la plataforma virtual *Google Forms*. El contacto institucional fue mediante dos maestras, una de cada institución, quienes enviaron el cuestionario a sus respectivos alumnos una vez que se contó con la aprobación de los directivos. Se aceptaron respuestas en el cuestionario durante el mes de noviembre y diciembre de 2021. La base de datos se generó automáticamente en *Google Sheets* y el análisis del corpus de datos se elaboró siguiendo los criterios de la investigación cuantitativa.

2.5 Análisis de Datos

El análisis de datos se basó en el método de estadística descriptiva. Una vez obtenidas las respuestas de ambos bachilleratos, se validó el corpus de datos en *Microsoft Excel*. Se descartaron respuestas incongruentes y se señalaron como valores perdidos las no respuesta en variables importantes para la investigación. Los datos se procesaron utilizando el software informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). En segundo lugar, se convirtieron las variables nodales a valores numéricos para realizar pruebas de independencia Chi-cuadrado (χ^2) en función del sexo y del bachillerato. En tercer lugar, se convirtieron estas variables a valores dicotómicos para realizar un estudio de factores de riesgo (razón de momios). Finalmente, se elaboró un árbol de problemas como una herramienta metodológica con el propósito de “explicar las situaciones identificadas y definir los niveles básicos de causalidad en las mismas” (Martelo et. al., 2017, p. 88). Al final, los resultados dieron luz a las temáticas centrales que se abordarían en la intervención.

2.6 Ética en la Investigación

En todas las etapas de la investigación se respetó el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos obtenidos en los cuestionarios. En línea con el compromiso de tomar medidas para “asegurar la seguridad física, moral y legal de los participantes durante y una vez finalizada la fase de trabajo de campo” (Pérez Tarres et. al, 2019, p. 119) se omitió el nombre de los dos bachilleratos participantes. A su vez, no se presenta ningún tipo de información que revele la identidad ni haga referencia a la privacidad de los individuos. Antes de enviar el cuestionario se solicitó el consentimiento a las instituciones educativas y los estudiantes estaban en libertad de elegir no responder. Además, se presentó la información a

les jóvenes con un lenguaje comprensible para su edad, incluso existía en el mismo instrumento un glosario para términos que podían ser nuevos para ellos.

2.7 Resultados y Discusión del Diagnóstico

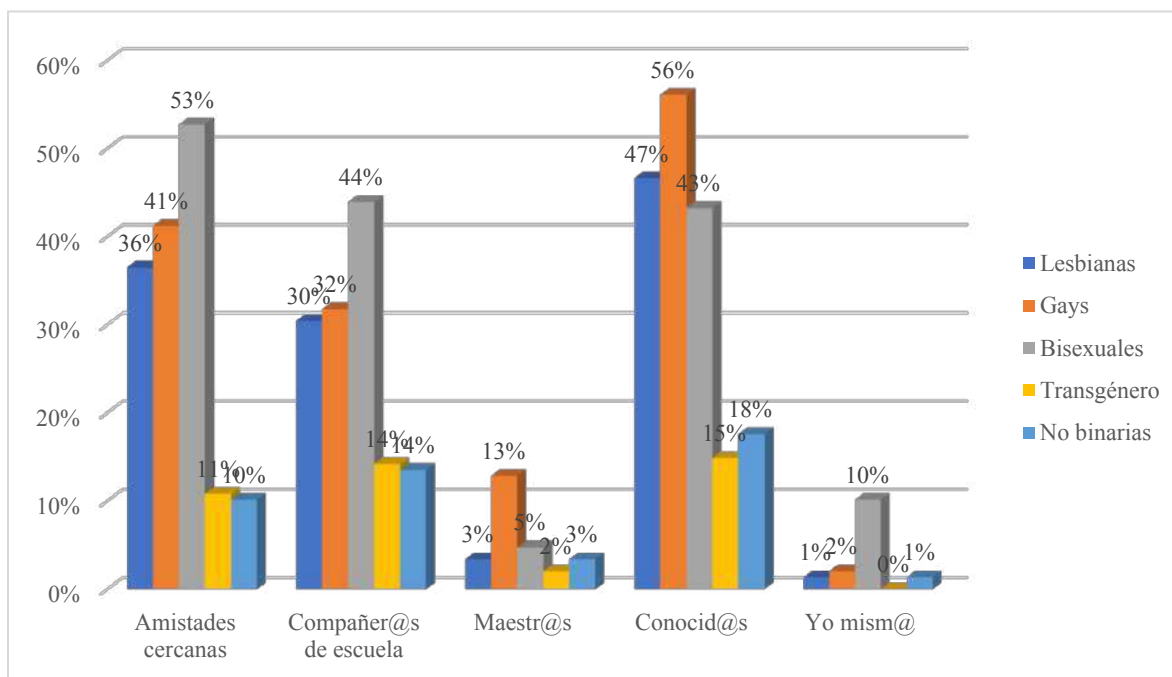
Los resultados del presente diagnóstico se organizan a partir de tres ejes. Primero, se analiza qué tan diverso es el entorno en el que se desenvuelven los adolescentes y quiénes son sus referentes en cuanto a identidades sexogenéricas no normativas, así como las limitaciones en los mismos. Segundo, se identifican las actitudes y creencias interiorizadas por los adolescentes respecto a la diversidad de género y orientación sexual. En este caso, a pesar de que se detectó un clima de aceptación e inclusión también se detectaron problemáticas importantes en variables sobre la homo/lesbo/bifobia y trans/enebefobia, así como violencia conductual. Tercero, se examinaron los estereotipos de género que los estudiantes consideran válidos y, por lo tanto, continúan vigentes como instrumentos normativos. Finalmente, se presenta el árbol de problemas que sintetiza las cuestiones a tratar en el proyecto de intervención.

2.7.1 ¿Conoces Personas...?

La diversidad sexogenérica es cercana y visible para la mayoría de la población participante. Casi todos los estudiantes afirmaron tener amistades, conocer a compañeres de escuela, maestros o personas que tienen una orientación sexual no heterosexual (gay, lesbiana o bisexual). Incluso, el 14 % de la muestra se autoidentificó como una persona con una identidad no normativa. En su círculo cercano (microsistema), predominaba el conocimiento de personas bisexuales. Además, las identidades de género no normativas –transgénero y no binaries– también figuraron en el entorno de algunos alumnos. En este caso, era más común conocer a personas transgénero que no binaries. La siguiente figura ilustra estos resultados:

Figura 1.

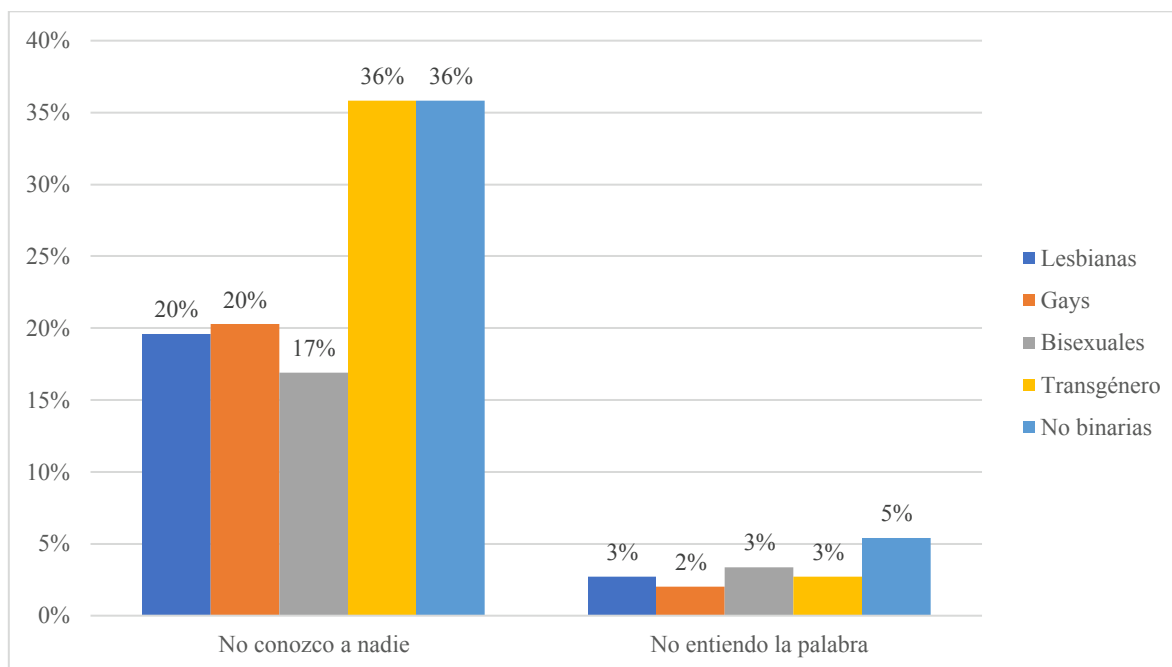
Diversidad sexogenérica en el microsistema



Este hallazgo sugiere que los adolescentes crecen y se desenvuelven en entornos diversos, donde conocen e interactúan con personas con identidades sexogenéricas no hegemónicas. Estas experiencias, como una forma de acción, “serán un espacio para la construcción de conocimiento, conectando el mundo subjetivo con el mundo social” (Pérez en Lozano Verduzco, 2021, p. 14). No obstante, como se puede observar en la gráfica, está mucho más normalizada la diversidad en orientación sexual que en identidad de género. En este caso, la orientación sexual a pesar de salir del esquema normativo de sexualidad y afectos mantiene estable la categoría binaria hombre – mujer, basadas en un (impreciso) concepto biológico mientras que las identidades transgénero –y aún más las no binarias– las subvierten, por lo cual aún están lejos del nivel de aceptación y visibilización que tienen los hombres y mujeres gays, lesbianas, bisexuales u otros.

Figura 2.

Ausencia y limitaciones de la diversidad sexogenérica en el microsistema



A pesar de que existe un microsistema diverso en el contexto social, hubo personas cuyas respuestas sugieren que viven en un entorno mucho más normado. En la Figura 2 destaca la diferencia entre la ausencia de identidades de género y orientaciones sexuales diversas, sugiriendo, que estas últimas están mucho más normalizadas y son más visibles. En la misma línea, el término de identificación con el cual se utilizaron las opciones “no conozco a nadie” y “no entiendo la palabra” fue con personas no binarias. Esto evidencia que la sedimentación histórica e institucional del concepto de género dicotómico, esta “jerarquización naturalizada y normativizadora que prescribe los cuerpos, los hace legibles, según unos parámetros que se pretenden biológicos” (Torras, 2007, p. 12), dificulta para los adolescentes entendimientos, lecturas e incluso devenir de identidades de género que salen del esquema masculino - femenino.

Con el propósito de permitirle a los alumnos ampliar el horizonte del presente estudio, se les preguntó si conocían otras identidades de género u orientaciones sexuales además de las mencionadas²³. En el caso de las orientaciones sexuales, el 39 % respondió que sí, siendo pansexualidad y asexualidad las más mencionadas. En cambio, para las identidades de

²³ Trans, no binarie; gay, lesbiana, bisexual.

género, sólo el 26% dijo que sí y predominó el género fluido. Este dato parece responder a una mayor mención —sobre todo en redes sociales— de identidades no fijas ni binarias, pensando la identidad como una construcción y no como característica inherente de los seres humanos. A pesar de que se mencionaron una cantidad importante de identidades sexogénicas no normativas, lo cual demuestra que una parte de la población estudiantil las incluye en su mapa interno, algunas personas confundían los términos identidad de género con orientación sexual. Por ejemplo, entendiendo la asexualidad o la pansexualidad como identidades de género cuando en realidad se refieren a una orientación sexual. Esto ilumina una problemática importante, que es la falta de claridad en los conceptos. Aunque esta situación no necesariamente se traduce a comportamientos discriminatorios, demuestra cómo “estos conceptos están entrelazados de maneras que hacen que muchos jóvenes se enfrenten a ambos simultáneamente” (Hereth et. al., 2020, p. 32, traducción propia²⁴) y puedan causar confusión si no están tan presentes en su entorno directo.

2.7.1.1 Referentes en la Cultura Mainstream.

Como se mencionó anteriormente, la ausencia o presencia de identidades sexogénicas no normativas en los medios culturales *mainstream*, aquellos que circulan con más frecuencia, potencia y, por lo tanto, son más accesibles para la mayoría de los adolescentes, pueden ser referentes y fuentes de información sobre las mismas. De esta manera, la presente sección busca presentar a los protagonistas de los imaginarios sociales de los adolescentes queretanes participantes. La Figura 3 demuestra las poblaciones de la disidencia sexogénica que el alumnado conoce, mientras que la Figura 4 contabiliza el número de menciones a los referentes más populares.

²⁴ While gender identity and sexual orientation identity are distinct concepts, they are intertwined in ways that cause many young people to grapple with both simultaneously.

Figura 3.

Referentes de la diversidad sexogenérica en el exosistema

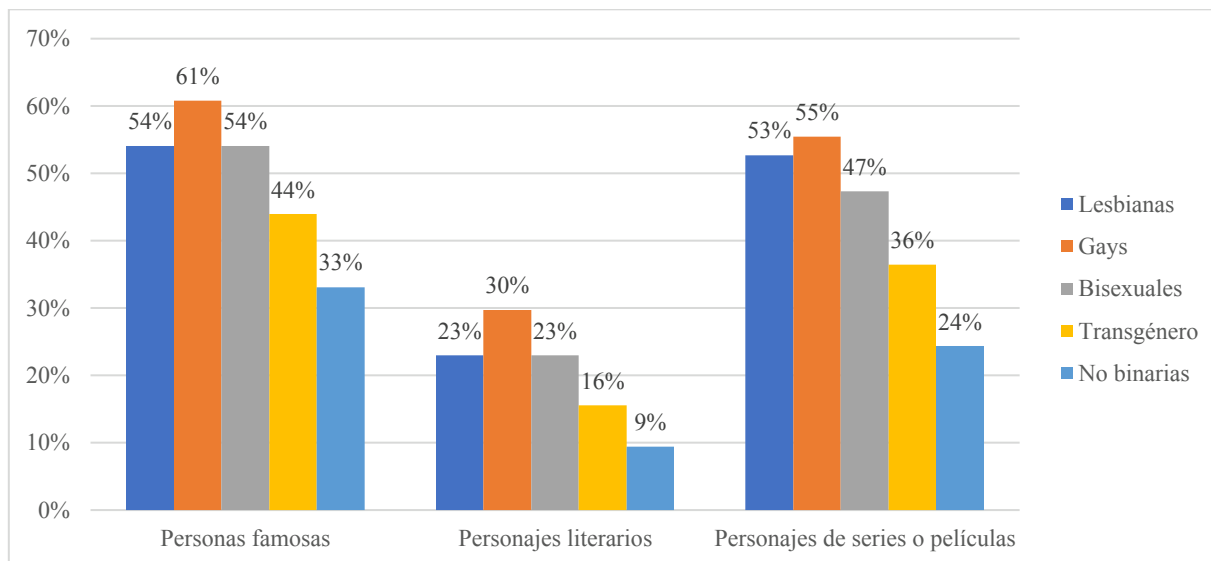
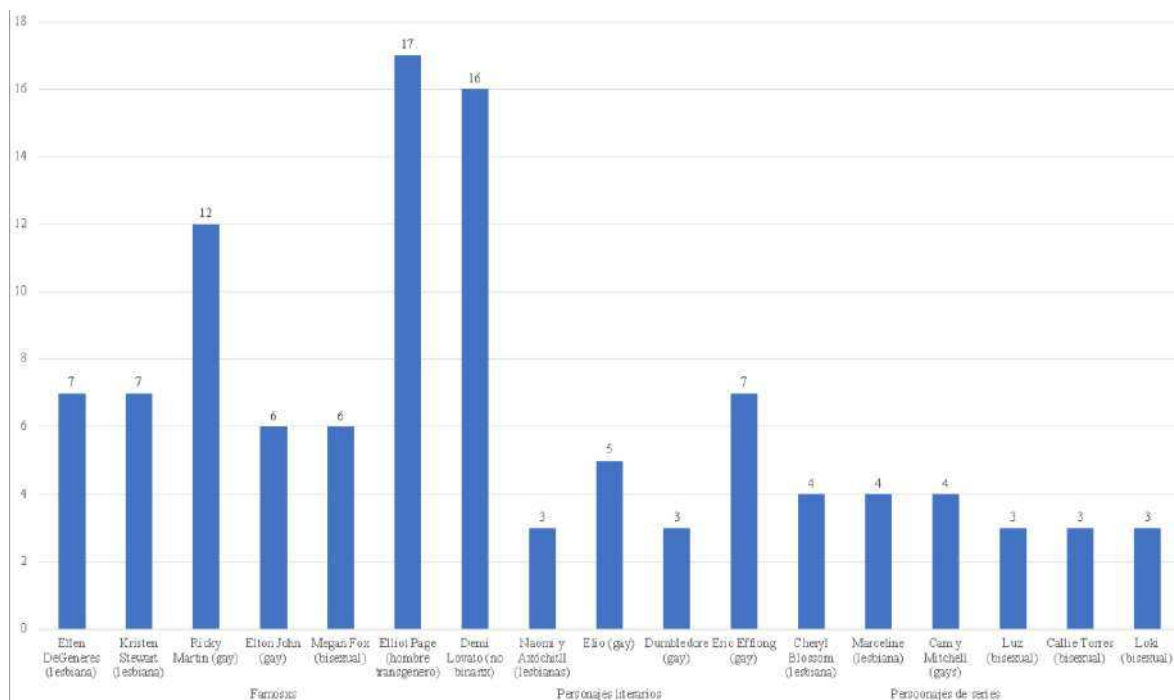


Figura 4.

Personalidades y personajes referentes de la diversidad sexogenérica



A partir de las figuras, es posible observar que en su contexto cultural (exosistema) de identidades no hegemónicas predominan los hombres homosexuales. Esta percepción se

evidencia aún más en el hecho de que los estudiantes dieron más ejemplos sobre hombres gay famosos (61 %). Sin embargo, los famosos mencionados con más frecuencia fueron personas pertenecientes a la diversidad sexogenérica: Elliot Page (actor, hombre transgénero, 11.5 %), Demi Lovato (cantante, persona no binarie, 11.5 %) y Ricky Martin (cantante, hombre cisgénero gay, 10.8 %). Es interesante notar que tanto Elliot Page como Demi Lovato dieron a conocer sus identidades de género al público en años recientes (2020 y 2021, respectivamente), contando con una cobertura mediática importante. Otro aspecto por destacar es que Ricky Martin es el referente latinoamericano más popular. El cantante puertorriqueño, además, es un hombre blanco y sumamente heteronormado. El cantante es el “buen gay que no desafía las normas de la cultura heterosexual, que no hace ostentación de su sexualidad y que no insiste en vivir diferente de la gente común” (Warner en Motschenbacher, 2019, p. 18, traducción propia²⁵). En otras palabras, encarna un modelo de pareja y familiar ideal (en una relación estable, monógama, nuclear)²⁶. En la cultura *mainstream* latinoamericana se mencionan figuras como La Divaza, Kunno, Jhonny Caz, Calle y Poché y Viko, entre otros, aunque con mucha menor frecuencia. Excepto por Jhonny Caz²⁷, los demás personajes son *influencers* quienes llegan a sus audiencias e interactúan con ellas mediante redes sociales autogestionadas e independientes.

Respecto a los productos culturales – series, películas y literatura – casi todos fueron referentes de series norteamericanas y británicas. Entre los más destacables se encuentran Eric Effiong (gay, *Sex Education*, 4.7 %), Cheryl Blossom (lesbiana, *Riverdale*, 2.7 %) y Cam y Mitchell (gays, *Modern Family*, 2.7 %). Además, dos personajes animados figuraron en las respuestas: Marceline (lesbiana, *Hora de Aventura*, 2.7 %) y Luz (bisexual, *The Owl House*, 2.0 %). Esto muestra una apertura a la inclusión en otro tipo de formatos, aunque ambas son producciones estadounidenses. En el caso de la literatura, el personaje más mencionado fue Elio de *Call Me by your Name* (3.4 %), una novela del escritor italo-estadounidense André Aciman, la cual fue adaptada al cine en 2017. Así, aunque las experiencias individuales y sociales de pertenecer a la diversidad sexogenérica coinciden y

²⁵ Martin is described as “the kind [of gay man] who would not challenge the norms of straight culture, who would not flaunt sexuality, and who would not insist on living differently from ordinary folk.”

²⁶ El artista actualmente es padre de cuatro hijos por gestación subrogada.

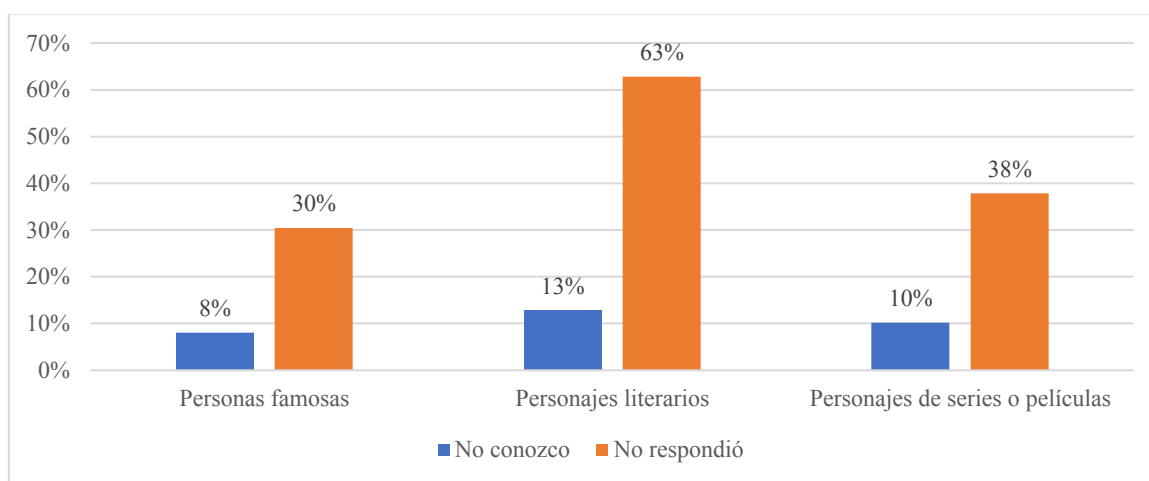
²⁷ Miembro de la agrupación musical regional mexicana *Grupo Firme*.

se comparten en múltiples dimensiones, es evidente el predominio de referentes ajenos al contexto de América Latina.

En palabras de Gascón (2013) “texto e imagen contribuyen a construir una realidad que responde a unos intereses de poder” (p. 244). Por lo tanto, el desconocimiento de ciertas identidades es un reflejo de su ausencia en el imaginario colectivo de la muestra. La Figura 5 refleja esta situación:

Figura 5.

Ausencia y limitaciones de la diversidad sexogenérica en el exosistema



Aunque sólo una décima parte de la muestra dijo no conocer ni tener ningún referente de identidades sexogenéricas no normativas en la cultura *mainstream* o producciones culturales la falta de respuesta podrá indicar desconocimiento o desinterés, siendo ambos datos que señalan un problema respecto a la representación. La sección que menos ejemplos y más “no sé” o “no conozco” fue “personajes literarios” (76 % de los participantes no respondieron). Por un lado, esto podría sugerir un nivel reducido de práctica lectora y una cercanía mucho más directa con los medios digitales y de las telecomunicaciones. Por otro lado, señala una invisibilización y ausencia de la diversidad sexogenérica en la literatura. Aún más, los personajes mencionados son, de nuevo, hombres blancos cisgénero de productos culturales producidos en el hemisferio norte como Dumbledore (Harry Potter), Magnus Bane y Alec Lightwood (Cazadores de Sombras)²⁸. Los únicos personajes latinoamericanos que se

²⁸ También se hizo mención en un par de ocasiones de *fanfiction* o textos inspirados en miembros del grupo musical *BTS*.

mencionan son Nesmi y Axóchitl, una pareja de lesbianas en un cuento de Andrea Chapela, *Ansibles, perfiladores y otras máquinas de ingenio* (2020). Esta ausencia ejemplifica, entonces, los conceptos de injusticia hermenéutica y aniquilación simbólica mencionados en el marco conceptual de la presente investigación. Las limitadas historias de y/o con personajes LGBTQ+ (en comparación con las de personajes cisgénero heterosexuales) excluyen estas experiencias de la narrativa y restringen el acceso de jóvenes lectores a otras formas de relacionarse con y devenir identidades sexogénicas no normativas.

2.8 Actitudes y Creencias Interiorizadas

Esta sección presenta el análisis de las actitudes, creencias y niveles de aceptación o rechazo de los adolescentes participantes hacia personas con identidades sexogénicas diversas. En general, hay una tendencia a favor de la diversidad. Como se observa en las figuras presentadas a continuación hay aceptación de las identidades no normativas a nivel personal y en su entorno próximo, tanto por sexo como por escuela. Además, los participantes son conscientes de las violencias y desventajas a las que se enfrentan quienes devienen estas identidades.

Figura 6.

Clima de aceptación e inclusión de la diversidad sexogénica por sexo

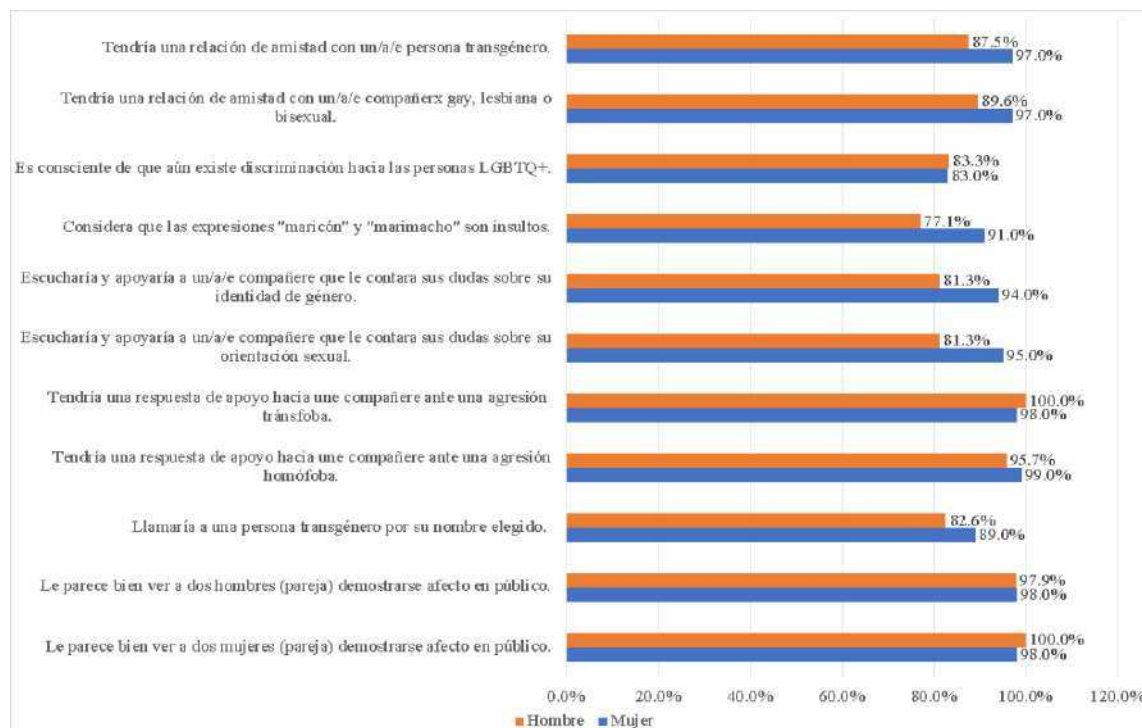
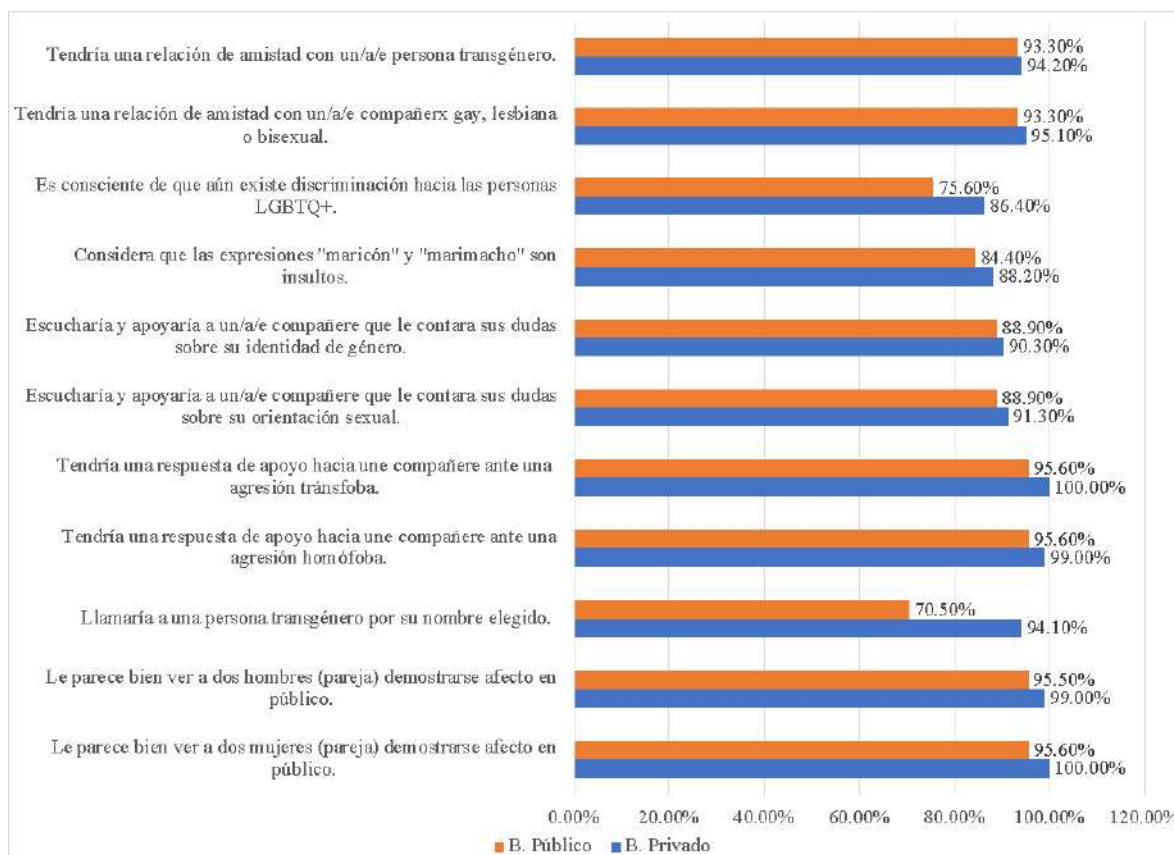


Figura 7.

Clima de aceptación e inclusión de la diversidad sexogenérica por escuela



La población participante ha crecido en un contexto sociopolítico en el cual se aceptan cada vez más a las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgénero. En concordancia con Chávez (2019) en “las generaciones más jóvenes, se ha ampliado la forma de ver la sexualidad y el discurso de los derechos humanos ha ayudado a construir identidades sexuales disidentes de forma más pública.” (p. 300). La realidad en la que viven los adolescentes ha promovido no sólo aceptación y visibilidad de estas identidades, sino también el orgullo para la comunidad LGBTQ+.

Sin embargo, a pesar de este esquema inclusivo, se identificaron problemas importantes relacionados con la homofobia, transfobia, enebefobia y la normalización de ciertas conductas hegemónicas y excluyentes las cuales se explicitan a continuación.

2.9 Variables Nodales Problemáticas

Para este análisis se realizaron pruebas de independencia y de factores de riesgo por razón de momios entre el sexo y las variables de interés y posteriormente entre el bachillerato y las mismas variables. En ambos casos se utilizó una prueba χ^2 con $\alpha = .05$ como criterio de significancia. Las tablas de análisis de factor de riesgo y las pruebas de independencia para cada variable se encuentran en el Anexo A.

2.9.1 (In)validación de la Identidad Sexogenérica.

Uno de los principales problemas identificados fue la renuencia a utilizar pronombres neutros (ej. *elle*) con personas que se identificaran como no binarias. En este caso, se encontró una diferencia significativa y un factor de riesgo importante tanto por sexo, en los hombres, así como por bachillerato, en los estudiantes del bachillerato público, tal y como se muestra en las siguientes figuras:

Figura 8.

Reconocimiento de las identidades no binarias (por sexo)

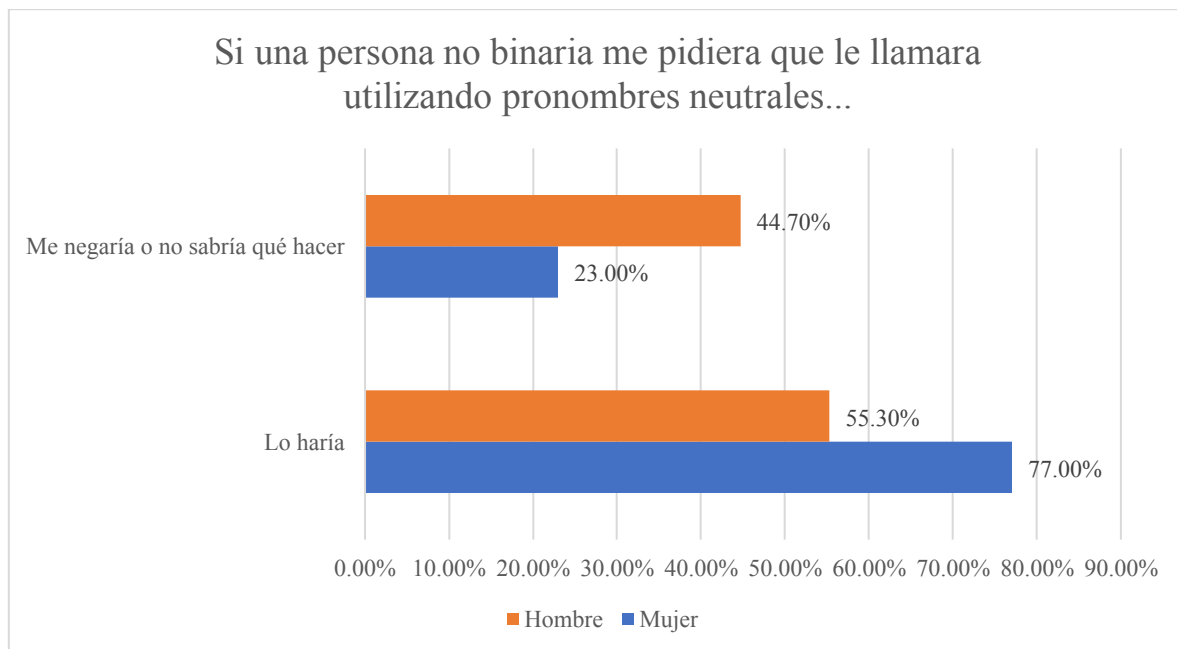
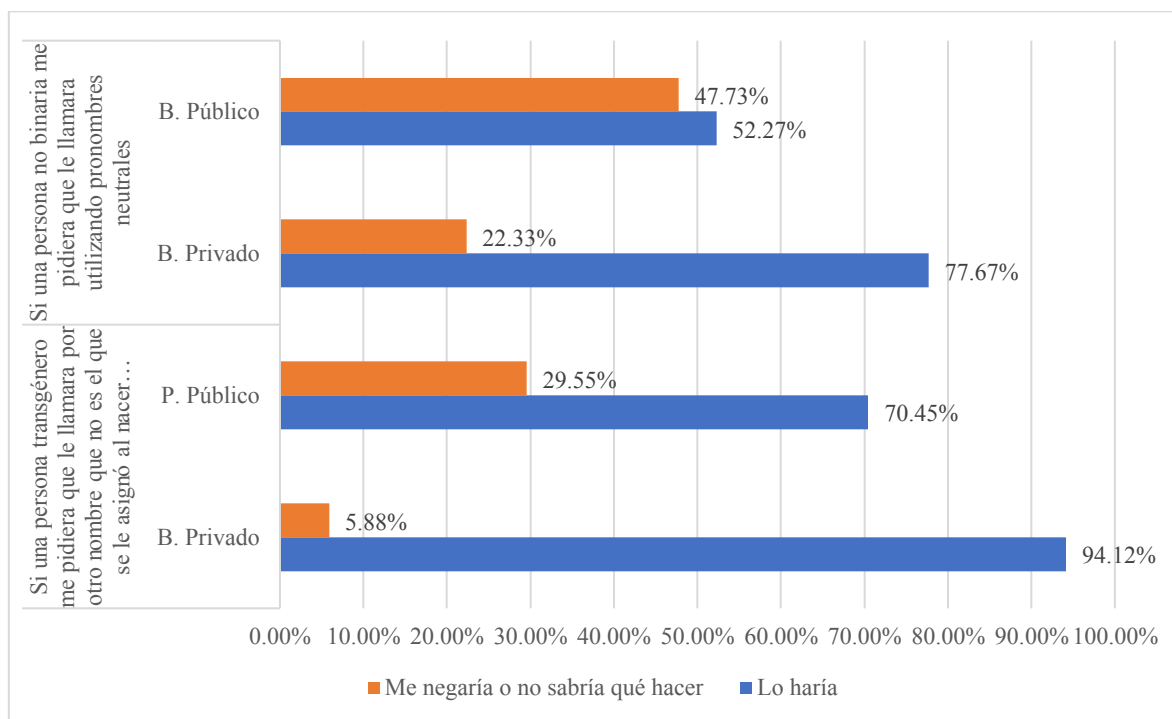


Figura 9.

Reconocimiento de las identidades no binarias (por escuela)

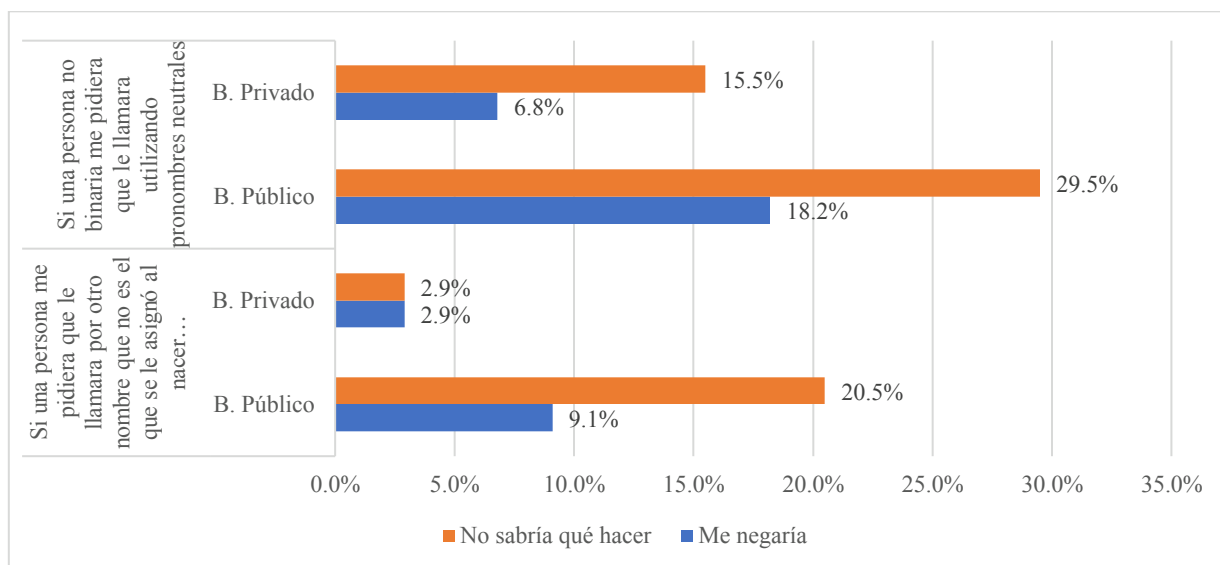


Además, en el caso de las identidades trans y la validación a través del reconocimiento de su nombre elegido²⁹, se encontró un factor de riesgo mayor en los alumnos del bachillerato público que en los del privado. Como es observable, los alumnos de la institución pública demuestran vivir en un entorno mucho más conservador, aunque no necesariamente significa que su situación económica sea causante del mismo. Un porcentaje importante de ellos (52.7 % y 70.45 % respectivamente para cada pregunta) tienen actitudes de aceptación, lo cual ilumina una diferencia en otros factores, posiblemente la crianza y la relación que entablan con la diversidad sexogenérica dentro de la misma comunidad.

²⁹ El nombre que elige una persona transgénero durante o tras su transición.

Figura 10.

Reconocimiento no otorgado a las identidades no binarias (por escuela)



Como se puede observar en las Figuras 8, 9 y 10, hay una apertura importante ante este tipo de solicitudes, siendo la mayoría de los alumnos los que sí acceden a las peticiones de personas transgénero o no binarias. Una vez más, se observa un clima de aceptación de la diversidad en la población estudiantil. Sin embargo, la dependencia y el factor de riesgo que se señala ilustran una problemática crucial. Hubo participantes que directamente rechazan este tipo de solicitudes que validan la identidad de género de quienes la realizan, sin considerar las implicaciones que éstas tienen. Con todo, el factor de riesgo está en su mayoría en “no sabría qué hacer”. Los datos parecen indicar que hay duda, confusión o inseguridad, lo cual limita la afirmación positiva. La importancia de esta variable recae en que los pronombres y los nombres elegidos son afirmaciones poderosas de sí mismos para los jóvenes transgénero y no binarios. Sea intencional o no, utilizar el género equivocado o el *nombre muerto*³⁰ puede ser una fuente importante de ansiedad, incluso “síntomas depresivos o ideaciones suicidas” (Vance, 2018, p. 379, traducción propia³¹). Por lo tanto, la negación es un atentado contra la dignidad y el reconocimiento de las personas transgénero y no binarias.

³⁰ Del inglés *dead name*, o el nombre que se le asignó a una persona transgénero o no binarie al nacer.

³¹ ... for each additional social context in which a youth's chosen name was used, there was a statistically significant decrease in depressive symptoms, suicidal ideation, and suicidal behaviors.

2.9.2 Homofobia, Lesbofobia, Transfobia y Enebefobia.

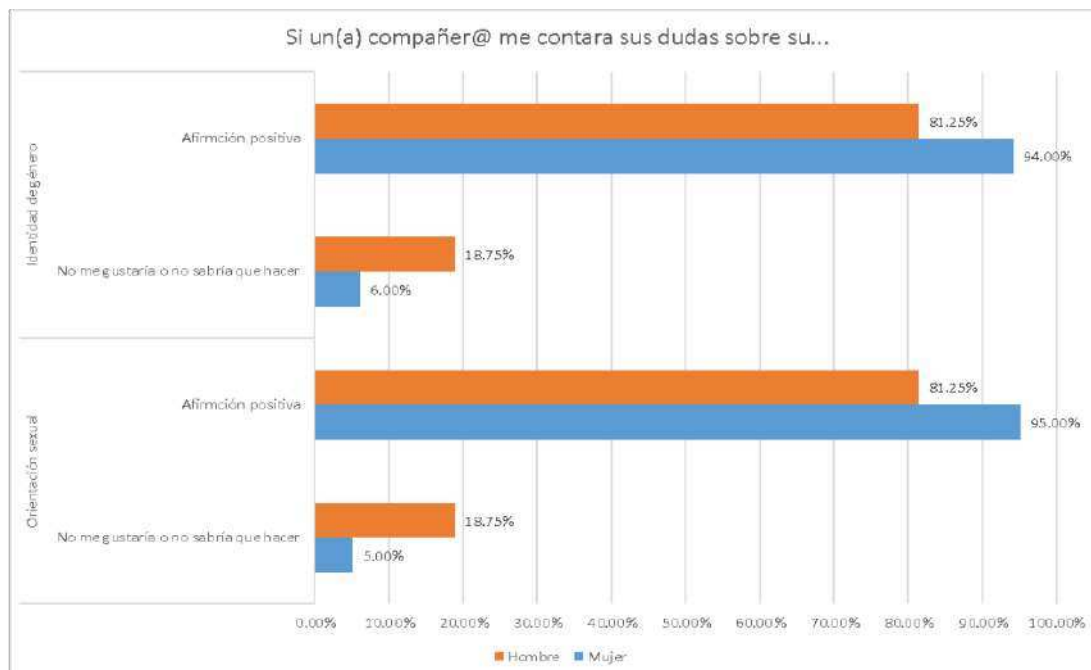
La homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia y enebefobia son una serie de actitudes hostiles hacia las personas homosexuales (gays y lesbianas), bisexuales, transgénero o no binaries respectivamente, así como el rechazo de la orientación sexual o la identidad de género que acuerpan y de sus manifestaciones. En el caso del presente instrumento de investigación, se analizaron cuatro tipos distintivos de rechazo: fobia cognitiva, afectiva, conductual y liberal, así como tres de sus rasgos característicos: la invisibilidad, la normalización y la falta de apoyo a las víctimas (Penna, 2013). A continuación, se presentan las problemáticas encontradas para esta variable tanto a nivel indirecto como manifestaciones directas (físicas y verbales).

2.9.2.1 Violencia Indirecta.

Primero, se le presentó a les estudiantes una situación hipotética para evaluar sus actitudes ante personas de la diversidad sexogenérica. Específicamente, se les preguntó qué harían si un/a/e compañere les contara sus dudas sobre a) su identidad de género y b) su orientación sexual.

Figura 11.

Actitud ante un compañere que duda sobre su identidad de género u orientación sexual (por sexo)

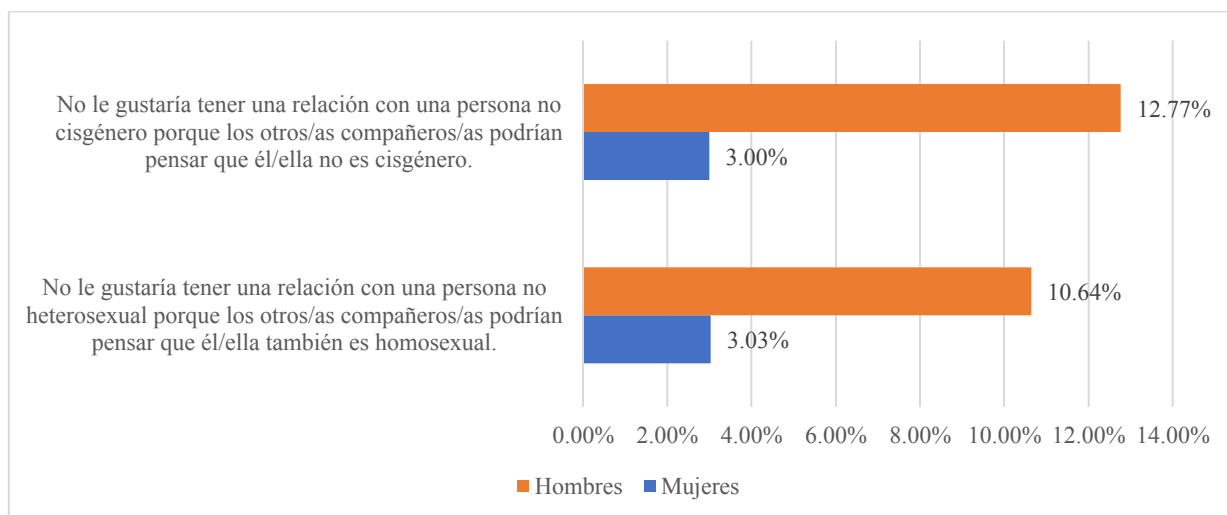


A pesar de la respuesta positiva (personas que le escucharían y/o le aconsejarían que formara un grupo de apoyo), se encontró un factor de riesgo entre el sexo y la actitud ante problemas derivados del rechazo a las personas con una identidad sexogenérica diversa. Específicamente, los hombres tienen una tendencia hacia las actitudes negativas o de incertidumbre ante este tipo de situaciones.

Segundo, se evaluó el temor al contagio del estigma (Figura 12) al asociarse amistosamente con una persona no homosexual (gay, lesbiana, bisexual...) o no cisgénero (transgénero, no binario, género fluido...). En este caso, acorde con la prueba de independencia las diferencias fueron significativas indicando que entre los adolescentes, la creencia del contagio del estigma es dependiente del sexo de las personas: los hombres se rehúsan con más frecuencia a relacionarse con personas con identidades sexogenéricas no normativas. Estudios previos (Valdez Montero et. al, 2018) señalan que “los hombres manifiestan mayores niveles de homofobia internalizada debido a los ideales sociales heteronormativos de la virilidad masculina, con la finalidad de mantener el dominio sobre la mujer” (p.106). En este caso, la socialización de los hombres en la población queretana participante parece estar influenciada de una manera similar. Aún más, y como ha sido observable en los apartados anteriores y será pertinente en los siguientes, parece que el comportamiento de los hombres también responde a una “respuesta al miedo de la desvirilización que pende sobre muchos varones dada la creciente precarización laboral y su consiguiente incapacidad para erigirse, de modo legítimo, en su papel de macho proveedor” (Valencia, 2016, p. 101). Este despojo, en consecuencia, podría explicar la búsqueda de una posición superior en la jerarquía del sistema sexo-género violentando a la otredad: mujeres y diversidades sexogenéricas.

Figura 12.

Homofobia internalizada: preocupación por el contagio del estigma (por sexo)



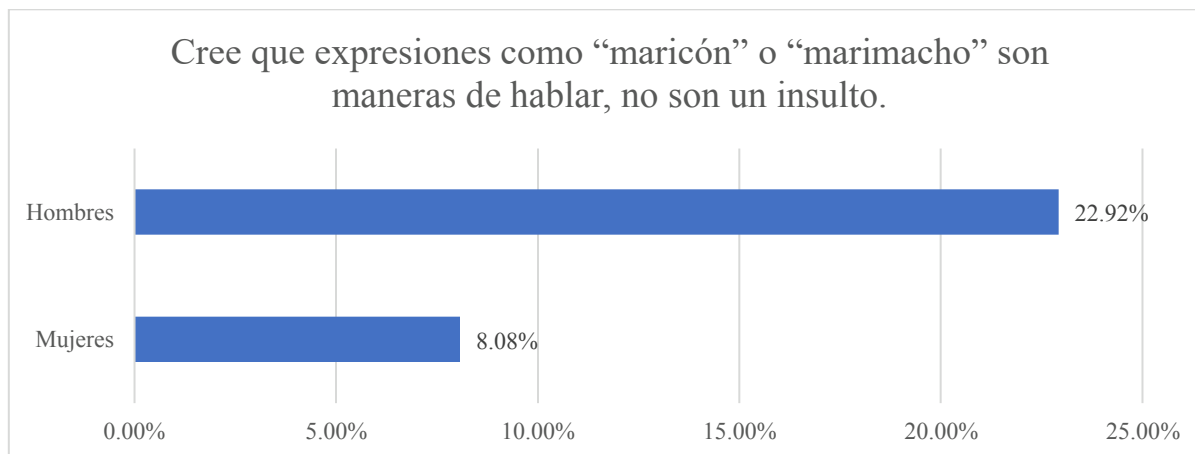
Tercero, se analizó la normalización de insultos homofóbicos en su vida cotidiana (Figura 13). De nuevo, la gran mayoría de los participantes era consciente de que expresiones como “maricón” y “marimacho”³² son comúnmente utilizadas con el propósito de ofender a una persona. Sin embargo, se encontró un factor de riesgo entre los hombres, quienes son tres veces más propensos que las mujeres a creer que “sólo es una manera de hablar”. Esta percepción invisibiliza el trasfondo que la connotación negativa de los mismos supone. Así, “en la condición de acto performativo, el insulto puede ser comprendido como una de las manifestaciones de estas tecnologías [de género], ya que, al ser proferido, indica al interlocutor los lugares y valores sociales interdictados” (de Baére et. al., 2015, p. 630, traducción propia³³). Al ser enunciado en un contexto y con una intención determinada, carga las normas como jerarquías sociales que privilegian la heterosexualidad y estigmatizan la homosexualidad.

³² En este caso no se especificó de quién provenían las expresiones, pero se daba a entender que sucedía en un contexto general. Aunque estas palabras también pueden llegar a ser reivindicativas si vienen de un lugar de enunciación de una persona homosexual o lesbiana, este no fue el caso para el ítem.

³³ Na condição de ato performativo, o xingamento pode ser compreendido como uma das manifestações dessas tecnologias, já que, ao ser proferido, indica ao interlocutor lugares e valores sociais interditados.

Figura 13.

Insultos homo y lesbofóbicos entre les adolescentes queretanes (por sexo)



Por último, la normalización de la homofobia se manifestaba en la incapacidad de percibir la situación de inequidad que aún prevalece. Las Figuras 14 y 15 señalan un factor de riesgo para los hombres y para los alumnos del bachillerato público. Ambas poblaciones tienden a creer en mayor medida que ya no existe una brecha discriminatoria entre personas cisgénero heterosexuales y aquellas que no lo son.

Figura 14.

Normalización de la homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia: derechos de las identidades sexogenéricas no normativas (por sexo)

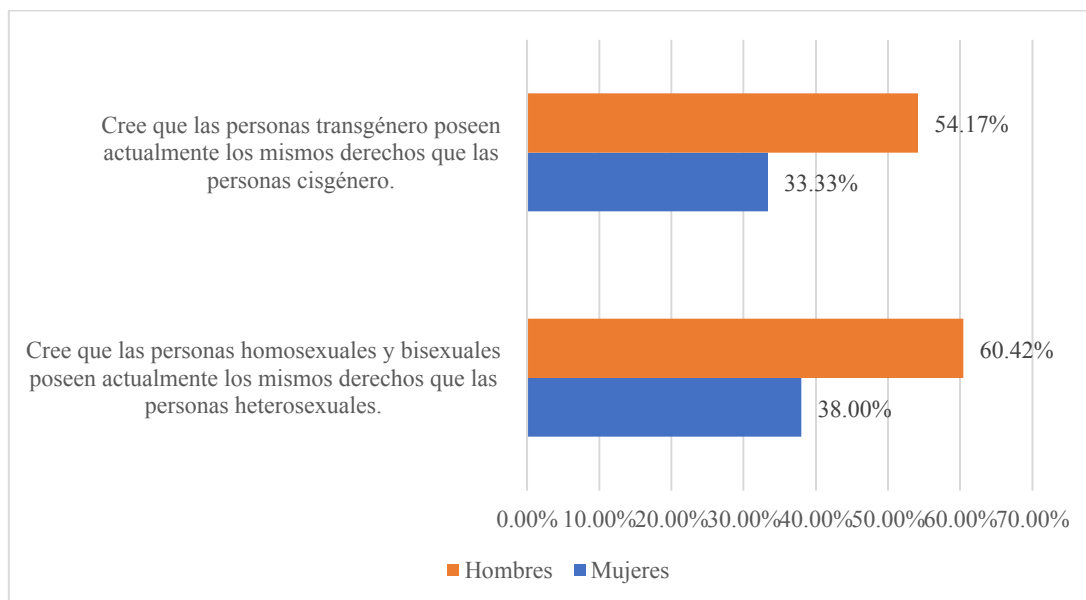
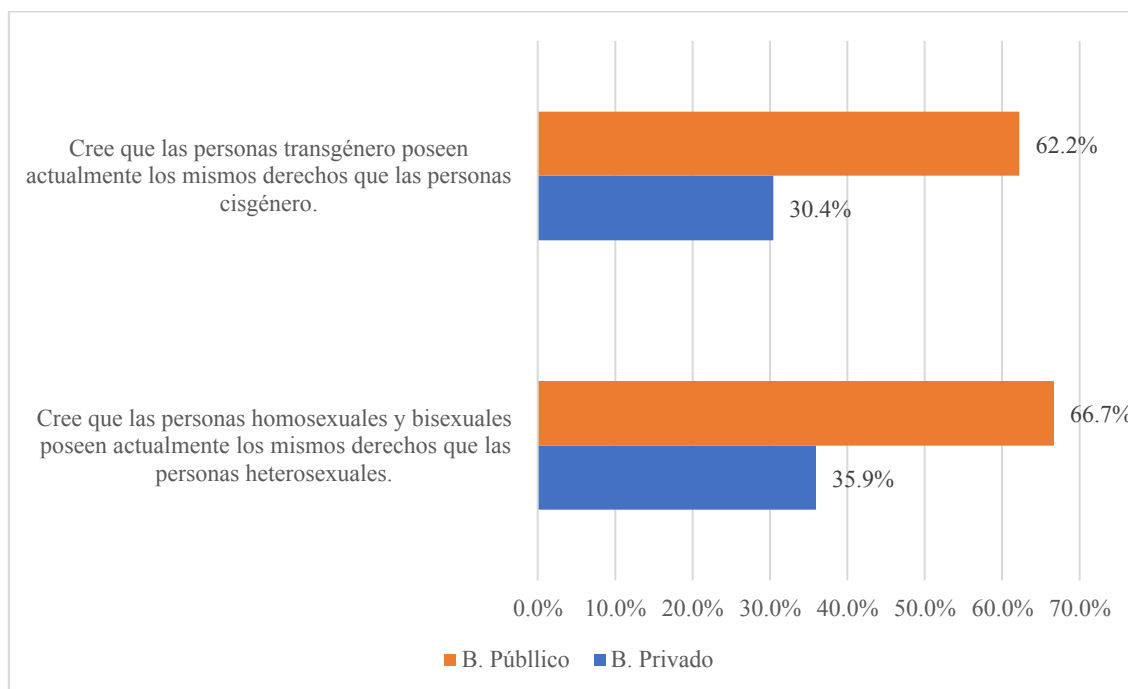


Figura 15.

Normalización de la homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia: derechos de las identidades sexogenéricas no normativas (por escuela)



Aún más, la prueba de independencia respecto a la percepción de la problemática – homofobia y transfobia - en su escuela la diferencia fue significativa nuevamente para los hombres y les alumnas del bachillerato público, ilustrado en la Figura 16 y 17.

Figura 16.

Percepción de transfobia y homofobia en el entorno escolar (por sexo)

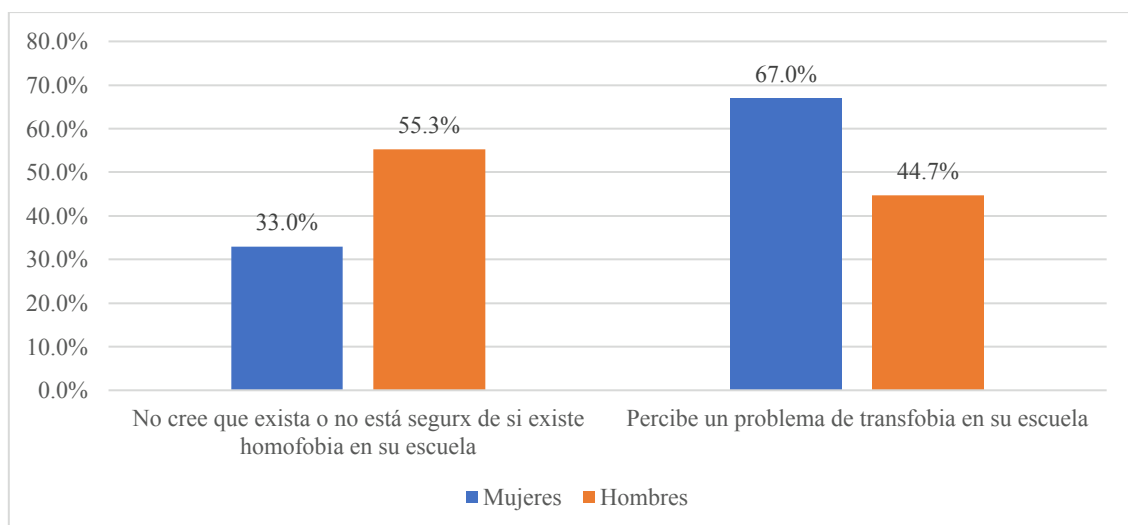
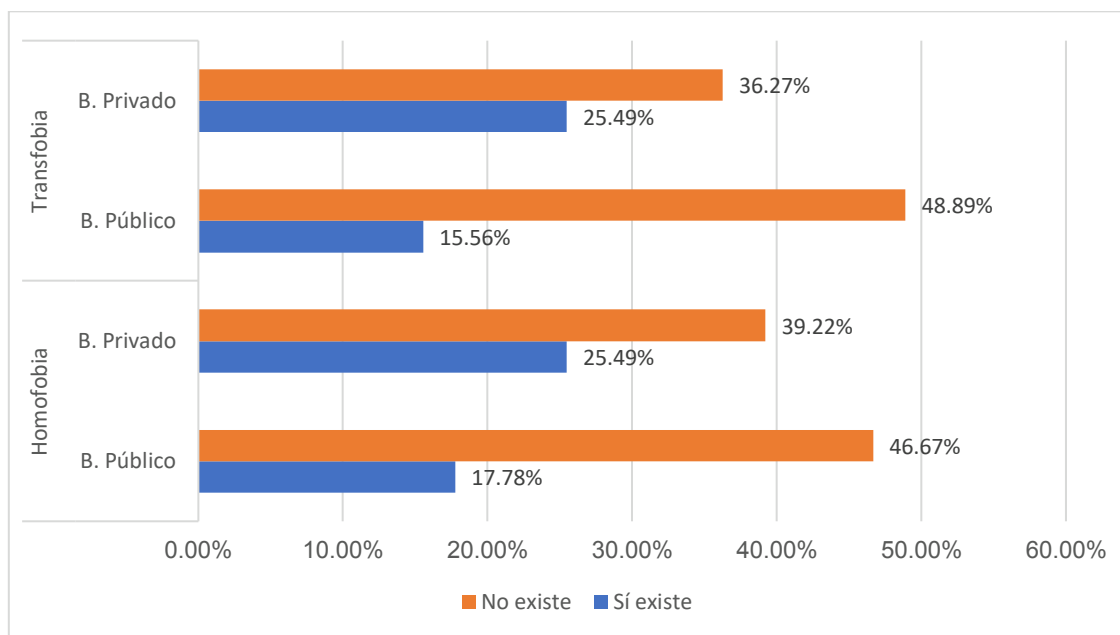


Figura 17.

Percepción de transfobia y homofobia en el entorno escolar (por escuela)



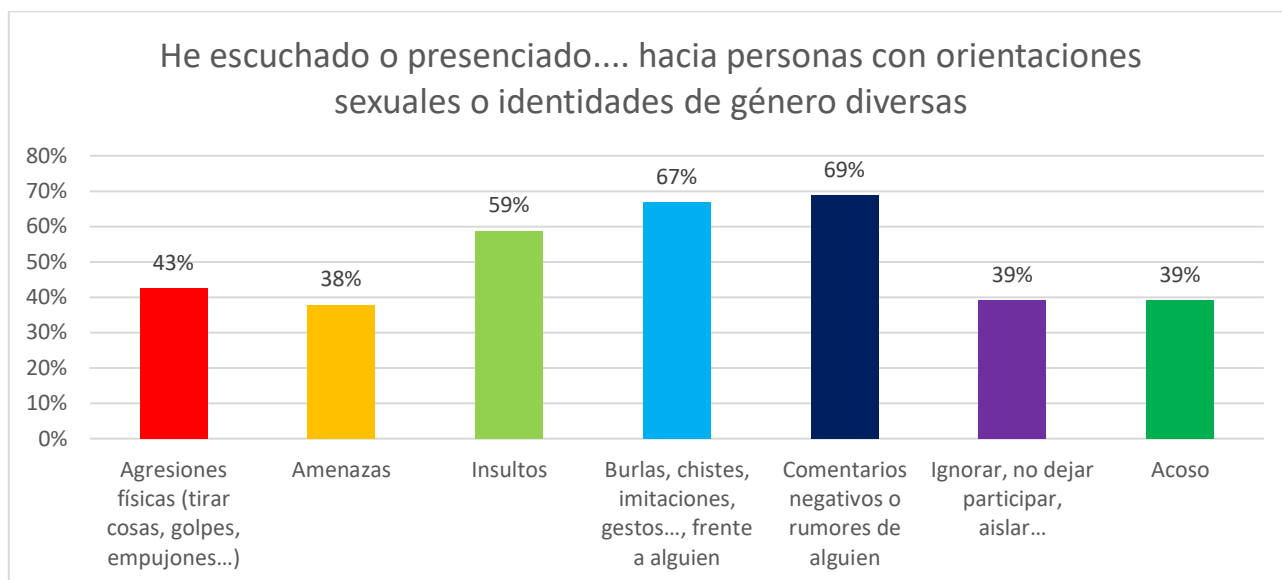
Tanto las mujeres como los alumnos del bachillerato privado señalan que existe una problemática que otros no perciben. El “no querer ver” o la incapacidad de detectar ciertos comportamientos como conductas ofensivas, como es el caso del bachillerato público, indica que éstos están sumamente arraigados o normalizados y les aleja de los cuestionamientos críticos sobre su entorno próximo.

2.9.2.2 Violencia Directa

La violencia física y verbal está presente, es visible y afecta a los adolescentes participantes en el estudio diagnóstico. El tipo de violencia más común que perciben en su entorno son comentarios negativos o rumores, seguido por burlas, chistes, gestos. Es importante mencionar que un porcentaje importante (39 %) de los participantes ha escuchado o presenciado acoso directamente.

Figura 18.

Violencia conductual



Aún más, la Figura 19 demuestra que para los estudiantes que se auto identificaron con identidades no normativas los comentarios negativos o rumores son la violencia directa más prevalente que reciben.

Figura 19.

Violencia conductual hacia estudiantes LGBTQ+

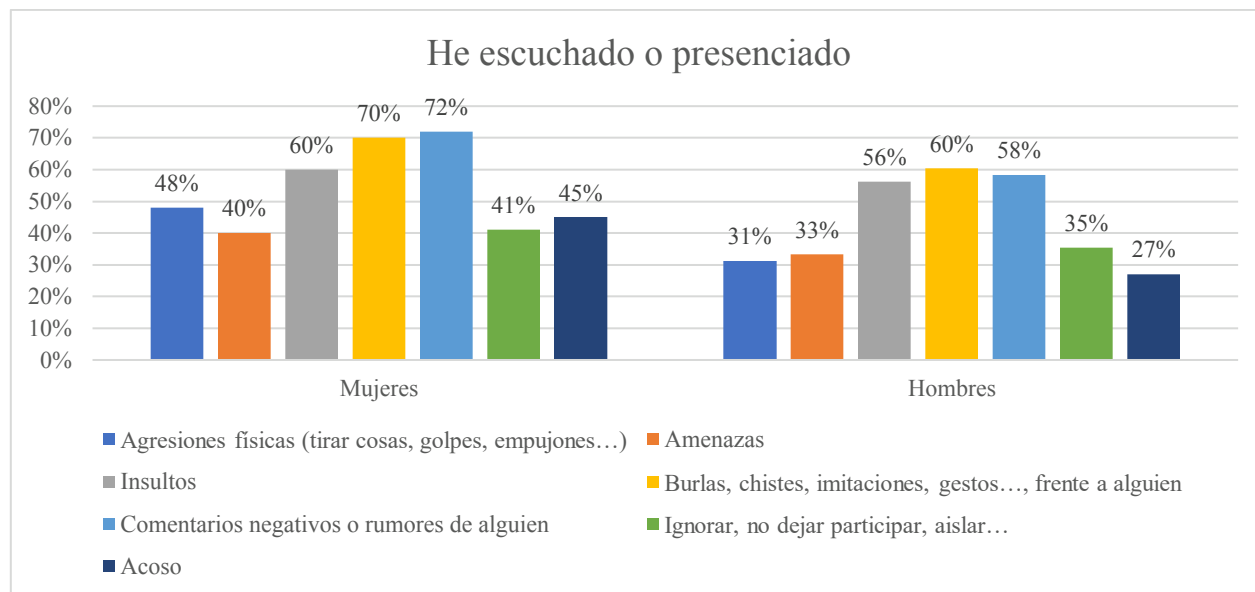


A pesar de que no existen diferencias significativas entre las escuelas, entre sexos (Figura 20) se identificó que mientras que las agresiones que más perciben las mujeres son comentarios negativos o rumores de alguien (72 %), los hombres señalan las burlas, chistes, imitaciones y gestos (60 %). Mientras que la figura anterior presenta el tipo de violencia

identificada por todo el alumnado, la siguiente (Figura 20) ilustra la percepción de las mismas por sexo.

Figura 20.

Violencia conductual en el entorno (por sexo)



Este tipo de agresiones, aunque sutiles, se sustentan en un modelo cisheteropatriarcal que “se configura para mantener el sistema sexo-género hegemónico, obligando a las personas a seguir las normas de género y sexuales dominantes” y se utilizan para “penalizar aquellos comportamientos que rompen con la cisheteronormatividad” (Cifuentes Zunino, 2019, p. 44 – 45). La violencia entre pares es así un instrumento de control. Refiriéndonos a estudios previos, Cepeda et. al (2020) encontraron que los hombres de bachillerato en una muestra de Saltillo, Coahuila, también presentan los niveles más altos de homofobia, lesbofobia y transfobia. A su vez, se encontraron niveles más altos de aceptación hacia la comunidad homosexual entre las mujeres. Es, entonces, un problema que se enraíza en una masculinidad hegemónica.

Además, estas actitudes violentas y aquellas mencionadas en la sección previa –la fobia directa o indirecta– pueden tener consecuencias para los y las estudiantes que se nombran (o están en el proceso de identificarse) como personas con identidades de género u orientaciones sexuales diversas, por ejemplo: la angustia emocional, aislamiento social, nerviosismo, bajo rendimiento académico, el abandono de los estudios y pérdida de

oportunidades de desarrollo (Cortazar Rodríguez, 2019). Esta problemática obstaculiza el derecho a una vida digna, y a corto y mediano plazo puede fracturar el tejido escolar y comunitario.

2.10 Estereotipos de Género

Como se mencionó en el Capítulo 1, los estereotipos de género son dispositivos disciplinantes del sistema cisgénero heteronormativo y patriarcal. El instrumento de investigación buscaba identificar la interiorización de estos en seis esferas: cuerpo, comportamiento social, competencias y capacidades, emociones, expresión afectiva y responsabilidad social. A continuación, se presentan las variables en las que se observó una inclinación a la perpetuación de estos ideales regulatorios de comportamiento ligados a una concepción binaria del género.

Figura 21.

Estereotipos de género sobre emociones y expresión afectiva (por sexo)

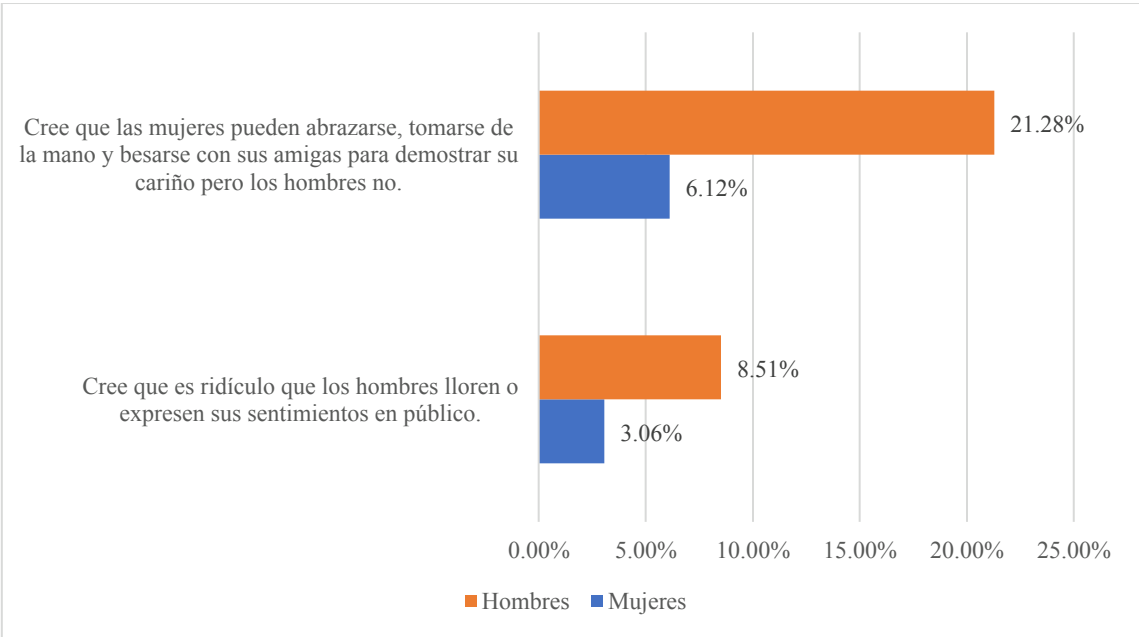
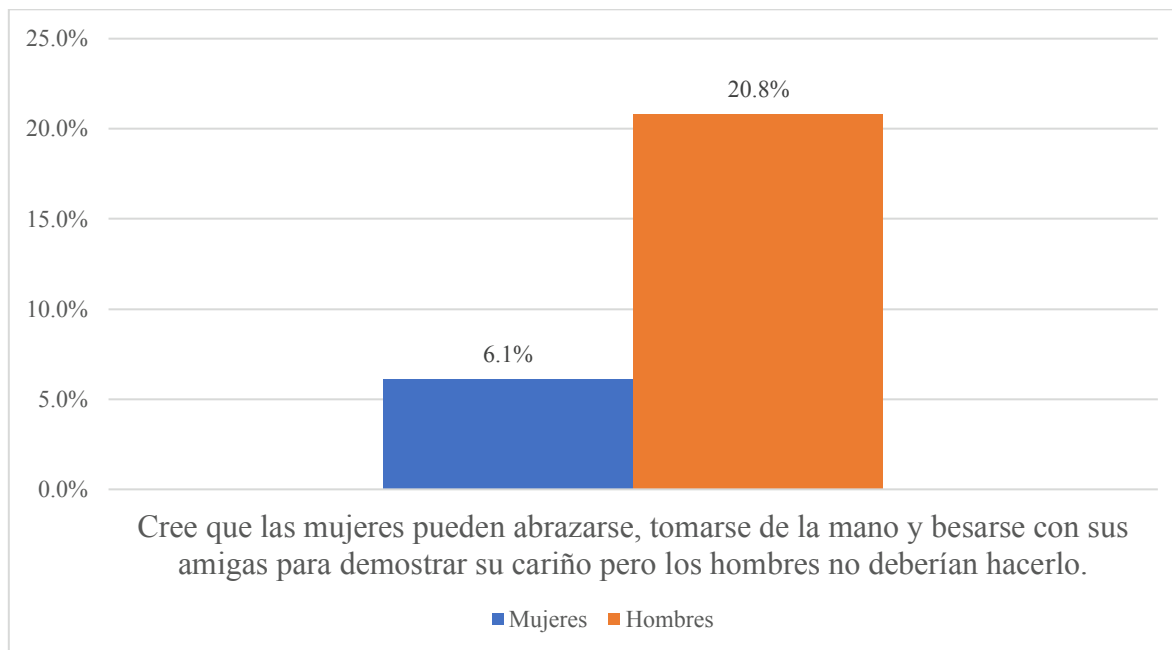


Figura 22.

Estereotipos de emociones y expresión afectiva (por sexo)



Acorde con las pruebas de independencia y el análisis del factor de riesgo, podemos inferir que los estereotipos de género son dependientes del sexo de las personas. Los hombres tienen más interiorizados estos comportamientos basados en la dicotomía hombre – mujer, paralelo a la idea masculino – femenino. Al llevar a cabo el análisis de las mismas variables para el caso de los bachilleratos, se encontró que esta situación también es dependiente de la escuela. Los estudiantes del bachillerato público están más inclinados a creer y reproducir estas opiniones patriarcales. Ahora bien, aunque la desigualdad de género no necesariamente está ligada con la condición económica de las personas, se observó que en institución pública se reproduce en mayor medida “un esquema educativo masculinizante que se encarga de establecer a cada sexo las tareas que le corresponden de acuerdo a los estereotipos ya determinados por la sociedad; a las mujeres se les asigna la labor doméstica y a los hombres se les relaciona con el ámbito público y social” (Lechuga et. al., 2018, p. 114). Esto se ilustra en las Figuras 23 y 24.

Figura 23.

Estereotipos de género sobre cuerpo y competencias y capacidades (por escuela)

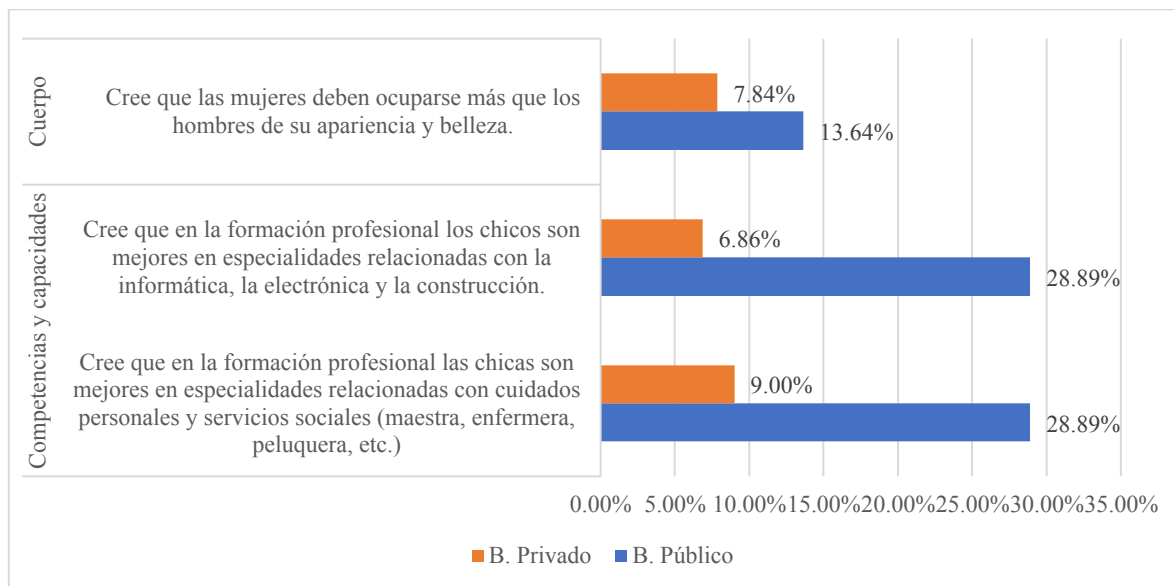
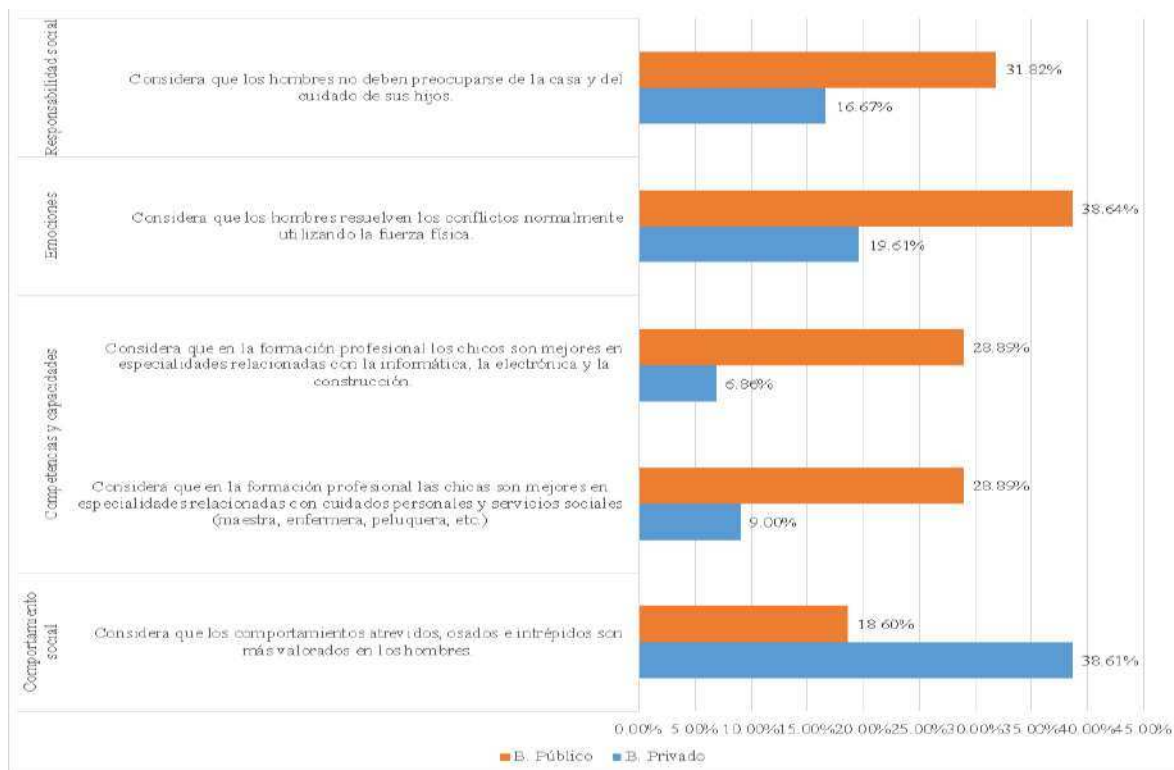


Figura 24.

Estereotipos de género sobre emociones, competencias y capacidades, y responsabilidad social (por escuela)



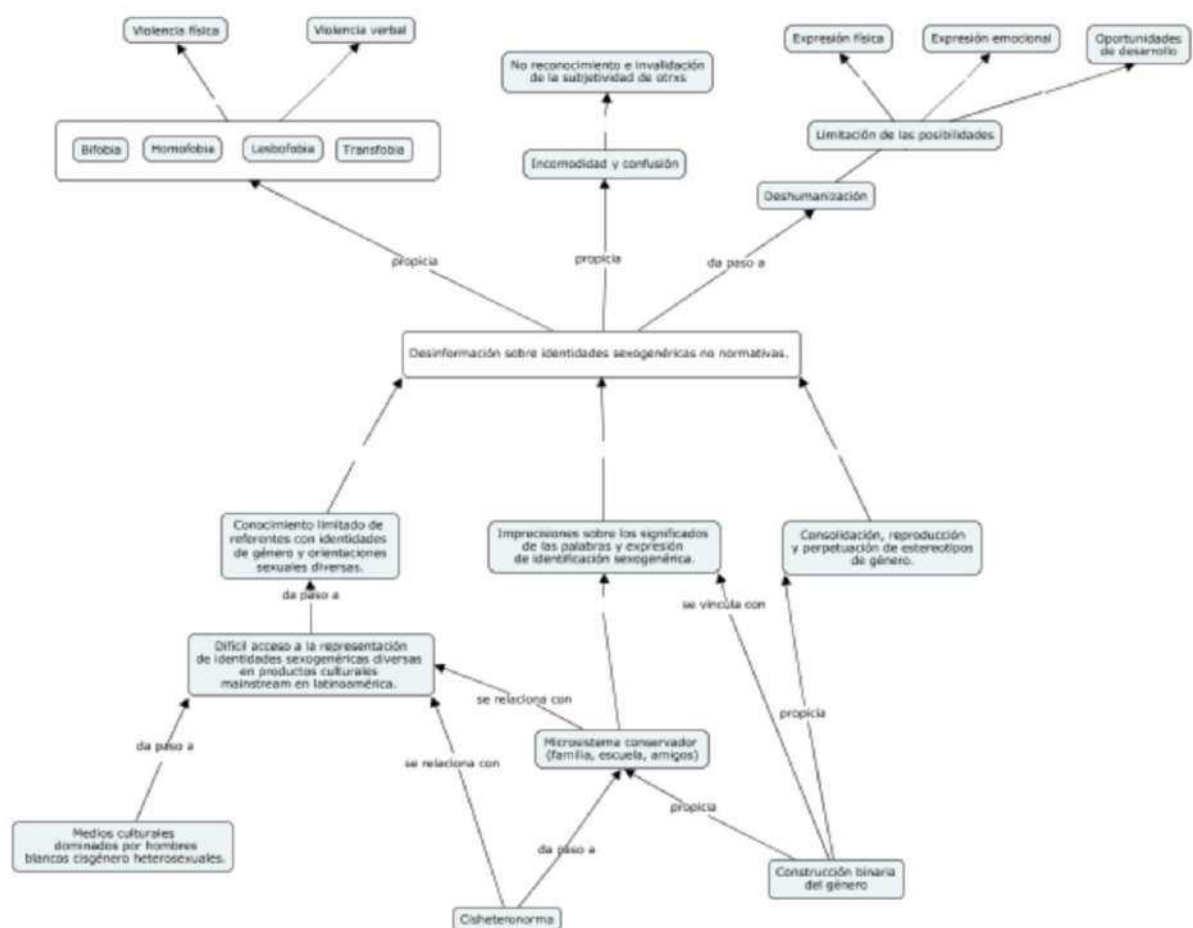
En línea con Larrús (2020), “en el nivel más visible, la discriminación se observa en signos externos claros que determinan una tendencia ideológica. Hay objetos, tareas, características acordadas a cada género tradicionalmente” (p. 43). Entonces, hay un sesgo importante que podría manifestarse a modo de limitaciones a las categorías de lo posible a partir del sexo de las personas.

2.11 Conclusiones del Diagnóstico

Se señala que el problema principal es la desinformación sobre identidades genéricas no normativas, principalmente entre los hombres y les estudiantes del bachillerato público. Se identifican cuatro causas que se explicitan a continuación.

Figura 25.

Árbol de problema



No conozco: Ausencia de la diversidad

A pesar de que los adolescentes cuentan con sujetos de referencia con identidades sexogénicas diversas, la ausencia de representación en productos culturales, como la literatura, ha limitado la normalización de éstas entre los estudiantes queretanos. Aquellos presentes en otros medios tienden a ser extranjeros y/o heteronormados, lo cual dificulta la función de espejo (verse reflejados) o de ventana (conocer y empatizar con experiencias ajenas) respecto a las personas no cis-heterosexuales.

No sabría que hacer: Del significado a la validación

Otra de las cuestiones importantes fue la indecisión de los estudiantes ante dos situaciones que son clave para la validación de la identidad sexogénica: el uso de los pronombres neutrales y su respuesta ante una persona que tiene dudas y les pide consejo. En este caso, parece existir rechazo basado en la concepción binaria del género que acompaña al lenguaje para el caso del español. Esta vacilación puede generar vulnerabilidad en aquellos que están buscando una red de apoyo y/o validación social en su contexto más cercano.

No estoy de acuerdo: Cuando la normatividad habla

Los indicadores de rechazo directo –como la violencia– e indirecto –como la estigmatización y la normalización de comportamientos homo/lesbo/bi/transfóbicos indican que la exclusión sigue presente en el entorno de los adolescentes queretanos. Las manifestaciones físicas y verbales son instrumentos que perpetúan jerarquías basadas en la identidad de género y la orientación, agudizando las desigualdades sociales y el derecho a una vida digna.

De mujeres y de hombres: La perpetuación de estereotipos de género

En la última sección se pudo observar que existen estereotipos de género que aún dictan las expectativas y comportamientos que se esperan de una persona con base en el sexo asignado al nacer. Aunque los adolescentes cada vez son más conscientes del mecanismo patriarcal que opera detrás de los mismos, aún hay tendencias a reproducirlos. Esto, como consecuencia, deshumaniza su subjetividad al limitar su expresión física y emocional, así como sus posibilidades de desarrollo en el futuro.

¿Quiénes?

En términos generales se concluyó que tanto la masculinidad hegemónica como la desinformación en un entorno social más conservador son obstáculos para la inclusión y la aceptación de las identidades sexogenéricas no normativas. El análisis estadístico, determinó que las poblaciones con más riesgo (con actitudes de rechazo hacia la diversidad sexogenérica y reproducción de estereotipos) fueron los hombres y los estudiantes del bachillerato público.

Capítulo 3. Intervención

En este capítulo, se refiere al trabajo de diseño y desarrollo del proyecto de intervención *Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogenérica*. Primeramente, se justifica la necesidad de actuar ante una situación donde el tema cisheteropatriarcal sigue perpetuando esquemas jerárquicos. Después, se plantea el objetivo general y específico del trabajo en campo, así como el plan general de aplicación. Más tarde, se describe el enfoque metodológico, los cuatro módulos de acción, el lugar donde se llevó a cabo el círculo de lectura, los beneficiarios, los recursos literarios utilizados y el cronograma de actividades. Finalmente, se plantean los indicadores de evaluación que se utilizaron.

3.1 Diseño de la Intervención

3.1.1 Justificación

Como se mencionó anteriormente, en el análisis diagnóstico, la problemática central es la desinformación sobre identidades sexogenéricas no normativas. Al verse limitado el acceso a la representación de éstas en productos culturales latinoamericanos, las adolescencias pierden la oportunidad de contar con múltiples y diversos referentes. Aún más, al existir imprecisiones sobre los significados de las palabras y expresión de identificación sexogenérica se ve limitada su capacidad de establecer relaciones que validen la diversidad (propia o ajena). Por lo tanto, se buscó intervenir esta situación por medio de una discusión promovida y apoyada por narrativas juveniles que versan sobre el tema.

Para forjar una realidad donde les adolescentes puedan devenir y relacionarse positivamente con personas con identidades sexogenéricas contrahegemónicas, el presente proyecto de investigación buscó propiciar un proceso de construcción inter-subjetiva. En otras palabras, “se espera que desde, con y por los sujetos se construya un imaginario social alternativo” (Sánchez y Chávez, 2014, p. 47 - 49) a partir del diálogo y el intercambio de significados. De esta manera, entendiendo el proyecto como un proceso, se buscará generar “un espacio, un lugar de interacción entre distintos sujetos que, con sus propios posicionamientos y desde su propia perspectiva” (Sánchez y Chávez, 2014, p. 44 - 45) creen una realidad para el desarrollo digno de todos.

La literatura juvenil ha demostrado ser un instrumento válido y valioso para abordar temas de interés social. Por ejemplo, Álzate (2020), al introducir la literatura en el abordaje de las situaciones de acoso escolar, concluyó que ésta abre posibilidades a los adolescentes

de “enfrentarse a otras maneras de entender este tipo de situaciones, a la construcción de sentido sobre sus propias vivencias y a la resignificación de aquellos presupuestos que hasta el momento han guiado sus formas de relacionarse” (p. 115). Aún más, la importancia de utilizar la LJ como un instrumento y medio para la reflexión recae en que las narrativas juveniles, además de abordar los temas de género, promueven la práctica lectora, la cual en el capítulo de diagnóstico se señaló como deficiente. Esta intervención, por tanto, favorece el acceso a la lengua escrita y

favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás, o incluso por nosotros mismos, en algo material que puede ser contrastado, conceptualizado e integrado a nuestro conocimiento del mundo. La lengua escrita supone, pues, una ampliación considerable de las posibilidades de desarrollo personal que la adquisición del lenguaje oral inicia en la vida de cualquier persona. (Colomer, 1997, p.7)

La lectura guiada y estructurada, de esta manera, permite que los alumnos creen sus propios juicios y puedan construir un criterio que guíe su comportamiento fuera y dentro del aula escolar.

En el caso de la diversidad sexual e identidad de género, Blackburn y Clark (2011) demostraron cómo los grupos de discusión literaria coadyuvan a la comprensión de las personas LGBTQ+ y sus experiencias de vida. Además, detectaron que este tipo de intervención propicia un espacio para compartir y cuestionar los supuestos normativos hechos por los participantes entre ellos mismos. Palmer y Hirsch (2022), a su vez, tras un análisis sistemático de 18 investigaciones sobre el impacto de la literatura para adultos jóvenes en las creencias relacionadas con la sexualidad, sugirieron que existe el potencial de utilizar la LJ en las aulas para incorporar mensajes sobre la masculinidad y la feminidad, las personas LGBTQ y las relaciones sexuales y románticas. De esta manera, se consideró pertinente abordar el tema de diversidad sexogenérica a partir de un círculo de lectura acompañado guiado por una secuencia didáctica con adolescentes del Estado de Querétaro.

3.2 Objetivos.

General: Construir conocimientos sobre las experiencias de personas con identidades sexogenéricas no normativas a través de la literatura juvenil latinoamericana para fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogenéricas

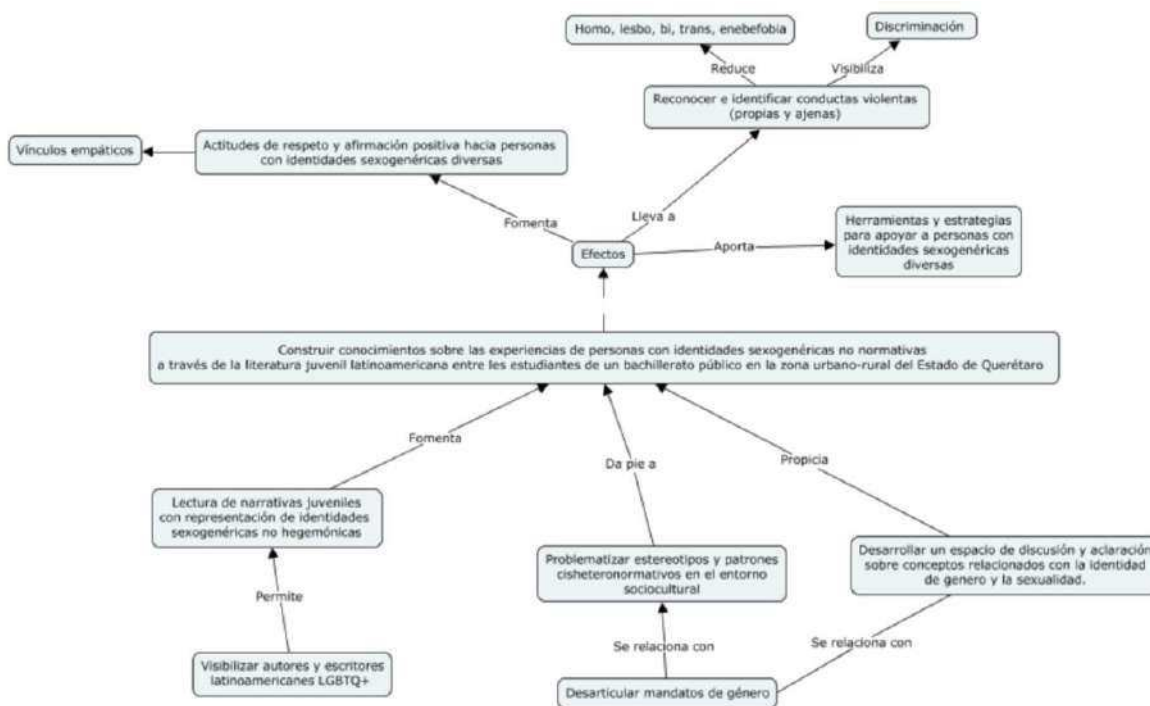
diversas entre los estudiantes de un bachillerato público en la zona urbano-rural del Estado de Querétaro.

Considerando a la misma población y el mismo medio, los objetivos específicos dictan:

- a) Problematicar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en el entorno sociocultural.
- b) Desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la identidad de género y la orientación sexual.

Figura 26.

Árbol de objetivos



3.3 Plan General de Implementación

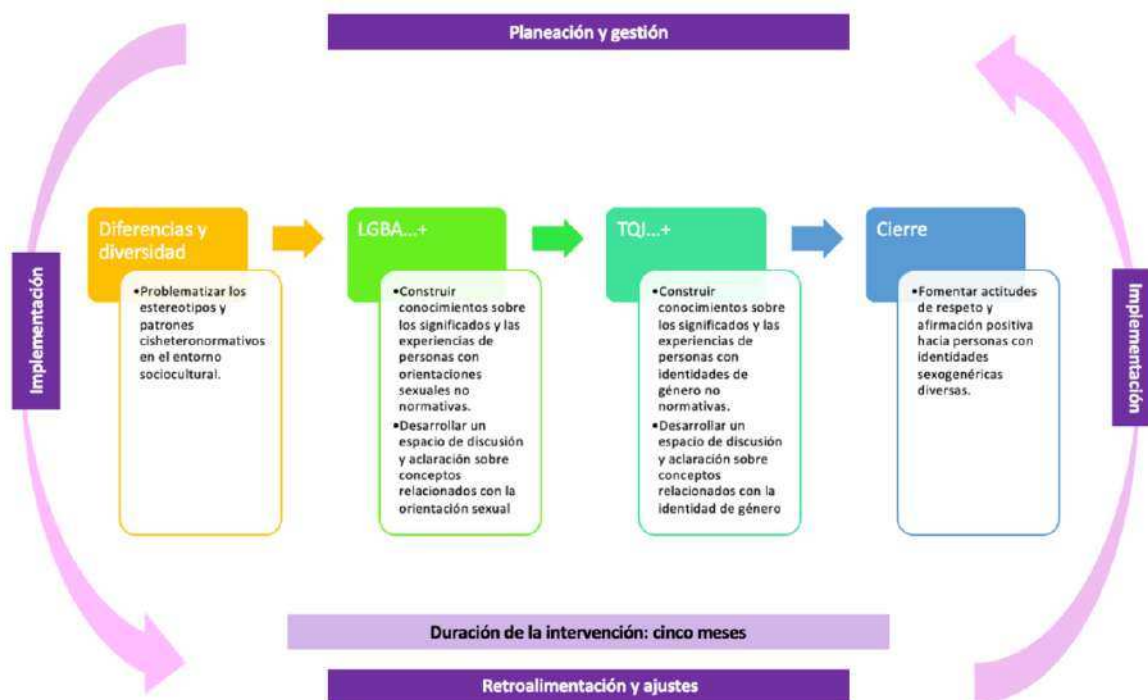
La intervención se estructuró a partir de dos ejes que funcionan de manera paralela a lo largo de cinco meses. Por un lado, se encuentra la etapa de trabajo directo con los estudiantes a manera de círculo de lectura la cual se denomina *Leyendo a/sobre/para la diversidad de género*. Esta misma se divide en cuatro fases o módulos orientada con base a los objetivos: 1) Diferencias y diversidad, 2) LGBA...+, 3) TQ...+, y 4) Nuevas perspectivas. En la primera, se buscó discutir qué es el género y orientación sexual, cuál es la diferencia

entre los términos y los estereotipos cisheteronormativos presentes en su contexto sociopolítico. Después, en las fases 2 y 3, se exploró la diversidad en orientación sexual y en identidad de género. Finalmente, en la última fase, a manera de síntesis y conclusión, se propició una reflexión personal y grupal sobre los temas abordados dentro del círculo.

Por otro lado, de manera interna, se llevaron a cabo acciones de gestión transversales y en sincronía con la intervención con el propósito de propiciar que la ejecución de las actividades sea efectiva y eficaz. Antes de arrancar con el proyecto se obtuvo el consentimiento de les alumnes y se hizo la solicitud formal a las autoridades escolares para impartir el círculo de lectura. Durante la intervención, y al finalizar cada módulo, se evaluaba la dinámica para identificar obstáculos y entonces adaptar el proceso para propiciar el cumplimiento de las metas del proyecto.

Figura 27.

Plan de implementación



3.4 Beneficiaries

Durante el proceso de intervención, así como al finalizar la misma, los beneficiarios directos fueron los estudiantes que participaron en el círculo de lectura. De manera paralela, los beneficiarios indirectos fueron compañeros de aula, de semestre y del plantel, así como el personal docente e incluso los familiares más cercanos al estudiantado.

3.5 Cobertura Geográfica

La intervención se llevó a cabo en el municipio del Marqués, en la comunidad de Chichimequillas. Esta localidad, también conocida como “Cheme” de manera coloquial por los residentes locales, forma parte del área conurbada del Estado de Querétaro y se denomina una zona urbano-rural. De acuerdo con los datos disponibles más recientes, en los últimos años la región ha mostrado un importante incremento poblacional. Su proporción se compone principalmente (62.6 %) de personas en edades activas – entre 15 y 64 años – mientras que la proporción de niños y jóvenes es del 32.4 % y sólo el 4.5 % son adultos mayores de más de 65 años (Programa Parcial De Desarrollo Urbano Chichimequillas, 2018, p. 56). En cuanto a la estructura de la población, en 2018 se reportó que el 49.0 % de los habitantes eran hombres mientras que el 51.0 % eran mujeres. Actualmente, no existen estadísticas disponibles sobre la diversidad de identidad de género en la región ni similares. En cuanto al desarrollo urbano, la región de Chichimequillas cuenta con vialidades, infraestructura eléctrica, drenaje, elementos de equipamiento educativo y salud, mano de obra y agua con una aptitud media (Programa Parcial De Desarrollo Urbano Chichimequillas, 2018, p. 23); es decir, aún no alcanza los estándares más altos establecidos por los instrumentos de medición de las instituciones gubernamentales. En cuanto a las actividades económicas en el municipio del Marqués, éstas se relacionan principalmente con la industria, los servicios y comercio (Programa Parcial De Desarrollo Urbano Chichimequillas, 2018, p. 74). Aún más, en términos educativos, y sumamente pertinente para la presente investigación, es importante destacar que en 2018 sólo el 15.2 % de los habitantes tenían escolaridad posbásica (Programa Parcial De Desarrollo Urbano Chichimequillas, 2018, p. 65). De hecho, el plantel del bachillerato en el cual se realizó el trabajo de intervención es el único de nivel superior en la localidad y cuenta con estudiantes que provienen no sólo de ésta comunidad, sino también de otras cercanas. Finalmente, es importante destacar que en 2021, el Consejo Nacional de Población (2020) reportó que el municipio donde se encuentra Chichimequillas tenía un

índice de marginación muy bajo, que no es el más deficiente, pero tampoco el más conveniente.

3.6 Equipo de Trabajo

Gracias a la disposición de los directivos del plantel educativo, del profesorado y personal del mismo, se crearon alianzas con la institución para conformar un equipo de trabajo multidisciplinario. La ejecución del círculo de lectura estuvo a cargo de la presente autora en conjunto con el *Apasionante Circulo Lector* coordinado por dos docentes quienes apoyaron con la comunicación directa y organización de los alumnos participantes en el bachillerato.

3.7 Metodología

La intervención siguió un diseño metodológico pertinente a una investigación – acción con una visión emancipadora. De acuerdo con Hernández Sampieri et. al. (2010), este tipo de práctica “busca transformar la realidad y que los participantes tomen conciencia de su papel en ese proceso” (p. 509). En el caso del círculo de lectura, se optó por un enfoque práctico, donde el trabajo “se centró en el desarrollo y aprendizaje de los participantes” (Hernández Sampieri et. al., 2010, p. 511) en cuanto a términos y experiencias relacionados con la diversidad sexogenérica y fue fundamentalmente guiado por la investigadora. Al buscar que los jóvenes interactuaran directamente con la LJ, esta investigación - acción proporcionó las herramientas para que el conocimiento se fuera construyendo y la autorreflexión se fuera dando en la discusión entre pares. De esta manera, se buscó transformar el entendimiento de conceptos e identidades no-cisheteronormativas con la expectativa de crear conciencia entre los individuos sobre la concepción moderna del género y las de las experiencias de vida de individuos con identidades de género y orientaciones sexuales diversas. Como última finalidad, la intervención contaba con un alcance descriptivo, para trazar y delinear las dimensiones de las relaciones con y hacia las personas de la diversidad sexogenérica entre los estudiantes queretanos, específicamente aquellos que habitan en la zona de Chichimequillas.

A diferencia del diagnóstico, el proyecto se llevó a cabo sólo en una escuela preparatoria al no haber respuesta ante la propuesta de la intervención de la institución de índole privada. Por lo tanto, se optó por un trabajo por conveniencia, siguiendo los casos disponibles a los cuales la investigadora tenía acceso. De esta manera, la intervención se llevó a cabo en el bachillerato público mencionado anteriormente. Dentro de la escuela, se hizo

una campaña promocional visitando a los grupos de tercer y quinto semestre, y se colocó el póster de invitación (Anexo D) para los alumnos. Por lo tanto los participantes fueron voluntarios autoseleccionados, es decir, estudiantes que mostraron curiosidad e interés por el tema.

El círculo de lectura se tituló *Leyendo a / sobre / para la diversidad de género* y giró alrededor de lecturas sincrónicas y asincrónicas de textos de literatura juvenil seleccionados previamente por la investigadora. Éste se llevó a cabo en los meses de septiembre a noviembre de 2022. Además, se diseñó un plan de acción el cual se plantea en la descripción de las actividades (Anexo B). Tomando en consideración los turnos matutinos y vespertinos del plantel escolar y respetando los horarios de clases curriculares de los alumnos, la intervención constó de 10 sesiones semanales de una hora. Los horarios fueron de 12 a 1 pm y de 1 a 2 pm en las instalaciones del bachillerato. La frecuencia de las sesiones se determinó bajo la presunción de que además de la carga de tareas, trabajo y actividades extraescolares, los estudiantes necesitan tiempo para leer en casa las novelas asignadas. Además, se respetaron los días de asueto y las semanas de exámenes parciales de acuerdo con el calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública y a la disposición del plantel de estudios.

3.8 Diseño del Círculo de Lectura

3.8.1 Descripción de etapas

3.8.1.1 Módulo I: Diferencias y Diversidad.

El primer módulo se relacionó con los objetivos específicos b) y c), los cuales buscan problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en el entorno sociocultural, así como crear un espacio seguro para preguntar y discutir temas relacionados con las identidades de género. A lo largo de dos sesiones (120 minutos), se hizo el primer acercamiento con los adolescentes.

3.8.1.2 Módulo II: LGBA...+.

El segundo módulo seguía el objetivo general y específico a), los cuales buscan construir conocimientos sobre los significados y las experiencias de personas con orientaciones sexuales no normativas (no heterosexuales) así como desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la orientación sexual. El módulo

constó de tres sesiones de 60 minutos (180 minutos en total). La actividad principal fue una serie de lecturas guiadas por una secuencia de preguntas.

3.8.1.3 Módulo III: TQ...+

El tercer módulo, a su vez, tomaba en cuenta el objetivo general y el específico a). Sin embargo, ahora se enfatizaban los significados, las experiencias y los conceptos relacionados con personas con identidades de género no normativas (no cisgénero). El módulo también tuvo tres sesiones de 60 minutos (180 minutos en total) y la actividad principal también fueron lecturas guiadas.

3.8.1.4 Módulo IV: Nuevas Perspectivas (Cierre).

El cuarto y último módulo, a manera de cierre e integración, buscó cumplir con el objetivo específico a), para fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogenéricas diversas. Se le dedicaron las últimas dos sesiones de la intervención a esta etapa (120 minutos en total) considerando la evaluación final.

3.8.2 Selección de LJ

La literatura juvenil fue el medio para propiciar las discusiones y conversaciones alrededor de las experiencias de las personas con identidades sexogenéricas diversas. En un principio, se generó un corpus general de textos con personajes e historias de identidad de género y orientación no normativa. Posteriormente, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: a) abordar una o varias identidades de género u orientaciones sexuales no cisgénero o no heterosexual³⁴, b) ser un texto escrito en Latinoamérica o por alguene autore latine, c) estar en español originalmente o contar con una traducción, d) haber sido publicado no hace más de quince años, e) ser accesible para la comprensión lectora de un adolescente entre 15 y 18 años. Un criterio que se tomó a consideración, pero era una preferencia o ventaja más no un requisito, era que fuera un libro de voz propia, es decir, que les autores hablaran de o desde su propia experiencia. Esta característica se cumple para todos los textos excepto uno³⁵. Se procuró que existiera una variedad de formatos en la literatura, incluyendo poesía, novelas, novelas gráficas, fanzines, entre otros. Finalmente, aunque se intentó cubrir con una

³⁴ *Nosotras / Nosotros* (2019) de Ana Romero no cumple este criterio, ni el de ser una autora latinoamericana, más fue utilizado como texto introductorio para empezar a abordar el tema de género. Se consideró que el texto era pertinente porque fue distribuido en México por el Fondo de Cultura Económico.

³⁵ Para Nina (2009) de Javier Malpica. En todo caso, el hecho de que Malpica no sea una mujer trans no invalida el valor de la novela en la representación y visibilización de estas identidades en el contexto mexicano. Aún más, es considerado uno de los primeros textos de LJ en abordar este tema en el país.

amplia gama de identidades sexogenéricas diversas, se reconoce que la investigación se vio limitada en cuanto a textos relacionados con la asexualidad y el género fluido. Una breve sinopsis de cada texto se encuentra disponible en el Anexo E.

A continuación, se presenta una tabla resumen con las características de cada texto seleccionado. Es importante mencionar que por cuestiones de tiempo de les estudiantes y del espacio escolar para la intervención, se seleccionaron fragmentos a juicio de la investigadora para guiar la secuencia de discusión y abordar directamente los temas pertinentes al proyecto.

Tabla 4.

Literatura juvenil seleccionada para el círculo de lectura

#	Título	Autor	Año	Editorial	País	Temática	Género
0	<i>Nosotros / Nosotras</i>	Ana Romero Valeria Gallo (ilust).	2019	Fondo de Cultura Económica (FCE)	España	Estereotipos de género	Ilustrado
1	<i>Gay Gigante. Una historia sobre el miedo.</i>	Gabriel Ebensperger	2015	Tusquets Editores	Chile	Gay	Novela gráfica
2	<i>Fabuloso y Gay</i>	Pierna Cruzada	2017	Planeta	México	Gay	Novela gráfica
3	<i>Elefantes en el cuarto</i>	Sindy Elefante	2016	Cohete Cómics	Colombia	Lesbiana	Novela gráfica
4	<i>Bifanzine (Vol. 1, 2 y 3)</i>	Varias autoras	2018 – 2021	Bifanzine México (autogestión)	Varios	Bisexual	Fanzine
5	<i>Para Nina. Diario de una identidad sexual</i>	Javier Malpica	2009	El Naranja	México	Mujer trans	Novela
6	<i>Los Chicos del Cementerio</i>	Aiden Thomas	2020	Swoon Reads (inglés); Kakao Books (español)	Estados Unidos (Latine)	Hombre trans	Novela
7	<i>Antología poesía trans-nobinarix</i>	Varixs autores	2019	Puntos Suspensivos	Argentina	Trans/No binarix	Poesía

3.8.3 Evaluación

Las tablas 5 y 6, que se presentan a continuación, reúnen y resumen el proceso de evaluación del proyecto de intervención así como las actividades y productos que se llevarán a cabo.

Tabla 5.

Evaluación del círculo de lectura

Objetivos	Meta	Instrumento	Periodicidad	Indicador
Construir conocimientos sobre experiencias de personas con identidades sexogénicas no normativas.	El 70 % de los participantes las entienden la diferencia entre orientación sexual e identidad de género.	Cuestionario cualitativo	Dos ocasiones: al principio y al final de la intervención.	No. de estudiantes del círculo que entienden la diferencia entre orientación sexual e identidad de género. No. de estudiantes que conocen experiencias de personas con identidades sexogénicas no normativas.

Objetivos	Meta	Instrumento	Periodicidad	Indicador
Fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogenéricas diversas.	<p>El 60 % de los alumnos siente seguridad en sí mismo para abordar temas de identidad género con sus compañeros.</p> <p>El 60 % de los alumnos siente seguridad en sí mismo para abordar temas de orientación sexual con sus compañeros.</p>	Actividad Observación directa	Semanal	No. de estudiantes del círculo que abordan temas de orientación sexual e identidad de género con confianza y seguridad en sí mismos.
Problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en el entorno sociocultural.	<p>El 60 % de los alumnos identifican y rechazan los estereotipos de género.</p> <p>El 60 % logran identificar actitudes homo/lesbo/bifóbicas directas en su entorno social y cultural.</p> <p>El 40 % logran identificar actitudes homo/lesbo/bifóbicas indirectas en su entorno social y cultural.</p> <p>El 60 % logran identificar actitudes trans/enebefóbicas directas en su entorno social y cultural.</p>	Actividad Observación directa	Semanal	<p>No. de estudiantes del círculo que identifican actitudes y comportamientos basados en estereotipos de género.</p> <p>No. de estudiantes del círculo que identifican actitudes y comportamientos fóbicos hacia personas con identidades sexogenéricas diversas.</p>

Objetivos	Meta	Instrumento	Periodicidad	Indicador
	El 40 % logran identificar actitudes trans/enebefóbicas indirectas en su entorno social y cultural.			No. de estudiantes del círculo que rechazan actitudes y comportamientos fóbicos hacia personas con identidades sexogénicas diversas.
Desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la identidad de género y la sexualidad.	Llevar a cabo un círculo de lectura durante cinco meses.	Oficio para estancia de investigación aprobado	1 vez a la semana durante cinco meses	No. de círculos que se llevan a cabo durante el semestre agosto – diciembre 2022.

Tabla 6.

Actividades y productos de la intervención

Actividades y productos	Meta	Instrumento	Periodicidad	Indicador
Círculo de lectura	Que al menos 10 alumnos participen en el círculo.	Lista de asistencia	1 vez a la semana durante cinco semanas	No. de estudiantes que participan en el círculo.

3.8.4 Cronograma.

Las actividades se organizaron en cuatro etapas: planeación, gestión, ejecución y evaluación las cuales abarcan un periodo de nueve meses.

Tabla 7.

Cronograma general de la intervención

Etapa	Actividades	Mes (Año 2022)											
		A b r i l	M a y o	J u n i o	J u l i o	A g o s t o	S e p t i e m b r e	O c t u b r e	N o v i e m b r e	D i c i e m b r e			
Planeación	Diseño de intervención	x	x										
	Elaboración de cartas descriptivas		x	x									
	Elaboración de póster y materiales para el círculo de lectura				x	x							
	Entrega de oficios de estancia de investigación		x										
Gestión	Obtener libros (físicos y digitales) para el círculo de lectura					x							
	Acuerdo de fechas, horarios y espacios con la institución educativa.						x	x					
	Publicar convocatoria de participación en el círculo.							x					
Intervención	Módulo I. Diferencias y diversidad							x					
	Módulo II. LGBA...+							x	x				
	Módulo III. TQ...+								x	x			
	Módulo IV. Nuevas perspectivas									x	x		
Evaluación	Reporte preliminar de resultados											x	

Tabla 8.*Cronograma específico de la intervención*

Módulo	Semana									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	5	9	6	3	0	7	7	4	8	5
	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	s	s	s	o	o	o	n	n	n	d
	e	e	e	c	c	c	o	o	o	i
	p.	p.	p.	t.	t.	t.	v.	v.	v.	c.
I. Diferencias y diversidad	x	x								
II. LGBA...+			x	x	x					
III. TQ...+						x	x	x		
¿Qué harías si...?									x	x

En resumen, la intervención se ejecutó a partir de una ruta crítica tomando en cuenta las tareas de retroalimentación y ajuste a lo largo de las diez semanas. Es importante considerar que este proyecto se planteó tras el ejercicio diagnóstico y un análisis de las oportunidades y limitaciones del contexto social en el cual se inscribe. A continuación, se presentan los resultados de la intervención.

Resultados y Discusión

Este capítulo pretende aportar una visión general sobre el proyecto enfatizando su viabilidad y pertinencia al contexto social. Se destaca, principalmente, el impacto entre los participantes que formaron parte del círculo de lectura *Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogenérica*, la cual se llevó a cabo durante los meses de agosto a diciembre de 2022 en un bachillerato público del estado de Querétaro. En primera instancia se presenta la información general de los participantes y la organización del taller. Después, se discuten y examinan los hallazgos encontrados a partir del involucramiento con las narrativas juveniles y la discusión en un espacio extracurricular inserto en una institución escolar. Las categorías de análisis en las cuales se divide el presente capítulo son las siguientes: reflexiones personales sobre los roles de género en su vida; visibilización de violencias del sistema sexo-género en su entorno; representaciones y tecnologías de género; términos relacionados con el género y la orientación sexual; identificarse con los textos; y por último empatizar con experiencias ajenas y validar identidades de género u orientaciones sexuales diversas.

4.1 De los Participantes

A lo largo del proyecto se contó con la presencia de 21 alumnos, de los cuales menos de la mitad (10) tuvieron una participación constante. De estos diez, cinco asistieron al 50 % de las sesiones o más y cinco al 80 % o más. Los otros 11 alumnos tuvieron una participación esporádica. La tabla que se desglosa enseguida forma parte del análisis de los datos sociodemográficos realizada a partir de estadística descriptiva. Con el objetivo de llevar a cabo un análisis completo del impacto del proyecto de intervención, se considera primordialmente a los alumnos quienes asistieron y participaron activamente y/o de quienes se cuenta con su evaluación diagnóstico y final.

Tabla 9.*Características de los participantes de la intervención*

Característica	Totales
Edad	
Rango	15 - 17
Media	16.23
Desviación Estándar	.75
Género	
Mujer cisgénero	54 %
Hombre cisgénero	23 %
Otro	0 %
No respondió	15 %
No hay información	8 %
Orientación sexual	
Heterosexual	50 %
Gay	8 %
Lesbiana	0 %
Bisexual	8 %
Pansexual	8 %
Asexual	0 %
Otro	0 %
Prefiere no responder	0 %
No hay información	25 %
Semestre	
1°	0 %
3°	43 %
5°	43 %
Docente	14 %

Como es posible observar en la tabla anterior, la media de edad de los participantes se encuentra en una etapa de la adolescencia media – tardía, la mitad de ellos en tercer y

quinto semestre.³⁶ En cuanto a identidad de género, el 77 % de los participantes se identificó como cisgénero, es decir, no hubo presencia de identidades trans*, no binaries u otras disidencias. Sin embargo, dos alumnos en ocasiones distintas eligieron no responder la pregunta lo cual podría suponer un conflicto de identidad, un proceso de transición o que prefieren que esta característica pase desapercibida en ellos. Finalmente, respecto a la orientación sexual, la mitad de los participantes se nombraron heterosexuales y el 24 % (tres alumnos) se identificó como parte de la diversidad (personas gay, bisexual y pansexual respectivamente). Es importante notar que sólo uno de estos tres participantes compartió abiertamente su orientación sexual, los demás lo hicieron sólo por escrito.

Antes de comenzar con la discusión de los resultados con base en las categorías de análisis, es importante resaltar y retomar algunas cuestiones de la composición demográfica de los grupos. El grupo estaba conformado en su mayoría (54 %) por mujeres cisgénero y sólo hubo tres participantes frecuentes que se identificaban como hombres cisgénero. Al ser un proyecto de participación voluntaria, esta ausencia de hombres demuestra dos posibles escenarios: el desinterés de los mismos por participar en estas conversaciones, percibiendo la situación como un problema que no es de su incumbencia (o que, de hecho, pone en peligro la jerarquía de la cual se benefician) o el miedo al estigma que implica involucrarse en temas de la diversidad sexogenérica. En otras palabras, es una la lógica que relaciona a las personas y los temas de la disidencia a las masculinidades subordinadas. Esta masculinidad hegemónica, el modelo cultural en el que se desenvuelven los alumnos del bachillerato, cobra vida y se manifiesta en estas ausencias ya que “legitima y justifica la desigualdad de género a través de una compleja operación discursiva e ideológica, promoviendo un consenso colectivo que termina aceptando, reproduciendo e incluso encarnando las relaciones de género desiguales” (Gruenberg y Menajovsky, 2022, pp. 4 – 5). En cambio, el interés de las mujeres en el círculo de lectura fue mucho más directo, y el miedo o pena de inscribirse se supera con la compañía de sus amigas, inscribiéndose juntas al proyecto. Esta dinámica da luz a la cohesión que emana de prácticas sororas entre ellas. Las alumnas mostraron un mayor compromiso y vínculo con temas de género. Es posible que desde que el feminismo se

³⁶ No se contó con alumnos de primer semestre, sin embargo, en el momento del diagnóstico, les alumnos que respondieron el cuestionario eran quienes cursaban ese primer año.

esparció entre los espacios cotidianos de los adolescentes creciera el interés en discutir temas que desmantelan el género binario, el patriarcado y sus conexiones con el *cistema*.

Respecto a las ausencias, el grupo no contaba con personas que se identificaran abiertamente como trans*, no binaries, género fluido ni asexuales. Esto no significa que no existieran las identidades en el plantel, sólo que permanecieron al margen de la intervención. Incluso, si alguno de los participantes decidió no revelar esta información, se respetó el derecho a la opacidad del mismo. En palabras de Édouard Glissant, estas ausencias y matices como una estrategia exponen los límites de los esquemas de visibilidad, representación e identidad que impiden una comprensión suficiente de las múltiples perspectivas del mundo y su ocultamiento puede entenderse como una forma de legitimidad política (Blas, 2016) ante los peligros que emanan de la violencia heteropatriarcal. Es decir, el derecho a la opacidad de las identidades sexogenéricas de los alumnos se entiende como una posible herramienta para lidiar con la incertidumbre de la naturaleza de los gestos, expresiones y opiniones de los demás ante su identidad no normativa.

Ahora, se presenta un desglose de los alumnos acompañado del identificador que se utilizará para referirse a cada persona de ahora en adelante para mantener su anonimato. Esta información fue proporcionada por escrito por cada uno de los estudiantes contando con su consentimiento informado para ser empleado. En cuestiones de identidad de género y orientación sexual, los participantes se autoidentificaron como tal, es decir, no se hacen presunciones de ningún tipo. Además, se utiliza el pronombre que ellos asumen como propio.

Tabla 10.

Participantes turno vespertino

Identificador	Edad	Semestre	Identidad de género	Orientación sexual	No. de sesiones
A	15°	5°	-	-	5
B	16	3°	Prefirió no responder	Bisexual	4
C	15	3°	Mujer cisgénero	Heterosexual	6
D	17	3°	Mujer cisgénero	Pansexual	8
E	44	Docente	Mujer cisgénero	Heterosexual	10

Tabla 11.*Participantes turno matutino*

Identificador	Edad	Semestre	Identidad de género	Orientación sexual	No. de sesiones
F	17	5°	Mujer cisgénero	Heterosexual	9
G	16	3°	Mujer cisgénero	Heterosexual	8
H	16	3°	Hombre cisgénero / Prefirió no responder	Heterosexual	6
I	16	5°	Mujer cisgénero	-	5
J	17	5°	Hombre cisgénero	Gay	8
K	16	5°	Mujer cisgénero	Heterosexual	10
L	17	5°	Mujer cisgénero	Heterosexual	5
M	17	5°	Hombre cisgénero	-	4
N	41	Docente	Mujer cisgénero	Heterosexual	10

Tabla 12.*Estudiantes que se presentaron en tres ocasiones o menos de tres ocasiones³⁷*

Identificador	Semestre	No. de sesiones
O	3°	3
P	1°	1
Q	1°	1
R	1°	1
S	1°	1
T	1°	1
U	5°	2
V	-	1
W	5°	3

³⁷En la sesión 5 se presentaron de manera excepcional cinco alumnos de primer semestre y nunca volvieron a asistir. Se valida su participación incluyendo sus aportaciones, más no se cuenta con mayor información sobre ellos ya que no realizaron los cuestionarios pre – post, ni las lecturas y actividades del círculo de lectura.

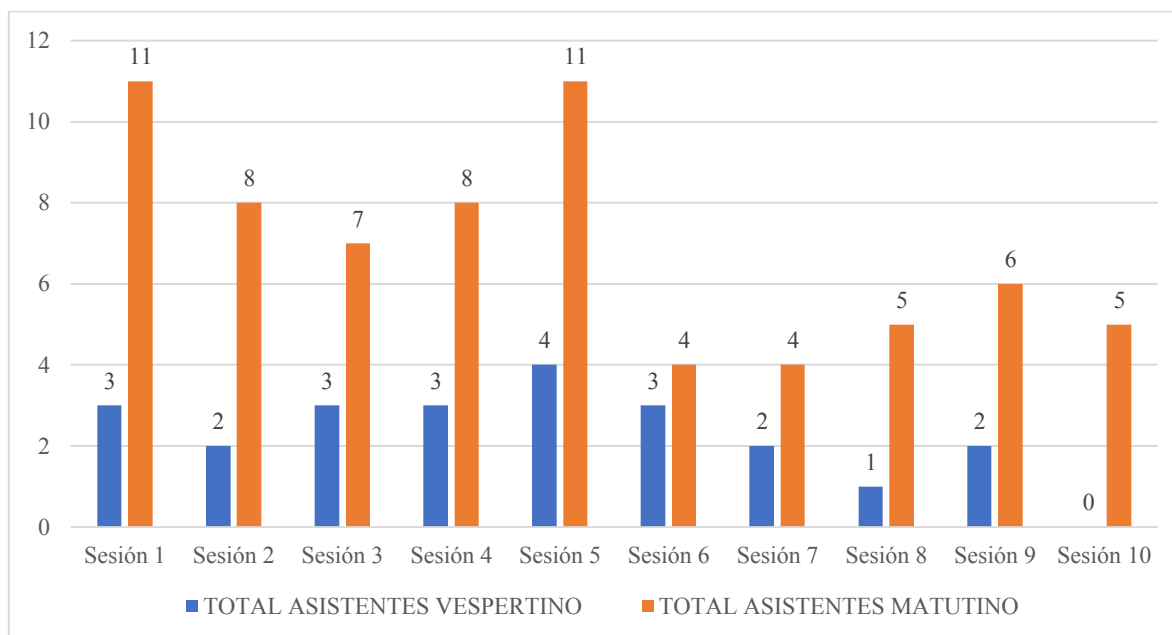
4.2 Del Taller

El proyecto de intervención respondía a la necesidad detectada en la investigación diagnóstica. En el Capítulo 2, se concluyó que la desinformación sobre las identidades de género y orientaciones sexuales diversas, así como las experiencias de vida de personas con éstas son un problema, por lo cual se demuestra la pertinencia de un espacio como el círculo de lectura. La ejecución de las diez sesiones en su totalidad dentro del tiempo estimado, a su vez, cumple con el objetivo planteado en la evaluación y prueba que el modelo es viable y en contextos similares ya que los recursos financieros, humanos y materiales fueron obtenibles.

Como se mencionó anteriormente, en el Capítulo 3, la intervención giró alrededor de discusiones guiadas a partir de la lectura de ocho textos de LJ donde se abordaban identidades sexogenéricas no normativas. El principal foco estaba en los sentires y pensares de los estudiantes, siendo éstos (el grupo y los individuos) la unidad de análisis. El modelo híbrido taller – grupo focal permitió trabajar con los conceptos, las experiencias, creencias y temas pertinentes. A lo largo de las sesiones, se utilizó la observación moderada como herramienta de investigación. La siguiente gráfica refiere al registro de asistencias de los alumnos participantes a lo largo del proyecto.

Figura 28.

Asistencias por sesión (ambos turnos)



En cuanto al transcurso del círculo de lectura, las sesiones con mayor número de alumnos –en ambos turnos– fueron las primeras cinco. En estas, se abordaron temas como qué es el género, roles y estereotipos de género y orientaciones sexuales. En la sexta, séptima y octava reunión –donde hubo menor asistencia– se discutió la LJ con identidades de género diversas. Esto, por un lado, podría señalar un mayor interés en los temas LGB+ (orientaciones sexuales) y menos en lo TQ+ (identidades de género), mientras que, por el otro, también coincide con la aproximación de los últimos parciales, exámenes, proyectos finales y cierre del semestre. En cuanto a la diferencia de participantes en el turno vespertino con el matutino, se puede acertar que, por cuestiones de transporte y tiempo, era más fácil para los alumnos que asistían a la escuela por la mañana extender su estancia en el bachiller, que para aquellas que asisten a la escuela por la tarde, ya que implicaba modificar sus rutinas de transporte para llegar más temprano de lo normal al plantel. En sí, el hecho de que las sesiones del círculo se llevaran a cabo sólo un día a la semana limitaba las oportunidades de los mismos estudiantes a asistir.

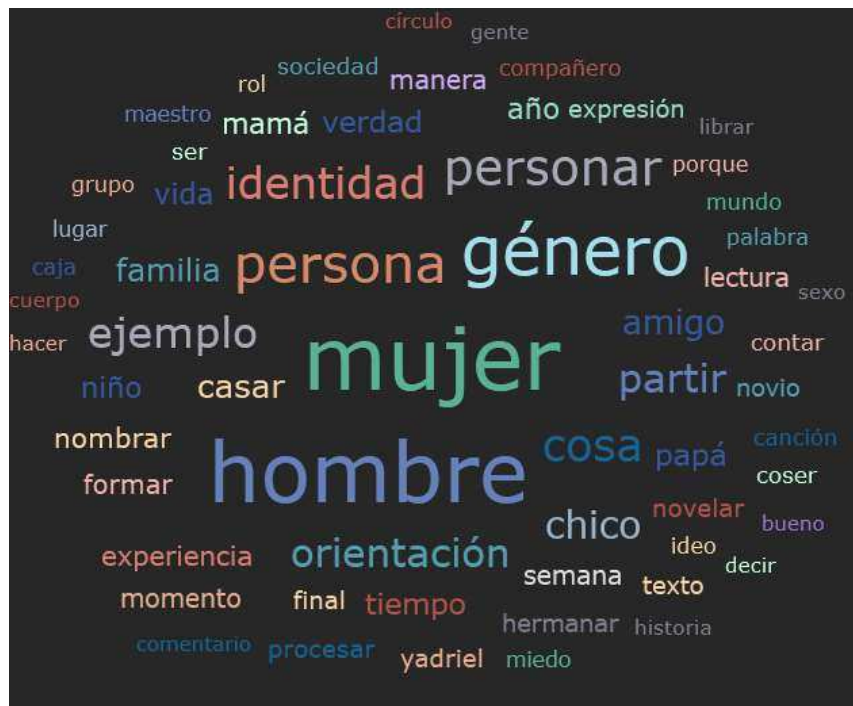
Para el análisis de las sesiones, se utilizó el *software Atlas.Ti*. En un primer momento, se transcribieron las sesiones³⁸, y se organizaron, prepararon y revisaron los datos para ser

³⁸ Todas las sesiones fueron grabadas (sólo voz) con el consentimiento informado de los participantes.

procesados. Esta información obtenida conformó entonces la unidad hermenéutica. Después, se determinaron las categorías y se llevó a cabo una codificación abierta de segundo nivel. Uno de los primeros ejercicios fue ejecutar en el programa computacional una nube de conceptos para proveer un esquema general de qué hablaron los participantes (véase la Figura 29).

Figura 29.

Nube de palabras del círculo de lectura Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogenérica



Destacan, como ejes centrales, los sustantivos hombre, mujer y persona. Inmediatamente se observa que la estructura binaria estuvo presente en las discusiones del círculo de lectura. Se habló con los estudiantes la existencia de esta dicotomía así como el impacto que tiene en sus vidas. Además, está la presencia explícita de las dos líneas de investigación “identidad” y “orientación” así como los términos adyacentes “expresión” y “ser”. Lo que se puede interpretar, por lo tanto, es que en las discusiones de grupo los estudiantes constantemente estuvieron empleando y haciendo referencia a estos términos bajo su propio entendimiento. También es observable que se menciona con frecuencia la herramienta de investigación que era la LJ con palabras como “lectura”, “texto”, “novela”

e “historia”. Al ser éstos el punto de partida de las conversaciones, el alumnado pudo sumergirse en las narrativas y utilizarlos como medio para el aprendizaje y la reflexión.

De los hallazgos más sugerentes para el análisis, están las redes del exosistema de los alumnos. Las palabras “familia”, “sociedad” y adyacentes como “mamá”, “papá”, “amigo”, “grupo” hacen referencia a personas refieren a roles sociales (incluso la palabra “rol” también aparece por frecuencia) y demuestran la presencia e influencia explícita que tienen estos espacios en sus vidas. Aún más, verbos como “formar”, “nombrar”, “procesar” refieren a momentos de devenir identidad y visibilización de las mismas. Por último, palabras como “experiencia”, “momento”, “vida”, “expresión” y “procesar” estuvieron presentes en repetidas ocasiones viniendo tanto de las participaciones de los estudiantes como de los textos de LJ seleccionados. Es interesante también señalar la presencia de palabras como “caja” y “miedo” porque evidencian que al abordar los temas de la diversidad sexogenérica hay ciertos limitantes que restringen a las identidades no hegemónicas. En sí, la nube permitió conocer sus pensamientos a través de los sustantivos que utilizan, y se vio menos presencia el uso de verbos o adjetivos que podrían describir sus sentimientos.

Ahora, el análisis y la discusión de los resultados obtenidos en el círculo de lectura *Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogenérica* se llevará a cabo a partir de las siguientes categorías:

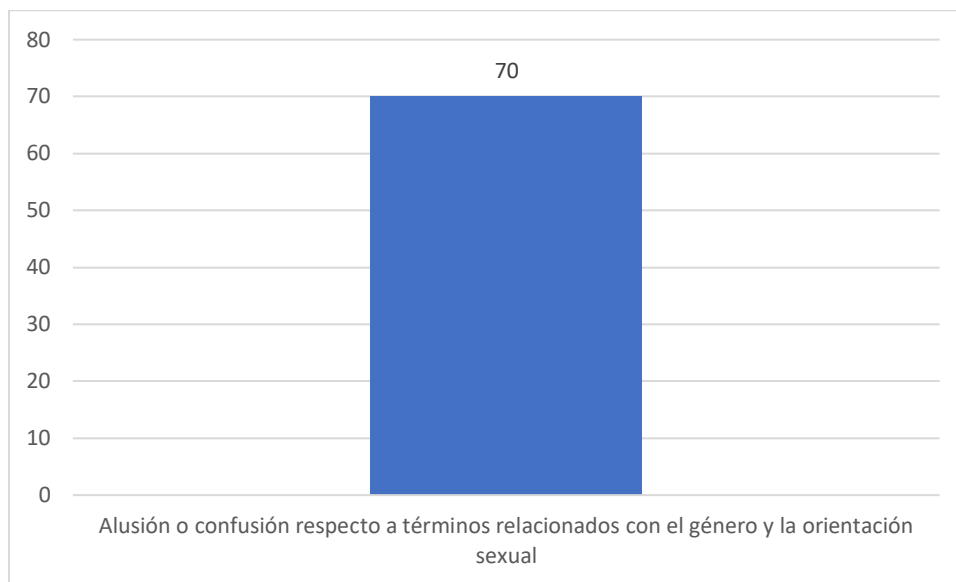
Tabla 13.*Descripción de las categorías de análisis*

Categoría	Explicación
Reflexiones sobre restricciones y limitaciones de los roles de género en su vida	Les alumnos identifican experiencias personales y/o en la vida de personas cercanas donde las expectativas de género basados en una dicotómica jerarquizante hombre – mujer hayan delimitado sus acciones, decisiones y/o afectado de una manera negativa.
Representaciones y tecnologías de género en su entorno	Momentos en los cuales les estudiantes reconocieron en su entorno medios por los cuales se (re)produce un discurso de género hegemónico.
Alusión o confusión respecto a términos relacionados con el género y la orientación sexual	Ocasiones en las cuales les estudiantes hacen referencia a términos relacionados con las identidades sexogenéricas o admiten no comprender en su totalidad terminologías o etiquetas aunadas a éstas.
Identificarse con los textos: experiencias propias i.g. y o.s.	Les alumnos comparten y reconocen experiencias propias sobre su identidad de género y/o orientación sexual a partir de un espejeo con las experiencias de los personajes o como resultado de la discusión que se lleva a cabo en el círculo de lectura.
Visibilizar violencias del sistema sexo-género en su entorno	Les participantes hacen referencia a acontecimientos donde se vulneraron los derechos, dignidad y/o vida de las personas por un acto o discurso fundado en la estructura cisheteropatriarcal.
Empatizar con experiencias ajenas y validar i.g. u o.s. diversas	El alumnado demuestra sensibilizarse y empatizar con las historias de los personajes de los textos y directa o indirectamente con la comunidad que representan, extrapolando estos aprendizajes a su contexto inmediato.

Las gráficas que se presentan enseguida resumen el enraizamiento de cada código en con base a los objetivos planteados, es decir, desglosan la cantidad de veces que se identificó una referencia a los temas.

Figura 30.

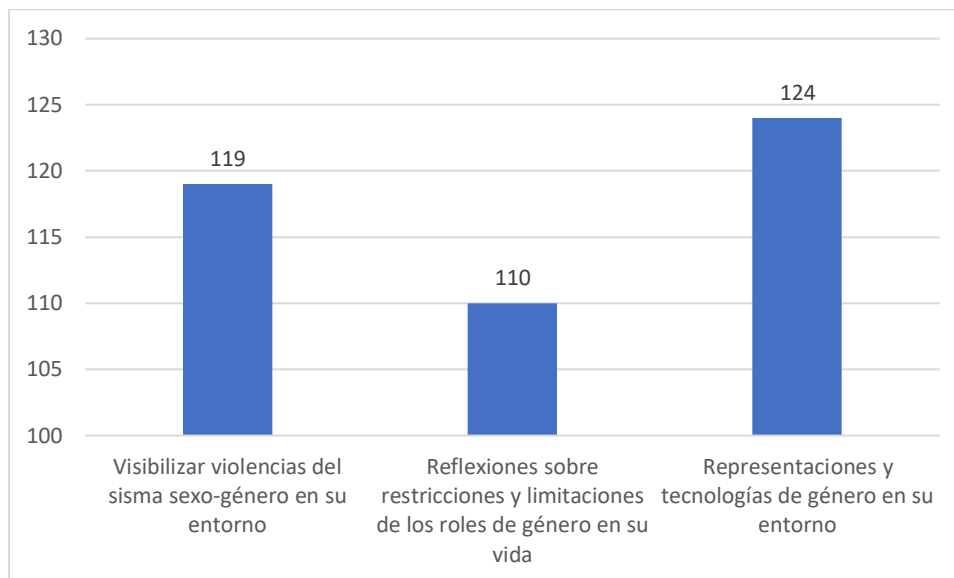
Número de raíces que responden a desarrollar un espacio de discusión y aclaración de conceptos relacionados con la identidad de género y la orientación sexual



El círculo de lectura demostró fungir como un espacio seguro donde se podían abordar de manera abierta, directa y normalizada la diferencia entre términos relacionados con la matriz sexo-género. Que en en tantas ocasiones se haya hecho referencia o hayan habido preguntas demuestra que no hay otros espacios a donde el alumnado se sienta seguro de recurrir y, también, que no son temas que se abordan en las materias escolares. Desde una perspectiva de educación sexual integral (ESI) estas cuestiones deberían estar incorporadas para brindarle a los jóvenes habilidades y conocimientos con los que pueda tomar decisiones sobre sus propias identidades y formas de relacionarse sexoafectivamente. De esta manera, se podría deducir que la literatura juvenil es una herramienta para incidir en la percepción de las identidades sexogénicas diversas en el entorno sociocultural de los lectores adolescentes, ya que crea una oportunidad de aprendizaje.

Figura 31.

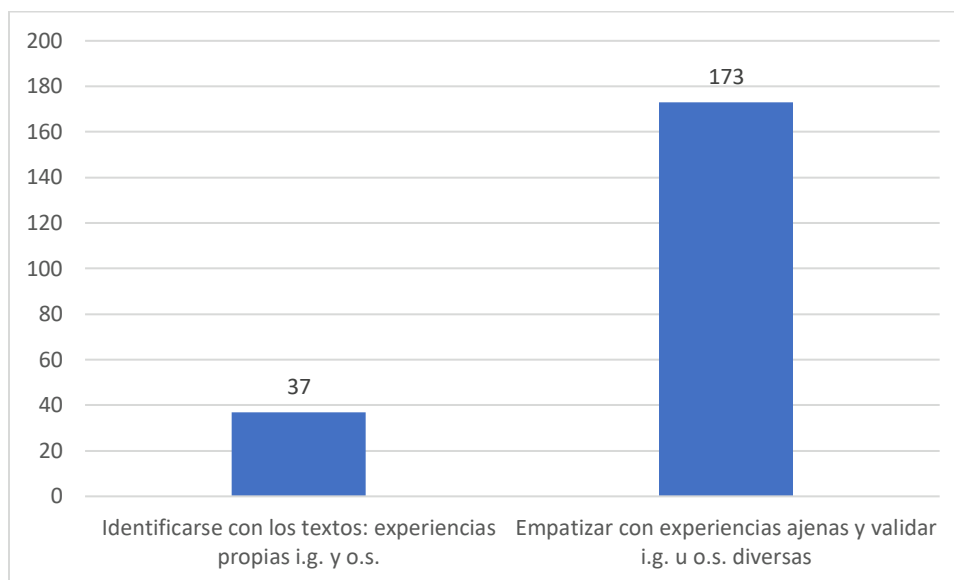
Número de raíces que responden a problematiza estereotipos de género



Durante las primeras semanas, se observó que los alumnos señalaron los estereotipos y roles de género en su entorno cercano. La lectura fue un detonador de la discusión porque podían ver el parecido con la realidad. La mayoría fueron capaces de reconocer las limitaciones que éstos interponen a sus vidas sobre todo en el ámbito familiar y escolar. También, los alumnos pudieron identificar tecnologías de género que (re)producen los mandatos en su entorno. Fue evidente que los programas, las películas y la música son su principal fuente de consumo de contenidos mediáticos y que las redes sociales tienen un impacto importante en su percepción de los mismos.

Figura 32.

Número de raíces que responden a construir conocimientos sobre experiencias de personas con identidades sexogenéricas diversas



El círculo de lectura motivó a los estudiantes a compartir experiencias propias relacionadas tanto con las expectativas cisheteropatriarcales que hay en sus vidas como con sus propias orientaciones sexuales e identidades de género. A partir de fragmentos de la historia, les estudiantes afirmaban que habían pasado por una situación similar. Fueron momentos para escucharles y que sintieran sus mismas experiencias validadas. Incluso, aquellos alumnos cisgénero y heterosexuales se sentían afines a experiencias “universales” de la adolescencia. Aún más, no sólo se observó que la LJ cumple con la función de espejo, sino también de ventana y puerta. Es decir, las narrativas suscitaron momentos donde los estudiantes reconocían las experiencias de vida ajenas, en este caso de personas de la diversidad sexogenérica. Esto demuestra un ejercicio autorreflexivo y una desestabilización de las prácticas excluyentes y hacia actitudes de aceptación normalización .

La discusión de los resultados que se presenta a continuación evidencia la importancia y pertinencia de los espacios seguros para los jóvenes en temas de diversidad sexogenérica. A partir de ahora, todas las referencias que se hagan a los estudiantes son recuperadas como comunicación directa, la cual se dio a lo largo de las diez sesiones del taller.

4.3 Reflexiones Sobre Restricciones y Limitaciones de los Roles de Género en su Vida

Durante los cuatro meses en los que se llevó a cabo la intervención, se buscó que los alumnos reflexionaran sobre los mandatos de género que conocen, que observan en su entorno y que les atraviesan. En línea con el objetivo específico a), se buscaba que los alumnos pudieran problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en su entorno sociocultural. Así, como introducción a los temas del círculo de lectura, se socializaron las concepciones individuales del término género en una lluvia de ideas:

Figura 33.

Respuestas a la pregunta ¿Qué se les viene a la mente cuando escuchan la palabra “género”?



Acto seguido, se estableció una relación entre este concepto con el de los roles de género y las diferentes esferas donde se (re)producían. Fue observable que los alumnos tenían un entendimiento bastante completo de ambos. En palabras de las alumnas, eran son “cosas que *según* te deberían definir como persona” [énfasis añadido] (alumna D, 2022) y concebían los mandatos como características respectivas de cada sexo “los hombres hacen esto y las mujeres y esto” (alumna C, 2022). El cuestionario de diagnóstico, el cual se aplicó a todos los presentes en la primera sesión, de igual manera arrojó los siguientes resultados³⁹.

³⁹ Para las respuestas de los alumnos referirse al Anexo G.

Tabla 14.

¿Crees que existen comportamientos sólo de hombres y otros sólo de mujeres? ¿Cuáles?

<i>Alumne</i>	<i>Diagnóstico (pre)</i>
Alumna D	Media
Alumna C	Alta
Alumno H	Media
Alumno J	Alta
Alumna G	Media
Alumna F	Baja
Alumna K	Media
Alumna I	Media

Tabla 15.

Criterios de evaluación sobre roles, estereotipos y mandatos de género

Indicador	<i>Baja</i>	<i>Media</i>	<i>Alta</i>
	Replica estereotipos y mandatos de género patriarcales.	Duda o tiene cierta incertidumbre sobre la validez de los mandatos de género.	Niega y rechaza la existencia de mandatos de género patriarcales; o reconoce que existen pero los identifica como constructos sociales.

En general, los alumnos estaban conscientes de que estos eran demandas sistémicas, expectativas que se tienen de ellos, no hechos naturales u ontológicos de los hombres y las mujeres. Para ellos, era claro que estos estereotipos se establecían en una dicotomía de lo contrario, donde uno se constituye a través de lo que no es, de lo que es el *otro*.

El libro ilustrado “*Nosotras / Nosotros*” (Romero y Gallo, 2019) fue el detonante de la discusión. El texto narra actitudes y comportamientos que se les prohibieron y obligaron por décadas a mujeres y hombres respectivamente.

Figura 34.

Extractos “Nosotras / Nosotros”



Fuente: *Nosotros / Nosotras* (Romero y Gallego, 2019)

Al leer estos fragmentos, les alumnes afirmaban que era “parecido a la realidad” (alumna C, 2022) y resonaban en su experiencia de vida. Por ejemplo, “el de las niñas calladitas se ven más bonitas porque yo siento que no nos dejaban hablar a nosotras como tú cállate y yo doy mi opinión” (alumna W, 2022), o “en nosotros, los hombres que nos privaban de lo que era querer sentir y escuchar y estirar la mano” (alumno M, 2022). Es más, les alumnes reconocieron que habían vivido estas mismas experiencias como por ejemplo “Callarme algo. Si se me ha pasado. Con mi familia. No poder expresarlo por el qué dirán.” (alumno J, 2022). De esta manera, fluyeron algunos ejemplos de los mandatos de género. Retomando la categorización que utilizan Colás y Villaciervos (2007) se seleccionaron algunas frases que ejemplifican la validez de la percepción de estos:

Tabla 16.*Estereotipos de género detectados por les alumnes en su entorno próximo.*

Área	Hombres	Mujeres
Cuerpo	Colores que uso cuando me visto.	... siento que a las mujeres hay veces que se las catalogan como un poco más limpias... o que pueden hacer ciertas cosas más, como por ejemplo pintarse el cabello. Pintarse las uñas. Maquillarse. [Tener] cuerpos 90-60-90.
Capacidades intelectuales	Los hombres no pueden trapear. Trabajar. Proveer. Jugar deportes.	Labores domésticas. ... las mujeres [deben] quedarse en casa. Es cocinar, lavar, recoger la casa. Limpiar. Cuidar a los niños. Que no sean parte del gobierno...
Dimensión afectiva y emocional	Que te engañen, te mientan, te maltraten. Como que sean rudos. Que no tengan como masculinidad frágil. Que no expresen sus sentimientos.	... las mujeres curan ... las mujeres son débiles. ... según la sociedad, la mujer es más delicada.
Relaciones e interacciones sociales tener más mujeres las matemáticas ¿no? porque eso es como para hombres o porque los ingenieros son hombres...	...en esta idea de no, tú deberías de estudiar mejor para educadora o para puericultura con esas, porque las mujeres son como más dadas a eso, porque son como más cariñosas y más apapachadoras, incluso para enfermeras, por ejemplo.

Fuente: elaboración propia con base a las áreas de identificación de Colás y Villacervos (2007) y las contribuciones del alumnado.

Se validó que las áreas de identificación prevalecen en el imaginario de les adolescentes. Esto demuestra lo sedimentados que están en el contexto mexicano y en la comunidad de Chichimequillas. En la dimensión que más se mencionaron ejemplos fue en capacidades intelectuales como, por ejemplo, las responsabilidades del *deber ser* en la vida

diaria. A las mujeres, en este caso, las relacionaban con actividades pasivas, domésticas y relacionadas con la belleza, mientras que a los hombres les adjudicaban expectativas de fuerza, demandas de proveer y se naturaliza un pensamiento lógico – matemático. No obstante, les estudiantes participantes lo señalaban como algo que “la sociedad” demandaba, más no decían abiertamente estar de acuerdo con los mandatos. Les alumnos, entonces, discernieron que “el sexo no determina las características identitarias de una persona sino que es el género el que produce significados para el sexo y la diferencia sexual” (Wallach Scott, 2010, p.13, traducción propia⁴⁰).

Más aún, el alumnado reconoció estas limitaciones y exigencias en sus vidas diarias. En general, fueron las mujeres quienes más reconocieron haber sido relegadas a espacios particulares al ser leídas bajo la mirada patriarcal:

Alumna D: platicando con un primo mío de que si, pues un día nos íbamos al norte. Cuando le conté que si iba yo al norte iba a ir, iba a ser para ir a trabajar y me dijo *que sí trabajaría yo como trabajadora del hogar y le dije que no iba a trabajar ahí en construcciones o en cosas de pues, qué se yo, y me dijo que no, que me quedaría mejor ser una ayudante en casa que porque era un trabajo menos fatigoso* y dije que no era si iba a trabajar, iba a ir a trabajar bien [énfasis añadido]. (2022)

Alumna I: Sí [he escuchado] que las mujeres son débiles. Por ejemplo, hay una prima que le gusta la charrería, y es de que lazar caballos, *pero no la dejaban entrenar. Le decían que era para hombres* [énfasis añadido]. (2022)

Alumna C: [En] mi casa mi mamá de hecho sí dice que *debo ser maestra que porque le tengo más paciencia a los niños*, que es algo lo de ingeniería ya lo están estudiando muchos [énfasis añadido]. (2022)

Alumna G: ... en mi familia es como *¿para qué estudias si te van a mantener?* Para qué estudias si tú eres la que va a estar en la casa, tu esposo ni te va a dejar trabajar [énfasis añadido]. (2022)

⁴⁰ In the process, it is gender that produces meanings for sex and sexual difference, not sex that determines the meanings of gender.

Alumna L: Como cuando bueno, cuando te dicen sírvele a tus primos y a tus tíos *antes que a ti* [énfasis añadido]. (2022)

Asimismo, las maestras también compartieron sus experiencias para animar al estudiantado a participar:

Docente N: A mí me llamaba mucho la atención cuando yo me iba a casar, me toca hacer todo el proceso de los preparativos de la boda y me llamaba mucho la atención que las niñas en particular me preguntaban que si ya sabía echar gordas y entonces mi respuesta en automático era pues no, obvio ¿no? Pero para mí era obvio, no sé hacer. Y en automático su respuesta era *¿y entonces cómo se va a casar?* Y a mí eso me sorprendía mucho porque decía porque e incluso se los decía así, como irónicamente les decía dense cuenta que no es un requisito [énfasis añadido]. (2022)

Docente E: A mí por ejemplo, me decían la frase calladita te ves más bonita. Eso no me lo decían, pero me decían otra como de cómo en esa idea... así como *las mujeres y las niñas no hacen problemas, no causan problema*, o sea, pero obviamente que tú lo aprendes y en casa como ay no voy a estar haciendo berrinche por todo... Lo malo es cuando creces y entonces es como la idea de que no puedo estar discutiendo con alguien porque yo no discuto. Yo no me estoy peleando con nadie, yo no peleo y eso imagínense en los diferentes espacios, en los espacios en que trabajas, en donde tienes amigos, conocidos o como las relaciones, incluso de pareja. Entonces nuestras mamás y nosotras en muchos momentos sufrimos como en *“mejor no le digo nada”* y *“me lo quedo para mí para no tener problemas, para que no se genere un conflicto”* aunque ya había conflicto [énfasis añadido]. (2022)

Para las alumnas, estas vivencias daban luz al sistema patriarcal que priva a las mujeres de derechos y acceso a espacios y conocimiento. Ellas sentían que quedaban excluidas de oportunidades laborales, de actividades recreativas, que eran relegadas a espacios de cuidados y que en sus familias no se consideraba la posibilidad de compartir tareas del hogar. Algunas de estas exigencias tomaban la forma de “sugerencias bien intencionadas” mientras que otras eran restrictivas y represivas en su totalidad. Por tanto, podría inferirse que el entorno social en el cual viven aún se sostiene por una estructura patriarcal que infravalora sus capacidades físicas e intelectuales por el hecho de ser leídas (y

para algunas identificarse como) mujeres. Esta estructura, en palabras de Grosz (1994) funciona bajo una lógica dicotómica y cartesiana que juzga en términos de una "desigualdad natural, como si hubiera un estándar o medida para el valor de los cuerpos independientemente del sexo [...] utilizando la diferencia para explicar y justificar las diferentes posiciones sociales y capacidades cognitivas de los sexos" (p. 14, traducción propia⁴¹). Estos mandatos limitan el poder individual de decisión sobre su vida, de desarrollar y disfrutar de su personalidad a partir de sus propios intereses.

Dicho esto, les alumnes, hombres y mujeres, reconocían que estos roles y estereotipos de género eran limitantes para las identidades y les ocasionaba emociones negativas. Entre ellos se encontraban: impotencia y desesperación (alumno J, 2022), enojo (alumna G, 2022), decepción (locutora indistinta, 2022) o incluso "te da como ansiedad o que hay un punto en el que no sabes que hacer y te quedas en blanco no sabes si llorar no llorar no sabes ni qué hacer" (alumno H, 2022). El texto *Nosotras / Nosotros* (Romero y Gallo, 2019) presentaba la analogía de estos mandatos como cajas o moldes, a lo que ellos añadían:

Alumna G: ... yo digo que uno por quedar bien con los demás o por no generar como "ah van a hablar de mí" o van a decir esto o se van a fijar. Pues uno trata de encajar siempre en la sociedad para que no te vean raro porque luego los otros dicen o hablan dicen cosas. (2022)

Alumna K: Como que nos metemos en la caja como que a veces para quedar bien con los demás, que te quedas ahí o a veces te sales de la caja y no, o sea, no te importa que te digan no importa, pero de todas formas tú ya tomaste la decisión. (2022)

Alumno J: Por ejemplo, llegas a la escuela y estás dentro de la caja, llegas a tu casa y ya pues te sales. (2022)

La alumna G prioriza las demandas de otros (las expectativas sociales) ante de las propias decisiones, mientras que la alumna K manifestaba que eligen ser ellos mismos en sus espacios seguros. A pesar de señalar estos mandatos como algo asfixiante, hubo quienes dijeron seguir los roles como una estrategia de supervivencia para poder sobrellevar el día.

⁴¹ ... at best women's bodies are judged in terms of a "natural inequality", as if there were a standard or measure for the value of bodies independent of sex. In other words, women's corporeal specificity is used to explain and justify the different (read: unequal) social position and cognitive abilities of the two sexes.

Les estudiantes, entonces, eligen portar una máscara que les hace pasar desapercibidos de las represalias –verbales, físicas y psicológicas (como la señalización, exclusión de ciertos espacios o grupos sociales – que conlleva el no apearse a la norma. Este tipo de comentarios ratifican el poder que tienen los mecanismos del cisheteropatriacado al interiorizarse, en ocasiones, como mecanismos autovigilancia y control. Esta situación pone en manifiesto que el sistema sexo-género se ha instalado en las instituciones y grupos de pertenencia entre los que transitan les estudiantes.

Un punto más a destacar es que les alumnas hicieron mención a la relación directa que existe entre el binarismo, los mandatos de género y la heterosexualidad obligatoria. Como menciona la teoría *butleriana*, en el anudado sexo-género, salir de la masculinidad o feminidad implica, por lo tanto, una conducta que se desvía de la norma y te estigmatiza como diferente, como *el otro*, como homosexual. Sobre todo, se observaron estos vínculos en la dimensión afectiva y emocional:

Alumna D: Mira, es como algo entre ellos, de mis compañeros que se pueden decir mi vida, mi amor, se pueden agarrar, *pero mientras no se toquen la mano todo va a estar bien* [énfasis añadido]. (2022)

Alumna G: Con los hombres es como más común sus amigos se burlen de ellos por "*Ah, es que tú eres joto, es que eres marica, así que compórtate, ¡compórtate como lo que eres es vato o eres qué!*" [énfasis añadido]. (2022)

Alumna D: Como desde que tu eres mujer y haces cosas de hombres, te dicen es como muy eso que *te dicen que pareces hombre pero de otra manera...* [énfasis añadido]. (2022)

Las alumnas D y G observan que con sus compañeros (hombres cisgénero) la mano es una zona fuera de límites en su marco corporal, representando un nivel de intimidad y cercanía emocional que no se alinea con la masculinidad hegemónica. Bajo el término de homosocialidad propuesto Sedgwick (2015), y entendido como las estructuras de las relaciones de los hombres con otros hombres, el toqueteo (amistoso y agresivo) y las burlas son la base de los vínculos de la masculinidad en la sociedad patriarcal. Así, la homofobia es una consecuencia necesaria de instituciones patriarcales como el matrimonio heterosexual y actualmente es imposible imaginar una forma de patriarcado no homofóbico (Sedgwick,

2015, p. 3, traducción propia⁴²). Similarmente, la alumna D insinúa que infringir los límites de lo permitido, de lo femenino, crea un vínculo directo con ser “lesbiana”, de nuevo, estigmatizando su identidad.

Finalmente, durante la discusión, les estudiantes expresaron su inconformidad ante estos mandatos y ofrecieron resistencia hacia los mismos. El mismo texto de Romero y Gallo (2019) invitaba a los lectores a reflexionar sobre los estereotipos y mandatos reconociendo el valor que cada individuo tiene como *persona*, a lo que les participantes compartían:

Alumna D: ... todos tenemos *derecho* a expresar esas emociones, a llorar [énfasis añadido]. (2022)

Alumna D: ... no todos van a respetar eso y van a decir no, hasta que llegó el conmigo; Yo cuando me dicen cosas así, pues *yo respondo* [énfasis añadido]. (2022)

Alumna C: ... eso que no para mujeres y *demostrarles que sí se puede*. Así, los hombres que dicen que eres hombre no puedes cocinar demostrarles *que sí puedes aprender*. (2022)

Alumna G: Yo lo que pienso lo digo. (2022)

Alumna K: No podemos seguir al pie de la letra, como *siempre se rompe* [énfasis añadido]. (2022)

Estas reflexiones pueden ser potencialmente un motor emancipador para tomar conciencia de sus circunstancias sociales y desarticular las estructuras que les oprimen. Es decir, para no dar por naturales y deterministas los mandatos, sino problematizarlos, confrontarlos y responder ante las exigencias que limitan a ellos, sus pares y a las personas que se encuentran en desventaja socialmente (en este caso, mujeres y personas de la diversidad sexogenérica).

Así, esta primera parte demuestra cómo se buscó – y logró – que les estudiantes fueran capaces de problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en su entorno sociocultural. La evaluación final en este rubro arrojó los siguientes resultados:

⁴² From the vantage point of our own society, at any rate, it has apparently been impossible to imagine a form of patriarchy that was not homophobic.

Tabla 17.

¿Crees que existen comportamientos sólo de hombres y otros sólo de mujeres? ¿Cuáles?

<i>Alumne</i>	<i>Evaluación (post)</i>
Alumna D	Alta
Alumna C	Alta
Alumno H	Baja
Alumno J	Alta
Alumna G	Alta
Alumna F	Baja
Alumna K	Alta
Alumna I	Baja

El objetivo planteado era que el 60 % de los alumnos identificaran y rechazaran los estereotipos de género. Se demostró que, después de la intervención, más de la mitad (62.8 %) de los estudiantes no legitimaban y lograban identificar la pretensión totalizadora de los mandatos de género cisheteropatriarcales. Para algunos de ellos, las actitudes, aptitudes y características “de hombres” o “de mujeres” podían pertenecer a cualquier persona. Aunque hubo tres alumnos que se mantuvieron en un estándar bajo, sus respuestas no fueron prescriptivos (ejemplo, *deben de*) sino descriptivos. En suma, existía la posibilidad entre alumnos para resistir, en cierta medida, a los mandatos de género.

4.4 Representaciones y Tecnologías de Género

Como parte de los objetivos del primer módulo, se buscaba que los alumnos pudieran identificar y señalar tecnologías de género que consumen y (re)producen mandatos de género. Estas prácticas y producciones culturales, al ser “dispositivos que constituyen una red de relaciones entre discursos, prácticas e instituciones” (Muñiz, 2014, p. 37) interpelan y negocian siendo producto y el proceso de éstas (de Lauretis, 1989). En el círculo de lectura, *Nosotras / Nosotros* (2019) estimuló la conversación sobre de dónde vienen los mandatos o quiénes son las personas o instituciones que “prohíben” o “demandan” ciertos comportamientos. A partir de una actividad por equipos, los estudiantes elaboraron un *collage* aquellos productos culturales mediáticos que consideraron tecnologías de género.

Esta es una síntesis de los resultados organizados con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (en Härkönen, 2007).

Tabla 18.

Tecnologías de género identificadas por les alumnes

	Descripción	Ejemplos de les alumnes
Microsistema	“Patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales en el entorno físico más cercano a la persona” (Härkönen, 2007, p. 7-8)	<ul style="list-style-type: none"> - Maestras, escuela - Religión - Familia - Amigos, grupos de pertenencia (con los salen a <i>parrandear</i> a la esquina)
Exosistema	“El vínculo y los procesos que tienen lugar entre dos o más entornos, al menos uno de los cuales normalmente no contiene a la persona en desarrollo, pero en el que ocurren eventos que influyen en los procesos dentro de los entornos inmediatos que contienen a esa persona” (Härkönen, 2007, p. 11)	<p>Redes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - TikTok - Memes <p>Series</p> <ul style="list-style-type: none"> - Telenovelas, Betty la Fea - <i>Élite</i>, <i>Euphoria</i> - La Rosa de Guadalupe, Lo que Callamos las Mujeres, Como Dice el Dicho - Los Simpson - Pucca <p>Películas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marvel, <i>Black Widow</i>, <i>Wanda Vision</i>, Mujer Maravilla - <i>After</i> - Princesas Disney (Cenicienta, Blancanieves, Rapunzel) - <i>Monster High</i>

Descripción	Ejemplos de los alumnos
<p>Macrosistema “El patrón global de micro, meso y exosistemas característicos de una determinada cultura, subcultura u otra más amplia contexto social” (Härkönen, 2007, p. 12).</p>	<p>Música (Artistas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corridos tumbados - Gerardo Ortiz - Anuel - Bad Bunny - Ariel Camacho - La Santa RM - Grupo Marrano - BLACKPINK - “Símbolo de género” hombre y mujer (♂ y ♀) en los baños - La ropa - Los colores (azul para niños, rosa para niñas).

Fuente: elaboración propia con base al modelo ecológico de Bronfenbrenner (en Härkönen, 2007) y las contribuciones del alumnado.

El microsistema, para el caso de los estudiantes de bachillerato la escuela y la familia son ejes centrales al ser los más cercanos y con los cual tienen contacto más frecuente. Estas instituciones proveen de reglas de conducta a los adolescentes, siendo un mecanismo de presión social en el proceso de endoculturación. Para los adolescentes, y para este grupo en particular, los grupos de pertenencia también eran espacios donde el poder ejerce sus mecanismos de regulación. Es, también, donde es posible que estos sean directamente represivos y coercitivos en el proceso de endoculturación. En palabras de Armenta Hurtarte y Forzán Dauzón (2020):

Las amistades son relaciones voluntarias, contrarias a la familia, por lo que es necesario mantenerlas mediante las similitudes de valores y creencias, compartir actividades y proveer apoyo mutuo... La membresía al grupo social favorece la autoestima, popularidad y jerarquía por medio de la prevalencia de las reglas que se establecieron en el grupo social de pertenencia. (p. 106)

Por lo tanto, la membresía a grupos “de parrandeo” o a los círculos en la escuela y/o comunidad depende del cumplimiento altamente vigilado de sus reglas internas, las cuales actualmente suelen estar sostenidas por diferencia sexual cisheteropatriarcal.

Más adelante, al referirse a las producciones culturales (tabla 16) que conforman el ecosistema de los alumnos, ellos utilizaban etiquetas como “machistas”. El alumnado reconocía narrativas misóginas, una cantidad desproporcionada de hombres en los espacios mediáticos comparado con las mujeres y diversidades en estos espacios, así como formas de representación sumamente estereotipadas. Los mensajes que transmiten, según los participantes, iteran y reiteran estrategias para proliferar el género binario que sostiene al cisheteropatriarcado. Como dice Preciado (2008) retomando a De Lauretis:

El género... es el efecto de un sistema de significación, de modos de producción y de descodificación de signos visuales y textuales políticamente regulados. El sujeto es al mismo tiempo un productor y un intérprete de signos, siempre implicado en un proceso corporal de significación, presentación y autorepresentación. (p. 83)

Este aspecto es, entonces, multidireccional y confrontativo, es decir, que los sujetos se encuentran insertos en una red de discursos de género, el cual retroalimenta constantemente y del cual son parte. Es decir, no son agentes pasivos ni aislados de los mecanismos sino están en el proceso constante de devenir y producir género e identidad. Así, los alumnos admitían consumir y disfrutar de estos contenidos, pero también reconocían las estructuras de género que estos propagan además de las consecuencias tienen –o han tenido– en su vida diaria. Al entender la cultura como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación de la vida social” (García Canclini, 2004, p. 34) los alumnos pueden desarrollar una mirada crítica donde cuestionan y negocian activamente los productos culturales –tecnologías de género– de su entorno.

Durante las sesiones también salieron a flote productos que los alumnos percibían como “diferentes”, que eran intentos por desafiar la norma. Pero, incluso en estas alternativas, los estudiantes señalaban los obstáculos en su recepción. Por ejemplo, la alumna D decía respecto a *SheHulk* que hay bastantes superheroínas pero que no han salido sus películas porque al público masculino no le gustan (2022). Otros casos eran *Heartstopper*, una novela gráfica y serie adaptada por Netflix sobre un romance entre dos chicos, y *La Casa Búho*, una serie animada por Disney con personajes género fluido, bisexuales y lesbianas. Entre todo, los alumnos reconocieron la presencia explícita de diversidades sexogénicas en estos productos. Es importante retomar y señalar que los participantes J, D y B, quienes compartieron estas series, se identificaron como personas con orientaciones sexuales no

heterosexuales (gay, bisexual y pansexual). Su propia experiencia de vida y posición identitaria, entonces, les acercaban otro tipo de contenido con los que sus demás compañeros no estaban tan familiarizados. A pesar de ser un círculo de lectura de participación voluntaria, por lo que se asume que son estudiantes que les gusta o al menos le dedican un momento de la semana a leer material extraescolar, los estudiantes no pudieron mencionar más que un libro⁴³ con personajes con identidades de la diversidad sexogenérica. Para el final de las sesiones cuando se les preguntó si conocían algún texto o tenían alguno en la biblioteca personajes con identidades disidentes, respondieron que no, a lo que la alumna G añadió “Nomás los que nos has dado. *No lo puedo creer.*” [énfasis añadido] (2022). Estas ausencias reflejan un sesgo por parte de las instituciones educativas para acercar a los alumnos a estas narrativas que, evidentemente, son de su interés.

Para terminar con el análisis y discusión de esta categoría es importante mencionar el mesosistema. El modelo ecológico comprende en esta esfera a “los vínculos y procesos que tienen lugar entre dos o más entornos que contienen a la persona en desarrollo (por ejemplo, las relaciones entre el hogar y la escuela)” (Härkönen, 2007, p. 10, traducción propia⁴⁴). Como se mencionó en la justificación del presente proyecto de tesis, crear espacios donde los estudiantes puedan conocer sobre experiencias de la diversidad sexogenérica puede tener obstáculos que vienen de la presión que ejercen otros actores dentro de la estructura. En el caso de la intervención, las maestras E y N, quienes dirigen el círculo de lectura semestralmente y quienes estuvieron presentes en todas las sesiones, comentaron que los alumnos habían insistido en este tipo de contenido o preguntado sobre los temas, pero a ellas les daba miedo abordarlos:

Docente N: Eso nos daba mucho miedo al principio, porque del tema, el semestre pasado nos empezaron a cuestionar mucho y de pronto “E” y yo así [...] Le digo es que yo tengo muchos textos, pero me da mucha angustia el traerlo como por los directivos y ya después le dije a “E” pues me voy a aventar si de todas maneras yo siempre ando en la resistencia y si de todas maneras me dicen un montón de cosas,

⁴³ *A Dos Metros de Ti* (Lippincott, 2019). El personaje mencionado es un hombre cisgénero gay. En la historia, tiene un papel secundario y muere al final, cayendo en el cliché conocido como “*Bury Your Gays*” donde el único propósito de la existencia –y fallecimiento– del personaje LGBT+ es el desarrollo del carácter principal, usualmente una persona cisheterosexual.

⁴⁴ The mesosystem comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person (e.g., the relations between home and school, school and workplace etc.).

pues ya yo tengo como argumentos desde dónde trabajarlo, ¿no? Pero sí genera como un poco de pues esto de de que no nos vayan a hacer, no vaya siendo que nos cierran el círculo. (2022)

Docente E: Ya una vez nos querían cerrar porque estábamos tratando temas feministas y yo dije bueno, ahora nos van a decir que... (2022)

Las maestras han hecho un esfuerzo por construir un espacio seguro para les alumnes, para acercarle a las historias que les interesan, pero el estigma asociado a los temas de la diversidad y el feminismo ha dificultado las actividades. La escuela (el personal directivo, administrativo, docente y las autoridades escolares) es una institución que circunscribe y vuelve accesible sólo ciertas epistemologías. El trabajo de les docentes se tensa con las exigencias de lo que se “puede” y/o “debe” enseñar en la escuela, lo autorizado y reconocido como conocimientos válidos, y esto incluso amenaza su puesto de trabajo y su futuro profesional (junto con la estabilidad económica que este brinda). El cisheteropatriarcado denomina una “agenda de género” a los temas relacionados con las diversidades presentes en la cotidianeidad de les estudiantes. En el caso del presente proyecto, sí se contó con el respaldo por parte de los directivos. Al ser presentados con los resultados del estudio diagnóstico, el director y subdirector reconocieron un problema en su entorno escolar y al constatar el respaldo Maestría en Estudios de Género como una autoridad universitaria, accedieron a su ejecución. La decisión de las profesoras y la dirección son un paso hacia la democratización del plantel escolar; sin embargo, para que el cambio sea a mayor escala deberá implementarse para todes les alumnes, no sólo para un grupo selecto de interesades.

4.5 Visibilizar Violencias del Sistema Sexo-género

La estructura social, política y económica moderna se yergue sobre los pilares del (cis)generismo, la heterosexualidad obligatoria y el patriarcado. Como se mencionó en el apartado anterior, en este sistema circulan discursos, prácticas y mandatos que recompensan las expresiones sexogénéricas que permanecen dentro del marco normativo o castigan a las que lo transgreden. Como parte de uno objetivos específicos, se buscaba que les estudiantes participantes en el círculo de lectura lograran identificar actitudes y acciones homo/lesbo/bifóbicas y trans/enebefóbicas directas e indirectas en su entorno social y cultural. En sí, se esperaba que a partir de esta práctica autorreflexiva, hubiera un incentivo

para para prevenir, detener o señalar estas agresiones en su día a día. A partir de las charlas en plenaria, la guía del círculo y las lecturas donde los personajes (y en la mayoría de los casos los autores) narran sus experiencias, los alumnos compartieron las percepciones que tienen de este fenómeno estructural.

Ahora, se clasifican las violencias identificadas por los alumnos a lo largo de las diez sesiones del círculo de lectura en cuatro ejes tomando como referencia cuatro formas distintas de homofobia (Blaya, Derarbieux y Lucas, 2007) y extrapolándolos a comportamientos fóbicos o de rechazo hacia todas personas con identidades sexogenéricas disidentes.

4.5.1 Fobia Cognitiva

Tabla 19.

Fobia cognitiva

Definición	Ejemplos
<p>“Ideas y representaciones erróneas y estereotipadas” (Blaya et. al., 2007, p. 71)</p>	<p>Como la de ¿quién es el hombre de la relación, quién es la mujer? (alumna D, 2022)</p> <p>... como de “decídete, ¿no? O sea “o eres así o no” “o tienes este gusto o tienes este otro”, ¿no? o sea, “dime qué” o sea como “defínete” ¿no? (docente E, 2022)</p> <p>“¿Pero y ya para qué [sale del clóset]? Ay si ya tiene 60 o 70 pues ya casi se va a morir” (docente N, 2022)</p> <p>Sobre las personas bisexuales:</p> <p>Que no se deciden (docente E, 2022)</p> <p>Que son gays o lesbianas de clóset (alumna D, 2022)</p> <p>Ese comentario de que es una etapa (alumna B, 2022)</p> <p>Que ni se definen (docente N, 2022)</p> <p>Que están confundidas (alumna K, 2022)</p> <p>Luis: Que es por moda...; que simplemente era como una etapa... como que estabas en la pubertad o en la adolescencia y ya con eso decían, no, pues es una etapa y ya cuando vaya creciendo pues se va a definir más (alumno M, 2022).</p> <p>...cuando un hombre es gay o así lo, lo tachan o simplemente no lo aceptan, pero a una mujer la aceptan entre comillas, aunque viene de esa masa que... sexualizan eso... no lo aceptan, lo sexualizan... Y es por eso que es más aceptado una mujer lesbiana que un hombre gay (alumna B, 2022)</p>

En el caso de la violencia cognitiva, hay un grado de reconocimiento de las disidencias que se ve atravesada por prejuicios que buscan descalificar la identidad de la persona, regresarles a la norma o exigir que se mantengan dentro de esta (expresiones como la del primer ejemplo “¿quién es el hombre y quién la mujer de la relación?” o la demanda a “decidirse”). La mayoría de los ejemplos que compartía el alumnado estaban relacionadas

con la orientación sexual y en el caso de las identidades de género, casi no se abordaron las violencias de este tipo. En sí, textos como el poema “Me Sentía Como Sirena” en el Bifanzine Colectivo Vol. 1 sumaron a las ideas que les mismos estudiantes señalaban.

NADABA, DE ARRIBA ABAJO, PERO TAMBIÉN A LOS LADOS.

UNOS DÍAS ME SENTÍA TAN ROSA, PERO OTROS SIN DUDA ERA AZUL...

SI ME DABA LA GANA ME CONVERTÍA EN ARCOÍRIS, POR QUE ASI ME SENTÍA,

CADA DÍA UN COLOR, VIBRANTE, HERMOSO, DE TONALIDAD ÚNICA

UN DÍA DIJERON: ¿PERO CÓMO VAS A SER AZUL? NO PUEDES. A ESA PERSONA, LE DOY GRACIAS.

DIO EL EMPUJÓN PARA QUE YO LO DIJESE EN VOZ ALTA; YO SOY UNA SIRENA

ESE DÍA EN ADELANTE, NO ME DIO MAS MIEDO SER TAN ROSA COMO PUDIERA,

O TAN AZUL COMO ME SINTIERA.

¿CONFUNDIDA? ¿CURIOSA?

DISCULPE, PERO ESTOY SEGURA DE CÓMO ME SIENTO Y COMO SOY, SOY DE AMBOS COLORES.

NO ES POR MODA; NI MUCHO MENOS POR QUERER SER DIFERENTE; ES PORQUE ASÍ SOY

POR QUE ASÍ NACÍ Y SOBRE TODO POR QUE ME QUIERO TAL CUAL.

ME DESCUBRÍ.

[...]

¿ERA NORMAL? ¿SOY NORMAL?

[...]

EN ESE MOMENTO TUVE CERTEZA.

EN ESE MOMENTO TUVE CERTEZA.

NO ERA LESBIANA,

TAMPOCO HETERO.

SOY UNA SIRENA.

SOY UN UNICORNIO.

SOY BISEXUAL.

Bifanzine Colectivo Vol. 1 (VV.AA., 2018, p. 11)

En este poema, la autora plasma su experiencia personal con el devenir su orientación bisexual. Aunque en ocasiones pareciera caer en dicotomías y reproducir ciertos estereotipos (por ejemplo, “hombre” y “mujer”, “rosa” y “azul”) en su mensaje pueden verse plasmados los juicios erróneos que le rodean. También, hace uso de lenguaje no literal y figuras poéticas para ilustrar la fluidez entre su atracción por los géneros e incluye personajes mitológicos como “sirenas” y “unicornios” como paralelismo a la ficción de la bisexualidad, que es en realidad tan tangible y válida como otras.

La mayoría de las ideas de la fobia cognitiva provienen de una generalización. Las personas, a partir de la observación de un fenómeno o evento,

perciben un patrón más bien global de negatividad y de polarización donde sólo ven la situación o fenómeno observado en dos únicas categorías sin considerar que existe una gama de posibilidades a las cuales se puede asignar el hecho o evento vivido. (Madrugal Ramírez, 2018, p. 8)

Como consecuencia, la bifobia, en este caso, parece emana del continuo binario homosexualidad – heterosexualidad, donde la idea de fluidés es una imposibilidad. En los ejemplos que aportan los alumnos hay exigencia temporal para que una persona “decida” ser heterosexual, cisgénero o disidente. El cisheterosexismo es determinista y asume que no se puede cambiar de opinión. La experimentación incluso se tacha de irracionalidad y se estigmatiza como un comportamiento desviado. También, los alumnos participantes señalaron que hay estereotipos aunados a ciertas orientaciones sexuales como, por ejemplo, la “promiscuidad” para las personas bisexuales o para las mujeres lesbianas. En el caso de las últimas, señalaban que los medios –leídos como una tecnología de género que produce narrativas objetivizadoras para el ojo y consumo masculino– las sexualizaban y que esta visibilización de sus identidades le sirve al mercado patriarcal, quien fetichiza en lugar de validar e incluir a la diversidad sexogenérica. Otro aspecto interesante a destacar fue que los alumnos señalaron que existe endodiscriminación entre la comunidad LGBTQ+ en frases como “lesbiana de closet” o el rechazo a las personas no binaries o género fluido cuando no se encaja en las expresiones de género y estructuras sexoafectivas del cisheteropatriarcado.

4.5.2 Fobia Afectiva

Tabla 20.

Fobia afectiva

Definición	Ejemplos
“Rechazo y sentimiento de incomodidad” en presencia de personas con identidades sexogenéricas no cisheterosexuales (Blaya et. al., 2007, p. 71)	Expresiones como “No se me vaya a pegar.”; o por ejemplo, ya le dices a alguien no pues es que soy lesbiana o así y es como ah bueno, ya no te juntes conmigo (alumna G, 2022) Según creen que pues, por juntarse con alguien gay se van a empezar a como comportar como uno o empezarles a gustar los hombres (alumna D, 2022) ... cuando van caminando como que se les alejan (alumna C, 2022) ... aunque seas su amigo no quieres que o sea que todo el mundo se entere, ¿no? Así como de como no voy a caminar junto de él para que no digan que yo... Para que no piensen que soy su amigo o amiga (docente E, 2022) Condicionar el amor o cariño en la familia (docente E, 2022)

Para la fobia afectiva, el rechazo surge del temor a la asociación con personas no cisheterosexuales. El alejarse –física y emocionalmente– de personas de la disidencia sexogenérica bajo el razonamiento “no se me vaya a pegar” transmuta la identidad a una patología, a una enfermedad como si fuese algo transmisible y contagioso. Ser etiquetado como no heterosexual por relacionarse con o mostrar apoyo hacia personas LGBTQ+ puede ocasionar que sufran ellos mismos de las represalias normativizadoras (volencia física, verbal o psicológica). Aún más, este miedo al contagio del estigma intensifica el aislamiento y la exclusión de las víctimas, ya que “impiden el apoyo y las alianzas con personas heterosexuales” (Pichardo et. al., 2015, p. 16). Les mismos alumnos reconocieron haber tenido experiencias con sentimientos similares, como por ejemplo la alumna G compartía: “cuando dicen, es que *yo sí acepto eso, pero que no pase con ninguno de mis hijos...* así me dijo mi papá, la mera verdad, neta así me dijo...” [énfasis añadido] (2022). Por lo tanto, era importante que les alumnos puedan identificar la intencionalidad de los comentarios

homofóbicos y hacer visibles este tipo de comportamientos podría encaminarles a intervenir en cuando se dan este tipo de situaciones.

En el módulo II, el texto *Fabuloso y Gay* (Pierna Cruzada, 2017) dio pie a la discusión de otras formas más activa como la violencia liberal y la violencia directa.

Figura 35.

Los incongruentes



Fuente: *Fabuloso y Gay* (Pierna Cruzada, 2017, p. 150)

“El respetuoso”, en este caso, ejemplifica lo que investigadores como Pichardo et. al. (2015) nombra homofobia liberal, la cual consiste en pensar que el espacio público debe de ser “exclusivamente heterosexual y que la afectividad entre personas del mismo sexo se debe de mantener en el espacio íntimo o privado” (p. 12). Ante esto, la maestra N añadía:

A mí me suena como esta cosa rara que a veces decimos los seres humanos de, sí te acepto pero aquí no vengas en frente de mí a estarte besuqueando o sí te acepto pero entre más lejos mejor. ¿Entonces cómo? ¿Sí me aceptas pero bajo tus condiciones? ¿o entonces en realidad es que ni lo asimilas, ni entiendes, ni es cierto que lo aceptas? (2022)

4.5.3 Fobia Conductual

Tabla 21.

Definición	Ejemplos
Expresión de hostilidad verbal o física (Blaya et. al., 2007, p. 71)	Insultos como maricón. Con burlas; Pues se burlan (docente E y alumna O, 2022) Los religiosos, ¿no? de que.. [decirles que se] van a ir al infierno (alumna K, 2022) Como la mayoría de cosas era por la religión, los llegaban a matar por el simple hecho de... (alumna K, 2022) Podría ser, porque si no es aceptada por su familia va a haber algún integrante que que tome como que rencor... le va a hacer daño físicamente y emocionalmente (alumna D, 2022) O más en el modo de que le dice en este, por decir, tu hermana es así y tú no pudiste salir así (alumna D, 2022) Luego a veces hay hombres que... como que les... avientan cosas desde los carros cuando ven, que alguien... son... En las marchas a veces... los agreden... les avientan cosas, refrescos y así, la otra vez que fui, vi (alumna G, 2022) En la escuela es como muy común que les hagan comentarios... Como que los hacen desatinar (alumna G, 2022) ... en el rancho andan “Es que es el hijo de tal es así...” (alumna G, 2022) ...el acoso a verbal o físicamente (alumno M, 2022) Críticas (alumna F, 2022) Comparaciones (alumna C, 2022) Que los papás los corran de sus casas (alumna A, 2022)

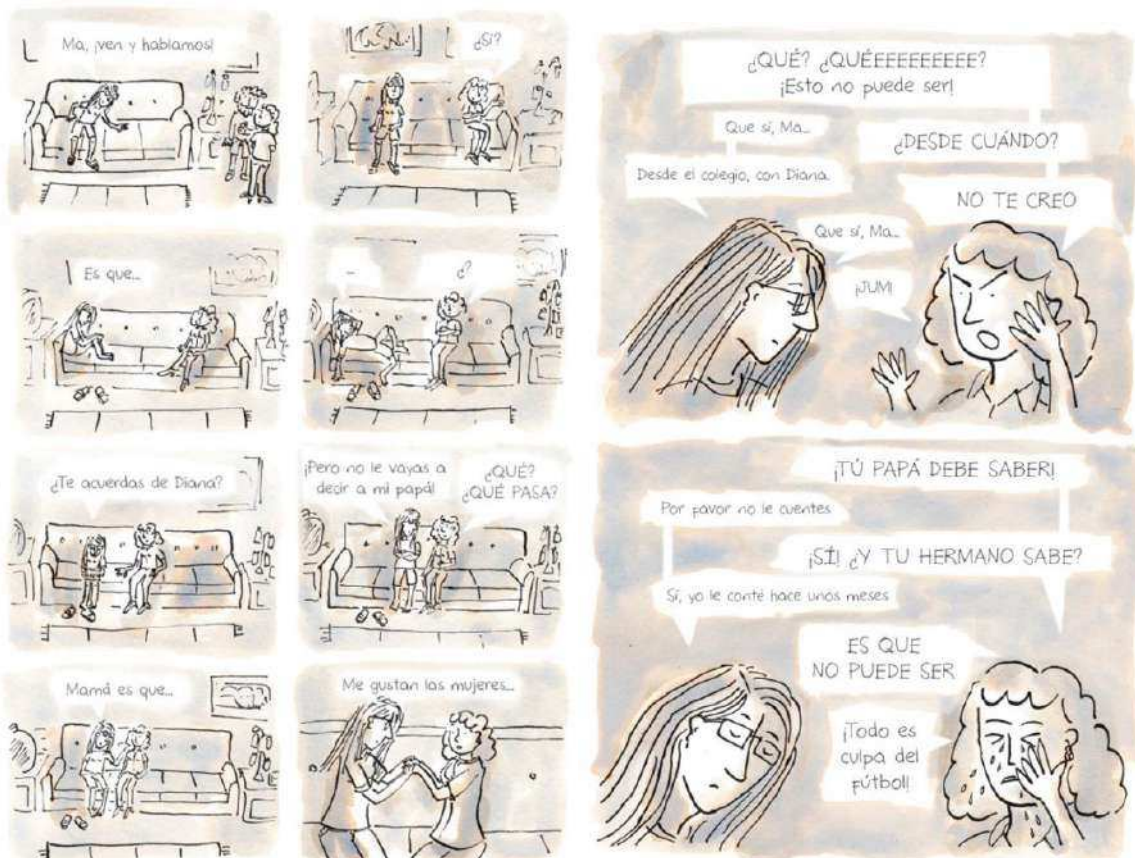
Aún más, les alumnes reconocieron violencias directas como insultos verbales, miradas o los gestos de rechazo, amenazas, acoso, comportamientos de acoso escolar (*bullying*), y otros más sutiles como juicios de valor, indirectas, comparaciones (con un otro heterosexual), rumores y chismes hasta los más graves como el asesinato. Los textos de LJ seleccionados visibilizaban violencias que resonaron en la cotidianidad de les estudiantes. Por un lado, esta información demuestra lo observado en el análisis diagnóstico donde el

alumnado dijo que los comentarios negativos, las burlas y los insultos eran los tipos de agresiones que habían observado con más frecuencia. Por otro, da luz a enfrentamientos fóbicos más sutiles como los rumores o “hacer desatinar” a alguien y enfatiza que la violencia física es un problema persistente. Los espacios donde les alumnos identificaron que se llevan a cabo estas violencias fue, principalmente, en la escuela y en la familia. Como se ha argumentado a lo largo de este capítulo, ambas estructuras sociales ponen en marcha los mecanismos del poder cisheterosexual para regular y reformar comportamientos disidentes. Inclusive, hubo quien señaló que este tipo de conductas fóbicas, agresiones “los llevan a la muerte, o hasta ellas mismas, ¿no? por sí mismas” (alumno J, 2022) refiriéndose al suicidio. En relación a los espacios mencionados en el párrafo anterior, es importante retomar un tipo de fobia patrimonial, donde las personas no cisheterosexuales son privados de la posibilidad de una vida digna. Ya sea por negarseles un trabajo y un ingreso para satisfacer sus necesidades o el de violar su derecho a un hogar, alimento y seguridad que merecen al ser menores de edad al correrles de su casa.

Antes de finalizar el análisis de esta categoría, es importante reconocer los mecanismos de opresión que intimidan a personas de la diversidad sexogenérica a permanecer *dentro del clóset* ante la posibilidad de ser víctima de una de las violencias anteriormente mencionadas. En el abordaje de la novela gráfica *Elefantes en el Cuarto* (Elefante, 2016), se lanzó la pregunta *¿Por qué creen que [Sindy] no le quería contar al resto de su familia [que era lesbiana]?* Les estudiantes respondieron que era probable que ella tuviera miedo a lo que iban a decir (alumna K, 2022), a que la juzgaran (alumna L, 2022) y a la respuesta de rechazo (docente N, 2022). Esta situación es ejemplificada por la misma autora, quien narra su experiencia autobiográfica:

Figura 36.

Sindy y su mamá



Fuente: *Elfantes en el Cuarto* (Elefante, 2016)

Este momento de enunciación por parte de las personas con identidades de género u orientaciones sexuales no normativas, cuestiona “el orden sexual heteronormativo, reproductivo, patriarcal y de género impuesto por la familia, en su calidad de institución social y dispositivo disciplinario y regulador del cuerpo y la sexualidad de sus miembros” (Guzmán, 2021, p. 226). El proceso de salir del clóset en una sociedad aún heterosexista trae consigo riesgos que orilla a muchas personas a ocultar su identidad en determinados lugares o con ciertas personas. Las aportaciones de les alumnes eran sumamente acertadas, ya que como se puede observar en la novela la madre reacciona con diferentes expresiones que niegan e invalidan la orientación sexual de Sindy (“¡No puede ser!” “No te creo”). De manera similar, en la actividad de las historietas al finalizar el círculo, las alumnas demostraban estos miedos en sus diálogos ficticios:

Alumna D: Pero... tengo miedo de cómo...

Alumna C: Pero tengo miedo de la... reacción...

D: De la reacción de los demás.

(Alumnas D y C, 2022)

Así, un entorno sociopolítico cisheteronormado, hostil y amenazante hacia las personas de la diversidad sexogenérica, es una de las dinámicas más efectivas del poder.

Cuando se les preguntó a los estudiantes que hicieran una valoración de la situación de violencia LGBTQ+fóbica en la actualidad, hubo opiniones encontradas. Algunas consideraban que seguía siendo un mundo peligroso para las diversidades y quienes veían mayor aceptación a comparación con otras décadas, más no hubo nadie que negara la existencia de la violencia cisheteropatriarcal:

Alumna G: Yo creo que sí, pero no, porque yo digo que siempre lo hemos visto o siempre nos hemos dado cuenta, pero no es como un tema que saquemos antes a decir como “sí pasa esto.”... Que no es que no lo hayamos visto antes, porque yo digo que eso siempre ha existido, pero solo que ahora como que ya como nosotros, que ya estamos grandes y ya todo en las redes sociales es como de “Ah entonces no solamente me pasó a mi o no solamente yo lo vi, en realidad si es un tema más grande de lo que antes yo pensaba que era.” (2022)

Alumno J: O [no lo notas] hasta que no sucede cerca de ti con otras personas. (2022)

Alumna K: ... o sea, sí sigue habiendo cierta violencia, pero creo que ahorita con como las redes sociales o así como que tratan de aceptarlo. (2022)

El alumnado hacía notar que gracias a los medios de comunicación y la información en las redes sociales las experiencias de vida de las personas con identidades sexogenéricas diversas era más visibilizada, y también reconocían los mecanismos de ocultamiento.

4.5.4 Fobia Institucional

Aunque en menor medida, los alumnos también señalaron tipos de fobia a la disidencia sexogenérica en espacios institucionales. Este tipo de violencias se definen como

la “transmisión de mensajes negativos por parte de los medios de comunicación, falta de reconocimiento institucional de tal población y de sus necesidades y violación de derechos humanos” (Bayla et. al., 2007, p. 72). El ejemplo que la alumna L mencionaba era que a estas personas “... a veces no los aceptan en los trabajos solamente por su orientación (2022). La ENDISEG (2021) confirma estas percepciones, ya que en su último informe reporta que el 28.1 % de los casos, las personas con orientaciones sexuales e identidades de género LGBTI+ en el trabajo “recibió un trato desigual respecto a los beneficios, prestaciones laborales o ascensos; recibió comentarios ofensivos o burlas”. Entonces, que las personas disidentes no puedan tener acceso a un trabajo sin hostilidades que les permita costear una calidad de vida digna devela los mecanismos cisheteropatriarcales insertos en el mercado laboral.

4.5.5 Alianzas con el Feminismo

La categoría visibilizar violencias del sistema sexo-género en su entorno también incluyó aquellas ocasiones donde la conversación se conectó con la vulnerabilidad de las mujeres como sujetos al margen de la norma dominante y receptáculos de las regulaciones cisheteropatriarcales. El alumnado habló de casos recientes de asesinatos de mujeres en el Estado de Querétaro, en su comunidad y en otras aledañas. Incluso, conectaron estas situaciones de violencia de género con el paro estudiantil que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro entre los meses de septiembre y octubre del 2022. Algunas alumnas incluso comenzaron a cuestionar por qué ese tipo de acciones no sucedían en su propio bachillerato, aunque también reconocían que les desmotivaba que no les hicieran caso a sus demandas (alumnas G y O, 2022). Con todo, los movimientos sociales y estudiantiles visibilizan un problema que comparten instituciones educativas en el país y levantan puentes de solidaridad entre poblaciones vulneradas alentando la construcción de estrategias y protocolos de acción ante estas violencias.

En suma, durante la intervención, les alumnas identificaron las violencias directas e indirectas ejercidas por el cisheteropatriarcado hacia las diversidades sexogenéricas. Aparte, también se acercaron a cuestionar las exigencias de la dicotomía del sistema sexo-género:

Alumna G: Es como a fuerza, como dijiste al principio, tienes que ser esto o tienes que ser lo otro, si no, no hay lugar. (2022)

Alumna B: O eres tal o eres tal, no puedes ser un intermedio pero eso es polaridad. (2022)

Docente N: A mí me genera mucho conflicto cuando los maestros se acercan y me dicen, “Oye, ¿este niño es niño o es niña?”. ¿por qué lo tienes que encasillar como algo? (2022)

Las alumnas señalaban que el sistema exige y manda, mientras las maestras, quienes ayudaron a construir este espacio, también lo cuestionan. Encima, en cuestión de visibilizar violencias del sistema sexo-género otros pudieron reconocerlas en sí mismos. El alumno H, para el final del círculo de lectura dijo que en ocasiones se había “pasado” con sus comentarios y que había aprendido a “dejar utilizar la palabra con P o con J” (Alumno H, 2022) refiriéndose a puto y joto respectivamente. De esta manera, el proyecto de intervención invitó a una autorreflexión que le permitió a los alumnos reconocer las prácticas violentas que ejercen o ejercían. Posiblemente, se siembra en ellos un compromiso por transformar sus acciones y las de su entorno cercano hacia comportamientos de inclusión y validación de otras identidades sexogenéricas y cuestionar la hegemonía patriarcal y heterosexual moderna. Respecto a los objetivos planteados, se puede afirmar con base a la observación directa de las participaciones de los alumnos que se cumplió con la meta y al menos el 60 % lograron actitudes homo/lesbo/bifóbicas y trans/enebefóbicas directas en su entorno social cultural.

4.6 Términos Relacionados con el Género y la Orientación Sexual

La categoría que se analiza en esta sección responde al objetivo específico b, el cual pretendía desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la identidad de género y la orientación sexual. Se buscaba que los alumnos pudieran asimilar el significado de términos como género, identidad de género, expresión de género, características sexuales distinguir y apuntar a los vínculos entre estos. En otras palabras, que al ser capaces de entender cómo estas ideas se conciben y perpetúan en un sistema cisheterosexual. Con esto en mente, los alumnos podrían desestabilizar los discursos que hacen parecer a estas características identitarias universales, inamovibles, objetivas, cuando en realidad son específicos al contexto geográfico y momento histórico. Teniendo en cuenta que en las escuelas es imperativo “propiciar espacios que promuevan lugares en donde otras

identidades y orientaciones diferentes de la heteronormatividad puedan tomar lugar” (Rojas et. al., 2019, p. 4), la inclusión de material diverso es tanto necesidad como requisito.

Tal y como se planteó en la planeación de la intervención, antes de comenzar con los textos seleccionados hubo un espacio para discutir el género y conocer el punto de partida respecto a los conceptos que se relacionan con el mismo. Más adelante, en la segunda y tercera sesión, se llevó a cabo una actividad donde había que unir las palabras género, identidad de género, expresión de género, características sexuales y orientación sexual con la definición, la cual realizamos como grupo.

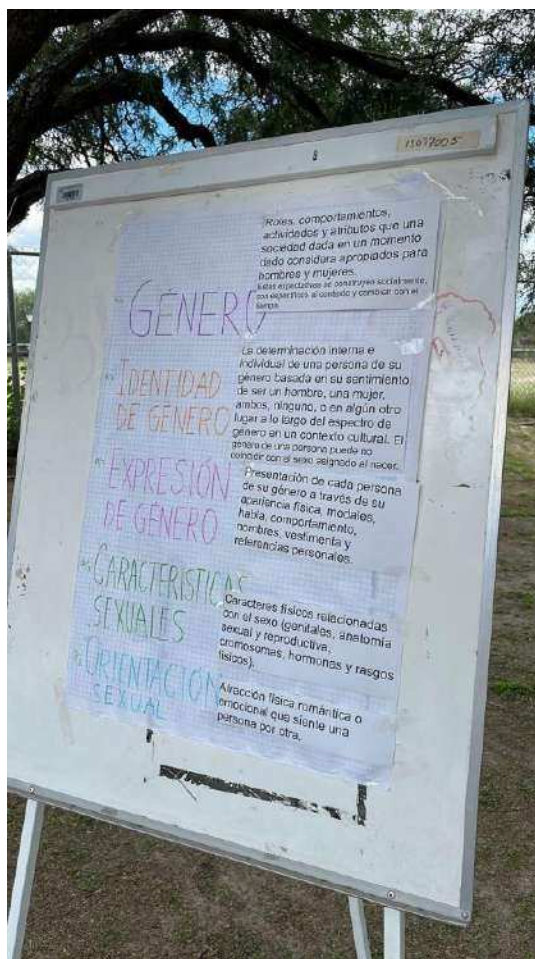
Tabla 22.

Cercanía de los alumnos con terminologías relacionadas con el género (totales de ambos turnos, N = 9)

Concepto	No. estudiantes que lo conocen	No. estudiantes que lo han escuchado	No. estudiantes que no lo conocen
Género	7	1	1
Identidad de género	5	1	3
Expresión de género	1	1	7
Características sexuales	3	1	5
Orientación sexual	9	-	-

Figura 37.

Actividad unir término con su definición



Durante la actividad, fue notorio que el conocimiento de los significados de estos términos era disparejo entre el grupo. En un momento, hubo confusión generalizada e incluso un poco de frustración. Hubo que dar un paso atrás para ver el panorama general del sistema de género y después poder situar las decisiones individuales dentro de él. Aún más, este rotafolio fue de gran ayuda para los alumnos cuando se les dificultaba entender qué tema abordaba alguno de los textos de LJ que fueron seleccionados.

El alumnado, en general, estaba familiarizado en mayor medida con orientación sexual aunque también conocían género e identidad de género. En sí, la visibilización de las identidades LGBTQ+ en los últimos años ha cobrado fuerza, y esta normalización o incorporación de la disidencia al discurso hegemónico se ve reflejada en los discursos de los estudiantes. Sobre todo, es un contexto donde hay un grado mayor aceptación hacia la diversidad sexual binaria (hombres cis gays, mujeres cis lesbianas). Aún así, hubo quienes

confundían los primeros dos términos (género e identidad de género) o que pensaban que se referían a los mismos sin discernir el primero como un sistema de mandatos y el segundo como un proceso de autodeterminación. Ser capaces de hacer esta disociación, entonces, fue un primer paso hacia la desnaturalización del género. Además, se hizo énfasis en que identidad de género y orientación sexual, actualmente, están ligadas por la *obligatoriedad* más la heterosexualidad no es “lo normal”. Estas definiciones están cooptadas, en palabras de Rubin (1989) en una dicotomía de la sexualidad "buena", "normal" y "natural" la cual es idealmente heterosexual, marital, monógama, reproductiva y no comercial, y cualquiera que viole estas reglas es "malo", "anormal" o "antinatural" (p. 21). Que los alumnos pudieran reconocer la maleabilidad del significado y la instrumentalización del mismo era de crítica importancia. Llama la atención que el término que menos estudiantes conocían era el de expresión de género, seguido por características sexuales. Respecto a éstos, llegó a ser confuso para los alumnos comprender la posibilidad de la autodeterminación que las personas tienen sobre su imagen corporal y ver los caracteres físicos relacionados al sexo⁴⁵ como una categoría distinta y (des)conectada a las demás. Por lo tanto, estas sesiones crearon la oportunidad de separar partes de un rompecabezas cuyas uniones parecían ser homogéneas y crear la ilusión de ser un todo fijo.

Dentro del grupo, hubo un par de alumes que tenían un entendimiento mucho más abierto sobre la diversidad (Alumna D, 2022: Es cuando te sientes identificado con algún género, sin necesidad de que sea el que se te asignó al nacer; Alumna K, 2022: Como te sientes ideentificad@ hombre, mujer u otro) y hubo quienes no sentían seguridad ante sus conocimientos (Alumno H, 2022: ... no estoy muy familiarizado así que no tengo una opinión). Asimismo, en el caso de la orientación, la mayoría utilizó el término “atracción” hacia otras personas aunque hubo quienes estaban muy confundidos (Alumna F: orientarnos para saber mejor y no tengamos problemas). Por lo tanto, como parte de este objetivo, se buscó que el círculo de lectura fungiera como un espacio para clarificar los significados de identidad de género y orientación sexual, así como esclarecer las diferencias, la intrincada relación entre éstos y develar los mandatos que se hacen pasar por hechos. A continuación

⁴⁵ Se evitó el uso el término sexo biológico porque, como los estudios intersex han demostrado, es un concepto atravesado por una mirada médica y científica que presume objetividad y limita la diversidad sexual de las personas.

se presentan y discuten los resultados del cuestionario pre-post como instrumento de evaluación. Las respuestas de los alumnos se encuentran en el Anexo G.

Tabla 23.

¿Qué entiendes por identidad de género?

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Alto	Alto
C	Medio	Medio
H	Bajo	Medio
J	Medio	Medio
G	Medio	Medio
F	Medio	Medio
K	Alto	Alto
I	Medio	Medio

Tabla 24.

Criterios de evaluación para identidad de género

Baja	Media	Alta
No conoce el significado del concepto.	Su conocimiento del significado del concepto es limitado. Entiende que tiene que ver con ser hombre o mujer.	Comprende el concepto casi en su totalidad como la determinación interna e individual de una persona basada en su sentimiento de ser un hombre, una mujer, ambos, ninguno, o en algún otro lugar a lo largo del espectro de género en un contexto cultural. Aserta que el género de una persona

puede no coincidir con el
sexo asignado al nacer.

Antes de la intervención, la mayoría de los alumnos se encontraban en un estándar bajo-medio respecto a qué significaba la identidad de género de una persona. La mayoría tenían el concepto binario y sólo un par de estudiantes consideraban la posibilidad de más de dos géneros. Para el final, ninguna persona desconocía el concepto y aunque había imprecisiones la mayoría lo asociaban con una característica inherente a las personas.

Tabla 25.

¿Qué entiendes por orientación sexual?

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Alto	Alto
C	Medio	Alto
H	Alto	Alto
J	Alto	Alto
G	Alto	Alto
F	Bajo	Alto
K	Alto	Alto
I	Medio	Alto

Tabla 26.

Criterios de evaluación para orientación sexual

Baja	Media	Alta
No conoce el significado del concepto.	El significado del concepto es limitado. Entiende que tiene que ver con atracción a hombres o mujeres.	Comprende el concepto casi en su totalidad como la atracción física romántica o emocional que siente una persona por otra. No se limita a sólo hombres o mujeres.

En general, había mayor claridad en el concepto de orientación sexual, lo cual parece indicar mayor cercanía con el mismo. Un entendimiento alto es mucho más observable en este término que en el de identidad de género. Al finalizar la intervención, todos los estudiantes evaluados comprendieron en su totalidad qué representaba para una persona y ninguno se limitó al binario heterosexual hombre – mujeres.

Tabla 27.

¿Cuál es la diferencia entre identidad de género y orientación sexual?

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Alto	Alto
C	Bajo	Medio
H	Alto	Alto
J	Bajo	Alto
G	Medio	Medio
F	Medio	Medio
K	Alto	Alto
I	Medio	Alto

Tabla 28.

Criterios de evaluación para diferencia entre identidad de género y orientación sexual

Baja	Media	Alta
No entiende la diferencia entre identidad de género y orientación sexual.	Entiende que son conceptos relacionados, pero confunde las terminologías.	Tiene claridad de la diferencia entre el género y la orientación.

Como muestra la tabla, al principio del círculo de lectura sólo tres alumnos lograban explicar con sus propias palabras las diferencias conceptuales entre identidad de género y orientación sexual, ambos términos son inseparables en el sistema sexo – género moderno. Para diciembre, después del abordaje de la LJ en los módulos LGB+ y TQ+ no hubo ningún alumno que no supiera la diferencia entre los significados. Entonces, se alcanzó la meta de que el 70 % de los participantes entiendan la diferencia entre orientación sexual e identidad de género.

Este diagnóstico solamente buscaba evaluar sus conocimientos de las terminologías pero iba acompañado de la lectura de las historias de vida de los personajes con identidades diversas. El objetivo no era que los estudiantes memorizaran los significados o impulsar la idea de que estas definiciones son “las correctas”, sino que los comprendieran dentro de su contexto social y conocieran cómo estos conceptos organizan al mundo en el que nos desenvolvemos.

Para poder construir un espacio de aprendizaje para los alumnos, era importante que todos sintieran que era un lugar seguro. Entonces, se explicitó que el círculo de lectura era un sitio donde se reconocía, aceptaba, incluía y abrazaba la diversidad. También se les comunicó que era válido *no saber*, que no habría juicios de valor ni actitudes de menosprecio si reconocían ignorar algún tema o cometían errores. De esta manera, a lo largo de las diez sesiones hubo preguntas que brotaron directa y esporádicamente de los estudiantes. Por ejemplo, al estar discutiendo los cinco conceptos antes mencionados, la alumna G, quien era una de las más participativas y expresivas, preguntaba: “¿Y dónde entraría preferencias sexuales?” (2022) ya que pensaba que era otro término más del sistema sexo-género. Incluso cuando leímos los *Bifanzines* (2018-2020) la alumna B, que era una de las alumnas más familiarizadas con los temas de diversidad sexogenérica, preguntó “¿Cuál es la diferencia entonces entre bisexualidad y pansexualidad?” (2022). Todas estas preguntas se atendían en el momento, utilizando ejemplos de los textos literarios o el conocimiento propio de los participantes para construir un entendimiento común.

La literatura juvenil seleccionada como instrumento y medio propiciaba las oportunidades para que los alumnos se vieran confrontados con sus propias concepciones o errores. Antes de comenzar la discusión de cada novela o poema, se les pedía a los alumnos que dijeran si era un texto que se enfocaba principalmente en la orientación o en la identidad de género. En el módulo LGB+ esta parte solía fluir rápido (“es un hombre gay” “es una mujer lesbiana”), pero cuando inició el módulo TQ+ hubo mayores dificultades. Por ejemplo, mientras leíamos *Para Nina* (Malpica, 2009) la alumna G admitía que le confundía y no entendía bien “lo trans” (2022). En este mismo texto, los estudiantes se enredaban en las terminologías de hombre y mujer trans:

Alumno M: Que es una chica que se, que... bueno por genética, es chica, pero ella se considera como chico, ¿no? Y empieza como una transición para volverse chico.

Alumna K: ¿No es al revés? Sí, ¿no? Es al revés.

M: Es, es una chica, ¿no? y se... convierte en chico.

K: ¿Es un chico que se siente chica?

M: Desconozco.

K: Sí, ¿no? Es al revés.

(Alumnes M y K, 2022)

O, por ejemplo, con *Los Chicos del Cementerio* (Thomas, 2021), que también narra la historia de una persona con una identidad de género disidente (un chico trans) sucedió una situación similar:

Alumna K: Es una mujer trans.

Alumna G: Hombre.

Mariana: ¿Es un hombre...? Trans.

G: Es un hombre trans.

Mariana: Un hombre trans, ¿entienden a qué nos referimos con esta idea de trans? ¿Lo han escuchado antes? ¿Una persona trans?

Alumno J: Cambia su género, ¿no?

(Mariana, Alumnes K, G y J, 2022)

Al ser el objetivo la construcción de conocimientos entre el grupo, los mismos estudiantes buscaban la respuesta entre ellos, y ponían en práctica lo que habían aprendido hasta el momento. Esto, por lo tanto, acercaba a los alumnes a una epistemología de la diversidad sexogenérica, desestabilizando las lagunas conceptuales que le sirven al sistema cisheteropatriarcal.

Aún más, hubo alumnes quienes advirtieron la ficción de la heterosexualidad obligatoria. Bajo la lógica de la comprensión lectora, podríamos decir que los alumnes no se limitaron a extraer el significado de los términos, sino que llegaron a una comprensión profunda ya que lograron “interpretarlo y elaborar un modelo mental” y algunos incluso

podieron “analizar las propiedades del texto, alcanzando una comprensión crítica o reflexiva” (Sanjuán Álvarez y Cristóbal Horbillos, 2022, p. 62). En *Los Chicos del Cementerio* (2021), el protagonista es un chico gay. Lograr discernir entre lo que la persona “es” y “quien le gusta” fue un proceso que se llevó a cabo en plenaria:

Alumno M: Según yo creo que le gustan los hombres, ¿no?

Mariana: Okay, pero entonces eso es independiente de cómo se identifica, de cómo se siente.

M: Ajá, yo creo que no es algo como que tenga que ser obviamente, porque yo creo que... el ser transexual no, o sea, no define como orientación sexual en sí.

Mariana: Exactamente, son cosas separadas, una es cómo te identificas tú como persona y la otra es quién te gusta románticamente, sexualmente...

Alumna G: O sea puedes ser trans y te pueden gustar, o sea, si eres mujer y te vuelves hombre, ¿te pueden gustar las mujeres aún así?

(Mariana, Alumnos M y G, 2022).

Cuestiones similares se dieron en *Para Nina* (2009) donde el personaje principal, que es una chica trans, asiste a una fiesta travesti. Les alumnos cuestionaban el vínculo de la identidad de género con la orientación sexual, desmantelando la estructura de la heterosexualidad y el cisgenderismo obligatorio: ¿Y puedes ser hombre y que te gusten las mujeres y ser travesti? (Alumna L, 2022). En estas circunstancias, y partiendo de un fragmento, se les preguntó a los alumnos *¿Cuál es la diferencia entre una persona que es trans y una persona que es travesti?* Algunas personas compartieron sus conocimientos, mientras que otras, como la alumna G, mostraron sorpresa:

¡Ah! ¿No es lo mismo? [...] Y entonces qué... ¿a qué concepto lleva... o sea ¿por qué los travesti son travestis? [...] O sea no tienen, como... por ejemplo una lucha [...] ¿No? ¿Nada más es porque “Ah me gusta”? (2022)

Este tipo de momentos se dieron con mayor frecuencia en las discusiones relacionadas con identidades trans*. A los alumnos les costaba trabajo las identidades de género que acuerpan diferencias fuera de las expectativas “hombre” y “mujer”. Estos obstáculos señalan, como diría Halberstam (2017), “la insuficiencia de los sistemas clasificatorios actuales, muchos de

los cuales heredamos del siglo XIX y principios del XX” (p. 50, traducción propia⁴⁶) y cómo se han sedimentado en los esquemas mentales de los estudiantes adolescentes.

El círculo de lectura, a pesar de estar limitado –por tiempo y recursos– a las identidades gay, lesbiana, bisexual, trans* y no binarie, tuvo momentos para que los estudiantes compartieran sus propios conocimientos sobre el tema, y que sumaran otras identidades sexogenéricas no normativas que conocieran. La pregunta era: *¿Conocen algún otro tipo de identidades u orientaciones?* se hizo en distintos momentos donde los participantes dieron las siguientes respuestas:

Alumno J y M: Mmm transexual, bisexual, pansexual, asexual (2022)

J: ¿No binario? (2022)

Alumna B: Asexual (2022)

Alumna D: Esta la he escuchado... es polisexual (2022)

Alumno M: No gen... es no binario, asexual (2022)

Alumno Q: Grisexualidad (2022)

Locutora indistinta: Este ¿la pansexualidad también es otra? (2022)

Alumno M: Una persona travesti... voy a poner de ejemplo las drag queen (2022)

Compartir estas identidades las visibilizaba y las daba a conocer entre sus compañeros que nunca habían escuchado de ellas. A pesar de que no se abordaron en textos de literatura juvenil, se precisaron sus significados y se validó la existencia de éstas como identidades de género u orientaciones sexuales, reforzando la idea de que son diversas. Es importante considerar que en algunos contextos, las mismas personas con identidades sexogenéricas diversas “rechazan la sexualidad como categoría o característica definitoria de la identidad” (Adams et. al., 2014, p. 462, traducción propia⁴⁷). Desde esta perspectiva, nombrar(se) en la nueva homonormatividad (Duggan, 2002), no es significativo ni emancipatorio, ya que ésta

⁴⁶ Trans* also signals the insufficiency of current classificatory systems, many of which we inherited from the nineteenth and early twentieth centuries.

⁴⁷ The rejection of labels by participants represents a challenge to the reliance on the salience of sexuality as an identity category, or at least that it need not be a defining characteristic in identity.

“no cuestiona los supuestos e instituciones heteronormativos dominantes, sino que los defiende y sostiene mientras promete la posibilidad de un electorado diverso desmovilizado y una cultura disidente privatizada y despolitizada anclada en la domesticidad y el consumo” (p. 179, traducción propia⁴⁸). De todas formas, el propósito de la intervención era que los alumnos pudieran incorporar estas palabras, etiquetas y conceptos en mayor o menor grado a su vocabulario y horizontes mentales. En sí, aunque las designaciones para identidad género y orientación sexual pueden ser polémicas y están siempre en transición, el propósito de estas actividades no era definir las, sino evidenciar que hay posibilidades más allá de la cisheterosexualidad.

En las últimas semanas, se observó que los estudiantes utilizaban el vocabulario en las discusiones para expresarse, titubeaban menos e incluso etiquetaban correctamente las identidades al incorporarlas en las historietas que elaboraron. En el ejercicio final, la pregunta “¿qué aprendí?” le ayudó a los participantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje:

Alumna C: Pues que yo no conocía mucho de todo eso y al principio dije “ay, más o menos” como que yo decía que había gays y lesbianas y hombres y mujeres y cuando vi los libros, cuando comentaban yo decía “pues ¿qué es eso?” así y empezaban a platicar de qué era y pues no, yo sabía que había tantas cosas. (2022)

Alumna F: Las diferentes identidades, orientaciones de género. Pues aprendí de todas esas diferentes, porque no sabía de los bisexuales, gays o así. (2022)

Alumno J: Yo aprendí a distinguir sobre género y orientación. (2022)

Alumna K: Pues aprendí un poco más también de la diferencia entre identidad y orientación de género. (2022)

Alumna K: Como un poco de la identidad y de la orientación, pero en el... ¿cómo era lo de bisexual, pansexual, todas esas? ... algunas de esas no las conocía como esa de pansexual o bisexual, no, no sabía muy bien, no tenía muy claro. (2022)

⁴⁸ The new neoliberal sexual politics of the igf might be termed the new homo-normativity—it is a politics that does not contest dominant heteronormative assumptions and institutions but upholds and sustains them while promising the possibility of a demobilized gay constituency and a privatized, depoliticized gay culture anchored in domesticity and consumption.

Docente E: Mmm es que había escuchado, pero no los había como que captado al cien cómo se diferenciaban. (2022)

La literatura juvenil, en este caso, fue el instrumento que permitió establecer estas conversaciones y crear un espacio donde se abordaran con normalidad las identidades, donde se reconoce la diversidad y los alumnos pueden cuestionar las redes epistémicas que constituyen al sistema cisheteropatriarcal. Colomer (2005, p. 38) afirma que la educación literaria, desde un valor formativo busca contribuir a la formación de la persona y ofrece a los alumnos la posibilidad de enfrentar la diversidad social y cultural. En algunos espacios, como las instituciones educativas, estos temas siguen siendo excluidos y relegados de la currícula, eliminando la posibilidad de que los alumnos desnaturalicen el sistema sexo-género, de que lo perciban como algo flexible, maleable, plural. Es así como se dio pie a estas conversaciones libremente.

4.7 Identificarse con los Textos: Experiencias Propias de Identidades de Género y Orientaciones Sexuales No Hegemónicas

Una de las ideas clave de la investigación es que la LJ con representación de identidades sexogénicas diversas funge como espacio cultural que resiste ante los mecanismos de cisheteronormativización. La ausencia de personajes con orientaciones sexuales y/o identidades de género disidentes –la cual los mismos estudiantes reconocían– manifestaba una exclusión del imaginario social de éstas personas. Aunque ahora existan mayores editoriales y publicaciones de narrativas sobre o con personajes LGBTQ+, estas todavía no son accesibles fácilmente para los lectores. La LJ se entiende como registro y origen de la realidad histórica y social, y por lo tanto, como instrumento de emancipación. A partir de este problema, el proyecto *Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogénica* acercó a los jóvenes lectores a textos que giraban en torno a la experiencia de vida de personas con estas identidades no hegemónicas. Esta intervención resultó en momentos donde los estudiantes se veían reflejados en los personajes y en sus experiencias.

En el círculo de lectura sólo hubo un alumno que compartió sus experiencias como persona con una orientación sexual diversa (hombre gay) y dos alumnas que se autoidentificaron como bisexual y pansexual respectivamente por escrito. Aunque se procuró que el círculo fuera un espacio seguro para todes, fueron solo diez sesiones con personas que

no necesariamente se conocían entre ellos lo cual pudo haber limitado a algunos alumnos al querer compartir sus propias identidades. Que sólo el alumno sintiera la comodidad de expresarse abiertamente puede responder a distintos factores. Uno, a su propia personalidad y al proceso de autoaceptación de su identidad. O, dos, a la creciente normalización de la identidad gay y aceptación social de los hombres homosexuales, la cual cada vez es más empujada hacia la heteronormatividad. Las alumnas con identidades disidentes eran mucho más introvertidas, y aunque no comunicaron verbal ni expresamente su identidad, el involucramiento que tuvieron con la LJ evidenciaba su cercanía con la comunidad LGBTQ+. Ahora, se presentan momentos que se oponen a la violencia simbólica y a la injusticia hermenéutica, donde la LJ cumplió la función de espejo para ellos.

4.7.1 Espejos de y para las disidencias

En esta sección se presentan aquellos donde les alumnos con orientaciones sexuales diversas se vieron reflejados en el texto. En el segundo módulo, durante la discusión de *Fabuloso y Gay* (2017), se abordaron las violencias en forma de comentarios y/o señalamientos que suelen dirigirse hacia personas gays o con orientaciones sexuales disidentes por parte de sus familias:

Figura 38.

Fragmento Fabuloso y Gay



Fuente: *Fabuloso y Gay* (Pierna Cruzada, 2017 p. 77)

El texto demuestra que para las personas con identidades sexogenéricas diversas, *salir de clóset* o ejercer y enunciar su identidad públicamente pone en crisis a la institución familiar, ya que “pone en tela de juicio la eficacia con la que está cumpliendo su función en la perpetuación del orden sexual heterosexual-reproductivo establecido socialmente, así como el patriarcado y la heteronormatividad que difunde por la estructura social” (Guzmán, 2021, p. 218). En el caso del alumno J, quien abiertamente se identificaba como un hombre gay, reconocía que a sus padres les preocupaba la reacción que otros podían tener ante él.

A mi esa [me da miedo que no vayas a ser feliz] me la dijeron en mi familia. Bueno, de todas estas afortunadamente todo salió bien y eso fue lo que me dijeron, lo último y bueno, pero en el sentido de que... respecto a cómo es la sociedad ¿no? cómo aún siguen y bueno, así como el miedo de que me vayan a hacer daño a mí pero pues creo que hasta ahorita no, no ha pasado. (2022)

El comentario de sus padres no parecía ser mal intencionado, sino que venía desde una preocupación por la violencia homofóbica que sigue presente en la sociedad. Que J pudiera compartir la experiencia compartida con autores como Pierna Cruzada reconocía su propia vivencia y además legitimaba frente a sus compañeros las de otros hombres gay que han pasado por lo mismo.

Más adelante, durante la lectura de *Gay Gigante*, la alumna D dijo que se identificaba con la parte de “que desde pequeñito se te debió haber notado en las cosas así de pensar si de verdad soy o no soy” (Ebensperger, 2022), la cual se presenta a continuación. En este extracto, el autor hace una analepsis para distinguir aquellos momentos donde él mismo y las personas de su círculo cercano comenzaron a darse cuenta de que había algo diferente en él, en este caso su orientación sexual. Por ejemplo, como se puede observar en la siguiente imágenes, de niño posaba como *Vogue*⁴⁹, o le llamaba la atención jugar con su expresión de género travistiéndose.

⁴⁹ Puede referirse a las modelos de la revista o a el movimiento contracultural que surge durante las décadas de los 1980s y 1990s.

Figura 39.

Fragmento Gay Gigante



Fuente: *Gay Gigante* (Ebensperger, 2015, pp. 122 – 125)

Aunque la alumna no elaboró sobre su experiencia, compartió que conocer su propia identidad empezó desde una edad temprana. Ya que toda expresión, práctica o deseo que no encaje en el modelo sexo-género binario heterosexual se ve reprimido y penalizado, el proceso de descubrir la propia identidad está constantemente siendo cuestionado (por otros, y por lo tanto, por las mismas personas que lo viven). Como coinciden Ebensperger y la alumna, la atribución de género de uno mismo y de los demás y los patrones de comportamiento relacionados con el género comienzan a aparecer entre los dos y tres años de edad (Fausto-Sterling, 2019). Este mecanismo trae consigo las implicaciones de buscar nombrar algo que está afuera de la cisheteronorma, de un proceso de autodescubrimiento que está en constante lucha con el *deber ser*.

Más adelante, el *Bifanzine Vol. 3* (2020 – 2021) dio pie a la discusión sobre los estereotipos que existen sobre las personas bisexuales. El mismo alumno J sintió la seguridad de compartir lo siguiente.

Yo en mi caso tuve, digamos eh... no sé ciertamente a mentir, ya que, bueno, eh no salir literalmente del clóset y decir soy gay, sino ocultarme bajo esto de ser bisexual para que tus padres te digan “ah pues mínimo te gustan las mujeres”, ¿no? [...] Es... algo feo pero... no sentí, no sé. (2022)

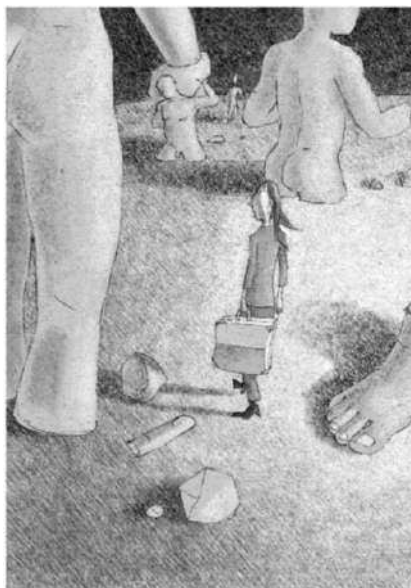
Él reconocía que para mitigar el impacto de las reacciones que su orientación sexual como hombre gay pudo haber tenido en su círculo cercano, había optado por aparentar que la posibilidad de cumplir con el contrato heterosexual seguía existiendo. Estudios como Guittar (2013) definen estos comportamientos como una “apologética queer”, es decir, como un intento de minimizar la desaprobación y la decepción por su sexualidad al revelar una identidad pública que creen que será aceptada más fácilmente por familiares y amigos, o incluso por ellos mismos, “al ser un compromiso en algún lugar entre sus atracciones personales únicamente por miembros del mismo sexo y la expectativa de la sociedad de que se sientan atraídos solo por miembros del otro” (2013, p. 170, traducción propia⁵⁰). Aunque esta “bisexualidad transicional” (Semon et. al., 2017) que se mantiene apegada a las expectativas heteronormativas puede llegar a perpetuar ciertos estereotipos sobre las personas bisexuales, la intención del alumno J no era invalidar a estas identidades, sino reconocía una serie de violencias sistémicas que le obligaban a permanecer bajo esa etiqueta ante las expectativas. Para él, la bisexualidad fue por un momento un refugio, un espacio donde pudo negociar y mediar mientras encontraba la seguridad en sí y en su entorno para vivirse como hombre gay.

Durante el tercer módulo, el cual se enfocaba en identidades de género diversas, la alumna B, quien prefirió no revelar su identidad de género pero se identificó con una orientación sexual no normativa, dijo haber visto su propia experiencia en novelas como *Para Nina* (Malpica, 2009).

⁵⁰ The queer apologetic is essentially a form of identity compromise whereby individuals locate and disclose an intermediate identity situated somewhere between (1) their personal attractions solely for members of the same sex and (2) society’s expectation that they be attracted only to members of the other sex.

Figura 40.

Ilustración en Para Nina (2009)



Fuente: *Para Nina* (Malpica, ilustraciones de Torralba, 2009, p.74)

B se identificaba “su proceso de crecimiento por así decirlo... Pues es un proceso algo largo y es como el proceso en el que uno mismo va creciendo consigo mismo y así” (2022). Estas contranarrativas normalizan las incertidumbres que van de la mano con la exploración [de género] y son textos que pueden “ayudar a las personas jóvenes a imaginarse una vida para sí mismos así como ver sus propias experiencias reflejadas en las vivencias de los personajes” (Shelton, 2021, p. 9, traducción propia⁵¹). La alumna B, en este caso, compara la experiencia de transicionar con su propia experiencia de crecer y de transitar espacios de cambio y de autoconocimiento.

Asimismo, la alumna dijo sentirse identificada con la narrativa de *Los Chicos del Cementerio* (Thomas, 2021). En esta novela, a Yadriel, un chico trans, se le prohíbe realizar una ceremonia de *nahuales* hecha para “hombres” y participar en las actividades “de hombres” porque no se le considera uno biológicamente:

⁵¹ This is an example of the kind of representation [...] that can help young TGNC people imagine a life for themselves through seeing examples of adults whose experiences were so close to their own and who have made fulfilling lives for themselves, as well as by seeing their own journeys reflected in the main character’s experiences.

—Sí, es una mierda. Una mierda enorme. —Había pasado tanto tiempo mordiéndose la lengua y teniendo únicamente a Maritza para desahogarse que era agradable poder decirlo en voz alta a otra persona—. Como creen que no soy un chico de verdad, no me permitían tener mi propio pórtate ni celebrar mi ceremonia de quince años...

—¿Qué carajo? —dijo Julián indignado

—En serio. Están han anclados en sus costumbres y tradiciones que ni me dejan ni intentarlo [...]

Los Chicos del Cementerio (Thomas, 2021, p. 91)

Ante esta situación, la alumna B comentaba que se identificaba con el personaje “en que, pues su familia está en su contra... En muchas decisiones que él quiera tomar y así.” (2022). Nuevamente, no elabora en qué decisiones, y se respeta su discreción, pero vuelve a poner el foco de atención en la familia y el papel que ellos juegan en la formación y normativización de las identidades de los adolescentes.

Una última instancia de la función de espejo fue cuando se trabajó la novela *Para Nina* (2009). La protagonista, una chica trans, relata cómo eligió su nombre “de mujer”. Ante esto, la alumna D comentó que se identificaba con esa parte, “que para ella era muy importante buscar su nombre y al mismo tiempo es muy difícil buscarte un nombre que especifiques bastante” (2022). En su comentario, se puede ver el mensaje sedimentado en la sociedad actual de que los cambios de nombre, pronombres o expresión de género son necesariamente una forma de compromiso a largo plazo (Ashley, 2019)⁵². A pesar de que la alumna nunca se identificó abiertamente como una persona con una orientación sexogenérica diversa, al principio del curso cuando se les preguntó por los nombres y pronombres con los cuales les gustaba que se refiriera a ellos, ella mencionó tener un nombre “masculino”. Era una de las alumnas más familiarizadas con los temas e incluso ella misma lo reconocía: “yo ya sabía bastante de este tema, leyendo los textos y todo eso me sentí como más como

⁵² Ashley (2019) propone como enfoque ético transitar hacia una mentalidad de promover la exploración entre las adolescencias trans*.

identificada, como de que “ay en estos tiempos.” (2022). Esta misma cercanía le daba cierta libertad para elegir un nombre y fluir en la diversidad sexogenérica.

Bajo una perspectiva de los estudios de género y estudios *queer*, la LJ fue para les alumnes una alternativa para validar sus propias experiencias como personas de la diversidad sexogenérica. Sin estos textos, ante una injusticia hermenéutica, se corre el riesgo de que las personas estén socialmente constituidas como algo que no son e incluso se les puede impedir que lleguen a ser quienes son (Fricker, 2008, p. 168). Crear alianzas entre lectores y autores que escapan de la heteronorma, el cisgenderismo y en cierta medida del patriarcado brinda sentido de pertenencia a una comunidad que exige cada día ser escuchada y tratada con dignidad.

4.7.2 Espejos Universales

Ahora, se presentan aquellos momentos donde les alumnes que se vieron atravesados por procesos de vida similares a pesar de no identificarse como LGBTQ+. Existe una creencia errónea que la LJ diversa es sólo para las disidencias, y no se reconoce el valor de la misma como texto literario, como un espacio para que todes independientemente de su identidad u orientación puedan disfrutar las historias y aprender de y con ellas. En vista de ello, se presentan ejemplos donde contrario a esta creencia la LJ fue también un espejo para les alumnes cisheterosexuales. Por ejemplo, a partir de un pasaje donde se reprobaba el comportamiento femenino de un niño la alumna G decía:

Alumna G: Que todos tenemos tías así.

Mariana: ¿Cómo?

G: ¿O nomás yo? [...] Tías así con esos humorcitos, con esas, con esos moditos de... no sé...

Alumna K: Esperan una cosa y luego dicen “ay...”

[...]

K: Con la costumbre, ¿no?

G: Ándale, como...

Mariana: Ok, ¿más cerradas?

G: Sí, sí, sí... Que uno les contesta, algo que no se debe de contestar y es como de “Ay, éste muchacho” o “Ay...” así.

(Mariana, Alumnas G y K, 2022)

G reconoce como la familia extendida es una institución para todas actitudes y comportamientos que causan turbulencia en las expectativas cisheteropatriarcales. Los juicios de valor, el entrometimiento y la desaprobación indirecta eran mecanismos reprobatorios que les alumnas reconocían como limitantes al tomar decisiones por sí mismas.

También hubo alumnas quienes se identificaron con personajes secundarios. La alumna F, por ejemplo, decía congeniar con Maritza, la amiga de Yadriel en *Los Chicos del Cementerio* porque “debemos de apoyar a los amigos, no importa como sean [...] porque nos tienen confianza al decirnos.” (2022). Las alianzas entre personas cisheterosexuales y disidencias tienen el “potencial para empoderar a los miembros para abordar múltiples formas de diversidad y opresión” (Chong et. al., 2019, p. 2, traducción propia⁵³). La LJ y estas amistades les proveen de un sentido de autoeficacia, es decir, añaden a la medida en que “los jóvenes creen en su capacidad para articular experiencias opresivas que enfrentan personas con un estatus marginado específico, podrán discutir cómo esta dimensión de marginación diverge e interseca con otros sistemas de opresión” (Russell et. al. en Chong et. al., 2019, p. 5, traducción propia⁵⁴). Estos personajes, así, son guías para los lectores, son modelos de acompañamiento y validación. Más adelante, en la siguiente categoría, se explica cómo el estudiantado adoptó estas actitudes de aceptación de la diversidad sexogenérica.

Inclusive, para las maestras que participaron, hubo momentos que resonaron en sus vidas. La maestra N, con la poesía *Trans, Trava, No Binaria*, (2020) compartía que le llevó a pensar que

⁵³ Gay–Straight Alliances (GSAs) are school-based groups with potential to empower members to address multiple forms of diversity and oppression.

⁵⁴ ... we conceptualize self-efficacy to address a specific diversity issue as the extent to which youth believe in their capacity to articulate oppressive experiences facing people with a specific marginalized status and to discuss how this dimension of marginalization diverges and intersects with other systems of oppression.

... todo el tiempo, toda, todos los, todas las personas tendríamos que estar en constante transformación. Porque qué aburrido y qué poco crítico, qué poco autocrítico sería que me asumiera la misma persona toda la vida, porque eso significaría que no crecemos, que no cambiamos, que no maduramos, que no evolucionamos. (2022)

Ella sugiere que las personas deberían cuestionar para desestabilizar constantemente las bases cisheteropatriarcales y normativas en las que vivimos nuestra vida. Habla de lo internalizado que tenemos estas y dice que no solo las personas disidentes realizan estos ejercicios ni señalamientos sino que también las personas cisheterosexuales deberían pensar en cómo se incorporan los mandatos sistémicos a su identidad. La LJ, específicamente desde una perspectiva trans*, dio luz a la necesidad escapar de nombrar cuerpos fijos en el tiempo y el espacio, y en lugar, prestar atención “al flujo y reflujo de la regulación y la innovación, la gobernanza y la experimentación” (Hallberstam, 2017, p. 18, traducción propia⁵⁵). Que el cuestionamiento, ambigüedad, la incertidumbre y el cambio sean parte de las posibilidades de los alumnos – cisheterosexuales o no, disidentes o no – es fundamental para una educación, una sociedad y una política más equitativa.

Al fin y al cabo, la LJ cumplió con la función de espejo, como un sitio donde les estudiantes pueden encontrar con quién identificarse. Pero, lo más importante, es que fue un detonador de discusiones sobre la norma, las expectativas y una herramienta para que les estudiantes puedan reflexionar sobre experiencias compartidas entre personas de su misma edad, de su mismo contexto (mexicano y latinoamericano), y/o con los mismos problemas, de los cuales varios se originan en el cisheteropatriarcado.

4.8 Empatizar con Experiencias Ajenas y Validar Identidades de Género u Orientaciones Sexuales Diversas

En la última categoría se analiza y discute lo relacionado con el objetivo principal número uno, construir conocimientos sobre experiencias de personas con identidades sexogenéricas diversas. Como se mencionó anteriormente, el alumnado demostró sensibilizarse con las historias de los personajes de los textos de LJ seleccionados, y por lo tanto directa e

⁵⁵ *Trans** pays attention to the ebb and flow of regulation and innovation, governance, and experimentation.

indirectamente con la comunidad que representan, extrapolando estos aprendizajes a su contexto inmediato. Se ha demostrado cómo las historias que amplifican las voces de identidades no hegemónicas son espejos, pero también tienen el potencial de actuar como ventanas y puertas corredizas⁵⁶. Es decir, darle a los lectores una idea de las formas en que otros viven, y ayudarles a conectar con personas cuyas experiencias son diferentes a las suyas, abriéndose a diferentes posibilidades y formas de ver el mundo y su lugar en él. En esta sección se consideran primero los momentos donde los alumnos miraban a través de la ventana y reconocían las violencias y las injusticias ejercidas hacia las diversidades sexogénicas. Después, se desarrollan las instancias donde los participantes coincidían en que devenir una identidad era un proceso de vida con implicaciones importantes. Más adelante, como el momento de la puerta, se explicitan las técnicas que los estudiantes sugirieron para validar las identidades de las personas de la diversidad sexogénica y se comparte el ejercicio donde pusieron en práctica distintas técnicas y formas de hacerles sentir a otros reconocimiento. Así, en el círculo de lectura se subrayó el valor de los espacios seguros para las personas disidentes, y en la última parte, los adolescentes reflexionaron sobre la importancia de la LJ para los lectores.

En primer lugar, a lo largo de las plenarios donde se discutían las violencias que viven las personas con identidades sexogénicas no hegemónicas, los estudiantes reprobaban estos comportamientos. Compartían sentimientos de indignación, enojo, incredulidad ante las formas en las que las personas señalan excluyen o marginan a las diversidades y las reprochaban con expresiones como “¿Qué tienen que andar juzgando, verdad?” (Alumna G, 2022). Así pues, las lecturas seleccionadas reflejaban para los lectores los obstáculos impuestos por la cisheteronorma. Por ejemplo, partir de la *Antología de Poesía Trans/Trava/No Binaria* (2019), los estudiantes se acercaron a leer acerca del encasillamiento en la dicotomía de género, el cual limita el desarrollo de los autores no binarios, y reflexionaron acerca de estas experiencias a partir del poema *S/T* (Gaita Nihil, 2019):

A veces no es tan divertido que te miren tanto
así
con esa cara de duda

⁵⁶ Frase acuñada originalmente por la investigadora Rudine Sims Bishop (1990).

los ojos entrecerrados
la psicóloga me dice que me programe que tenga siempre una respuesta
no tengo otra más que
¿qué carajo tengo que explicar? ¿que el binarismo lastima?
Por eso muchas veces prefiero la noche prefiero un género
uno cualquiera
uno donde descansar
o una remera grande para no explicar
que no es solo grasa masculina, son tetas señorxs y son bien más
y no les tengo rechazo, no.
El rechazo lo tienen usted en esa mirada [de mierda
que no sé de dónde creen que tienen ese derecho de hacernos sentir que
debemos explicaciones
o que solo nos cabe la noche
o una remera grande
o un solo género.
(p. 55)

Gaita Nihil expresa la ambigüedad como sitio desde donde exige ser tratades como sujetos de derecho, evidenciando que sobran los sistemas de clasificación que rigen al cis-tema. Respecto al poema, el Alumno J, comentaba:

... no conoce como, o no encuentra un género en el cual él se sienta bien, por eso dice que quiere uno donde pueda descansar, pero no... creo que es como una frustración, ¿no? de una persona no binaria y quiere... no encuentra un género como tal en el que se sienta bien. Por eso pues o sea le está lastimando. (2022)

De esta manera, el alumno reconoce las consecuencias que tiene la normatividad de género sobre el bienestar emocional de las personas. Más adelante, se leyó y discutió el poema *Ser* (Lucianx Bonader, 2022):

Salirse y romperse romperse las piernas los brazos
la cadera.

Romper lo que me ata lo que me asfixia.

Me asfixian tus colores
me sofocan tus pronombres.

Escaparse, dejar salir dejar salir los insultos las lágrimas
los besos.

Escapar de lo que me limita
de mi cuerpo que me encarcela.

Me encarcelan tus prejuicios me condenan tus ideas.

Romperse, salirse, escaparse ser otre, ser todes, ser yo

(p. 71).

Para la alumna G, el poema

Habla sobre lo que ella le molesta... que los prejuicios y las ideas de la sociedad en la que estamos, pues, que no la dejan ser lo que ella quiere ser y ella decide romper todo esto y ser quien esa persona quiere ser (2022)

Al no encajar en un modelo sexo-género hegemónico, las identidades disidentes son privadas de derechos a nivel cultural, institucional, político y legal. Les participantes reconocían al género binario moderno como opresivo y asfixiante para las personas. Por lo tanto, es observable cómo esta LJ de autorrepresentación complejiza las miradas y extiende las líneas de visibilidad de los sujetos con identidades de género diversas. En el caso de los textos seleccionados en esta antología, acercar a los lectores a la *transescritura*, a “un lugar de enunciación que defiende una posición política crítica frente a los procesos de exclusión y marginalización” (Mercado, 2021, p. 84) les confronta con los marcos normativos del género.

Seguidamente, la alumna G, externaba que ante estas dificultades ella veía que las experiencias de vida de las personas de la diversidad se veían atravesadas por un mandato sistémico al cual las personas heterocis no tenían que enfrentarse, y decía “si para uno que no se considera por ejemplo, bisexual o no, binario o trans, es difícil acoplarse a una como a un cierto grupo, imagínense como a otros, a los que si lo son, lo más difícil para ellos” (2022). En su comentario, la alumna reconoce el género y la orientación sexual como ejes identitarios

que atraviesan a los sujetos. Esta discusión, roza entonces el concepto de matrices de opresión e interseccionalidad (Combahee River Collective, 2021 [1977]; Crenshaw; 1991) aunque no necesariamente haya culminado en una deliberación sobre la raza o clase sino que se entrelaza con la edad (la adolescencia). En este ejercicio, la alumna reconoce que la experiencia adolescente no es la misma para todes y reflexiona acerca de cómo ser una persona de la disidencia sexogenérica da forma a las experiencias de vida, en particular a las dificultades por la posición marginalizada que ocupan en la jerarquía social. Sobre todo, comentarios como el de la alumna G demuestran que espacios como el círculo de lectura facilitan que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como existentes dentro de sistemas estructurales que otorgan diversas formas de poder y privilegio y convertirse experiencia mutuamente humanizadora que puede estimular la acción social (Mirra en Herb y Betts, 2022, p. 3, traducción propia⁵⁷). En otras palabras, estas nuevas perspectivas tienen el potencial de incidir en el comportamiento de los estudiantes frente a las personas con identidades LGBTQ+.

Otra de las maneras en los que los estudiantes crearon vínculos con los personajes y las personas de la diversidad sexogenérica era comprendiendo que devenir una identidad es un proceso que implica encuentros y desencuentros consigo mismos, con las expectativas sociales que entendidos como momentos de autoconocimiento frente al sistema sexo género. Estos son algunos ejemplos de distintas ocasiones:

Alumna A: Que en su cuarto [Sindy] hay mucho, muchas cosas por las que ha, con las que se ha podido... o sea, con las que ha podido ella *descubrir* quién realmente es o así [énfasis añadido]. (sobre Elefantes en el Cuarto, 2019) (2022)

Alumno Q: Es como que... el proceso de una persona, ¿no? de pues adaptarse, ¿no? (sobre Navegar en Sinestesia, poema sobre la experiencia bisexual en el Bifanzine Vol. 02, 2020) (2022)

⁵⁷ Mirra has argued that when facilitators promote reflexive discussions in which participants recognise themselves as existing within structural systems that grant various forms of power and privilege, reading literature can become a “mutually humanising experience that can spur social action”.

Alumna B: [Las ilustraciones en *Para Nina*] son como un pequeño proceso o *una muestra del gran proceso* que lleva.... el... el saber al principio cómo se identifica realmente [énfasis añadido] (2022).

Seguramente, los mismos alumnos comparten experiencias afines en su crecimiento y desarrollo, las cuales pueden pasar inadvertidas o ser reprimidas por los mismos mecanismos del cisheteropatriarcado. Contrario a una visión erguida sobre la heterosexualidad obligatoria y determinista que profesa la orientación sexual como establecida e invariable o inflexible, el alumnado reconocía en los personajes de la LJ un proceso individual de autodescubrimiento que se ve atravesado por discursos y tecnologías.

4.8.1 Del Reconocimiento a la Validación

Entrelazado con las conversaciones sobre las trayectorias cotidianas de las personas, personajes y autores de la diversidad sexogenérica, dentro del círculo de lectura se abordó la importancia de demostrar apoyo y acompañamiento a éstas comunidades. Por una parte, había alumnos que señalaban la importancia de normalizar la diversidad en su entorno y encontrar formas de incluirles en su vida. Cuando se les planteó una situación donde una persona les compartiera su orientación sexual no heterosexual, la alumna L decía:

“Pues es que la verdad no soy una persona de... de saber expresarme ni nada, pero... la apoyaría, lo apoyaría, pero... *no sería algo que me sorprendiera... Lo tomaría muy normal...* De hecho antes sí, antes sí se me hacía raro, pero ya con el paso del tiempo... se asimilan las cosas, ¿no? siento que es algo normal [énfasis añadido]. (2022)⁵⁸

Para alumnos como ella, la orientación sexual no era “un problema”, y no parecían existir prejuicios que cambiarían su relación con la persona por esa característica de ellos. Otra alumna, señalaba que la orientación sexual no era una característica que definiera en su totalidad a una persona “que tenga una orientación distinta, no significa que lo deje hacer menos, lo tienes que hacer más, sino como una persona normal” (alumna G, 2022) más si reconocía que había que considerar que ese aspecto de él podía ser fuente de rechazo ante la cual a quienes les rodean. Incorporar, de esta manera, la identidad de género u orientación

⁵⁸ Es importante mencionar que la alumna mencionó que en su familia había personas con identidades sexogenéricas diversas. Por lo tanto, esto indica que la alumna está familiarizada con la misma.

sexual distinta las desesencializa y elimina explicaciones totalizadoras hacia un entendimiento en el que las realidades de la formación de la identidad varían entre los individuos y los contextos sociohistóricos (Muñoz, 1999). Sin embargo, para que esto suceda, las personas (en este caso los alumnos) habrán de cuestionar las estructuras modernas en las cuales se enmarcan las relaciones sexo-género.

Para las últimas dos sesiones, los alumnos señalaban distintas formas de apoyar a una persona de la diversidad sexogenérica que estuviera atravesando por algún momento difícil. Según Forbes y Ueno (2020) es posible que las personas con identidades sexogenéricas diversas esperen que sus aliados “participen activamente involucrados en ayudar a interrumpir y dismantlar los sistemas de opresión homofóbicos y queerfóbicos al tiempo que afirman su existencia como personas queer” (p. 163, traducción propia⁵⁹). Sin embargo, no todos perciben la discriminación de la misma manera. Con esto en mente, no existía ante la situación una expectativa de “lo correcto” sino que se buscaba leer los mensajes subyacentes en sus respuestas. Algunos mencionaron alternativas como acercarle con adultos, profesionales o sitios para informarse mejor sobre los procesos que estuvieran viviendo como dar información, “como te recomiendo esto...” (Alumna K, 2022), lo que demostraba voluntad de apoyarles. Hubo, sin embargo, quienes titubearon y aún no se sentían con la seguridad lo sentían un tema ajeno a ellos como el alumno H, que admitía “Yo no sé de eso y no soy ningún experto porque no va a estar mejor con un psicólogo...” (2022). El comportamiento evasivo del alumno H parece responder a cierta incomodidad con el tema, probablemente porque le era ajeno o tiene cierta fobia (rechazo a la diversidad) interiorizada. No obstante, los demás participantes reconocían el valor de, aunque no sepan, estar ahí para ellos: “Yo creo que haría lo mismo, *pero yo sí le diría pero sea lo que sea como te sientas, aquí me tienes*” [énfasis añadido] (alumna G, 2022). En otro momento, una locutora indistinta compartía este pensamiento, y decía que era importante “que se sientan con toda la confianza de poder expresarse y así contigo y ya tú dar un consejo o apoyarlas” (2022). Para los alumnos, fungir como sitios seguros era la primera herramienta a la mano. Es decir, aunque no se vieran a sí mismos con la capacidad de ayudar a la persona a resolver el problema estaban dispuestos a escucharle y pensar en alternativas juntas.

⁵⁹ ...some queer people might expect their allies to be actively involved in helping disrupt and dismantle homophobic and queerphobic systems of oppression while also affirming their existence as queer people.

Otro de los aspectos que los alumnos consideraron de suma importancia para validar la identidad de género de las personas fue respetar sus decisiones por ejemplo en el uso de los nombres y pronombres elegidos (Docente N, 2022: Tratarlo como quiere ser recibido). El alumnado reconocía que utilizar el nombre que una persona trans* elige significaba apoyo (alumna D), aceptación (alumna K) y respeto (alumno J y docente N). Investigadores como Pollitt et. al., (2021) sugieren que el uso del nombre escogido es a menudo uno de los pasos básicos para que los jóvenes transgénero expresen, construyan y afirmen su género a nivel individual y social y es una de las forma más sensible y solidaria de respetar su identidad. Más adelante, incluso comentaban como no dar por hecho la dicotomía él-ella podía ser otra iniciativa alternativa para incluir y evitar violentar a las personas disidentes. La alumna K, decía, que era importante

preguntarle cómo se siente cómodo... Por ejemplo en esto de los nombres, pronombres... O sea una cosa es que, decir ella y que diga “no, pues yo digo elle” y decir “ah no, entonces no” o sí aceptar el pronombre que te pide que le digas y ya a lo mejor ya lo estás tomando más en cuenta que simplemente decirle “ah sí” (2022)

Puede verse como la alumna K sugiere tomar la iniciativa para no malinterpretar ni mal nombrar a quienes le rodean. Crear un espacio seguro para las personas implica también un proceso de autoanálisis sobre cómo se relacionan con les demás. Escuchar y atender las peticiones de otros tiene resultados positivos en su salud mental y desarrollo personal. La alumna G, de hecho, acertaba ahora percibir situaciones que antes eran invisibles sistemáticamente:

Como de captar como cuando una persona te da señales con que quiere que lo trates así porque él es diferente. Es que ¡ah! pues por eso quiere que no le diga sí o que no le hable así de esa manera porque no se siente bien. Como antes, ahora ya todo tiene sentido... *yo antes era como no andes diciendo estamos jugando, ¿no? Y ya ahorita que cuando hablamos de eso, de que de verdad es importante para ellos como los tratas, como te refieres a ellos como tsss alivianate [énfasis añadido]* (2022).

G, en retrospectiva, tomó conciencia de lo significativo que es para algunas personas trans* insertos en la hegemonía cisgénero poder alinear su identidad, expresión y presentación de género frente a otros. Más aún, sus expresiones dejan ver que referenció a

encuentros pasados en su propia vida, y pareciera entonces que existe un compromiso con este nuevo entendimiento de una compasión y validación contrahegemónica.

Encima, en el círculo de lectura se pusieron en discusión el concepto de alianzas estratégicas de acompañamiento como respuesta a las dinámicas excluyentes del sistema sexo-género. Con los textos de LJ, les estudiantes reconocían las dinámicas como las de Victoria y Rodrigo (chica trans, chico gay), Yadriel, Maritzia y Julián (chico trans, chica heterosexual, chico gay) como modos de resistir y de acompañarse mutuamente (alumna D, 2022), “porque tratan de comprenderse el uno al otro y se apoyan” además de que pueden ayudar a que las personas que encarnan identidades de género “crezcan todavía más” (alumna B, 2022). Según les alumnes, al ser vínculos con personas de la comunidad y compartir vivencias “pueden sentirse hasta sentirse como liberado... ” (alumno M) “porque se entienden y a lo mejor viven unos mismos problemas sociales” (alumna G). En estos grupos, estas son las personas que “las que lo apoyaron, [y] no [les] juzgaron por ser quien eran” (alumna G). Dentro de lo que cabe, les alumnes reconocen como estas relaciones afectivas y de solidaridad cumplen varias funciones para las personas de la disidencia sexogenérica: mitigan el aislamiento social, brindan apoyo emocional y son sitios donde encuentran simpatía al enunciar y compartir sus experiencias de vida. Ya sea como amistades o como “familias elegidas” estos vínculos pueden interpretarse como un paso positivo para reforzar un estilo de vida no [cis]heterosexual que afirma una nueva identidad y proporciona un nuevo medio de pertenencia (Kim y Feyissa, 2021), salvaguardando el proceso de bienestar y acoplamiento social de las personas de la diversidad sexogenérica dentro de una estructura cisheteropatriarcal que constantemente les priva de sus derechos, incluso dentro del propio núcleo sanguíneo. Ante el estigma y el desempoderamiento social importante que trae ser excluido de o verse forzado a cortar lazos familiares, la LJ sugería y les alumnes coincidían, en que les amigos son un actor clave en el proceso de devenir una identidad de género y/o una orientación sexual disidente.

Aún más, hubo alumnes que hablaron desde su lugar de enunciación y su propia experiencia. J, como hombre gay, dijo que él buscaba ser un soporte para sus amigos y familia cercana:

tengo una amiga y dos primas mías que dicen que son bisexuales y me platican, así de que no, pues eh, “mis papás no saben” o sea son mis tíos, ¿no? Y yo a base de esto

y de lo poco que bueno yo he vivido como homosexual, eh les comento más o menos lo que se, ¿no? trato de compartirles y decirles que pues es un proceso de cada persona y poco a poco lo van a descubrir, o sea tampoco se tienen que etiquetar o sea totalmente a tan temprana edad y decir “soy esto” porque no... (2022)

El alumno sentía que podía ayudar a sus amigas desde su propia experiencia. Su entendimiento del proceso de construir una identidad sexogenérica era abierto y comprensivo. Él podía discutir especificidades, proveer recursos y formar lazos comunitarios que fungen como resistencias frente a la incertidumbre o la hostilidad de otras instituciones.

Como se puede observar, les estudiantes del círculo de lectura le concedieron suma importancia a los grupos pertenencia donde las personas con identidades sexogenéricas no hegemónicas puedan sentirse libres de expresarse sin restricciones ni miedo a ser violentados ni juzgados. Lugares donde, en sus palabras, “puedes ser más tú” (alumna G, 2022), porque como añadía la misma alumna

pues como que uno en su casa no puede... o yo, no es como que uno pueda ser como es en la escuela, porque mi mamá también dice, “es que no eres la misma aquí en la casa que en la escuela” Pues obvio que no, porque *a lo mejor en la escuela me dan más libertad de expresarme*, no sé, por ejemplo, como dice la maestra, uno siente con amigos más chido, ¿no? que uno cotorrear, si uno socializa más, más mejor que por ejemplo que con la familia, porque *si tú le dices algo a tu familia que tal vez no está entre lo que ellos creen o lo que ellos piensan, es como que luego luego te empiezan a juzgar y cosas así* [énfasis añadido]. (2022)

Una vez más, se señala la familia como un espacio más conservador, con más restricciones y expresa que entre pares existe más libertad. Las maestras, asimismo, consideraban crear este tipo de espacios para ser y vivirse sin los marcos del cisheteropatriarcado parte de su trabajo como docentes:

la escuela para muchas, para muchos es nuestro refugio y a veces acá en la escuela uno encuentra personas o a veces uno encuentra a compañeras, compañeros que pueden como abrazar, pues esto que tú estás sintiendo o *a veces tan solo el darte cuenta que no eres tú la única persona que está viviendo eso y que hay más gente que piensa como tú, que siente como tú*. Eso me parece que lo da por ejemplo la escuela. Obviamente en la escuela también se ejercen todo tipo de violencias, pero muchas

veces en la escuela encuentras como este refugio y esta identidad o el sentirse, el sentirte identificado con alguien más que, que está pasando por las mismas que tú [énfasis añadido]. (docente N, 2022)

Que la escuela, más allá de una institución educativa, sea para les estudiantes un lugar de encuentros, de acompañamiento y formación de redes, de experimentación con formas de ser (expresarse). La convivencia entre pares –y actividades como el círculo de lectura– también le brindan a les estudiantes la oportunidad de explorar temas relacionados con la orientación sexual y la identidad de género. Sin embargo, es importante considerar que la escuela sigue siendo una institución social donde las agresiones homofóbicas y transfóbicas –como el acoso– se dan con mayor frecuencia (Cepeda, Morquecho y Valdés García, 2021; Galindo, 2020; Cervantes, Chávez y García, 2016; Castellanos y Solís, 2015). Para que este sitio funcione como un refugio el trabajo tiene que ir de la mano con otros ejercicios que intervengan las raíces cisheteropatriarcales e involucren a aquellas personas que ejercen violencias para evitar caer en dinámicas de guetificación.

Alrededor de la discusión sobre la validación e inclusión de las identidades sexogénicas no hegemónicas, les alumnes discernían entre los “niveles” de aceptación e inclusión de las personas de la comunidad LGBTQ+. En la discusión surgió la diferencia conceptual entre “tolerar” “aceptar” “respetar” y “validar”. La maestra E, por ejemplo, decía: “...me choca la palabra tolerancia porque dices como “ya qué”. O sea, como bueno, lo voy a hacer porque... O sea, tolerancia me suena políticamente correcto... pero no son como desde esa parte sincera” (2022). El alumnado coincidía en que tolerar o aceptar no necesariamente se traducen en esfuerzos por incluir, validar las identidades y hacer partícipe a las personas de la diversidad sexogénica:

Alumna B: Mmm aceptar es como un simple, “ah, sí, está bien”, respetar es como... tratar de evitar usar pronombres que no y pues validar eso, sí o sí usas los pronombres de esta persona porque así se identifica y lo respeto con todo y... pues, tiene mi apoyo. (2022)

Alumna G: O yo creo que validar es aceptar a alguien como sea, como él es así, lo aceptas y ya no tienes por qué ponerle un pero o por qué decirle “sí, pero esto” no, nomás lo aceptas como es y ya, no se. (2022).

Es decir, las alumnas veían el discurso de la “tolerancia” como un cristal que aparenta solo ser políticamente correcto. En un contexto sociopolítico donde la cultura de la cancelación está a la orden del día, mantener una imagen limpia y evitar ser señalado como homo/transfóbico no deslinda a estos individuos de seguir reproduciendo violencias (como la cognitiva, afectiva o institucional) detrás de la máscara. Más aún, este “discurso de la tolerancia” despoja a los sujetos de cierta responsabilidad ética y se “corre el riesgo de transformarse en un pensamiento de la desmemoria, de la conciliación con el pasado... que no convoca a la interrogación y que intenta despejar todo malestar. Un pensamiento que no deja huellas, desapasionado, descomprometido (Duschatzky y Skliar en Lazazzera, 2021, p. 164). Entonces, hay un gran valor en que les alumnas diferenciaron y develaron la tolerancia como una estrategia del cisheteropatriarcado. Ellos reconocían que la validación y la inclusión se expresaban a partir de un ejercicio de deconstrucción además de gestos concretos y tangibles hacia las diversidades.

4.9 La LJ ¿Para Quiénes?

Una parte importante del proceso del aprendizaje fue reflexionar sobre el material, es decir sobre los textos elegidos, y el propósito de la existencia de los mismos. Así, al terminar de leer cada libro o fragmento(s) se les preguntaba a los participantes *¿por qué creen que le autore haya escrito esta historia?* Por un lado, hubo quienes consideraban que era un proceso de autorreflexión personal y catarsis para los autores. Estas son algunas de las cosas que mencionaron en distintas ocasiones:

Alumna L: ... [es] un desahogo de lo que ellos sentían, solamente tal vez querían escribirlo. (2022)

Alumna D: Como para expresarse de lo que nunca le pudo decir a las demás, pero para ella misma .(2022)

Alumna K: A manera de su experiencia, compartirla pero... en ficción... En que se desahogan. (2022)

Alumna B: Para que todos los, todos los demás comprendan más o menos lo que él sintió en su proceso. (2022).

Alumno J: Tal vez escribirlo también puede ser su lugar seguro ya que no lo encontró digamos en la escuela, o la familia y... no imagino o sea la frustración de esta persona persona y por eso hay personas que bueno llegan hasta el suicidio y es muy triste.

Bueno, y esto es una manera también de compartirlo y desahogarse. Mostrándolo al mundo. (2022).

En palabras de los alumnos, las historias de la LJ cumplían con un propósito personal de los autores, el de externar sus sentires y sus experiencias como alternativa a ser privado de otros espacios de enunciación. Hubo, además, quienes notaron la ausencia de estas narrativas y estos espacios. Ante esta situación, veían a la LJ diversas alternativas para estos huecos, como la maestra N quien añadía: “hay poco material autobiográfico de, de estas poblaciones o de estas comunidades en general... pues porque todavía no se da como esta apertura...” (2022). Entonces, estos textos eran una forma para las personas con identidades sexogénicas diversas de poner sus historias en los medios, en lo consumible y perceptible en el imaginario de lo que existe, lo que está presente. En palabras de Mercado (2021), al escribir sus historias los autores confrontan a los marcos que buscan normalizarles, expresan rabia ante los procesos que han buscado contenerles en las etiquetas “hombre” “mujer” “heterosexual” (u otras) y, asimismo, esta escritura “es la posibilidad de devenir otra [identidad]; pero también un modo de establecer una nueva relación con la subjetividad donde, a partir de pensarse en la alteridad, se va construyendo la propia identidad” (p. 85). Por ende, se puede afirmar que la producción, publicación, y distribución de textos escritos por personas de la disidencia sexogénica son parte de un “archivo político viviente” (Preciado, 2020, p. 44) que imagina y consolida otras posibilidades.

Por el otro lado, hubo quienes pensaban que estas publicaciones le permitían a los autores compartir la experiencia de su identidad sexogénica con otros para que conocieran sobre su vida y funcionaran como herramientas para conectar, brindar compañía y apoyar a otros que estuvieran pasando por lo mismo. Estas historias, según los alumnos, eran escritas también con lo siguiente en mente:

Alumno J: Pues para ayudar a otros, otras personas en esa misma situación y no saben qué hacer y ya de ahí, diríamos van entendiendo y bueno es que muchos dicen “es malo”, o sea, pero no, solamente que... creo que para hacer viable su experiencia... como para dar a conocer a las demás personas, o quizás sí, más que nada como para llevar a conocer su... la experiencia que han tenido durante este desarrollo que han tenido durante su sexualidad. (2022)

Locutora indistinta: ...un desahogo o para que también ya agarrando de esto las personas se encuentren, para que vean lo que son o cómo se representan. (2022)

Alumna C: Para dar a conocer cómo... pues todo como han sido o cómo son y pues expresarlo así de esa manera, porque no muchas personas se dan cuenta de lo que está a su alrededor. (2022)

Alumna K: Dar a conocer su punto de vista, como puede ser su vida. Dar a conocer su vida. Y sus experiencias o no como de. Hay más personas... Hay más diversidad de género... [O que hay más personas diversas como ellos] que pasaron por lo mismo]. (2022).

Docente N: Yo pensaría que muchas veces creemos que hay cosas que solo nos pasan a nosotros y que pareciera que somos los únicos bichos raros en el mundo que nos suceden estas cosas. Y una manera de escribir y de compartir y de dar a conocer, o incluso estos ejercicios que hacemos acá en el círculo como de, de dar a conocer y compartir, tiene que ver con validarte primero tú como persona y validar que hay más personas como tú. Éstas ideas que tenemos de, “eres rarito, eres diferente” ni es cierto que sean tan raros, ni es cierto que sean tan diferentes, porque justamente cuando empezamos a leer cosas vean como les pasa luego en clase, estamos diciendo algo, estamos leyendo algo y nos hace sentido a nosotros y empezamos a decir “¡ah! sí soy” “¡ah! eso me describe” “¡ah! la maestra, parece que está hablando de mí” “¡ah! ¿este chavo de la lectura me conoce o que?, porque... (2022)

El estudiantado y las docentes comparten la idea de que cuando otras personas, otros adolescentes y adultos, leen este tipo de textos, ellos pueden sentirse interpelados, identificarse e informarse. Incluso, señalaban que los textos no eran solo para las personas LGBTQ+ sino “para para todo público en general.” (alumna B). Colocar sobre la mesa otras posibilidades de expresar, vivir y entender el género expande los horizontes posibles dentro de la estructura cisheteropatriarcal. Y, para todes aquellos en el espectro de la disidencia, desmiente las tecnologías que lo etiquetan como algo “malo”, “raro” o inamovible. Al nombrar(se) y representar(se) en medios *mainstream* la diversidad sexogenérica avanza su existencia al campo de lo visible y lo legible. Es más, la LJ expande las nociones de lo que es aceptable y normal, además habitúa a la diferencia y la alteridad (Rabinowitz en Wickens,

2011, p. 162) y acerca a los lectores los discursos contrahegemónicos y experiencias disidentes como un espacio para el reconocimiento, la problematización y la resignificación.

Como conclusión, se valida la hipótesis planteada sobre la LJ como una herramienta que fomenta actitudes de afirmación positiva hacia estas personas. Los alumnos participantes en el círculo de lectura demostraron poder reconocer los procesos de devenir una identidad disidente y habitar en determinadas esferas de vulnerabilidad y, de manera paralela, fueron capaces de sugerir estrategias de validación e inclusión y ponerlas en práctica dentro del espacio escolar. En efecto, la escritura y lectura guiada de la LJ como un espacio donde se nombra y normaliza la existencia y las experiencias de personajes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas puede interpretarse como un acto de resistencia al presentarle a los jóvenes una oportunidad de problematizar lo simbólico y lo estructural del binarismo cisheteropatriarcal.

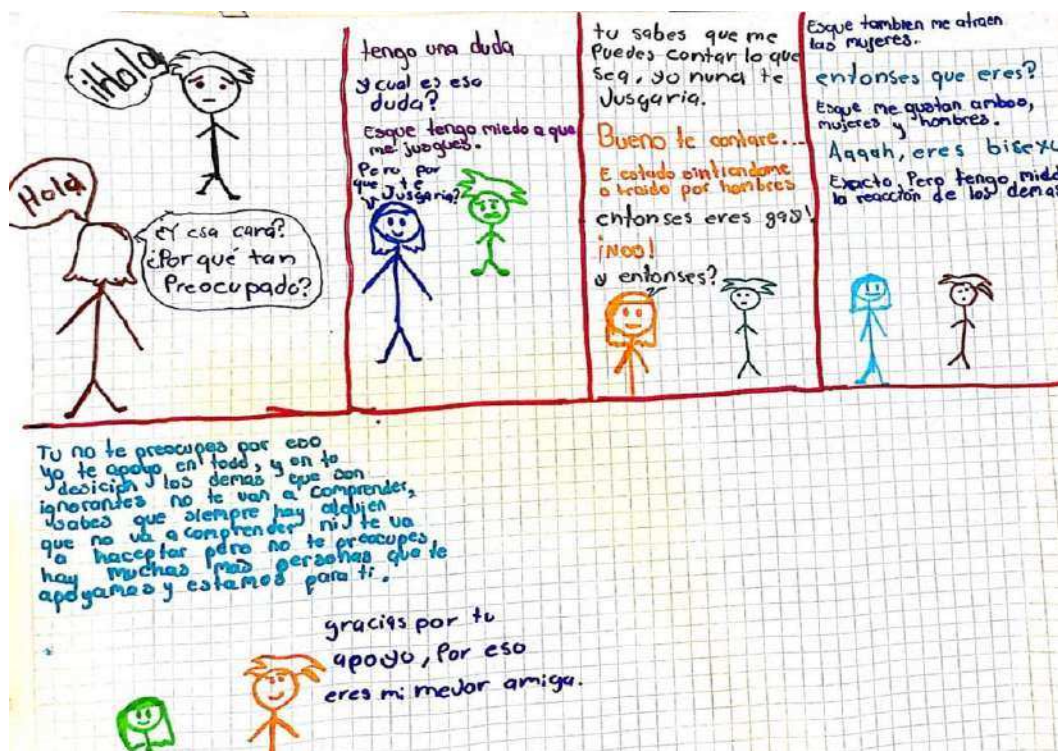
4.10 Productos del Círculo de Lectura

4.10.1 Historietas

En la última etapa de la intervención, los alumnos crearon historietas situadas en un escenario hipotético donde pusieron en práctica los conocimientos, comportamientos y actitudes aprendidas. Se pudo observar cómo los estudiantes se sentían más seguros abordando temas sobre orientación sexual, y aunque tenían una comprensión más amplia que la inicial sobre identidad de género, no tenían la misma confianza o cercanía al tratar el tema. Estas historietas buscaban examinar el entendimiento de los estudiantes sobre el funcionamiento de las dinámicas sociales respecto al género y las identidades sexogenéricas no normativas. Es importante mencionar que al ser un trabajo en equipo también existieron dinámicas de intercambio de ideas y negociación del contenido. Las personas que tomaban el liderazgo eran, en los tres casos, las que demostraban mayor apertura y empatía con los temas. Los demás compañeros hacían sus aportaciones dentro de la narrativa establecida, lo cual también pudo haber intimidado a los más conservadores a expresar su opinión. Ahora, se presentan los tres productos.

Figura 41.

Historieta del equipo 1

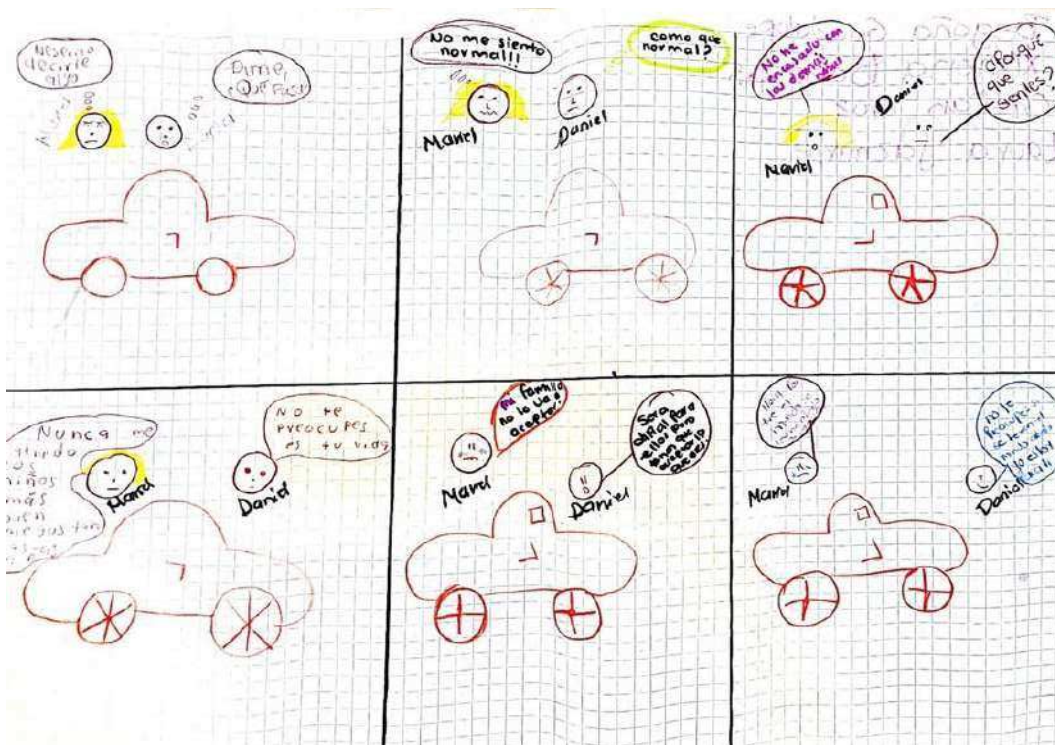


Fuente: elaborado por las alumnas C y D (2022)

Las alumnas C y D presentaron una situación donde un chico le platica a su amiga que se siente atraído tanto por hombres y mujeres. C y D aprovecharon la oportunidad para precisar la diferencia los términos “gay” y “bisexual”. Podemos también ver reflejado que el mismo chico tiene miedo a ser juzgado y por “lo que digan los demás”. Las alumnas, de esta manera, señalan que en la sociedad persisten prácticas reguladoras que circunscriben la diferencia y buscan deshacerse (marginar) aquellas prácticas performativas que no le sirven a las instituciones del cisheteropatriarcado. Sin embargo, ellas decidieron trabajar desde la aceptación y la validación. En esta situación la alumna C afirmaba que esa persona “siempre tendrá amigos y lo apoyaríamos” (2022) y que le harían sentir seguro con frase como “sabes que me puedes contar lo que sea y yo nunca te juzgaré” (alumna D, 2022), o “sabes que quien es así, sabes que siempre va a haber alguien que no te pueda entender, pero para eso estamos más personas” (alumna C).

Figura 42.

Historieta del equipo 2



Fuente: elaborado por les alumnes F, G, H y O (2022)

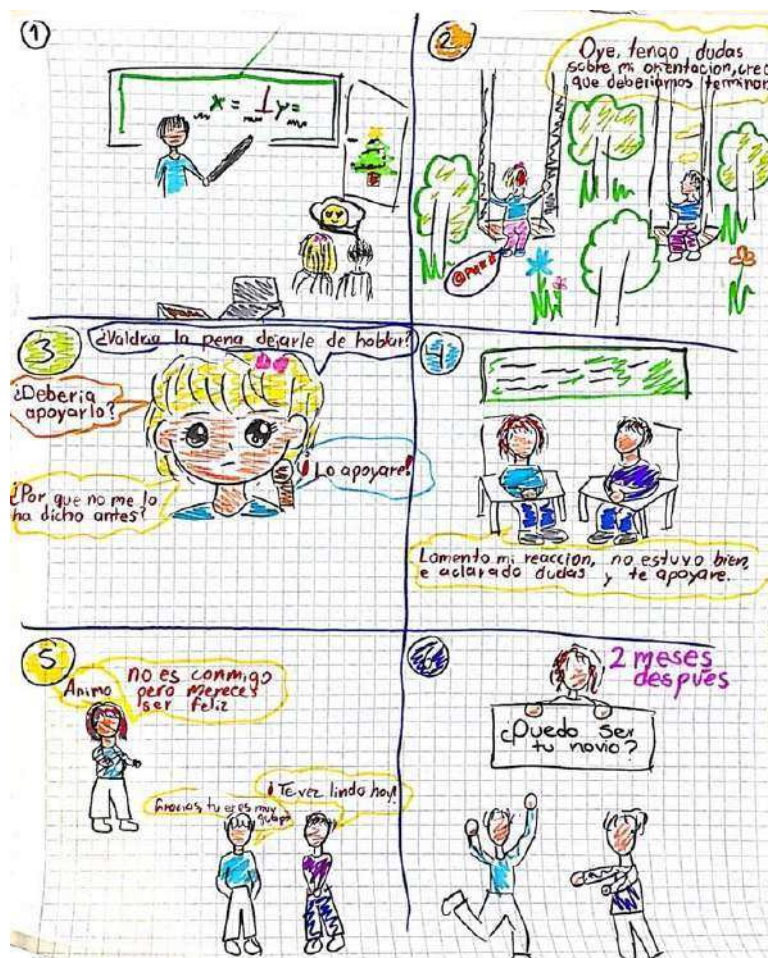
El equipo 2, conformado por les alumnes F, G, H y O⁶⁰ ilustró una situación similar donde una chica le comparte a su amigo que no se siente “normal” o como “las otras niñas”, refiriéndose a que es lesbiana. El uso de esta palabra evidencia cómo les alumnes “recibe a través de su educación, sistemática y no sistemática, ideas y conceptos negativos respecto a las conductas sexuales desviadas, transgresoras del orden heteronormativo establecido como la única conducta sexual *normal* en la sociedad” [énfasis añadido] (Rzondzinski, 2017, p. 48). Ellos tomaron inspiración del texto de Sindy Elefante (2019), y reflejan una vez más los miedos de no ser aceptades, principalmente por la familia. Ante esto, buscaron las palabras para que el amigo le reconfortara: “No te preocupes, si el mundo se viene abajo y no aceptan tu decisión, yo estoy para apoyarte.” (alumna G, 2022). Cuando se les preguntó si le dirían lo mismo a una amiga que se le acercara afirmaron que sí, y que ante los miedos y preocupaciones de la persona le dirían “No te preocupes. Sé tú misma. No te preocupes. Tú

⁶⁰ El trabajo del equipo 2 se vio liderado por las alumnas G y O. La contribución de F, quien era más tímida, fue poca pero siempre afirmativa mientras que el alumno H prefirió mantenerse al margen.

déjate llevar.” (alumna O, 2022). Les alumnos reconocían ser fiel a su identidad como más valioso encima de las opiniones de les demás. Al final de la actividad, las alumnas llevaron el ejercicio un paso más allá. G, preguntaba, “¿Y si pasara que le dijera que le gustas tú? Que una chica te cae, que te gusta? ¿Tú qué harías? ¿Cómo sería? Yo tampoco sé qué responder” (2022). A lo cual la alumna O respondía “... buscaría aclararía no las cosas... Pues yo te veo como una amiga y si quieres seguir con mi amistad, pues adelante, y si no...” (2022). G y O mostraron en todo momento una actitud de respeto a la diversidad sexogenérica incluso cuando reconocieron que podía ser difícil enfrentarse y cuestionar sus propios prejuicios.

Figura 43.

Historieta del equipo 3



Fuente: elaborado por las alumnas I, K y W (2022).

Por último, en el equipo 3, alumnas I, K y W, relataron una historia donde una pareja heterosexual termina su relación porque el chico le confiesa tener dudas de su orientación sexual. En su narrativa, la chica se molesta y le maldice porque se siente traicionada. Ante esto, la chica reflexiona “¿si estaría bien o no?, o sea, de que no es como que “a no manches” (alumna K, 2022) y “Después lo procesa y...Y va a apoyarlo.” (alumna W, 2022) En esta historietta, se ve reflejado no sólo el proceso de la persona con una orientación sexual disidente, sino también la autoreflexión, aprendizaje y aceptación de las personas que le rodean. En el siguiente recuadro, la chica se disculpa por su forma de actuar y busca demostrarle que “Que mejor debería de apoyarlo y comprender qué siente... Apoyarlo en las decisiones que tome” (alumna W, 2022). Al final, existe una reconciliación y un final feliz donde son amigos y la chica le demuestra su apoyo al mismo tiempo que afirma su identidad como hombre gay ayudándole a acercarse al chico que le gustaba y “tratándolo como un amigo ya normal” (alumna I, 2022).

La actividad de las historietas demostró que los alumnos comprendían el papel que jugaban como acompañantes a las diversidades y cómo podían extrapolar estos aprendizajes para ser actores de cambio. Alumnas como G, veían la importancia de hacer que las personas sintieran la seguridad de “ser quien son con nosotros y no tengan que estar con una máscara ahí todo el tiempo que “ay es que no voy a decir esto porque me van a ver mal o hacer esto porque van a ver mal”” (2022). Para los participantes, era de suma importancia reflejar que las personas sepan que pueden tener la confianza de hablar con ellos y que no les van a juzgar, cuestionar o invalidar.

4.10.2 De la Evaluación

El cuestionario de evaluación contaba con ítems que buscaban conocer la respuesta individual de los alumnos ante situaciones donde tenían que confrontar una ruptura de la norma cisheterosexual. A continuación se presentan y discuten las respuestas:

Tabla 29.*¿Qué harías si un(e) compañerx te contara sus dudas sobre su identidad de género?⁶¹*

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Alto	Alto
C	Alto	Alto
H	Bajo	Medio
J	Medio	Medio
G	Medio	Alto
F	Alto	Alto
K	Alto	Alto
I	Medio	Alto

Tabla 30.*Criterios situación hipotética frente a la diversidad de identidad de género*

Indicador	Baja	Media	Alta
	No tiene una respuesta afirmación positiva.	Valida positivamente a su compañere de forma verbal.	Valida verbalmente a su compañere, ofrece algún consejo y/o promesa de apoyarle en el futuro.

⁶¹ Anexo G.

Tabla 31.

¿Qué harías si un(e) compañerx te contara sus dudas sobre su orientación sexual? ⁶²

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Medio	Alto
C	Alto	Alto
H	Bajo	Bajo
J	Alto	Alto
G	Alto	Medio
F	Alto	Alto
K	Medio	Alto
I	Medio	Alto

Tabla 32.

Criterios situación hipotética frente a la diversidad de orientación sexual

Indicador	Baja	Media	Alta
	No tiene una respuesta afirmación positiva.	Valida positivamente a su compañere de forma verbal	Valida verbalmente a su compañere, ofrece algún consejo y/o promesa de apoyarle en el futuro.

Desde un principio, la mayoría de los estudiantes demostraron una actitud de aceptación o validación positiva a las identidades sexogenéricas diversas. Ningún alumne rechazó, discriminó ni invalidó abiertamente a la persona hipotética, sólo uno de ellos dijo sentirse incómodo. Al término, se observó un cambio positivo en la actitud de los estudiantes frente a una situación donde la identidad sale de la norma. Utilizaban expresiones como “le apoyaría” “estaría para él” “respetaría su decisión” y “le acompañaría”. Más adelante, tomando en cuenta el clima sociopolítico sustentado y sostenido por el heteropatriarcado, se

⁶² Anexo G.

les pidió que consideraran qué harían ante una situación de violencia por cuestiones de género o de orientación sexual.

Tabla 33.

¿Qué harías ante una situación de violencia por cuestiones de género o de orientación sexual? ⁶³

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Alto	Alto
C	Alto	Alto
H	Bajo	Medio
J	Medio	Medio
G	Medido	Alto
F	Alto	Alto
K	Alto	Alto
I	Medio	Alto

Tabla 34.

Criterios situación hipotética frente a la diversidad de orientación sexual

Indicador	Baja	Media	Alta
	No se involucra y permanece al margen de la situación.	Pide apoyo a las autoridades cercanas para manejar la situación.	Interviene directamente para detener o transformar positivamente la situación.

El estudiantado demostró estar comprometido a detener la violencia escolar, prevenir su escalamiento y tomar medidas para proteger a las diversidades, o al menos al compañere hipotético. Había quienes optaban por denunciar la situación ante autoridades escolares mientras que otros decían que intervendrían directamente para detener la situación. Con base a estos resultados, se puede atestiguar que se cumplió el objetivo de que el 60 % de les

⁶³ Anexo G

alumnos sintiera seguridad en sí mismo para abordar temas de identidad género y orientación sexual con sus compañeros.

Tanto las historietas como los cuestionarios evidencian que los estudiantes desarrollaron en sí un sentido de autoeficacia (Chong et. al. 2019, p. 6), es decir la capacidad percibida de uno para abordar los problemas que le preocupan, en este caso, los que tienen que ver con la injusticia social, discriminación y violencias estructurales que viven las personas de la diversidad sexogenérica. Para el final del taller, el alumnado tenía una comprensión más amplia del panorama sociopolítico de su comunidad.

4.11 Reflexiones Finales

En la última sesión, los alumnos compartieron por escrito y en la plenaria qué habían aprendido, qué se llevaban y cómo se iban del círculo de lectura. A esta reunión sólo asistieron cinco personas⁶⁴; estos fueron sus comentarios en el ejercicio de metacognición:

Alumno J: [aprendí] a distinguir sobre género y orientación... más que nada cómo distintos autores plasman sus experiencias de vida en cuestión a su sexualidad y fue nuevo para mí el descubrir y entender quien soy y que me gusta; [me quedo] con conocimientos más claros y dudas menos hacia mí; [me voy] con lecturas interesantes y con personas que me entendieron y me ayudaron. (2022)

Alumna F: [aprendí] acerca de diferentes orientaciones, identificadas con lo que las personas deciden serlo, lecturas que los autores se sentían identificados que les sucedía lo mismo y pasaban por una situación igual; [me quedo] con diferentes enseñanzas cada una de las lecturas que eran acerca de las diferentes orientaciones...; [me voy] satisfecha y entusiasmada porque aprendí acerca de cosas que no sabía, libros que no había leído y me voy contenta por lo que leí en el círculo de lectura... (2022)

Alumna K: [aprendí] un poco más sobre identidad y orientación de género. También que los comentarios de las personas pueden herir mucho a otrxs y por eso es necesario ser empáticos con ellxs; [me quedo] con el aprendizaje de nuevos temas. Algunos profundizando más y otros conociendo el tema; [me voy] con la experiencia de convivir con nuevas personas. (2022)

⁶⁴ La alumna C envió su actividad digitalmente

Alumno H: [aprendí] las diferentes orientaciones sexuales gay, lesbiana, asexuales, bisexual y de como tratarlos y no ofender como siempre lo he hecho hasta ahora; [me quedo] con cómo hablar con personas de otros géneros o orientaciones sexuales; [me voy] satisfecho de lo que aprendí en tan poco tiempo. (2022)

Alumna I: [aprendí que] hay muchas identidades podemos crear nuestra propia forma de ser para ello es importante apoyarnos y ser fuertes si sabemos de alguien o alguna situación en la que no es posible la libre expresión de quien somos o quién queremos ser debemos apoyar; [me quedo] con que todos tenemos derecho de expresarnos libremente sin ser juzgados; [me voy feliz], contenta porque las sesiones fueron muy agradables, mis compañeros y Mariana fueron muy respetuosos y me sentía cómoda. (2022).

Alumna C: [aprendí] el cómo las personas pueden no interesarse con su orientación sexual o su identidad de género pero hay personas que tienen duda sobre eso no de que se trata sino de a qué se sienten atraídas las personas como llevarlo a cabo y cómo expresarlo ante la sociedad y más que la sociedad lo entienda y te comprenda porque a veces las personas se les dificulta expresarlo y más por personas que no saben el significado; [me quedo] con que fue un círculo de lectura donde aprendí mucho sobre identidad de género, orientación sexual y como hay una gran variedad; [me voy] con una gran variedad de cosas aprendidas y experiencias de lecturas que leí y aprendí cómo se sienten algunas personas con sus dudas sobre su orientación. (2022)

Docente E: [aprendí] que existe una enorme gama de formas de asumirse, sentirse, relacionarse y amar; [me quedo] con nuevos retos literarios para conocer, leer y compartir, [me voy] contenta de leer estos textos. (2022)

Docente N:[aprendí] a reconocer las diferencias, a vivir las diversidades, a seguir prestando más y más atención y escucha a las peticiones de la comunidad estudiantil, a recordar que el contexto es básico e importantísimo para trabajar con las juventudes, descubrí otras literaturas maravillosas de la diversidad, descubrí que el espacio del círculo lector es un espacio seguro; [me quedo] con más y más compromisos para el círculo, con más ganas de compartir con las juventudes, con nuevos y renovados saberes.... con textos hermosos para compartir; [me voy] llena de retos, muy

contenta, con mayor entusiasmo de compartir y continuar el círculo lector, agradecida con las juventudes... (2022)

Distinguir las diferencias y vínculos entre identidad de género y orientación sexual así como conocer la diversidad de identidades fueron los aprendizajes más mencionados. Hubo quien también señaló haber descubierto más sobre las experiencias de vida las disidencias sexogénicas y, a la par, de sí mismo. También, varias alumnas apuntaron a las violencias persistentes en la sociedad y resaltaron la importancia de intervenir ante ellas y/o respaldar a las personas con identidades sexogénicas no hegemónicas con sus palabras y acciones. En general, todos los participantes terminaron el semestre con un sentimiento positivo y de satisfacción generalizado que, como demostraron ellos, se extrapola a su vida diaria desestabilizando los mecanismos coercitivos y restrictivos del cisheteropatriarcado.

El presente capítulo analizó y discutió los resultados obtenidos a partir del círculo de lectura *Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogénica*. En este, se organizó la información de acuerdo con seis categorías con el propósito de determinar si los objetivos planteados en la intervención habían sido alcanzados. Primero, respecto a “Reflexiones sobre restricciones y limitaciones de los roles de género en su vida” los alumnos fueron capaces de discutir el sistema sexo-género como una construcción social que organiza las identidades de las personas a partir de mandatos dicotómicos y jerarquizantes, así como reconocer el impacto que tiene éste en sus vidas. Segundo, los participantes utilizaron esta perspectiva para “Visibilizar violencia” de este sistema denunciando cómo el cisheteropatriarcado otorga privilegios a ciertas subjetividades (hombres blancos heterosexuales) y reprime y castiga a las mujeres y disidencias sexogénicas. A su vez, la categoría “Representaciones y tecnologías de género en su entorno” demostró que el alumnado puede reconocer los distintos sistemas de representaciones que (re)producen de una realidad y un imaginario social. En “Confusión respecto a términos relacionados con el género y la orientación sexual” se evidenció que espacios (extra)escolares como el círculo de lectura donde se discuten temas relacionados con la diversidad son herramientas de aprendizaje y desestabilización de los discursos normativos que pretenden objetividad, universalidad e inmutabilidad. Finalmente, las categorías “Identificarse con los textos: experiencias propias” y “Empatizar con experiencias ajenas y validar identidades de género y orientaciones sexuales diversas” argumentaron que la LJ cumple con la función de espejo, ventana y puerta. Estos textos sirven

“como fuente de validación y al mismo tiempo crea sitios de resistencia” (Egbunike, 2015). En otras palabras, les permite a los lectores reconocer sus experiencias en los personajes, conocer las experiencias de vida de otras personas (atravesadas por distintos esquemas identitarios) y favorece el desarrollo de actitudes de respeto e inclusión así como prácticas emancipadoras dentro del sistema cisheteropatriacal de su propio contexto social.

Conclusiones

Como se ha demostrado, la literatura juvenil es tanto producto como parte del proceso de significación en el sistema sexo-género. Este trabajo de tesis comenzó a partir de la señalización de las ausencias de la diversidad en los medios culturales de distribución masiva, específicamente en la literatura juvenil. Estos huecos son un reflejo de la exclusión sistémica que relega a todas las subjetividades no hegemónicas a partir de criterios de género, orientación sexual, clase, raza, y capacidades, entre otros. En un país como México donde más de cinco millones (5.1 %) de habitantes se identifican como personas LGBTQ+ (ENDISEG, 2021), las historias protagonizadas por hombres blancos cisheterosexuales excluyen de las narrativas que componen el imaginario social a un sector importante de la población. Mientras que también arrebató a los lectores la posibilidad de compartir la experiencia humana que ofrece la literatura, lo cual limita sus horizontes. Y, aún más, relega las vivencias de las diversidades sexogenéricas, impidiendo a todos los jóvenes cuestionar el sistema cisheteropatriarcal en el cual están insertos.

La tesis, *Diversidad sexogenérica y literatura juvenil latinoamericana: una intervención con adolescentes queretanes* se planeó partiendo del supuesto de que la representación de la diversidad sexo-genérica no normativa en la literatura juvenil incide de manera positiva en la percepción que tiene una adolescente de las identidades de género y orientaciones sexuales en su entorno. Los ejes centrales sobre los que se construyó el proyecto fueron la identidad de género como una construcción social enraizada en una ficción binaria y biologicista del cuerpo, aunada a la heterosexualidad obligatoria. A partir de ciertos actos performativos los cuerpos y las personas son leídas y enmarcadas bajo etiquetas identitarias donde la adolescencia es un punto de quiebre importante para estos procesos de desarrollo y regulación. Durante esta etapa, se pueden hacer, deshacer y negociar los marcos normativos. En sí, las expectativas de género son co-construidas a partir de mandatos y estereotipos de género los cuales se (re)producen y transmiten en tecnologías de género, como las obras literarias. Las prácticas y productos están entonces insertos en una relación sociedad-cultura (y literatura), la cual es un intercambio mutuo, donde las esferas inciden entre ellas. Aún más, el marginar e invisibilizar a las diversidades se concibe como una violencia simbólica, la cual imposibilita la enunciación en primera persona y la interpelación para hacer propia y real las experiencias de la diversidad.

Siguiendo esta fundamentación teórica, se llevó a cabo un análisis diagnóstico para evaluar la realidad social en la cual se desenvolvían los jóvenes de un bachillerato público de la comunidad de Chichimequillas, en el estado de Querétaro. El análisis cuantitativo y comparativo entre dos instituciones educativas permitió distinguir que el estudiantado tenía un conocimiento limitado de referentes con identidades sexogenéricas diversas en la literatura. Los participantes del diagnóstico revelaron que éste es un medio que consumen poco en relación con los contenidos audiovisuales, a los cuales acceden de manera habitual y mayoritaria. También se señaló que desconocían los significados de terminologías relacionadas con la identidad de género y la orientación sexual y, finalmente, que perpetuaban ciertos estereotipos de género basados en una jerarquía opresiva cisheteropatriarcal. Sobre todo, los hombres (de ambas instituciones) y los estudiantes del bachillerato público fueron un foco de alerta. Una vez que se identificaron estas áreas de oportunidad, se planteó un círculo de lectura que, a través de la literatura juvenil escrita por autores de la disidencia sexogenérica y/o que relatara las experiencias de estas identidades, pudiera invitarles a cuestionar la hegemonía del cisgenderismo y la heterosexualidad. Utilizar historias que en su mayoría estaban escritas por personas de la disidencia sexogenérica permitió compartir voces, perspectivas y experiencias propias de la diversidad. Es decir, de personas que habitan y viven desde estos puntos de enunciación, quienes a diario constatan sus identidades y resisten en cierta medida la normativización.

Leyendo a / sobre / para la diversidad sexogenérica buscó intervenir los espacios escolares para acercar a los bachilleres de la comunidad de Chichimequillas a contranarrativas en la literatura juvenil. Este círculo de lectura fungió como un espacio para socializar conocimientos y construir aprendizajes de una manera abierta, libre y sin prejuicios. Se optó por la literatura, en lugar de otro producto cultural porque los estudiantes no conocían narrativas sobre la diversidad sexogenérica y porque se reconoce el valor de este producto cultural como instrumento de conocimiento intersubjetivo. Plantear una secuencia didáctica que funcionara para gestionar un espacio seguro, horizontal, dinámico y de interés para los alumnos supuso un reto importante. Con esto en mente, se planteó que el objetivo principal sería construir conocimientos sobre las experiencias de personas con identidades sexogenéricas no normativas a través de la literatura juvenil latinoamericana. El propósito de esta selección fue fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con

identidades sexogenéricas diversas entre los estudiantes de un bachillerato público en la comunidad de Chichimequillas, zona urbano-rural del Estado de Querétaro.

Respecto a este objetivo, se puede afirmar que para el final del proyecto, los alumnos participantes habían expandido sus entendimientos de la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales, lo cual demuestra su capacidad de empatizar con las experiencias de vida de los mismos de una manera positiva. Partir de LJ permitió cumplir con los objetivos secundarios, problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en el entorno sociocultural y desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la identidad de género y la orientación sexual. En otras palabras, se logró que los alumnos reconocieran los dispositivos de género que se despliegan en su entorno así como las consecuencias que estos tienen en su vida diaria. Además, visibilizaron las violencias que se continúan ejerciendo hacia las disidencias. La apertura con la que se trataron los temas en cada sesión le permitió a los participantes consultar sus dudas, explorar y problematizar discursos hegemónicos como la heterosexualidad obligatoria, así como desarrollar un entendimiento más completo de las implicaciones que tiene devenir una identidad sexogenérica diversa en el mundo actual. Volver visibles estas posibilidades les permitió crear vínculos con los autores y tener una mentalidad más abierta ante identidades que desdibujan y desestabilizan el aparato del poder del cisheteropatriarcado. En consecuencia, la intervención fomentó actitudes de apoyo, comprensión, protección y alianzas.

Las dinámicas dentro del grupo demostraron que es posible dialogar y cuestionar discursos hegemónicos desde una perspectiva no antagónica. En todo momento se preservó un ambiente de respeto e incluso se crearon vínculos afectivos amistosos entre personas que no se conocían. En estas sesiones, se llevaron a cabo ocho lecturas guiadas de narrativas de narrativas escritas por o sobre identidades sexogenéricas diversas. Además de las discusiones, el alumnado elaboró historietas donde plasmaron sus aprendizajes más significativos sobre el acompañamiento al devenir una identidad de género u orientación disidente. A lo largo del círculo de lectura, los alumnos pudieron comprender que los mandatos nos atraviesan a todos, disidencias o no, ya que el entramado sexo-género es producido y reproducido por todos, y no es ajeno a nadie. Gracias a la existencia de un espacio seguro como este, los alumnos encontraron en el círculo un lugar donde compartir sus propias experiencias, referentes para reconocerse y oídos dispuestos a escucharles. El

establecimiento de estos lazos entre pares, dentro de un lugar que aborda directamente los temas de diversidad sexogenérica, fomenta la creación de un alumnado que problematiza el género y cuestiona la inequidad sistemática. Como resultado los jóvenes tienen las herramientas para transformar el presente y construir un mejor futuro. Es importante mencionar que el objetivo de este proyecto de tesis y trabajo de intervención nunca fue proponer una *inclusión* política superficial de las disidencias al sistema cisheteropatriarcal. Al contrario, se reconoció en todo momento la necesidad de que el estudiantado cuestionara la misma estructura para pensar en herramientas de transformación social.

Cabe mencionar que antes de comenzar con la intervención, se esperaba que existiera mayor resistencia por parte de las instituciones educativas para llevar a cabo el proyecto. El tema de diversidades, bajo el mismo lente cisheteropatriarcal, suele ser “tabú” o “problemático”. Tratarlo superficialmente, con pinzas o sin poner atención a las voces y peticiones de las diversidades sexogenéricas es, más bien, una omisión perjudicial para todo el alumnado. La LJ diversa no debe entenderse como parte de una cuota de inclusión obligatoria en los productos escolares ni en la currícula, sino como una estrategia en la que la autorepresentación y la visibilización de las disidencias estén orientadas hacia la transformación social. El hecho de que el proyecto se haya llevado a cabo en una zona periférica de Querétaro, también devela las interseccionalidades que atraviesan al alumnado, develando las necesidades propias de esta población. En vista de esto, encontrar colaboradores aliados comprometidas con dignificar los procesos de devenir identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas fue sumamente gratificante, tanto para la investigación como para los alumnos participantes.

Es importante decir que el proceso de la intervención también se vio limitado en ciertos aspectos. Algunos de los retos y dificultades fue encontrar textos recientes de voces propias publicados por editoriales *mainstream*, lo cual también señala el poder de la autopublicación y de los proyectos de edición independiente. En otras palabras, los grandes medios de publicación y distribución de narrativas continúan excluyendo a las subjetividades no hegemónicas (sean personas de la diversidad sexogenérica u otras disidencias). Por la misma escasez, faltó la presencia de textos con identidades de género fluido, la orientación asexual y la experiencia de las personas intersex. De hecho, algunos de los textos seleccionados (por ejemplo los *Bifanzine* o la antología *Trans**, *Trava*, *No Binarie*) no eran

etiquetados precisamente como LJ, sino como literatura para un público general, lo que visibiliza la carencia de textos creados para lectores adolescentes. En un futuro, otros estudios podrían extender su enfoque hacia estas otras formas de devenir que desdibujan los marcos de las subjetividades o, también, podrían probar la incidencia de otros productos culturales como el cine o la música.

Otro de los obstáculos fue contar con la participación recurrente de todes les participantes. Mientras que algunos estudiantes asistieron a todas o casi todas las sesiones, hubo quienes realizaron visitas esporádicas y no fue posible evaluar su proceso de reflexión. Además, al ser una actividad extracurricular y no una actividad obligatoria para el curso, sólo había participantes a quienes les interesaba el tema del género, las diversidades y la lectura. Por lo tanto, la respuesta del alumnado que no se involucra con la diversidad sexogenérica voluntariamente desvelaba los engranajes que funcionan detrás de la (aparente) indiferencia a la opresión y la injusticia social, y por consiguiente señala la urgencia de incluir estos contenidos en la educación formal y curricular. Por muchos años, erróneamente se ha subestimado el poder que tienen las historias de LJ para abordar e incidir en problemáticas sociales, al mismo tiempo que incluyen temáticas de transición, de autoconocimiento y crecimiento típicos de la adolescencia. Entonces, también queda pendiente la posibilidad de explorar la recepción de literatura diversa con jóvenes en edades más tempranas como por ejemplo, adolescencias entre los 12 y 15 años o incluso con los miembros más pequeños de la sociedad. El acercarse a la literatura infantil, propicia que los espacios escolares sean inclusivos y se fomente una actitud de respeto, validación y (auto)reconocimiento desde la niñez.

En vista de que los objetivos se alcanzaron y cumplieron en su totalidad, se destacan nuevas aportaciones al conocimiento. Esta investigación permite visibilizar narrativas contrahegemónicas y abona a estudios previos que de la misma manera han hecho un esfuerzo para resistir ante el proceso de regulación sociopolítica del cisheteropatriarcado. En el área social, la literatura juvenil es una herramienta para favorecer la inclusión de las identidades LGBTQ+. Pedagógicamente, secuencias didácticas que exploren diversos formatos literarios y den luz a las disidencias encamina a las instituciones escolares hacia una des-patriarcalización y una des-heterosexualización que posibilita oportunidades dignas de educación para todes. Con respecto a las contribuciones al conocimiento académico, la

investigación permitió analizar la LJ como tecnología de género, así como reconocer y difundir el valor de las epistemologías feministas, trans* y *queer*.

Como propuesta final, esta investigación incita a la inclusión de literatura juvenil en la currícula y los espacios escolares. Si las aulas cuentan con la presencia de estudiantes con identidades sexogenéricas diversas, estas identidades también deberían estar presentes en las bibliotecas. Aún más, esto ilumina las ausencias de todas aquellas personas que salen de la hegemonía hombre-blanco-heterosexual. Por lo tanto, que el personal docente se prepare y familiarice con materiales que representen otras subjetividades podrá contrarrestar los intentos de iniciativas públicas que pretenden manipular los contenidos académicos para enmudecer a las voces de aquellas personas quienes desafían la cisheteronorma y las jerarquías sociales basadas en el color de piel, las capacidades, y el ingreso económico. Entonces, esta tesis sugiere la posibilidad de crear propuestas de políticas públicas que incluyan y afirmen positivamente a la diversidad sexogenérica como una estrategia para contraarrestar otros intentos de exclusión.

Desde mi posición como autora, fue sumamente valioso poder compartir el ejercicio de lectura con alumnos y docentes que están comprometidos con construir comunidades de respeto, donde las personas con identidades no hegemónicas puedan vivir dignamente en función de sus derechos. En el mundo, miles de niños, adolescentes y adultos sufren las consecuencias físicas y psicológicas de la violencia que emana del sistema cisheteropatriarcal que les margina y estigmatiza por su identidad sexogenérica. En vista de esta realidad, la literatura juvenil, y proyectos similares al presente trabajo de tesis, pueden crear espacios escolares más inclusivos, redes estratégicas de apoyo y dismantelar la hegemonía cisheterosexual. A lo largo de dos años, fui testigo de cómo las estructuras cisheteropatriarcales están en perpetuo proceso de hacerse, cuestionarse, revisarse y abandonarse. Intervenciones de este tipo son necesarias para que las prácticas emancipadoras culminen en sociedades más equitativas. Como se comentó a lo largo de esta tesis, es imperativo tomar en consideración las demandas y necesidades de todas las personas que constituyen nuestras comunidades, deshaciéndonos a su vez del legado del clasismo, el racismo y las políticas capitalistas que se entrelazan con el cis-sistema.

Referencias

- Adams, J., Braun, V., y McCreanor, T. (2014). Aren't labels for pickle jars, not people?" Negotiating identity and community in talk about 'being gay. *American Journal of Men's Health*, 8(6), 457-469. <https://doi.org/10.1177/155798831351880>
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil. En Ibarra, N. (Coord.) *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 39-55). Octaedro. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189512>
- Álzate, R. I. (2020). *Subjetividad y bullying: la literatura como posibilidad de intervención del psicólogo en el acoso escolar*. [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12028>
- Armenta Hurtarte, C., y Forzán Dauzón, M. (2020). Presión Social de Familia y Amistades en la Conformación de la Identidad de Género en Adolescentes de la Ciudad de México. *Acta de investigación psicológica*, 10(2), 104-113. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.350>
- Arranz, F. (2015). Aproximación al dispositivo de reproducción de las identidades de género en la literatura infantil y juvenil de ficción. En Almudena, H. (Ed.). *Mujeres, hombres, poder: Subjetividades en conflicto* (pp. 55-82). Traficantes de Sueños.
- Arruda, A. (2010). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En Norma Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., Ríos Everardo, M. (Coords.) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. (pp. 317-337). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ashley, F. (2019). Thinking an ethics of gender exploration: Against delaying transition for transgender and gender creative youth. *Clinical child psychology and psychiatry*, 24(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/1359104519836462>
- Avilez Ortega, A. y Ayala Torres, L.M. (2020). *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos; Fundación Arcoíris
- Bal, P.M. y Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>

- Bifazine Colectivo. Relatos Corporales* (Vol. 3). (2020-2021). Bifazine México.
<https://sites.google.com/view/bifanzinemexico>
- Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors'. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi. <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Blackburn, M. V., y Clark, C. T. (2011). Analyzing talk in a long-term literature discussion group: Ways of operating within LGBT-inclusive and queer discourses. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 222-248. <http://www.jstor.org/stable/41228652>
- Blas, Z. (2016). Opacities: An Introduction. *Camera Obscura: Feminism, Culture, and Media Studies*, 31((2)(92)), 149–153. <https://doi.org/10.1215/02705346-3592499>
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: El caso de los centros Educativos. *Revista de Educación*, (342), 61-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252480>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2ª ed.). Laia.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Castellanos, M.G. y Solís, F.J. (Noviembre, 2015). Cuando la diversidad sexo-genérica desencadena el acoso escolar: Una mirada al bullying homofóbico en la educación media superior [Conferencia]. En XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.
- Cepeda, M. J., Morquecho, A.E. y Valdés García, K. (2021). Discriminación LGBTQ+ en la Educación Media Superior y Superior en la ciudad de Saltillo, Coahuila. En Yurrebaso Macho, A., Seixas Vicente, I., Cabezas Vicente, M. (Eds.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género IV* (pp. 61 – 72). Ediciones Univesidad de Salamanca.
- Cepeda, M. J., Salazar, J. Z., García, K. P. V., y Ramírez, E. A. M. (Noviembre, 2020). Actitudes negativas hacia la población LGBTQ+ entre el estudiantado escolarizado en el nivel medio superior y superior en la ciudad de Saltillo, Coahuila [Conferencia]. En III Congreso Internacional de Género, Cd. Obregón, Sonora.

- Cervantes, C., Chávez, J.A. y García, I. D. (2016). ¿Es diversa la Universidad? Derechos humanos y homosexualidad, En Larios, J. y De la Mora, J.M. (Coords.). *Diversidad sexual y universidad. Enfoques*. (pp. 161 – 202). Universidad de Colima.
- Chakrabarty, D. (2020). The purpose of teaching young adult literature in secondary education: Focus on poverty, gender and sexuality. *IJELR: International Journal of Education, Language, and Religion*, 2(2), 54-63. <https://doi.org/10.35308/ijelr.v2i2.2366>
- Chávez, C.A.F. (2019). El movimiento LGBT en México. *Revista Direitos Culturais*, 14(34), 275-305. santoangelo.uri.br/seer/index.php/direitosculturais/article/view/3218
- Chong, E. S., Poteat, V. P., Yoshikawa, H., y Calzo, J. P. (2019). Fostering youth self-efficacy to address transgender and racial diversity issues: The role of gay–straight alliances. *School Psychology*, 34(1), 54. <https://doi.org/10.1037/spq0000258>
- Cifuentes Zunino, F. (2019). Acoso Escolar Homofóbico y Transfóbico: Un análisis de las intervenciones del Observatori contra l’homofòbia en Catalunya. *Socializar Conocimientos*, 2(1), 40- 64.
- Colaizzi, G. (2006). *Género y representación: postestructuralismo y crisis de la modernidad*. Biblioteca Nueva.
- Colás Bravo, P., y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Combahee River Collective. (2021). A Black Feminist Statement. En C., y Anzaldúa, G. (Eds.). *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. State University of New York Press [Publicación original en 1977].
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2020). *Índices de marginación 2020*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>

- Cortazar Rodríguez, F. J. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(50), 175-204. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362019000200175
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Baére, F., Zanello, V. y Romero, A. C. (2015). Xingamentos entre homossexuais: transgressão da heteronormatividade ou replicação dos valores de gênero? *Revista Bioética*, 23(3),623-633. <https://doi.org/10.1590/1983-80422015233099>
- De Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. En *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction* (pp. 6 - 34) (M. Bach y M. Roulet, Trad.). Macmillan Press.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo* (M. Echániz Sans, Trad.). Horas y horas.
- Díaz Camarena, A. (2020). La inclusión de contenidos sobre diversidad sexual en secundaria; desafío para el profesorado y la comunidad escolar. En Avilez Ortega A., Ayala Torres, L.M. (Coords.) *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México* (pp. 97-109). Comisión Nacional de los Derechos Humanos; Fundación Arcoiris.
- Duggan, L. (2002) The New Homonormativity: The Sexual Politics of Neoliberalism. En R. Castronovo R., y Nelson. D. D. (Eds.) *Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics* (pp. 175 – 194). Duke University Press.
- Ebensperger, G. (2015). *Gay Gigante. Una historia sobre el miedo*. Tusquets Editores
- Egbunike, L. U. (2015). Re-Presenting Africa in Young Adult Speculative Fiction: The Ekpe Institution in Nnedi Okorafor's Akata Witch. En E. N. Emenyonu, P. T. Emenyonu, J. Bryce, M. N. Eke, S. Newell, C. E. Nnolim, C. Nwankwo, K. Tekpetey, I. I. Uko, & O. Nwakanma (Eds.). *ALT 33 Children's Literature & Story-telling: African Literature Today* (pp. 141-155). Boydell & Brewer.
- Elefante, S. (2016). *Elefantes en el cuarto*. Laguna Libros.
- Fausto-Sterling, A. (2019) Gender/Sex, Sexual Orientation, and Identity Are in the Body: How Did They Get There? *The Journal of Sex Research*, 56 (4-5), 529-555. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1581883>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). ¿Qué es la adolescencia?. UNICEF
<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- Forbes, T. D., y Ueno, K. (2020). Post-gay, political, and pieced together: Queer expectations of straight allies. *Sociological Perspectives*, 63(1), 159-176.
<https://doi.org/10.1177/0731121419885353>
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Galindo, R. J. C. (2020) La investigación educativa sobre diversidad sexual en México: avances y perspectivas. En Avilez Ortega, A., Ayala Torres, L.M. (Coords.) *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. México (pp. 21-35). Comisión Nacional de los Derechos Humanos; Fundación Arcoiris.
- García Canclini, N. (2004). *La Cultura Extraviada en sus Definiciones*. Gedisa.
- García Pepellín, M.E. (2021). La literatura como arena de lucha del género: construir una identidad desde los márgenes. *Confabulaciones. Revista de Literatura Argentina*, Año 3(5), 21-29.
<http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/confabulaciones/article/view/450/342>
- García, A. (2013). *Critical Foundations in Young Adult Literature: Challenging Genres*. Sense Publishers.
- Gascón, E. L. (2013). Identidad y género en Ana María Machado: Reconocimiento, etnicidad y visibilidad. En F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet y M. Martins (Coords.), *Atas do 9.o Encontro Nacional (7.o Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 241-276). CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Gobierno Municipal El Marqués. (2018). *Programa Parcial de Desarrollo Urbano Chichimequillas*. El Marqués. https://elmarques.gob.mx/wp-content/uploads/2020/11/02_2_Memoria_Tecnica_Ch_-Mod.pdf
- González Pérez, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione y Insegnamento*, 14(2), 57-67.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1981>
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.

- Gruenberg, C., y Menajovsky, L. S. (2022). Masculinidades y utopías: imaginando nuevas alianzas antipatriarcales. En Gruenberg, C., y Menajovsky, L. S. (Eds.) *Masculinidades por devenir: teorías, prácticas y alianzas antipatriarcales post #metoo* (pp. 1-19). Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 7-22. <https://www.adolescere.es/pubertad-y-adolescencia/>
- Guittar, N.A. (2013). The Queer Apologetic: Explaining the Use of Bisexuality as a Transitional Identity. *Journal of Bisexuality*, 13(2), 166–190. <https://doi.org/10.1080/15299716.2013.781975>
- Halberstam, J. (2017). *Trans: A quick and quirky account of gender variability*. University of California Press.
- Härkönen, U. (Octubre, 2007). The Bronfenbrenner Ecological Systems Theory of Human Development [Conferencia]. V International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC, Saule, Latvia.
- Herb, A., y Betts, D. (2022). Queering the Book Club: Empathy Development Through Young Adult Literature in Australian Discussion Groups. *Children's Literature in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09512-w>
- Hereth, J., Pardee, D. J., y Reisner, S. L. (2019). Gender identity and sexual orientation development among young adult transgender men sexually active with cisgender men: “I had completely ignored my sexuality ... that’s for a different time to figure out”. *Culture, Health y Sexuality*, 22(1), 31 – 47. <https://doi.org/10.1080/13691058.2019.1636290>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Conociendo a la población LGBTI+ en México*. <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/lgbti/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022, 28 de junio). *Encuesta Nacional Sobre Diversidad Sexual Y De Género (Endiseg) 2021*. [Comunicado de prensa]

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf

- Instituto Nacional Electoral (INE). (2021). *Consulta Infantil y Juvenil 2021*. Instituto Nacional Electoral.
- Jacobs, K. (2004). Gender Issues in Young Adult Literature. *Indiana libraries*, 23(2), 19-24. <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/1335>
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Jenkins, K. (2018). Toward an account of gender identity. *Ergo*, 5(27), 713–744. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0005.027>
- Kim, S., y Feyissa, I. F. (2021). Conceptualizing “family” and the role of “chosen family” within the LGBTQ+ refugee community: A text network graph analysis. *Healthcare*, 9(4), 1-16. <https://doi.org/10.3390/healthcare9040369>
- Larrús, P. (2020). *Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstructiva* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1887/te.1887.pdf>
- Lazazzera, C. (2021). La educación inclusiva como herramienta de transformación social. *Actas de Diseño*, (40), 164 - 168. <https://doi.org/10.18682/add.vi40>
- Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G., & Guerrero Tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía Unam*, 15(43), 110-139. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.387>
- León-Ciliotta, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998). *El currículum oculto de género*. Educar. <http://www.educandoenigualdad.com/2014/02/28/el-curriculum-oculto-de-genero/>
- Lozano Verduzco, I. (2021). Identidades y ensamblajes afectivos en juventudes de minorías sexuales y de género. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (15), 1-33. <https://doi.org/10.24215/18524907e055>

- Madrigal Ramírez, E.A. (2018). Descripción de distorsiones cognitivas relativas a la homosexualidad masculina en una población heterosexual adulta joven costarricense en relación con la homofobia. *Medicina Legal de Costa Rica*, 35(2), 4-19. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152018000200004&lng=en&tlng=es.
- Malpica, J., & Torralba, E. (2009). *Para Nina: Un diario sobre la identidad*. El Naranjo.
- Martelo, R. J., Jiménez-Pitre, I., y Moncaris G.L. (2017). Guía Metodológica para el Mejoramiento del Desarrollo de Software a través de la Aplicación de la Técnica Árboles de Problemas. *Información tecnológica*, 28(3), 87-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300010>
- Méndez, E. (2020). Presenta Diputada Elsa Méndez, iniciativa denominada Ley PIN Parental, que reforma y adiciona el artículo 58 de la Ley de Educación del Estado de Querétaro. LX Legislatura Querétaro. <http://legislaturaqueretaro.gob.mx/presenta-diputada-elsa-mendez-iniciativa-denominada-ley-pin-parental-que-reforma-y-adiciona-el-articulo-58-de-la-ley-de-educacion-del-estado-de-queretaro/>
- Mercado, J. (2021). Transescritura, cuerpo e identidad en La novia de Sandro de Camila Sosa Villada. *Letras*, (82), 80-95. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11790>
- Motschenbacher, H. (2019). Discursive shifts associated with coming out: A corpus-based analysis of news reports about Ricky Martin. *Journal of Sociolinguistics*, 23(3), 284-302. <https://doi.org/10.1111/josl.12343>
- Muñiz, E. (2014). *Prácticas Corporales: Performatividad y Género*. La Cifra.
- Muñoz, J. E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics* (Vol. 2). University of Minnesota Press.
- Nájera, M. (2016). *La performatividad del género como (de)construcción identitaria a través de la educación literaria: cuatro respuestas didácticas a cuatro modelos culturales*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/57157/files/TAZ-TFG-2016-1743.pdf>
- Oberst, U., Chamarro, A., y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Ato-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, XXIV(48), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15846325008>

- Ocampo, D. (2021). Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 167-191. <https://doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94886>
- Olay, L. R., Fernández-Canteli, M. G. S., y Morais, M. M. (2021). “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género”. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 87-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020-América Latina y el Caribe-Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Owen, G. (2010). Queer Theory Wrestles the "Real" Child: Impossibility, Identity, and Language in Jacqueline Rose's “The Case of Peter Pan”. *Children's Literature Association Quarterly*, 35(3), 255–273. [doi:10.1353/chq.2010.0007](https://doi.org/10.1353/chq.2010.0007).
- Páez, J., Hevia, G., Pesci, F., y Rabbia, H. H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 153-190. <https://doi.org/10.18800/psico.201501.006>
- Palmer, M. M., y Hirsch, J. S. (2022). Putting the “Comprehensive” in Comprehensive Sexuality Education: a Review Exploring Young Adult Literature as a School-based Intervention. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00699-7>
- Penna, T. M. (2013). La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia. *La Técnica*, (10), 18-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6087588>
- Pérez Tarres, A., Cantera E. L. M., Andrade, S.D.K. y Pereira da Silva, J. (2019). Consideraciones Metodológicas sobre Investigaciones Sensibles en Metodología Cualitativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(2), 112-124. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003225746>
- Pichardo Galán, J. I., De Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams Ramos, J. (2015). Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/NovidadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

- Pierna Cruzada. (2017). *Fabuloso y Gay*. Planeta
- Pollitt, A. M., Ioverno, S., Russell, S. T., Li, G., y Grossman, A. H. (2021). Predictors and mental health benefits of chosen name use among transgender youth. *Youth y Society*, 53(2), 320-341. <https://doi.org/10.1177/0044118X1985589>
- Preciado, P. (2008). *Testo Yonqui*. Espasa.
- Preciado, P.B. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla*. Anagrama.
- Reddy, V y Butler, J. (2004). *Troubling genders, subverting identities: interview with Judith Agenda*, 18(62), 115-123. <http://www.jstor.org/stable/4066688>
- Rojas, M. M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Romero, A. y Gallo, V. (2019). *Nosotros / Nosotras*. Fondo de Cultura Económica
- Rubin, G. (1975). *The traffic in women: Notes on the "political economy" of sex*. Monthly Review Press.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (Ed.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Revolución.
- Rzondzinski, M. (2017). Subjetividades transgresoras y homofobia internalizada. *Perspectivas*, 9(1), 45-52. <https://revistas.unicomfaucauca.edu.co/ojs/index.php/Perspectives/article/view/131>
- Sánchez, A., y Cháves, A. (2014). *Transformar la realidad social desde la cultura. Planeación de proyectos culturales para el desarrollo*. CONACULTA
- Sanjuán Álvarez, M., y Cristóbal Hornillos, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *PUBLICACIONES*, 52(1), 57-99. <http://orcid.org/0000-0002-1354-6956>
- Sedgwick, E. K. (2015). *Between men: English literature and male homosocial desire*. Columbia University Press.

- Sell, A. (2021) "To Read or Not To Read: Navigating Young Adult Literature in the Classroom in the Age of Trigger Warnings and Banned Books" *Bridgewater College Honors Projects*, 61. https://digitalcommons.bridgewater.edu/honors_projects/61
- Semon, T. L., Hsu, K. J., Rosenthal, A. M., y Bailey, J. M. (2017). *Bisexual phenomena among gay-identified men. Archives of sexual behavior*, 46(1), 237-245. <https://doi.org/10.1007/s10508-016-0849-5>
- Serrato Guzmán, A. N. (2021). “Ésta es mi vida personal y el único que decide soy yo”: resistencia biopolítica y el proceso de salir del clóset al interior de la familia. *GénEroos. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 27(27), 215-246. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/93>
- Shelton, G. M. (2021). *An Annotated Webliography of Materials for Transgender and Gender Non-Conforming (TGNC) Youth and their Caregivers*. [Tesis de Maestría, University of North Carolina at Chapel Hill]. <https://doi.org/10.17615/gspgs-g487>
- Soler-Quílez, G. (2015). La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil de América Latina. *América sin nombre*, (20), 63-72. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.05>
- Šporčič, A. (2018). The (ir)relevance of science fiction to non-binary and genderqueer readers. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 15(1), 51-67. <https://doi.org/10.4312/elope.15.1.51-67>
- Stevens, P., Hunter, L., Pendergast, D., Carrington, V., Bahr, N., Kapitzke, C. y Mitchell, J. (2007) ReConceptualizing the possible narratives of adolescence. *Australian Educational Researcher* 34(1), 107-127. <https://doi.org/10.4312/elope.15.1.51-67>
- Thomas, A. (2021). *Cemetery Boys*. (A.R. Requena, Trad.). Kakao Books.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En Meri Torras (Ed.), *Cuerpo e identidad I*. (pp. 11-36). Edicions UAB.
- Trites, R.S. (2017). Material Feminism, Adolescent “Becoming,” and Libba Bray’s Beauty Queens. *Tulsa Studies in Women's Literature* 36(2), 379-400. <http://www.jstor.org/stable/44785312>
- Tubert, S. (2008). La construcción de la identidad sexual en la adolescencia. En Martínez Benlloch, I. (Ed.). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y*

- violencia: formación para la igualdad en la adolescencia.* (pp. 50 - 87). Instituto de la Mujer.
- Tuchman, G. (2000) The Symbolic Annihilation of Women by the Mass Media. En Crothers, L. y Lockhart, C.(Eds.) *Culture and Politics* (pp. 150 - 174). Palgrave Macmillan.
- Valdez Montero, C., Martínez Velasco, C. G., Ahumada Cortez, J. G., Caudillo Ortega, L., y Gámez Medina, M. E. (2018). Manifestación de homofobia internalizada en adolescentes y jóvenes al norte de México. *Health y Addictions/Salud y Drogas*, 18(2), 101 – 110. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i2.379>
- Valencia, S. (2016). *Capitalismo gore. Control económico, violencia y narcopoder*. Paidós.
- Van der Toorn, J., Pliskin, R. y Morgenroth, T. (2020). Not quite over the rainbow: the unrelenting and insidious nature of heteronormative ideology. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 34, 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.03.001>
- Vance, S. R. (2018). The Importance of Getting the Name Right for Transgender and Other Gender Expansive Youth. *Journal of Adolescent Health*, 63(4), 379–380. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.07.022>
- Violeta, A. (Ed.). (2018). *Bifazine Colectivo: Relatos Corporales* (Vol. 1). Bifazine México. <https://sites.google.com/view/bifanzinemexico>
- Violeta, A. (Ed.). (2020). *Bifazine Colectivo: Bisexuala y Feminista. Relatos Corporales* (Vol. 2). Bifazine México. <https://sites.google.com/view/bifanzinemexico>
- Violini, A.N., Erre, A., Jedrzejewski, A., Wombat, A., Boggan, L.A., de la Brisa, A., Luna, A., Aura., Pons Estel, A., Eibuszyc, C., Cottier, C., Jacob, C.E., Machado, D.A., Febx, Braga, F.L., Axul, F., Ximone, F., Díaz Villa, G., Nihil, G., Random, G., Tenenbaum, I., Ekar Rg, J., Ardizzone, K.L., Kasei, Gioia, L., Bonader, L., Jawer, M., Malobelu, Interlandi, M.E., Alemán, M.L., Spada, M., Darko, M., Schwartzer, M., Botta, N., Reynolds, N.G., Illuminati, N.S., Cagy, N., Rastenia, N., Impala, P., Ochoa, P., Álvarez, R., Wocholowsky, S., Sky, Máscol, T., Tremor, Viole(n)-tta, Belén, V., Medina, D. (Violencia Parra). (2019). *Antología de poesía trava/trans*/no binarie*. Puntos Suspensivos Ediciones.
- Wallach Scott, J. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diogenes*, 57(1), 7–14. <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>

- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., y Ross, C. (1972). Sex-Role Socialization in *Picture Books for Preschool Children*. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125–1150.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/225261>
- Wickens, C. M. (2011). Codes, silences, and homophobia: Challenging normative assumptions about gender and sexuality in contemporary LGBTQ young adult literature. *Children's Literature in Education*, 42(2), 148-164.
<https://doi.org/10.1007/s10583-011-9129-0>
- Willis, B. G. (2004). Cognitive Interviewing Revisited: A Useful Technique, in Theory? En Presser, S., Rothgeb, J.M., Couper, M.P., Lessler, J.T., Martin, E., Martin, J., Singer, E. (Eds.) *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires* (pp. 23-43) John Wiley y Sons, Inc.

Anexo A

Tabla 35.

Análisis de factor de riesgo para el reconocimiento de la identidad de género no binarie (por sexo)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI,LS])
Reconocimiento de la identidad de género no binarie	7.16 (1, 147)	7.16	2.70 [1.29, 5.66]

Tabla 36.

Análisis de factor de riesgo para el reconocimiento de la identidad de género no binarie (por escuela)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI,LS])
Transgénero	15.20 (1, 146)	.000	6.70 [2.35, 19.1]
No binarie	9.48 (1, 147)	.002	3.17 [1.49, 6.73]

Tabla 37.

Prueba de independencia para el reconocimiento de las identidades no binarias (por escuela)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>
Transgénero	14.49 (2, 146)	.001
No binarie	9.82 (2, 147)	.007

Tabla 38.

Actitud ante personas con una identidad sexogenérica diversa.

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI,LS])
Identidad de género	5.78 (1, 148)	.016	3.16 [1.20, 10.84]
Orientación sexual	7.15 (1, 148)	.007	4.38 [1.38, 13.91]

Tabla 39.

Contagio del estigma

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>
No cisgénero	16.45 (8, 148)	.036

No heterosexual 15.62 (8, 147) .048

Tabla 40.

Análisis de factor de riesgo para la normalización de la homofobia (por sexo)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI, LS])
Insultos	6.32 (1, 147)	.012	3.38 [1.25, 9.07]

Tabla 41.

Análisis de factor de riesgo para los derechos de las identidades sexogenéricas no normativas (por sexo)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI, LS])
Ausencia de derechos de las personas transgénero	5,84 (1, 147)	.016	2.36 [1.16, 4.78]
Ausencia de derechos de las personas gays, lesbianas y bisexuales	6.57 (1, 148)	.010	2.49 [1.22, 5.04]

Tabla 42.

Análisis de factor de riesgo para a los derechos de las identidades sexogenéricas no normativas (por escuela)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI,LS])
Ausencia de derechos de las personas transgénero	13.1 (1, 147)	.000	3.77 [1.80, 7.87]
Ausencia de derechos de las personas gays, lesbianas y bisexuales.	11.98 (1, 148)	.001	3.56 [1.70, 7.47]

Tabla 43.

Análisis de factor de riesgo para a la percepción de un problema basado en la homofobia o transfobia (por sexo)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI,LS])
Conciencia de su entorno escolar respecto a las identidades sexogenéricas no normativas	6.62 (1, 147)	.010	2.51 [1.23, 5.11]

Tabla 44.

Prueba de independencia para la percepción de transfobia y homofobia en el entorno escolar (por escuela)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>
Homofobia	15.62 (4, 147)	.003
Transfobia	9.60 (4, 147)	.048

Tabla 45.

Prueba de independencia para estereotipos de género sobre emociones y expresión afectiva (por sexo)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>
E. Expresión afectiva	18.47 (8, 146)	.018
E. Emociones	20.16 (8, 146)	.010

Tabla 46.

Factor de riesgo para estereotipos de género sobre emociones y expresión afectiva (por sexo)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI, LS])
E. Emociones	7.14 (1, 146)	.008	4.03 [1.36, 11.88]

Tabla 47.

Pruebas de independencia para estereotipos de género sobre emociones y expresión afectiva (por sexo)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>
E. Cuerpo	12.60 (4, 146)	.013
E. Competencias y capacidades		
Hombres	19.65 (4, 147)	.001
Mujeres	16.50 (4, 145)	.002

Tabla 48.

Factor de riesgo para estereotipos de género sobre emociones, competencias y capacidades, y responsabilidad social (por escuela)

Variable	χ^2 (gl, N)	<i>p</i>	RM (IC [LI,LS])
E. Responsabilidad social	4.21 (1, 146)	.040	2.33 [1.02. 5.30]

E. Emociones	5.88 (1, 146)	.015	2.58 [1.18, 5.62]
E. Competencias y capacidades			
Hombres	12.88 (1, 147)	.000	5.51 [2.02, 15.02]
Mujeres	9.53 (1, 147)	.002	4.10 [1.60, 10.52]

Anexo B
CARTAS DESCRIPTIVAS

Círculo de lectura “Leyendo a/sobre/para la diversidad sexogenérica”

Tabla 49.

Planeación Sesión 1

SESIÓN 1: Diferencias y diversidad

Objetivos

- Presentar el proyecto, los objetivos y la dinámica de trabajo.
- Ejecutar un diagnóstico inicial
- Sensibilizar a los participantes sobre la diversidad de género en México y la violencia que existe hacia las mujeres y las personas de la diversidad sexogenérica.
- Aclarar los significados y las diferencias entre los términos identidad de género y orientación sexual.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Presentación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar el nombre del proyecto, los objetivos y a la facilitadora. 2. Entregar el calendario de sesiones del círculo de lectura. 	—	—	5 min

3. Reiterar la información del consentimiento informado.

	De los alumnos: nombres y pronombres Juego de bingo (icebreaker).		<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de presentación • Bolígrafos y/o lápices 	10 min
Reglas de convivencia y material de trabajo	Acordar las reglas de convivencia durante el círculo.	¿Qué reglas necesitamos para tener un círculo eficiente donde todos aprendamos?	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones • Cinta adhesiva 	5 min
Diagnóstico	Los alumnos responden el cuestionario de diagnóstico para sentar un punto de partida de los conocimientos previos.	—	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios impresos • Bolígrafos y/o ápicos 	15 min
Plenaria	Elicitar ejemplos sobre roles y estereotipos de género. Reflexionar sobre su impacto en la vida de las personas y la estructura social, política y económica.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué hablamos cuando hablamos de “género”? ¿Qué palabras o imágenes se les vienen a la mente? • ¿Para ti qué son los roles de género? • ¿Qué estereotipos de género conoces? 	<ul style="list-style-type: none"> • Información impresa • Rotafolios • Plumones y/o crayolas • Cinta adhesiva 	25 min

- ¿Cómo afectan estas ideas a las personas en su vida diaria?
¿Cómo te han afectado a ti?

Tarea

Texto Nosotros / Nosotras de Ana —
Romero y Valeria Gallo

- Copias del libro

2 min

62 min

Tabla 50.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 1

SESIÓN 1: Diferencias y diversidad

Medios de verificación

- Lista de inscripción y asistencia
- Cuestionario de evaluación

Productos de la actividad

- Reglamento del círculo.
- Grupo de WhatsApp con los participantes y el equipo de trabajo.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Los adolescentes pueden tender a ser tímidos o limitar su participación cuando se encuentran con desconocidos (adultxs) o compañeros que no conocen. Se buscará procurar que todos los participantes se sientan seguros de participar y verbalizar sus opiniones.
 - Puede suceder algún incidente disciplinario o fuera de las reglas de convivencia del círculo y del plantel escolar. Los adolescentes estarán comprometidos a seguir estos lineamientos.
-

Tabla 51.

Planeación Sesión 2

SESIÓN 2: Diferencias y diversidad

Objetivos

- Al menos el 60 % de los alumnos identifican y rechazan los estereotipos de género. Señalar los dispositivos de género que han dictado o dictan comportamientos propios y de personas en su entorno cercano.
- Identificar tecnologías de género que (re)producen los mandatos de género en el entorno de los estudiantes participantes.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Nosotros / Nosotras	Discutir el texto de Ana Romero y Valeria Gallo. Utilizar preguntas guía, pero dejar espacio para la conversación entre estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir “Sentipensares”: ¿cómo me hizo sentir? ¿en qué me puso a pensar? • ¿Qué mandatos de género se mencionan en el texto? H/M • ¿Quiénes son los que han “prohibido” y “obligado”? (ellos) • ¿Te han dicho o has escuchado alguna de estas frases? • ¿Qué efectos tienen estas frases en las personas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros • Pizarrón o rotafolio • Plumones 	20 min
¿Cómo vivimos?	Elaborar un collage de productos culturales donde identifiquen mandatos del sistema cisheteropatriarcal.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde has notado que se transmitan mandatos de género (actividades/comportamientos exclusivos para o de hombres/de mujeres)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Cable HDMI • Proyector • Cartulinas o rotafolios 	10 min - equipos

- Música
- Películas
- Series
- Periódico y/o revistas (Ej. TV Notas, Tú...)
- Pegamento 10 min - en grupo
- Tijeras
- Hojas de colores
- A partir de los ejemplos, ¿cuál es el mensaje? ¿cuál es su propósito? ¿cómo les hace sentir?

WhatsApp Compartir los datos de la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021

- Documento PDF

Tarea Leer **Gay Gigante / Fabuloso y Gay** —

2 min

57 min

Tabla 52.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 2

SESIÓN 2: Diferencias y diversidad

Medios de verificación

- Lista de asistencia

Productos

- Collage de productos culturales

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- En caso de que no funcionara el proyector se tendrá una pantalla de respaldo para poder compartir los productos culturales.

Tabla 53.

Planeación Sesión 3

SESIÓN 3: LGBA...+

Objetivos

- Construir conocimientos sobre los significados y las experiencias de personas con orientaciones sexuales homosexuales (gay)
- Desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la orientación sexual
- Al menos el 60 % logran identificar actitudes homofóbicas directas en su entorno social y cultural.
- Al menos el 40 % logran identificar actitudes homofóbicas indirectas en su entorno social y cultural.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Plenaria de conceptos	Discutir las diferencias entre orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Retomar los conceptos de género y enlazarlo con el mandato de heterosexualidad obligatoria.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la diversidad de género? • ¿Qué datos te llaman la atención? • ¿Hay alguna palabra que no conozcas o no entiendas? • En tu vida diaria, ¿te relacionas con personas de la diversidad sexogenérica? • ¿A qué situaciones se enfrentan las personas de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón o rotafolio • Plumones 	20 min

diversidad sexogenérica en su vida diaria?

Gay Gigante

- ¿Has tenido el presentimiento de que nunca pasas desapercibido? pp. 20-49
- Quizás te estarás preguntando cuánto “se me nota” pp. 114-135
- “Mari.. ugh... Homo... Gay” pp. 235-249

- ¿Por qué el protagonista siente que es difícil para él pasar desapercibido?
- ¿Cómo le hace sentir al protagonista que las personas asuman sobre su sexualidad?
- ¿Qué “señales” vio en el protagonista para conocer y asumir su sexualidad? ¿Cómo describirías el proceso? ¿Todes pasamos por lo mismo? ¿Cómo es igual y cómo es diferente?
- ¿Qué papel juega el género y la masculinidad en esta historia? (Las cosas “de hombres” y “de mujeres”)

- Libros y/o 15 min fotocopias
- Pizarrón o rotafolio
- Plumones para pizarrón

Fabuloso y Gay Mood Activista On! 146-147

- ¿Qué mensaje está implícito o oculto en las frases de “Los Incongruentes”?

15 min

- ¿Qué podría responder el protagonista a los comentarios de sus papás?
- ¿A qué situaciones de discriminación se pueden enfrentar las personas LGBTQ+?

Tarea	Leer Elefantes en el cuarto	—	—	5 min
				60 min

Tabla 54.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 3

SESIÓN 3: LGBA...+**Medios de verificación**

- Lista de asistencia
- Participación verbalizada (grabación)

Productos

- Un círculo de lectura donde los jóvenes estudiantes exploran experiencias relacionadas con la diversidad sexogenérica en la literatura juvenil latinoamericana.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Si los participantes llegan a extraviar las lecturas que se les proporcionan, habrá una copia extra de préstamo para el grupo.
 - Para que la actividad funcione, los participantes deberán haber realizado las lecturas en un mínimo del 70 % del texto. Se promoverá la lectura en intervalos cortos y se seleccionarán novelas que no sean muy complejas ni tomen más de quince minutos al día.
-

Tabla 55.

Planeación Sesión 4

SESIÓN 4: LGBA...+

Objetivos

- Construir conocimientos sobre los significados y las experiencias de personas con orientaciones sexuales lésbicas.
- Desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la orientación sexual.
- Al menos el 60 % logran identificar actitudes lesbofóbicas directas en su entorno social y cultural.
- Al menos el 40 % logran identificar actitudes lesbofóbicas indirectas en su entorno social y cultural.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Elefantes en el cuarto	Llevar a cabo un análisis y una discusión dirigida sobre toda la novela.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Por qué crees que algunas ilustraciones están a blanco y negro y otras a color?• ¿Qué experiencias de vida crees que son las más significativas para la protagonista?• ¿Por qué Sindy sentiría que tener novia era “algo muy malo”?• ¿Cómo fue el proceso de aceptación del hermano de Sindy? ¿Y el de su familia?	<ul style="list-style-type: none">• Libros y/o fotocopias• Pizarrón o rotafolio• Plumones	35 min

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la novela gráfica se titula “Elefantes en el cuarto”? 	
Reflexiones	Elaborar un listado de ejemplos comportamientos homofóbicos directos e indirectos.	<p>¿Cómo se manifiesta la homofobia de directa?</p> <p>¿Cómo se manifiesta la homofobia indirecta?</p> <p>¿Le dirías o preguntarías <i>x</i> a una persona heterosexual?</p> <p>¿Crees que las experiencias de una mujer lesbiana sean distintas a las de un hombre gay? ¿De qué manera?</p> <p>¿Cómo se manifiesta la lesbofobia directa?</p> <p>¿Cómo se manifiesta la lesbofobia indirecta?</p> <p>¿Le dirías o preguntarías <i>x</i> a una persona heterosexual?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón o rotafolio 15 min • Plumones
Tarea	Leer textos seleccionados del Bifanzine	—	5 min
			55 min

Tabla 56.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 4

SESIÓN 4: LGBA...+

Medios de verificación

- Lista de asistencia
- Participación verbalizada (grabación)

Productos

- Un círculo de lectura donde los jóvenes estudiantes exploran experiencias relacionadas con la diversidad sexogenérica en la literatura juvenil latinoamericana.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Si los participantes llegan a extraviar las lecturas que se les proporcionan, habrá una copia extra de préstamo para el grupo.
 - Para que la actividad funcione, los participantes deberán haber realizado las lecturas en un mínimo del 70 % del texto. Se promoverá la lectura en intervalos cortos y se seleccionarán novelas que no sean muy complejas ni tomen más de quince minutos al día.
-

Tabla 57.

Planeación Sesión 5

SESIÓN 5: LGBA...+

Objetivos

- Construir conocimientos sobre los significados y las experiencias de personas con orientaciones sexuales bisexuales, asexuales.
- Desarrollar un espacio de discusión y aclaración sobre conceptos relacionados con la orientación sexual.
- Al menos el 60 % logran identificar actitudes bi/asefóbicas directas en su entorno social y cultural.
- Al menos el 40 % logran identificar actitudes bi/asefóbicas indirectas en su entorno social y cultural.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Discusión	<p>Explorar otras orientaciones sexuales fuera de la “hegemonía” de la diversidad y de la monosexualidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bisexualidad • Asexualidad • Pansexualidad • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué otras orientaciones sexuales conocen? ¿A qué se refieren los términos? • ¿Qué ideas “han escuchado” sobre estas sexualidades? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • rotafolio • Plumones 	o 10 min
Bifanzine	<p>Vol 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me Sentía como Sirena • Vivir como bi Chalina Félix* 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir “Sentipensares”: ¿cómo me hizo sentir? ¿en qué me puso a pensar? • ¿Qué significa ser bisexual? 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros • fotocopias • Pizarrón • rotafolio • Plumones 	y/o 20 min o

Vol 2.

- Ser Bisexual (traducción adaptada por Ru)
- Navegar en sinestesia de Ángela Meléndez

Vol. 3

- Nadie me dijo
- Holi, soy bisexual

- ¿Cómo se manifiestan la bifobia directa y la bifobia indirecta?
- ¿Qué es la bifobia internalizada?
- ¿Qué conceptos erróneos existen sobre las personas bisexuales?

Reflexiones
(Sesiones 3,4,5)

Pensar alrededor de las voces LGBA+ que escriben los textos, la importancia de la representación y la resonancia en las vidas de los estudiantes.

- ¿Por qué crees que es tan importante para las personas sentirse aceptadas por los demás tanto por dentro como por fuera?
- ¿Cómo crees que se sientan otras personas (otras adolescentes) al leer estos textos?
- ¿Cómo te haría sentir si un amigo te dijera que tiene dudas sobre su orientación sexual? ¿Qué le dirías?

— 20 min

Tarea

Leer Para Nina

—

—

2 min

52 min

Tabla 58.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 5

SESIÓN 5: LGBA...+

Medios de verificación

- Lista de asistencia
- Participación verbalizada (grabación)

Productos

- Un círculo de lectura donde los jóvenes estudiantes exploran experiencias relacionadas con la diversidad sexogenérica en la literatura juvenil latinoamericana.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Si los participantes llegaran a extraviar las lecturas que se les proporcionan, habrá una copia extra de préstamo para el grupo.
 - Para que la actividad funcione, los participantes deberán haber realizado las lecturas en un mínimo del 70 % del texto. Se promoverá la lectura en intervalos cortos y se seleccionarán novelas que no sean muy complejas ni tomen más de quince minutos al día.
-

Tabla 59.

Planeación Sesión 6

SESIÓN 6: TQ...+

Objetivos

- Fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades de género diversas.
- Problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en el entorno sociocultural.
 - Se enfatizan los significados, las experiencias y los conceptos relacionados con personas con identidades de género trans (mujeres trans).
- Al menos el 60 % logran identificar actitudes transfóbicas directas en su entorno social y cultural.
- Al menos el 40 % logran identificar actitudes transfóbicas indirectas en su entorno social y cultural.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Para Nina	<p>Les alumnos expresan sus opiniones sobre la trama, los personajes y los temas de la novela.</p> <p>Opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Individual . Por equipos . En plenaria 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué trata la novela? • ¿Qué identidades de género y orientaciones sexuales se representan en la novela? • Similitudes y diferencias entre su vida y la historia • ¿Qué mensaje transmiten las ilustraciones de la novela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros y/o fotocopias • Pizarrón o rotafolio • Plumones • Fotocopias de las actividades 	15 min

Se exploran los temas sobre identidad, diversidad sexual, aceptación y pertenencia a partir del texto.

- Compartir “Sentipensares”: ¿cómo me hizo sentir? ¿en qué me puso a pensar?
- ¿Piensas que ser hombre o mujer está definido por cómo se viste o se comporta una persona? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas sobre la mentalidad y la forma de ser de Frida, la mamá de Claudia y Victoria?
- Tras leer la conversación que tuvieron Alejandro y Victoria, ¿cuáles piensas que son las diferencias entre una persona transexual y un travesti? Oportunidad para hablar sobre lo trans*.
- Esta novela fue escrita en 2009, ¿qué cosas han cambiado para las personas trans*?

40 min

Tarea Leer Los Chicos del —
Cementerio

2 min

57 min

Tabla 60.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 6

SESIÓN 6: TQ...+

Medios de verificación

- Lista de asistencia
- Participación verbalizada (grabación)

Productos

- Un círculo de lectura donde los jóvenes estudiantes exploran experiencias relacionadas con la diversidad sexogenérica en la literatura juvenil latinoamericana.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Si los participantes llegan a extraviar las lecturas que se les proporcionan, habrá una copia extra de préstamo para el grupo.
 - Para que la actividad funcione, los participantes deberán haber realizado las lecturas en un mínimo del 70 % del texto. Se promoverá la lectura en intervalos cortos y se seleccionarán novelas que no sean muy complejas ni tomen más de quince minutos al día.
-

Tabla 61.

Planeación Sesión 7

SESIÓN 7: TQ...+

Objetivos

- Fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogenéricas diversas.
- Problematicar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en el entorno sociocultural.
 - Se enfatizan los significados, las experiencias y los conceptos relacionados con personas con identidades de género trans (hombres trans).
- Al menos el 60 % logran identificar actitudes transfóbicas directas en su entorno social y cultural.
- Al menos el 40 % logran identificar actitudes transfóbicas indirectas en su entorno social y cultural.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Discusión sobre <u>la novela</u> Los Chicos del Cementerio	Les alumnos expresan sus opiniones sobre la trama, los personajes y los temas de la novela. Opciones: d. Individual d. Por equipos d. En plenaria	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué se parecen y en qué son diferentes Para Nina y Los Chicos del Cementerio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros y/o fotocopias • Pizarrón o rotafolio • Plumones • Fotocopias de las actividades 	15 min
Discusión sobre <u>el contenido</u> en Los Chicos del Cementerio	Se exploran los temas sobre identidad, diversidad sexual, aceptación y pertenencia a partir del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué identidades de género y orientaciones sexuales se representan en la novela? • ¿De qué manera está demarcado el género binario 		20 min

(hombre/mujer) en la comunidad de Brujxs?

- ¿Qué es un “nombre muerto”? ¿Qué es un “nombre elegido”? ¿Cuál es la importancia de (no) utilizarlos?
- ¿Cómo encajan las personas no binarias y agénero en la comunidad brujx?
- ¿Qué significado tiene el ritual de quince para la comunidad de Brujxs? ¿Y para Yadiel
- ¿Por qué Yadiel y Tio Cartiz no eran considerados verdaderos Brujxs?
- ¿Qué papel juegan las personas al rededor de Yadiel, como su padre, su familia y sus amigues?
- ¿Por qué crees que el autor escribió esta historia?

20 min

Parte IV (Cierre)

- ¿Cuáles son cinco palabras que usarías para describir a Los Chicos del Cementerio?
- ¿Te identificaste con alguno de los personajes?

- ¿Qué tema de esta historia se relaciona más contigo?

Tarea	Leer Poesía Trans / Trava / — No Binarie	—	2 min
			57 min

Tabla 62.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 7

SESIÓN 7: TQ...+**Medios de verificación**

- Lista de asistencia
- Participación verbalizada (grabación)

Productos

- Un círculo de lectura donde los jóvenes estudiantes exploran experiencias relacionadas con la diversidad sexogenérica en la literatura juvenil latinoamericana.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Si los participantes llegaran a extraviar las lecturas que se les proporcionan, habrá una copia extra de préstamo para el grupo.
 - Para que la actividad funcione, los participantes deberán haber realizado las lecturas en un mínimo del 70 % del texto. Se promoverá la lectura en intervalos cortos y se seleccionarán novelas que no sean muy complejas ni tomen más de quince minutos al día.
-

Tabla 63.

Planeación Sesión 8

SESIÓN 8: TQ...+

Objetivos

- Fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogenéricas diversas.
- Problematizar los estereotipos y patrones cisheteronormativos en el entorno sociocultural.
 - Se enfatizan los significados, las experiencias y los conceptos relacionados con personas con identidades de género trans (hombre trans).
- Al menos el 60 % logran identificar actitudes transfóbicas directas en su entorno social y cultural.
- Al menos el 40 % logran identificar actitudes transfóbicas indirectas en su entorno social y cultural.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Poesía Trans / Trava / No Binarie	<ul style="list-style-type: none"> • S/T de Gaita Nihil • ¿Cuándo fue que lo supiste? de Mariana Spada • Ser de Lucianx Bonader • S/T de Cristian Emanuel Jacob 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tienen en común los textos? ¿Qué elementos comparten? • ¿Qué significa ser una persona de género no binarie? • ¿Cuál es la diferencia entre una personal con identidad de género trans* y no binarie? • ¿Es lo mismo NB que género fluido? ¿Qué tienen 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros y/o fotocopias • Pizarrón o rotafolio • Plumones • Fotocopias de las actividades 	40 min

en común y qué es diferente?

- ¿Cómo puedes apoyar a las personas no binarias?

60 min

Tabla 64.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 8

SESIÓN 8: TQ...+**Medios de verificación**

- Lista de asistencia
- Participación verbalizada (grabación)

Productos

Un círculo de lectura donde los jóvenes estudiantes exploran experiencias relacionadas con la diversidad sexogenérica en la literatura juvenil latinoamericana.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Si los participantes llegan a extraviar las lecturas que se les proporcionan, habrá una copia extra de préstamo para el grupo.
 - Para que la actividad funcione, los participantes deberán haber realizado las lecturas en un mínimo del 70 % del texto. Se promoverá la lectura en intervalos cortos y se seleccionarán novelas que no sean muy complejas ni tomen más de quince minutos al día.
-

Tabla 65.

Planeación Sesión 9

SESIÓN 9: Nuevas perspectivas

Objetivos

- Fomentar actitudes de respeto y afirmación positiva hacia personas con identidades sexogénicas diversas.
- Al menos el 60 % de los alumnos siente seguridad en sí mismo para abordar temas de género con sus compañeros.
- Al menos el 60 % de los alumnos siente seguridad en sí mismo para abordar temas de orientación sexual con sus compañeros.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Discusión	Se reflexiona acerca de la expresión de género y el papel que tienen las “etiquetas” de género y orientación sexual en su entorno cercano.	¿Hay una sola forma de vivir y expresar tu género? ¿Qué importancia tienen las “etiquetas” e identificarte con determinada identidad de género u orientación sexual?	—	20 min
Historietas	En equipos, los estudiantes elaboran una historieta breve (entre 8 y 10 recuadros) donde transmiten los conocimientos	Preguntas guía: 1. ¿Qué haría si un(a) compañer@ me contara sus dudas sobre su orientación sexual? 2. ¿Qué haría si un(a) compañer@ me contara sus	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas y de colores • Plumones, colores, crayolas • Bolígrafos 	35 min

aprendidos en el círculo.

dudas sobre su identidad de género?

3. ¿Qué podría hacer el personaje (yo) para visibilizar las prácticas violentas hacia las personas que desafían la heterosexualidad?
4. ¿Qué podría hacer el personaje (yo) para visibilizar las prácticas violentas hacia las personas que desafían los estereotipos de género?
5. Si la historia está basada en una experiencia personal, ¿qué rescatas o qué podría ser distinto?

Catálogo de literatura LGBTQ+

de Recolectar títulos literarios de interés para los jóvenes alrededor de los temas de (representación de) identidad de género y orientación sexual.

¿Conoces algún personaje literario que desafía los roles de género comúnmente asignados a hombres y mujeres?

¿Conoces libro(s) con personajes LGBTQ+?

¿Cuáles de estos textos gustaría tener en tu biblioteca? ¿Por qué?

- Computadora En sincronía
- Google Forms → con el trabajo
- Microsoft Excel o por equipos.
- Google Sheets

Se dará la opción de
llenar un formulario en
Google Forms.

55 - 60 min

Tabla 66.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 9

SESIÓN 9: Nuevas perspectivas

Medios de verificación

- Lista de asistencia
- Historietas con reflexiones finales
- Presentación del catálogo a los directivos.

Productos

- Historietas para compartir con personas externas al círculo.
- Catálogo de libros

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- En caso de que los participantes no asistan o no terminen la actividad durante la sesión, podrán continuarla en casa con compromiso a entregarla (virtualmente).
 - Considerando la posibilidad de que no haya sugerencias por parte de los alumnos, se proveerán algunos títulos y reseñas para considerar si serían de su interés.
-

Tabla 67.*Planeación Sesión 10***SESIÓN 10: Nuevas perspectivas****Objetivos**

- Poner en práctica los conocimientos, comportamientos y actitudes aprendidas en el círculo de lectura.
- Reconocer experiencias propias y ajenas relacionadas con la identidad de género y la orientación sexual.
- Valorar el cumplimiento de las metas y objetivos de la intervención.
- Dimensionar el impacto inmediato así como a corto plazo de la intervención.
- Conocer las opiniones de los participantes en el círculo de lectura.

Actividad	Descripción	Consignas para promover reflexiones	Material	Tiempo
Presentación	Cada equipo presenta la historieta que elaboró y responde a las preguntas guía.	<p>¿Cómo surgió la idea?</p> <p>¿Qué mensaje buscan transmitir con su historieta?</p> <p>¿Qué aprendizajes del círculo se ven plasmados en la historieta?</p>	—	7 min c/u (15 min total)
Cierre y conclusión	En un círculo, los estudiantes comparten algunas reflexiones finales sobre la literatura juvenil y el círculo.	<p>Sobre los textos: ¿por qué piensas que para estos autores ha sido tan importante escribir sus experiencias en libros?</p> <p>Desde que empezó el círculo, has reconocido algunos mandatos o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Post its • Bolígrafos y/o lápices 	20 min

comportamientos de género estereotipados en tu vida diaria? (Escuela, familia, amigos, medios audiovisuales...)

¿Con qué te quedas?
¿Cómo te vas?

Evaluación final	<p>Les alumnos responden el mismo cuestionario diagnóstico de la Sesión 1. Se utilizará para evaluar en comparación con el grupo control.</p>	—	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios impresos 10 min • Bolígrafos y lápices
Encuesta de satisfacción	<p>Se imprimirán los <u>Forms</u> y se dará tiempo para comentarios y sugerencias en papel.</p>	Likert	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios impresos 5 min • Bolígrafos y lápices <ul style="list-style-type: none"> • Se cumplieron los objetivos del círculo. • Las actividades del círculo propiciaron la reflexión y el aprendizaje • Los materiales del círculo fueron comprensibles y adecuados.

- En general, dirías que al finalizar el círculo estás poco - muy satisfechx.

Abiertas

- Lo que más me gustó del círculo fue:
- Algo que cambiaría del círculo sería:

65 min

Tabla 68.

Medios de verificación, productos y riesgos Sesión 10

SESIÓN 10: Nuevas perspectivas

Medios de verificación

- Lista de asistencia
- Cuestionario de evaluación (segunda aplicación)
- Formularios anónimos

Productos

- Análisis de resultados
- Presentación ejecutiva de resultados de la intervención.

Análisis de riesgo y medidas preventivas

- Para evitar que falten a la última sesión, se les notificará con antelación de la importancia de asistir a la misma. Si alguno de los participantes no asistiera a la sesión, se dejarán cuestionarios con la maestra Miriam R. para responderlo en un momento de la jornada escolar.
 - Si alguno de los participantes no asistiera a la sesión, se le enviará la encuesta digitalmente (Google Forms).
-

Anexo C

Cuestionario de evaluación (se aplicó al inicio y final de la intervención)

1. ¿Qué entiendes por identidad de género?
2. ¿Qué entiendes por orientación sexual?
3. ¿Cuál es la diferencia entre identidad de género y orientación sexual?
4. ¿Qué harías si un(e) compañere te contara sus dudas sobre su orientación sexual?
5. ¿Qué harías si un(e) compañere te contara sus dudas sobre su identidad de género?
6. ¿Qué harías ante una situación de violencia por cuestiones de género o de orientación sexual?
7. ¿Crees que existen comportamientos sólo de hombres y otros sólo de mujeres?
¿Cuáles?

Anexo D

PÓSTER DE INVITACIÓN AL CÍRCULO DE LECTURA



LEYENDO
A / SOBRE / PARA LA

DIVERSIDAD DE
GÉNERO

FACILITADORA: MARIANA RODRÍGUEZ

DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE
DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE
QUERÉTARO PLANTEL #15

MÁS INFORMACIÓN:
MRODRIGUEZ226@ALUMNOS.UAQ.MX
442 343 3978



Anexo E

Tabla 69.

Resumen de cada texto utilizado en el círculo de lectura

#	Título	Autor	Año	Cuarta de forros
0	Nosotros / Nosotras	Ana Romero Valeria Gallo (ilust).	2019	"Hace mucho tiempo se nos prohibían montones de cosas. Había verbos peligrosos a los que no podíamos asomar la nariz. Ni los ojos. Tampoco la boca", dice ella. "Hace mucho tiempo nos obligaban a hacer montones de cosas. Había verbos que ejecutar con urgencia para mantenernos alejados de las peligrosas emociones", dice él. Un diálogo poético y reflexivo sobre lo que significa ser "hombre" y "mujer". Los textos breves, pero de gran profundidad, nos llevan a experimentar diferentes emociones y a cuestionarnos sobre los prejuicios que muchas veces reproducimos en nuestro trato con los otros." (Romero y Gallo, 2019).
1	Gay Gigante. Una historia sobre el miedo.	Gabriel Ebensperger	2015	"Un niño que se siente extraño en un mundo que le resulta adverso. Un niño que canta Yuri mientras juega con sus amigos al Festival de Viña, que le gustan las barbies y Raffaella Carrà, y cuyo auto secretamente favorito es uno que dice Tutti Frutti. Un niño que va descubriendo su inadecuación con este mundo, sintiendo algo de culpa, y sobre todo, mucho miedo de que su "diferencia" sea descubierta. Las divertidas y rosadas páginas de Gay Gigante muestran el mundo de quien crece siendo gay en

2	Fabuloso y Gay	Pierna Cruzada	2017	<p>los noventa, creando un personaje entrañable y cargado de humor, que en el camino a hacerse adulto se da cuenta que el rechazo del mundo no se termina, y que la verdadera aceptación viene de sí mismo.” (Ebensperger, 2015).</p> <p>“Pierna Cruzada llega a la ciudad en busca de un futuro prometedor. En su camino, sobrevivirá con latas de atún; tomará un empleo godínez; encontrará amoríos en Grindr y novios con quien ver series y comer pizza. Imaginará su vida de película y hasta se verá como protagonista de La La Land. Pero no todo será perfecto... habrá maltratos, bullying, discriminación, desamor. A través de sus viñetas, Pierna Cruzada muestra las aventuras de la vida actual gay: un arcoíris de emociones en el que, siempre, brillará el orgullo de ser como a uno se le antoje por encima de todas las críticas, el odio y la homofobia. Descubrirás que la pierna cruzada te va mejor. Para gays, indecisos, gente buena onda, amigos y perritos gay friendly. Nota: Incluye un playlist de luchonas para salir del closet.” (Pierna Cruzada, 2017)</p>
3	Elefantes en el cuarto	Sindy Elefante	2016	<p>“La tarea inocente de organizar el cuarto desata en Sindy una cadena de recuerdos de su juventud e infancia, de su amor por el deporte, por el dibujo, de sus primeros novios y sus primeras novias. Ella se sintió en fuera de lugar hasta que entendió para qué equipo quería jugar.” (Elefante, 2016)</p>
4	Bifanzine (Vol. 1, 2 y 3)	Varias autoras	2018 - 2021	<p>“Este proyecto surge por la necesidad de pronunciarnos, y de generar un punto de encuentro entre las personas</p>

- 5 **Para Nina. Diario de una identidad sexual** Javier Malpica 2009

bisexualxs, ante una sociedad heteronormativa y monosexista, que niega la sexualidad fluida. Para visibilizar lanzamos una convocatoria a nivel nacional, y el producto final, son los siguientes trazos compartidos, donde se muestra una amplia gama de colores fluida y en movimiento permantente.” (Bifanzine, 2018).

“Los personajes de esta novela no son exactamente estereotipos. Nina, la abuela, no es la típica anciana dulce y cariñosa; a Claudia, la hermana, le gusta el futbol y tiene la rudeza de la que carece Eduardo, el protagonista, o ¿deberíamos decir la protagonista? Sí, Eduardo sabe que es una mujer en un cuerpo de hombre, así que escoge un nombre propio con el que sí se reconoce: Victoria. Esto y todo lo que le sucede es lo que le platica a su diario, que se ha convertido en un personaje más de esta historia.” (Malpica y Torralba, 2009)

- 6 **Los Chicos del Cementerio** Aiden Thomas 2020

“Yadriel ha invocado a un espíritu y ahora no puede librarse de él. En el mundo de Yadriel, los nahualos liberan espíritus y las nahualas tienen la capacidad de sanar. Cuando su familia latina se muestra reticente a aceptar su identidad, Yadriel decide demostrarles que es un auténtico nahualo. Con la ayuda de su prima Maritza, realiza su ceremonia de quince años e invoca a su primer espíritu. Pero el espíritu resulta ser Julián Díaz, el chico malo del instituto, y Julián no piensa cruzar tranquilamente al más allá: quiere saber qué ocurrió y atar algunos cabos sueltos

7 **Antología poesía trava-
trans-nobinarix** Varixs autores 2019

antes de marcharse. Yadriel accede a ayudarlo... pero cuanto más tiempo pasa con Julián, menos ganas tiene de que se vaya.” (Thomas, 2020).

“Es una compilación de poemas de personas trans*, travestis y no binaries, ilustrada por Ese “el Negro” Montenegro, prologada por Blas Radi. Por ahora, que sepamos, es la primera en nuestro idioma al momento de su edición.” (Puntos Supensivos, 2020).

Anexo F
Presupuesto

Se consideró un gasto total de \$10,300.00 pesos mexicanos, los cuales comprendían recursos materiales y humanos necesarios para la ejecución del proyecto.

Tabla 70.
Presupuesto

Tipo de recurso	Concepto	Costo unitario	# de personas	# de eventos	Subtotal
Material	Papelería	\$ 300.00		1	\$ 300.00
	Fotocopias (extracto del texto)	\$ 20.00	10	10	\$ 2,000.00
	Libros	\$ 500.00	1	10	\$ 5,000.00
	Aperitivos	\$ 200.00	10	1	\$ 2,000.00
Humano	Diseñadora gráfica	\$ 1,000.00	1	1	\$ 1,000.00
TOTAL					\$ 10,300.00

Anexo G

Respuestas de les estudiantes en los cuestionarios *pre* y *post*. El instrumento se aplicó en papel y fueron transcritas de manera literal.

Tabla 71.

¿Qué entiendes por identidad de género?

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Es cuando te sientes identificado con algun genero, sin necesidad de que sea el que se te asigno al nacer	Es el género con el que te identificas, no necesariamente el género que cete asignó al nacer.
C	Es una forma en que una persona se identifica	Por cómo te identificas ante las de más personas y tus acciones que haces
H	La verdad no estoy muy familiarizado asi que no tengo una opinión	De como una persona se siente hacia otras personas de su mismo genero, diferente e incluso los dos géneros
J	Es un tipo de sexo con el cual una persona se ideitifica respecto a sus preferencias sexuales	Es la identiidad por la cual una persona se identifica
G	En donde te identificas tu de acuerdo a tu sexualidad	Es como te sientes contigo mismo en tu sexualidad y los sentimientos que conllevan
F	Entiendo que cada persona saber de que género es	Por entidad de género es si soy hombre o mujer
K	Como te sientes ideidentificad@ hombre, mujer u otro	Como una persona se identifica. Si se siente hombre, mujer... etc
I	Sentir que va contigo siertos gustos, de todo tipo, como vistes, que te gusta	Sentirte identificado como hombre o mujer

Tabla 72.

¿Qué entiendes por orientación sexual?

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Como te sientes ideentificad@ hombre, mujer u otro	Es la atracción sexual que sientes acia los hombres, mujeres, los dos o mas. El cómo te sientes y como el sentimiento de que personas te atraen y lo que significa
C	Personalidad	
H	Podria ser que te gusta si los hombres o mujeres o los dos	Hacia que te sientes atraíd@
J	Algo que a nosotros como individuos nos sneitmos atraidos a algun sexo en específico	Son las preferencias que se tienen hacia una persona, tanto amorosas como fisicas
G	Lo que tu sientes que eres o que te gusta a ti	Es lo que te gusta, los sexos que te atraen
F	Orientarnos para saber mejor y no tengamos problemas	Lo quee entiendo por orientación es lo que yo quiero ser si gay, lesbiana, bisexual
K	Que te gusta hombre, mujer u otr@	Cuando una persona considera que le gusta alguien (le puede gustar hombre, mujer, etc)
I	El genero hombre o mujer, cual te gusta como pareja	Son las características que elige cada persona si lee gustan hombres, mujeres o ambos

Tabla 73.

¿Cuál es la diferencia entre identidad de género y orientación sexual?

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	La identidad de género es el género con el que te identificas Orientación sexual el género al que te sientes atraído	Identidad de género es el género con el que te identificas y te sientes cómodo y la orientación sexual es con el género que te atrae sexual, romántica o sentimentalmente.
C	Identidad de género: acción que debe ser respetada Orientación sexual:	En una es cómo te sientes y en otra como lo expresas
H	Que en uno que te identifica y en el otro que o quien te gusta	Genero: de como te sientes en tu persona Orientación: en este ámbito se tiene en cuenta que te gusta o si eres gay o lesbiana
J	- Te identificas -	La identidad es el sexo con el que te identificas y la orientación lo que te gusta
G	Identidad es como naces y orientación lo que tu quieres	Que la identidad es como te ubicas en tu sexualidad y orientación es más, lo que te gusta
F	Que la identidad mujer-hombre orientación es si soy hombre-mujer lo mismo	Orientación hombre o. mujer orientación es como yo me identifico a lo que quiero ser
K	Identidad es como te sientes que crees que eres y orientación es que te gusta o el sexo de la persona que te gusta	Identidad de género - como uno se siente (hombre, mujer, etc) Orientación sexual - lo que a uno le gusta (hombre, mujer, etc)
I	Identidad es sentirte bien con las cosas que utilizas y orientación que tipo de activ. personas te gustan para que sea tu pareja	Identidad: características de vestimenta, habla, y que elegimos Orientación: preferencias de sexo que te gusta

Tabla 74.*¿Qué harías si un(e) compañere te contara sus dudas sobre su orientación sexual?*

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Pues apollarle en cual se su decisión	Le apoyaría y estaría con elle sin importar cual sea su decisión.
C	Pues yo reo que le daría consejos para que el descubra que le pasa realmente y por que surgen esas dudas	Ayudarlo a ver con que se identifica más asía que orientación sexual y apoyarlo en todo momento.
H	Me sentiría incomodo porque ni yo se que me gusta	Tal vez el se ofendería por mis palabras
J	Orientarlo yo mismo si se algo sobre el tema o hablarlo con un docente	Le ayudaría contándole mi experiencia referente a este tema y así darle una idea de lo que aga
G	Pues lo tomaría como algo normal que mi compañere me contó	Pues le diría que trate de aclarar lo que siente,
F	Pues lo ayudo a pensar y tomar buenas decisiones	Hablarrria co el acerca de lo que el quiere ser para así ayudarlo y no dejarlx solo en ningún momento ni juzgarlo
K	Aceptaría a la persona y que tiene mi apoyo	Le propondría información, le diría que si tiene que hablar sobre algo estoy lista para escucharle
I	No estoy muy adentrada al tema, pero la apoyaría y investigaría para darle mi punto de vista	Le diría que esta seguro conmigo y puede platicarme para desaogarse y qu aclarre su mente y despues lo ayudaría para saber que es lo que realmente siente y quiere

Tabla 75.*¿Qué harías si un(e) compañerx te contara sus dudas sobre su identidad de género?*

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Pues ayudarlo y apoyarlo en cualquier proceso se sienta comode	Estaria para elle, le apoyaría y respetaria sin importar cual sea su identidad.
C	Yo en lo peronal siempre apoyaria porque es algo normal	Ayudarlo a encontrar su identidad de género y apoyarlo sin importar lo que pase
H	No lo se realmente	Le haria un examen de conciencia de cuatro simples preguntas
J	Apoyarlo en investigar sobre el tema y tratar de que referente (?) a sus dudas pues se idetifique	Aun no comprendo bien el tema pero tengo contactos que lo pueden ayudar
G	La verdad no sabría qué decirle ya que ella o el debe encontrarse a si mismo.	Le diría que como el se sienta agusto, que si no se siente bien con el género que le otorgaron al nacer esta bien.
F	Apoyarlo en lo que el quiera ser	Le diria que con lo que se sienta agusto y satisfecho sini juzgarle a lo que el decida ser
K	También tendría mi apoyo, tratandod e que se sienta comodx	Le apoyaría
I	Lo escucho y	Yo creo que es mas facil, para ello es cuestion de probar cosas nuevas, hasta que se sienta comodo o le guste, lo acompañaria en este proceso

Tabla 76.

¿Qué harías ante una situación de violencia por cuestiones de género o de orientación sexual?

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	Mantener la calma y no seder ante los insultos	Yo los defendería y sin importar que siempre estaría ayudándoles para que no se sientan soles.
C	Defenderia a esa persona ya que este no es un problema sino que la gente malinterpreta	Defender a la persona porque todos tenemos derecho a sentirnos libres y con el género que sea sin importar lo que diga la gente
H	Inentar calmar las cosas	Tal vez suene mal pero yo seguiría mi camino
J	Tratar de frenar esa situación aclarando y hablando sobre el tema con el fin de dar a conocer y respetar la decisión de cada persona	En la escuela acudiría a la dirección. En mi casa enfrentaría el caso con mis conocimientos.
G	La verdad si me oponía en esa cuestión por qué quien es otra persona para oponerse a lo que tu eres o por que generar violencia solo por tu género creo que entraríamos en conflicto	Pararía a la persona que está aprendiendo por que no tiene derecho de agredir algo que no le parece, no tiene por qué entenderlo, pero que lo acepte total a esa persona qué
F	Poner un alto ya ue cada persona es distinta y cada quien quiere ser diferente	Denunciar a la persona que agreda físicamente o verbalmente po'rque no debemos de juzgar a las demas personas por lo que son.
K	Trataría de calmar el problema	Le diría al agresor que dejara de dar violencia
I	Me informaria del tema y me acercaria al agresor para ayudarlo a que se de cuenta que somos diferentes	No creo que sea buena idea intervenir, sin embargo, me acercaria con la persona que ha sido ofendida para animarla y appyaria en sus idficultades ante la sociedad

Tabla 77.*¿Crees que existen comportamientos sólo de hombres y otros sólo de mujeres? ¿Cuáles?*

Alumne	Diagnóstico (pre)	Evaluación (post)
D	No, como el fut-bol, cosina, sastreria, conducir, doctorado y enfermería	No, tanto los hombres y mujeres pueden hacer lo que sea sin importar su género.
C	No yo creo que las personas somos libres de como comportarnos	No creo que haya algo específico de hombres o de mujeres ya que cual quier cosa que hagan los hombres pues también las mujeres
H	Si y a la vez no serian el amor a los deportes o el gusto al estar a la moda	Si el amor a los deprotes en la ceustion de los hombre y en el caso de las mujeres usar colores pastekes
J	No	No
G	No, creo que de cierta forma en actitudes o comportamientos somos muy parecidos.	Creo que existen pero por lo que siempre nos han enseñado, por lo que nos han inculcado nuestras familias. Por decir que las mujeres en la casa, las mujeres cocinan, las mujeres los quehaceres del hogar. Y los hombres, trabajan, hacen el trabajo pesado, los hombres no lloran etc.
F	De ? vestirme (?) diferente, ser diferente, actuar diferente	Podria ser en la forma que actuan dependiendo de su orientacion sexual que las mujeres vistan pantalon y hombres faldas y se maquillen
K	No, creo que tanto hombre o mujer pueden tener comportamientos buenos y malos segun el contexto.	No, creo que todos somos seres humanos dependiendo de nuestro estado de ánimo reaccionamos ante diferentes situaciones.
I	Si (lo borra) No estoy segura	Si las mujeres somos mas expresivas en todas las formas los hombres son más cerrados y toman actitudes de muy fuertes.