



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Doctorado en Innovación Educativa

Estudiantes de educación superior y diversidad sexual: (re)conociendo la experiencia escolar LGBT+

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctora en Innovación Educativa

Presenta

Migdelina Andrea Espinoza Romero

Director

Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez

Hermosillo, Sonora, México. Diciembre de 2020

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**




Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess


Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Universidad de Sonora
Coordinador del Doctorado en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio, se le informa que el trabajo titulado *Estudiantes de educación superior y diversidad sexual: (re)conociendo la experiencia escolar LGBT+*, presentado por la pasante de doctorado *Migdelina Andrea Espinoza Romero*, con número de expediente **206200597**, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.


Atentamente




Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez
Director de tesis




Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Lector interno



Dra. Luz María Garay Cruz
Lectora externa



Dra. Lilian Ivette Salado Rodríguez
Lectora interna



Dr. Abel Antonio Grijalva Verdugo
Lector Externo

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por apoyar mis estudios de posgrado a través del financiamiento económico otorgado. A la Universidad de Sonora (UNISON), mi alma máter, institución en la que crecí en varios aspectos de mi vida y, sobre todo, al equipo académico y administrativo del Posgrado en Innovación Educativa, integrado por personas a quienes aprecio y admiro.

En el desarrollo de este estudio se evidenciaron actos, personas e instituciones que legitiman la heteronormatividad y desprecian la diversidad sexual, pero lo importante es que también encontré a quienes se rigen por principios de respeto hacia todos los seres humanos y ven la necesidad de visibilizar este tipo de problemáticas. Es por eso que extiendo un gran agradecimiento a mis lectores externos, a la Dra. Luz María Garay y al Dr. Abel Grijalva, quienes aceptaron amablemente contribuir con sus saberes en la mejora de mi tesis. Sus recomendaciones y notas puntuales, sobre todo aquellas enfocadas en cuestiones de género y diversidad sexual, enriquecieron en gran medida este trabajo.

Al Dr. Raúl Rodríguez, mi director de tesis, quien con ideas frescas acompañadas de amplios conocimientos en varias líneas de investigación, me ha guiado en este viaje, donde ambos salimos de nuestra zona de confort, de lo ya conocido por nosotros, del lugar seguro, para adentrarnos en esta aventura, que desde el principio nos parecía interesante y necesaria, pero que al mismo tiempo nos generaba cierta incertidumbre. Como todo lo relacionado con temas de justicia social, sabíamos que estábamos a punto de develar un telón, pero el cómo hacerlo y las dudas sobre si estábamos haciendo lo correcto, ocuparon nuestra mente durante mucho tiempo.

A la Dra. Lilian Salado, quien, en más de una ocasión, defendió como si fuera propio este proyecto de investigación ante comentarios sin fines académicos, que buscaban generar controversia y perpetuar estigmas sobre las sexualidades diversas; al Dr. Juan Pablo Durand, por mantenerme siempre con los pies sobre la tierra, recordándome el rigor, la objetividad y la finalidad educativa de este trabajo.

A mi familia y amigos, por estar y sobre todo, por permitirme no estar en incontables ocasiones para dedicar mi tiempo a la realización de esta investigación.

No puedo dejar de agradecer a cada uno de los participantes del estudio. Quisiera agradecer con nombre propio a cada una de ellas o ellos, sin embargo, tal y como les prometí, no puedo hacerlo por cuestiones éticas. Gracias por su confianza.

Con cariño, Migde...

Estudiantes de educación superior y diversidad sexual: (re)conociendo la experiencia escolar LGBT+

Resumen: el objetivo de esta investigación fue analizar la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queers y con otras orientaciones e identidades no heterosexuales (LGBT+). Tres dimensiones teórico-metodológicas permitieron explorar: 1) la figura del estudiante de educación superior; 2) las instituciones de educación superior (IES); y 3) la diversidad sexual. Se diseñó un estudio de caso con alcance descriptivo y la información empírica que lo respaldó resultó de 31 entrevistas realizadas a estudiantes de educación superior LGBT+, inscritos en 11 IES mexicanas. El análisis de resultados develó estudiantes universitarios que, a causa de su orientación sexual diversa, han desarrollado estrategias variadas para sobrellevar actos de discriminación y exclusión en su tránsito por las IES, destacando la conformación de redes con otros LGBT+ que pertenecen a la comunidad universitaria, el camuflarse como heterosexual y recurrir al apoyo psicológico oportuno para sobrellevar temas asociados con su sexualidad. Los testimonios de la mayoría de los participantes también describen a otros actores de la comunidad universitaria, entre ellos a los profesores, quienes desde su perspectiva, abusaron de su poder como docentes: impusieron relaciones heteronormativas en el salón de clase, discriminando y despreciando a los estudiantes LGBT+, lo cual los afectó académica y emocionalmente. Sólo en pocos casos, los profesores desarrollaron prácticas pedagógicas inclusivas de la diversidad sexual, siendo posible identificar algunos de los rasgos de estos académicos. Este estudio evidenció que ser LGBT+ afecta negativamente a estos alumnos, debido a que el respeto a su diversidad, derecho humano fundamental, se ve comprometido por su orientación sexual, teniendo como resultado un trato indigno y desigual en las IES. Gobiernos e instituciones deben impulsar acciones para la integración plena de estos estudiantes a los espacios académicos, donde se reconozcan y respeten sus derechos. En estas posibles acciones, la figura del profesor es especialmente importante, puesto que es un actor clave para que la inclusión de los estudiantes LGBT+ a los espacios universitarios pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria. Derivado de los resultados de investigación, se perfilaron los diseños iniciales de una estrategia de cambio educativo y de una propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de estos estudiantes en la educación superior.

Palabras clave: educación superior, académicos, estudiantes LGBT+, diversidad sexual, educación inclusiva.

Terminología

La línea de investigación sobre sexualidades diversas y educación superior es reciente en México y se encuentra en la búsqueda de referentes teóricos pertinentes y metodologías adecuadas para su tratamiento, de ahí que entre los investigadores no exista pleno consenso sobre los aparatos conceptuales más acertados. Con el fin de reducir las posibles interpretaciones que pudiesen surgir durante la lectura de este documento, se ofrecen las definiciones de los términos más importantes en la investigación. En el capítulo II, correspondiente al marco teórico, serán tratados con detalle cada uno de ellos, sobre todo, la terminología utilizada para explicar ciertos conceptos asociados con la diversidad sexual desde el ámbito educativo.

- **Educación inclusiva:** alude al derecho a la educación de todos los niños, jóvenes y adultos, considerando su diversidad funcional, cultural, étnica, lingüística, religiosa, sexual y de género, de pensamiento, entre otras. Conforme con lo estipulado por los derechos humanos fundamentales, la diversidad no debe concebirse como obstáculo, ni debe condicionar el acceso a la educación (SEP, 2013).
- **LGBT+:** sigla que hace referencia a las personas que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queers y con otras orientaciones e identidades no heterosexuales.
- **Sexualidad diversa:** combinaciones sexogénicas que salen del patrón tradicional de hombre masculino y mujer femenina, dando lugar a nuevas configuraciones sexuales. Incluye las orientaciones e identidades LGBT+, expresiones de género no binarias y prácticas no heterosexuales (Van-Anders, 2015).
- **Sexualidad tradicional:** considera al sexo de nacimiento como diferenciador de las relaciones sociales, vinculando al hombre con el género masculino y a la mujer con el femenino, dando lugar a una sexualidad binaria que incluye identidades, roles y prácticas que se contraponen (West y Zimmerman, 1987).
- **Sistema heteronormativo:** régimen predominante en las sociedades contemporáneas que valida y reproduce construcciones preestablecidas asociadas con estereotipos de género tradicionales. Tiene como base la lógica de sexo y género tradicional, donde lo diferente al hombre heterosexual y lo masculino, esto es, la mujer, lo femenino y otras variaciones en las expresiones sexuales, carecen de poder (Foucault, 1977).

Es importante también especificar que por pautas de simplificación en la redacción y para facilitar la lectura, se utilizaron términos neutrales como *los estudiantes* para referirse a *las y los estudiantes*, sin que lo anterior tenga intenciones contrarias a la equidad de género.

Índice de contenido

Capítulo I

Los estudiantes de educación superior LGBTQ+

1.1 Estudiantes de educación superior y diversidad sexual	2
1.2 Educación inclusiva e invisibilidad de los estudiantes universitarios LGBTQ+.....	4
1.3 Hacia un primer acercamiento a los estudiantes de educación superior LGBTQ+	6
1.4 La educación superior y su compromiso con la inclusión de la diversidad estudiantil	8

Capítulo II

Perspectivas teóricas para el análisis de la experiencia escolar LGBTQ+ en la educación superior

2.1 ¿Quiénes son los estudiantes de educación superior?.....	12
2.2 Instituciones de educación superior: fines, organización y cultura	15
2.3 Comprendiendo las sexualidades diversas	22
2.3.1 Identidad personal e identidad sexual: el proceso de (hetero)sexualización del individuo ..	25
2.4 Experiencia escolar LGBTQ+ en la educación superior: entretejiendo lo individual y lo social.....	28

Capítulo III

Aproximación metodológica: de la búsqueda al encuentro de estudiantes universitarios LGBTQ+

3.1 Participantes	33
3.2 La entrevista: entre conversaciones y escritos	34
3.3 Estrategia metodológica	37
3.4 Consideraciones éticas	39
3.5 Caracterización general y perfil estudiantil.....	39

Capítulo IV

Reconociendo la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+

4.1 La vocación y la heteronorma en la elección de una licenciatura: tensiones y ajustes entre el deber ser sexual y el querer ser profesional	46
4.2 El proyecto académico y profesional de los estudiantes LGBT+	51
4.3 Ser estudiante y ser LGBT+: la integración a la educación superior	55
4.3.1 Homofobia y visibilidad pública/discreta	56
4.3.2 Homosocialización y aliados LGBT+	69
4.4 La experiencia escolar LGBT+: de la incertidumbre y el caos a la resiliencia	72

Capítulo V

Propuesta de innovación: un cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES

5.1 Propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos	81
--	----

Capítulo VI

Conclusiones

6.1 Limitaciones	96
6.2 Agenda pendiente	97
Referencias.....	99
Anexo 1. Guión de entrevista	115
Anexo 2. Convocatoria virtual	120
Anexo 3. Datos de identificación de los entrevistados.....	121
Anexo 4. Datos de identificación de los entrevistados.....	122

Índice de tablas

Tabla 1. Principales orientaciones sexogenéricas del acrónimo LGBT+.....	24
Tabla 2. Indicadores cuantitativos según dimensión de análisis.....	35
Tabla 3. Categorías teóricas cualitativas según dimensión de análisis.....	36
Tabla 4. Fases metodológicas de la investigación.....	38
Tabla 5. Características de la muestra.....	40
Tabla 6. Campos de estudio de los entrevistados.....	41
Tabla 7. Casos en los que los entrevistados cambiaron de licenciatura.....	42

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones teóricas para el análisis de la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+.....	12
Figura 2. Relaciones entre elementos individuales y sociales de la experiencia escolar de los estudiantes LGBT+.....	29
Figura 3. Elementos individuales para el análisis de la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+.....	29
Figura 4. Elementos sociales para el análisis de la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+.....	31
Figura 5. Estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES.....	77
Figura 6. Ubicación de la propuesta para la innovación de la docencia universitaria en la estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES.....	79
Figura 7. Fases de la Propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos.....	85
Figura 8. Modelo para introducir metodologías activas en educación superior.....	87

Capítulo I

Los estudiantes de educación superior LGBT+

Históricamente, las personas que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales, queers y con otras orientaciones e identidades no heterosexuales (LGBT+) han sido víctimas de discriminación debido a su identidad sexogenérica. El rechazo hacia las personas LGBT+ es conocido como *homofobia*, término que alude a los actos que atentan contra la integridad de quienes son sexualmente diversos, incluyendo múltiples formas de violencia física y simbólica (Santos, 2016). Desafortunadamente, contrario a las pautas para una educación inclusiva, las prácticas homofóbicas se presentan con mayor frecuencia en las instituciones escolares (Rayside, 2014).

Desde finales del siglo pasado, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales, el gobierno mexicano ha puesto énfasis en ofrecer educación de calidad con igualdad de oportunidades para todas las personas (UNICEF, 2008; Zalaquett, 2018). Pese a lo anterior, en lo concerniente a las minorías sexuales los avances son escasos, puesto que las declaraciones no han devenido en leyes que los protejan, por ejemplo, la orientación sexual sigue siendo una de las principales causas de discriminación en las universidades (Elliott, et ál., 2013; Méndez-Tapia, 2017). Además, el gobierno y sus instituciones no recogen ni publican información sobre estos grupos, por lo que parecería que son inexistentes. Algo similar ocurre con la investigación educativa, que hasta ahora muestra poco interés en las sexualidades diversas y en los estudiantes LGBT+.

Frente a este vacío de investigación, este trabajo quiere contribuir al conocimiento de los estudiantes de educación superior diversos sexualmente, sobre todo, lo relacionado con su experiencia escolar universitaria. Este trabajo se llevó a cabo en Sonora, estado del noroeste de México, con la participación de 31 estudiantes universitarios LGBT+. Este estudio constituyó un primer acercamiento a los estudiantes universitarios que no se identifican con los estereotipos de género tradicionales heteronormativos, arrojando datos hasta ahora desconocidos sobre esta población.

1.1 Estudiantes de educación superior y diversidad sexual

En 2019, el sistema de educación superior en México albergó a 4,344,133 estudiantes y en Sonora el número de inscritos alcanzó los 107,748 alumnos. De este amplio conjunto se conocen los contornos más generales: el número de estudiantes por sexo, las edades, los estudios que cursan y las instituciones que los atienden (ANUIES, 2019). El rango de edad de la mayoría de los inscritos en el nivel de licenciatura osciló entre los 18 y 27 años (85%) y en un porcentaje aún mayor a nivel estatal (92%), por lo que se trata de una población principalmente de jóvenes. Respecto al sexo, la población estudiantil, en el país y en el estado, se distribuye en proporciones iguales: el 50% son hombres y el 50% son mujeres.

Las cifras anteriores muestran una amplia población estudiantil, pero más allá de las dimensiones del estudiantado que involucran indicadores como el sexo, la edad o su área de estudios, conviene preguntar ¿Quiénes son esos estudiantes, cuáles son sus prácticas, sus creencias o qué vínculos generan con otros significativos? Los expertos en el campo de los estudiantes del nivel superior muestran que este grupo es diverso: género, origen social o tipo de institución de adscripción establecen diferencias significativas en su tránsito por la universidad (Acosta y Planas, 2014; De Garay, 2012; Guzmán, 2011; Valdemar 2016). Sin embargo, pese a que los avances en el tema sobre los estudiantes universitarios son significativos, aún se desconocen otros aspectos de la población estudiantil que son relevantes y hasta ahora ignorados, especialmente lo relacionado con la diversidad sexual.

La sexualidad es un eje fundamental en el análisis de la complejidad de los procesos individuales y sociales del ser humano, que no debe limitarse a la distinción entre el ser hombre o ser mujer en una cultura determinada, sino que también debe considerar las orientaciones sexogenéricas diversas (Méndez-Tapia, 2017; Valcuende, et ál., 2013).

En el contexto internacional, ciertos países desarrollados –norteamericanos y europeos- periódicamente realizan estudios demográficos y estadísticos que tienen la finalidad de cuantificar a las personas que se identifican como LGBT+. En términos generales, la información señala que en Estados Unidos la comunidad sexualmente diversa representa el 4.1% del total de la población adulta y en Canadá asciende a casi el 8% (Gallup, 2017; Jasmin-Roy, 2017). Algunas universidades de estos países cuentan con

programas orientados a la atención de las personas LGBT+ y además ofrecen planes de estudio que incluyen temas sobre sexualidades diversas.

Pero si en el contexto internacional el reconocimiento de las sexualidades diversas es considerado parte fundamental en los procesos formativos, desafortunadamente en el México estas propuestas aún no trascienden a las instituciones educativas. El país no cuenta con ejercicios de cuantificación sobre estas poblaciones, ni se tienen registros estadísticos sobre los estudiantes LGBT+ que están inscritos en las IES. Aunque la mayoría de las universidades poseen departamentos llamados genéricamente *Servicios Estudiantiles* o programas con perspectivas de género, hasta el momento no se han encontrado establecimientos que recojan sistemáticamente información de este tipo entre sus estudiantes.

Ciertos sondeos y encuestas en el país han arrojado datos periféricos que permiten visualizar algunos de los rasgos de la comunidad LGBT+, entre ellos están los resultados del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011), mostrando que existen 230,000 hogares compuestos por parejas del mismo sexo, representando casi el 1% del total. En la Encuesta Nacional sobre Discriminación (CONAPRED, 2011) se tienen resultados relacionados con actos discriminatorios hacia las personas sexualmente diversas, al igual que en la Primera Encuesta Nacional sobre Homofobia y el Mundo Laboral en México, (ALDI, 2014). Esta última tuvo una única aplicación en 2014 y estuvo orientada hacia empleados LGBT+ y sus lugares de trabajo. Datos más recientes y cercanos a las orientaciones sexuales de los estudiantes aparecen en la Encuesta Nacional de Valores de la Juventud (IMJUVE, 2015), en la que participaron 5,000 jóvenes, de los cuales 11.5% eran estudiantes de educación superior y 3.6% del total de los encuestados se reconoció como lesbiana, gay o bisexual, mientras que en el 2018, se aplicó por primera ocasión la Encuesta sobre Discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género (ENDOSIG), con la participación de 12,331 personas sexualmente diversas mayores de 16 años, de las cuales el 58% contaban con estudios de licenciatura, con un promedio de edad de 27 años (CONAPRED, 2019).

Con base en lo anterior, es factible suponer que, en la educación superior mexicana, con más de cuatro millones, esté presente la diversidad sexual entre los estudiantes, aunque

por ahora, ni las agencias gubernamentales ni las IES y sus oficinas la reconozcan en sus registros. Estos vacíos pueden atribuirse a cuestiones de tipo socio-histórico y cultural, donde se ha desvinculado a la sexualidad con lo educativo (Britzman y Gilbert, 2008).

1.2 Educación inclusiva e invisibilidad de los estudiantes universitarios LGBT+

Los expertos nacionales e internacionales sobre homosexualidad consideran que los movimientos sociales LGBT+ operaron como un parteaguas para que esta población pasara del plano privado al público. Esos movimientos fueron centrales para obligar a los gobiernos a reconocer la existencia de esta comunidad y sus derechos sociales, y a diseñar e implementar políticas públicas anti-discriminación a finales del siglo XX (Márquez, 2012; Ceballos y Prieto, 2013; Valdemar, 2016; Santos, 2016). Pese a estos avances, la homofobia en las sociedades contemporáneas no ha logrado erradicarse por completo y continúan presentándose prácticas de discriminación.

Las instituciones escolares de México y Estados Unidos, desde el nivel inicial al superior, han sido identificadas como espacios inseguros y no solidarios para niños, jóvenes y adultos LGBT+, por presentar el mayor número de actos homofóbicos, en comparación con lugares como iglesias, hospitales e instituciones gubernamentales; los actos homofóbicos incluyen conductas violentas, directas –ataques físicos o golpes- e indirectas –palabras o lenguaje no verbal-, que demuestran desprecio por quienes son sexualmente diversos (Goehring y Whittington, 2017, Méndez-Tapia, 2017). La naturalización de la heteronormatividad se ha señalado como generadora de la homofobia en las instituciones escolares (Stafford, 2016). La heteronormatividad es un régimen que no contempla la existencia de orientaciones sexuales diversas y sólo reconoce a los géneros masculino y femenino, asignado el poder y beneficios principalmente al hombre heterosexual. Los expertos indican que la cultura heteronormativa que permea en los ambientes académicos, espera la producción de ciudadanos masculinos idealizados, teniendo como consecuencias la poca aceptación del género femenino y el casi nulo reconocimiento de la diversidad de orientaciones sexuales de los actores educativos (Francis, 2012; Sauntson, 2012; Blanco, 2014; Stafford, 2016).

Frente a climas escolares homofóbicos, algunas instituciones educativas extranjeras han elaborado propuestas para disminuir y erradicar conductas que atenten en contra de los derechos de los miembros de la comunidad escolar que se identifiquen con una sexualidad diversa, teniendo como base las políticas anti-discriminación y las políticas en torno a una educación inclusiva (Rosales y Flores, 2009; Richard, et ál., 2013; Rayside, 2014; Hernández, 2016; Carral, 2016). Las propuestas y programas académicos que consideran la diversidad sexual se han orientado a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la población LGBT+, promoviendo la no discriminación y son considerados una alternativa para disminuir y erradicar la heteronormatividad, donde la elaboración de un currículum que incluya temas sobre equidad de género y diversidad sexual, aunado a la formación docente en estrategias de enseñanza y acompañamiento en esta misma línea resultan fundamentales (Ferfolja, 2013; Leonardi y Staley, 2015; Stafford, 2016).

En México, la línea de investigación sobre sexualidades diversas y educación superior es relativamente reciente; la revisión de literatura de la última década reconoce a los actores universitarios LGBT+ y evidencia climas universitarios homofóbicos, sin embargo, aunque los estudios aportan a la visibilidad de esta población en las IES, la mayoría no contempla la elaboración de propuestas ni planes de trabajo orientados a la implementación de acciones específicas. En los trabajos predominan estudios sobre gays y lesbianas en espacios universitarios, pero se omiten otras orientaciones no heterosexuales (Núñez, 2009, 2013; Valcuende, Macarro y Alarcón, 2013; Valdemar, 2016; Méndez-Tapia, 2017). El lenguaje utilizado refleja ausencia de consenso en la terminología relacionada con sexualidades diversas, teniendo como resultado un amplio abanico de conceptos con una misma definición, pero que varían según la disciplina desde donde se analiza el problema de investigación (Rivas, 2005; Ramírez, 2015; Durán, 2016; Méndez-Tapia, 2017).

Aunque las investigaciones sobre diversidad sexual y educación superior consideran actores educativos en espacios escolares, poco ahondan en vínculos pedagógicos, ni se interrelaciona la sexualidad con elementos académicos, careciendo de aportes al medio escolar. En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas, estas son presentadas de manera laxa, por lo que parecieran carecer de rigor científico, generando conflictos al

sugerir generalidades a partir de resultados ambiguos (Ramírez, 2015; Durán, 2016; Méndez-Tapia, 2017).

En cambio, los estudiantes de educación superior son una línea de investigación sólida en México y existe un gran número de trabajos sobre ellos (Guzmán, 2011; De Garay, 2012; Acosta y Planas, 2014), pero cuando estas investigaciones se vinculan con una dimensión sexual, únicamente se utiliza la perspectiva de género, haciendo distinciones entre hombres y mujeres, reduciendo la condición de estudiante a referentes con una base puramente biológica que incluyen al sexo –condición anatómica- vinculado con un género –constructo social- desde una concepción de la sexualidad tradicional, esto es, encasillando a las mujeres con lo femenino y a los hombres con lo masculino.

En el estado de Sonora, la investigación educativa es reciente, con menos de dos décadas de producción en publicaciones. Aunque sus áreas de desarrollo son variadas – formación docente, tecnología educativa y cultura escolar, por mencionar algunas- la diversidad sexual no figura entre los campos tratados, seguramente por la invisibilidad de esta población o por la carencia de datos oficiales al respecto, como se ha mencionado en párrafos anteriores.

De manera general, los trabajos sobre estudiantes y diversidad sexual en el contexto internacional, han concluido que además de los géneros masculino y femenino, las perspectivas que consideran a las sexualidades diversas generan aportes importantes a lo educativo, sobre todo en lo relacionado con el respeto a los derechos humanos fundamentales. En México, aunque escasa, la investigación sobre diversidad sexual, también reconocen la importancia de la tolerancia y respeto hacia las personas LGBT+, sin embargo, esta idea aún no trasciende a las instituciones educativas del país y en Sonora, estas temáticas aún se encuentran en la insistencia del reconocimiento, diferenciación y búsqueda de equidad entre hombres y mujeres.

1.3 Hacia un primer acercamiento a los estudiantes de educación superior LGBT+

Al igual que en América Latina, a partir de la década de 1970, la educación superior mexicana experimentó un crecimiento notorio en el número de estudiantes inscritos, fenómeno conocido como *masificación del nivel terciario* (Brunner, 2007). Este proceso

cambió significativamente la educación superior en el país, porque no solo se trató de la ampliación en el número de estudiantes, sino también del arribo de nuevos grupos de alumnos que anteriormente no tenían acceso al nivel superior. Quienes accedieron a las aulas universitarias en ese período fueron estudiantes de origen social diverso, sobre todo provenientes de familias de clase media y algunos segmentos de grupos menos favorecidos. También ingresaron contingentes de mujeres, fenómeno denominado *feminización de la matrícula* (Sánchez y Bartolucci, 2016), que no solo incluyó un aumento en el número de mujeres inscritas, sino también su acceso a campos de conocimiento que eran dominados por varones. El proceso de masificación alteró la noción misma de estudiante, caracterizado como aquel joven proveniente de clases altas, dedicado exclusivamente a los estudios sin otros compromisos, a los que Bourdieu y Passeron (1964) llamaron *Los herederos*. Es de esperar que una población tan amplia como la conformada por los estudiantes universitarios en México, también incluya personas LGBT+, resultando llamativo que hasta ahora no se hayan registrado grandes movimientos sociales de este carácter en los establecimientos de educación terciaria.

Estos referentes son tomados en cuenta para el análisis de los estudiantes actualmente, pero lejos ha quedado la imagen del alumno como una persona dedicada de tiempo completo al estudio y desde hace algunas décadas, los estudiantes son tratados con mayor amplitud. Bourdieu y Passeron (1964) encontraron que el origen social de los estudiantes, sobre todo sus capitales culturales, tenían un peso mayor en la educación superior. La literatura especializada señala que el ser estudiante universitario implica la generación de estrategias escolares variadas, que permitan sobrellevar las desigualdades con origen en cuestiones personales y que, a su vez, también son propiciadas por el contexto social (Dubet, 1994a; De Garay, 2012; Saraví, 2015). Pertenecer a una clase social baja o a una minoría social, cumplir con las exigencias de un empleo y ser responsable de una familia, son algunas situaciones a las que se han enfrentado los estudiantes de educación superior y que persisten hoy en día.

Igualmente importante es la dimensión sexual de los estudiantes; ser hombre o mujer en la educación superior es experimentarla de manera distinta. Desde las propias imágenes estereotipadas impuestas a campos de conocimiento y licenciaturas – por

ejemplo, el que las ciencias duras y las ingenierías no son campos para mujeres- hasta el trato con los condiscípulos o los profesores son permeados por el género. Si a lo anterior se agrega el identificarse con una orientación sexual diversa, podría inferirse que ser un estudiante universitario diverso sexualmente agrega una dimensión de mayor complejidad.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la experiencia escolar de los estudiantes educación superior que se identifican como LGBT+ y para cumplir con este propósito, se consideró necesario plantearse la siguiente pregunta: *¿Cómo se configura la experiencia escolar de estos estudiantes?* Con base en la literatura especializada fue posible establecer cuatro supuestos iniciales sobre los estudiantes universitarios y la diversidad sexual. El primero considera a los estudiantes LGBT+ como un nuevo tipo estudiantil, con características propias que los distinguen de otros grupos de alumnado. El segundo señala que la homofobia experimentada en el país, probablemente se reproduce dentro de las IES. El tercero supone que las IES son instituciones que condicionan o limita las expresiones sexogénicas homosexuales, permitiendo sólo expresiones de una sexualidad tradicional; en caso de que las conjeturas anteriores resultaran afirmativas, un cuarto punto indicaría que es necesario un cambio educativo a favor de la inclusión de la diversidad sexual en las universidades. Con este primer acercamiento también se buscó generar información útil para diseñar una propuesta de innovación educativa para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES.

1.4 La educación superior y su compromiso con la inclusión de la diversidad estudiantil

Inclusión educativa y atención a la diversidad son términos que comúnmente forman parte de la misión, visión y valores de las universidades en México. Sin embargo, las estrategias específicas para su implementación son escasas y se han orientado, en su mayoría, hacia ciertos grupos en condición de vulnerabilidad, sobre todo hacia grupos étnicos, discapacitados y recientemente hacia las mujeres. Otros colectivos no han sido tratados con igual atención, como es el caso de quienes se identifican como LGBT+. Este olvido resulta contradictorio en un país en el que abundan actos de violencia contra las

personas diversas sexualmente. En el año 2015, México ocupó el segundo lugar a nivel mundial de crímenes de odio por homofobia (ICOH, 2015).

Únicamente 12 de los 32 estados del país reconocen legalmente la unión y matrimonio entre personas del mismo sexo, además de su derecho a la adopción y aunque existen políticas aplicables en todo el territorio mexicano en contra de cualquier forma de discriminación por identidad sexogenérica, su existencia no asegura su erradicación, ya que las sanciones no son claras, ni se estipulan en documentos oficiales, por lo tanto, la población LGBT+ actualmente es considerada una población vulnerable en México.

Las instituciones escolares reducen la diversidad sexual a la dicotomía hombre/mujer asociada a lo masculino/ femenino respectivamente, contribuyendo a la imposición de una educación heteronormada. El currículum oculto y la escasa o nula capacitación de los profesores en temas sobre sexualidad, sumada al discurso pedagógico normalizador que cataloga ciertas expresiones de lo sexual como incomprensibles, impensables o moralmente reprobables, evidencian un vacío en el tratamiento pedagógico de estos temas, especialmente en lo concerniente a las sexualidades diversas (Britzman y Gilbert, 2008).

Existe evidencia de los efectos de la homofobia y su impacto negativo en los resultados académicos de los estudiantes LGBT+. Si las instituciones educativas asumen el compromiso social de atender la diversidad de sus estudiantes, propiciarían climas de transformación para la igualdad de oportunidades. En el caso específico los estudiantes LGBT+, la existencia de personal de apoyo, planes de estudios inclusivos de la diversidad sexual y política orientadas al respeto de los derechos de las personas sexualmente diversas, como estudiantes y como ciudadanos, podrían mitigar los efectos de los climas escolares homofóbicos (Hargreaves, 2013; Kosciw et ál., 2013).

Contrario a la tendencia predominante sobre la normalización de sexualidades tradicionales, los expertos en inclusión escolar señalan que una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante debe aceptar que las sexualidades son heterogéneas, diversas, además debe reconocerse que el escenario actual, del cual nadie quiere responsabilizarse, es injusto e inequitativo con las personas LGBT+, puesto que existe una patente exclusión (Scharagrodsky, 2007). Reconocer que estas malas prácticas han sido aprendidas y que, por

tanto, pueden corregirse, resultará en escenarios más justos y equitativos, donde se construyan nuevos sentidos y significados en torno a la sexualidad en las IES.

La educación superior en México requiere cambios que involucren a todos los miembros de la comunidad universitaria para responder a las necesidades que demanda la sociedad, incluyendo el respeto y la sana convivencia con los estudiantes LGBT+. Reconocer la existencia de este tipo estudiantil es central para la educación superior, por cuestiones de derechos humanos y porque, además, su conocimiento puede generar aportes a la noción de estudiante, actualizándola teóricamente y ampliando el conocimiento de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en las universidades.

En este escenario las instituciones están llamadas a mostrar un camino de innovación que se conciba como una oportunidad para alinear el compromiso social de las universidades con la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos. Es por eso que la estrategia metodológica de este trabajo fue diseñada para generar un primer reconocimiento de los estudiantes LGBT+ y al mismo tiempo analizar sus necesidades escolares, permitiendo proponer una innovación educativa para su plena inclusión en las IES.

Capítulo II

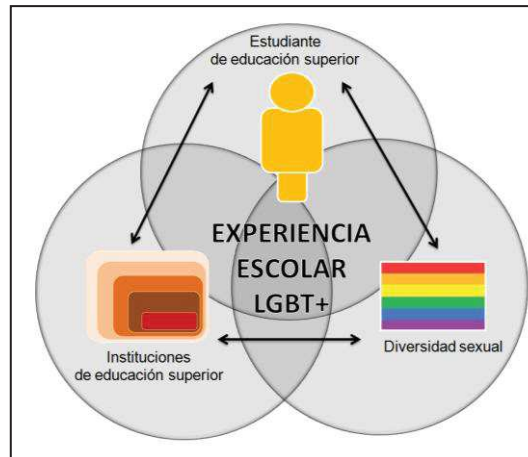
Perspectivas teóricas para el análisis de la experiencia escolar LGBT+ en la educación superior

El concepto de experiencia tiene una larga data y diversas orientaciones. Es posible entender la experiencia como la relación existente entre la realidad inmediata y el individuo que interactúa con y en ella, y que, a su vez, es interiorizada por él mismo (Ortega y Gasset, 1983; Weber, 1996). Desde su concepción epistemológica, la experiencia se define como una vivencia íntima, capaz de transformar a los sujetos e implica la generación de subjetividades a partir de las interacciones sociales de los sujetos con los otros en espacios determinados, considerando una historicidad personal y situacionalidad específica. En este sentido, si se considera a la experiencia como un proceso reflexivo, se puede concluir que esta permea, define y re-define constantemente el actuar de los sujetos (Castillejo, 2016; Gobato, 2016).

En este trabajo, se buscó analizar la experiencia escolar de los estudiantes LGBT+, en un espacio específico, las IES y se intentó conocer si el autoidentificarse con una sexualidad diversa resulta significativo en sus prácticas estudiantiles. Las concepciones teóricas y el abordaje de los estudiantes de educación superior, de la experiencia escolar y de las sexualidades diversas, cuentan cada uno con matices propios y particularidades para su entendimiento. Es por eso que debido a la naturaleza del problema de investigación, fue necesario el diseño de una perspectiva multidisciplinaria (ver Figura 1) que incluyó a la antropología, la sociología de la educación y la psicología cultural, para configurar el acercamiento teórico a la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+, donde tres dimensiones fueron fundamentales para su análisis: 1) el estudiante de educación superior (Dubet, 1994a); 2) las IES (Clark, 1991) y; 3) la diversidad sexual (Van-Anders, 2015). A partir de ellas se construyó el modelo teórico diseñado en esta investigación.

Figura 1

Dimensiones teóricas para el análisis de la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+



Fuente: elaboración propia.

2.1 ¿Quiénes son los estudiantes de educación superior?

El entendimiento sobre quiénes son los estudiantes de educación superior ha variado a lo largo de la historia, en buena medida por las transformaciones registradas en las sociedades y los propios sistemas de educación superior. En los orígenes de la universidad, la idea que imperaba con relación a los estudiantes los asociaba con jóvenes de género masculino privilegiados social, económica y culturalmente (Suarez, 2013). En los años previos a la masificación de la educación superior, Bourdieu inició un amplio proyecto sobre la educación y sus actores (Bourdieu y Passeron, 1964). La idea de fondo de estos autores es que la escuela reproduce entre los estudiantes las diferencias sociales previas a su ingreso a la universidad; bajo esta idea, los grupos de jóvenes que pertenecieron a las primeras universidades eran solamente los hijos de familias de clase alta, por lo que su homogeneidad podía ser explicada haciendo alusión a *los herederos* (Bourdieu y Passeron, 1964). *Los herederos*, también conocidos como *los verdaderos estudiantes*, conformaban un tipo ideal de estudiante universitario, que procedía de la clase social alta y asistía a un tipo de universidad, la de origen burgués. En estos establecimientos, los hijos de obreros y campesinos tenían menores oportunidades de ingreso en comparación con los hijos de ejecutivos, por lo tanto, el origen social resultaba ser un factor esencial para el análisis de

los estudiantes de esa época. Entre las características de estos jóvenes destacaban la dedicación exclusiva a los estudios y la tendencia al aprendizaje autodidacta con un interés genuino por el conocimiento, más que por las obligaciones universitarias (Bourdieu y Passeron, 1964). Aunque actualmente *los herederos* no reflejan la realidad de todos los estudiantes de educación superior, sigue siendo un referente para algunos tipos de representaciones estudiantiles.

Con la llegada de la universidad de masas y el aumento de la oferta de estudios universitarios en el siglo XX, continuar definiendo a los estudiantes como *herederos* resultó insuficiente. Aunque quienes provenían de una clase social privilegiada eran mayoría en las aulas, la matrícula estudiantil se diversificó con alumnado ampliamente diverso. La expansión de la educación superior permitió el acceso de jóvenes de diversos estratos sociales, además de la paulatina presencia de mujeres en las aulas, quienes aparecían mayormente en periodos de estudio iniciales, pero su presencia se minimizaba en periodos avanzados. De esta manera, la masificación y feminización de la matrícula dio lugar a una nueva heterogeneidad estudiantil, la cual no necesariamente resultó en tipos de estudiantes claramente definidos. La nueva heterogeneidad estudiantil consta de figuras provenientes de diferentes estratos sociales y económicos, con origen campesino, étnico o indígena, migrantes, con diversidad funcional, un gran número de mujeres, adultos y personas de la tercera edad -en términos de edad biológica- inscritos en la educación superior (Guzmán, 2011; De Garay, 2012; Acosta y Planas, 2014; Valdemar 2016).

En este conjunto tan diverso, existe un rasgo distintivo entre los estudiantes: el grueso de ellos comparte la juventud. Pero esta juventud no refiere, como en el pasado, a un grupo homogéneo en sus comportamientos e imágenes, por el contrario, impera una heterogeneidad en cuanto a intereses, preferencias y prácticas de socialización, que suponemos, incluyen el identificarse con orientaciones sexuales diversas. Sin embargo, la dimensión sexual de los estudiantes universitarios se ha vinculado principalmente con el género y ha dejado fuera las orientaciones LGBT+ (Carli, 2012; Blanco, 2014; Lerum y Dworkin, 2016).

Una propuesta para la comprensión de la heterogeneidad estudiantil durante el siglo XX fue realizada por Dubet (1994a), quien a través de la noción de experiencia estudiantil

combinó dimensiones subjetivas del estudiante con el marco normativo de las IES, construidas sobre tres registros primordiales: el primero tiene que ver con el grado de integración del sujeto en el marco escolar; el segundo, con el proyecto del estudiante, es decir, con la percepción de utilidad de los estudios; el tercero se interesa por la vocación o gustos intelectuales del individuo por la licenciatura que estudia. La experiencia estudiantil proviene de la articulación de estas tres lógicas de acción: la integración, el proyecto y la vocación, definidos a partir de las características de la vida universitaria y de la relación de los sujetos con sus estudios, considerando el sentido y significado que les atribuyen (Dubet, 1994a). La integración alude al sentido de pertenencia a la universidad, el cual es variable según los periodos, las carreras y las modalidades de acceso a la educación superior. Una fuerte integración institucional está relacionada con un dominio, apropiación y aceptación de las reglas formales e informales del establecimiento y una débil integración es el resultado del desconocimiento o rechazo de dichas normas. El proyecto académico engloba las estrategias, la finalidad y la utilidad que le dan a sus estudios. Refiere al interés en el aprovechamiento de los recursos escolares disponibles, con acciones orientadas hacia un fin, que por lo general aspira a la rápida introducción al mundo laboral, entre otros beneficios orientados hacia el futuro y el éxito personal y profesional. Los proyectos pueden sufrir modificaciones durante el transcurso de los estudios universitarios y también pueden existir estudiantes sin proyectos a futuro (Dubet, 1994a; Suarez, 2013). La vocación alude a un interés intrínseco y al gusto por la licenciatura elegida, son expectativas intelectuales que pueden desencadenar críticas hacia la labor de ciertos establecimientos, ya que estas aspiraciones no siempre encajan con lo que ofrece la universidad, esta dimensión es propiamente subjetiva, ya que se configura por ideas, deseos individuales y por las formas en las que se concibe el mundo que los rodea. El equilibrio entre la integración, el proyecto y la vocación, es una modalidad de experiencia estudiantil excepcional y puramente teórica. Lo que es un hecho, es que las variaciones o el desequilibrio entre cada una tiene como resultado, diversos tipos de experiencias, es así como las categorías que organizan la experiencia estudiantil no reducen ni encasillan a estos sujetos en tipos ideales, sino que, de forma articulada, permiten reflejar la diversidad de experiencias de los estudiantes en las IES (Dubet, 1994a).

Para los fines que conciernen a esta investigación, se retomarán las dimensiones que conforman a la experiencia estudiantil de Dubet (1994a), puesto que permite una mejor conceptualización del objeto de estudio. Sin embargo, resulta insuficiente puesto que deja fuera otros aspectos de los estudiantes, en especial el vasto y complejo horizonte de las sexualidades y de las sexualidades diversas. El sexo y el género son trascendentales para el análisis de la diversidad estudiantil. Reducir la sexualidad a la dicotomía género - femenino/masculino- implica explicar la dimensión sexual de los estudiantes de educación superior de manera incompleta, debido a las múltiples variantes de la misma y a la existencia de población cada vez más visible en la sociedad en general, reconocida como LGBT+ (Valcuende, et ál., 2013; Van-Anders, 2015).

En el caso de los estudiantes LGBT+, las IES tienen un papel imprescindible, ya que son el escenario donde desempeñan propiamente su rol como estudiante. Los estudiantes y la institución están entrelazados. El estudiante es un individuo que pertenece a la IES y al mismo tiempo, también él se apropia de la institución, se encuentra afiliado, por tanto, los fines institucionales, su estructura y su cultura construyen y dan sentido a las experiencias estudiantiles (Dubet, 1994a; Hodgson, 2011; Miller, 2014).

2.2 Instituciones de educación superior: fines, organización y cultura

A continuación, se presentan los elementos que definen a las universidades destacando sus fines, organización y cultura institucional. Las IES son establecimientos que imparten los niveles de técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (SES, 2018). Desde su origen, estas estructuras educativas han contribuido en la definición de lo que se considera como saber legítimo en determinados contextos históricos y sociales, por lo que su papel en la sociedad es de suma importancia (Clark, 1991).

Los estudiantes eligen un campo de conocimiento y un programa de licenciatura, pero junto a ello aparecen las imágenes y estereotipos de género. Los estereotipos de género tradicional vinculan a la mujer dentro de las ciencias sociales y al hombre en las ciencias exactas, por lo que la elección de la formación disciplinar y las relaciones académicas y sociales dentro de ésta se encuentra asociadas a una dimensión sexual, entendida hasta ahora únicamente por la diferenciación entre lo femenino y lo masculino,

pero esto va mucho más allá, dado que la sexualidad es un componente inseparable del individuo y que es parte central de su identidad, podemos suponer que tiene expresión en sus experiencias escolares (Felouzis, 2001; Jellab, 2011; Park y Denson, 2013; Blanco, 2014).

Entre los roles asociados con el ser estudiante de educación superior, cada vez es más común encontrar a estudiantes con hijos y quienes trabajan. Estos estudiantes salen de su rol tradicional de dedicación exclusiva a los estudios para, además, cumplir con uno o varios papeles sociales adicionales. La concepción que tienen las sociedades respecto a la labor de las IES como legitimadoras de conocimiento y la manera en la que las propias instituciones reorientan su quehacer para dar respuesta a dichas expectativas, han marcado puntos de quiebre en la historia de los sistemas de educación superior. Un ejemplo de lo anterior es el cambio de una universidad de élites a una universidad de masas, o los fenómenos conocidos como la masificación y la feminización de la matrícula de educación superior (Cruz y Cruz, 2008; Galcerán, 2011; Sánchez y Bartolucci, 2016). Hoy en día, la educación superior es considerada instrumento vital para el desarrollo democrático, social, económico y científico de las naciones, por lo que los gobiernos de los diversos países favorecen el crecimiento de aquellas áreas consideradas como prioritarias para el desarrollo regional y nacional (Claverie, 2013). Tradicionalmente, los establecimientos de educación superior han sido las universidades, pero con los procesos de expansión y diversificación de la educación terciaria emergieron los centros de investigación, las escuelas de formación docente, los institutos tecnológicos, entre otras instituciones que certifican los estudios correspondientes en este nivel.

Más allá de sus propósitos generales –enseñanza, investigación y preservación del conocimiento- conviene preguntarse ¿qué son las IES?, ¿cómo se les puede caracterizar? Las IES pueden comprenderse teóricamente como instituciones. La literatura las reconoce como espacios concretos con formas de organización específica que generan producciones de sentido, forman parte de una cultura en particular y tienen un papel central en la sociedad. Su capacidad de evolución y dinamismo son rasgos que las distinguen, detrás de cualquier proceso de institucionalización se encuentra un proyecto del cuál nace la institución, por lo que, en un primer momento, ésta es un imaginario social. Al tener un

papel importante para la sociedad, las instituciones son típicamente transgeneracionales (Gil y Manero, 2012; Miller, 2014).

En paralelo a estas funciones, las instituciones estructuran las interacciones sociales en espacios determinados a través de reglas, normas o convenciones; puede decirse que las reglas son la esencia de la organización; las reglas pueden ser formales e informales, constituyendo sistemas durables de reglas sociales. Las reglas formales son planeadas y están plasmadas en leyes y reglamentos, manuales, organigramas y políticas institucionales, mientras que las reglas informales emergen entre las personas que son parte de la organización formal, se establecen por interacciones sociales entre los sujetos y aunque pueden propiciar el surgimiento de documentos formales, la mayoría de sus representaciones no tienen reconocimiento oficial, aunque llegan a tener una gran importancia (Daft, 2011; Hodgson 2011; Miller, 2014; García, 2016). Dentro de las organizaciones, las reglas son socialmente transmitidas, por tanto, los miembros las conocen y comparten de manera explícita o implícita. Los conjuntos de reglas generan marcos normativos, permitiendo o restringiendo prácticas sociales y comportamientos de los diversos actores institucionales. El seguimiento de las reglas puede resultar en incentivos para los grupos o individuos involucrados, mientras que su transgresión trae consigo desaprobación entre los afiliados a la organización y sus consecuencias van, desde la imposición de sanciones hasta la expulsión, en este sentido, las instituciones son estructuras sociales limitantes (Gil y Manero, 2012). Las reglas implícitas generalmente se encuentran inmersas en las rutinas, costumbres y en la cultura institucional. La interacción entre reglas explícitas e implícitas refuerza la reproducción de la estructura y de la cultura institucional (Hodgson 2011, Claverie, 2013). Son tres los elementos que dan forma a las instituciones y que convergen entre sí, articulados a través de las reglas formales e informales: 1) los fines, es decir, sus objetivos y las funciones que deben llevarse a cabo para cumplirlos; 2) la estructura, el orden de las actividades y la organización de los recursos humanos y materiales; y 3) la cultura, que comprende las creencias y valores que impregnan la institución (Miller, 2014).

Las IES tienen características propias y complejas. Su base está constituida por conocimiento científico, tecnológico y humanístico e hipotéticamente cubren todos los

campos del saber (Clark, 1991). Los expertos en el conocimiento, hasta ahora insustituibles, son los académicos; ellos son los especialistas en las tres funciones esenciales de las IES, a saber, la enseñanza, la investigación y la extensión. La IES ordena a sus académicos mediante dos principios: campo de conocimiento y funciones, y los contrata por tiempo dedicación completa o tiempo parcial. La complejidad del establecimiento tiene expresión en los departamentos que conjugan la ordenación disciplinaria y, a la vez, la ordenación institucional y que generan tensiones entre los integrantes puesto que las disciplinas apuntan hacia el cosmopolitismo y la institución es francamente localista. Otro de los actores insustituibles lo conforman los estudiantes; ellos quieren obtener una licencia para el ejercicio profesional en un campo concreto, por lo que deben pasar años de instrucción y, a la vez, de socialización en esos campos, donde adquieren las reglas y normas que rigen esos saberes y que les son necesarios para sortear los desafíos de la instrucción y el ejercicio profesional.

Las disciplinas ejercen un fuerte impacto en el acceso estudiantil y se ha encontrado que mientras mayor complejidad tienen los requisitos de ingreso, aumenta también la complejidad de acreditación de cada una de las materias que conforman el plan educativo. Tradicionalmente, las disciplinas se han encasillado en dos categorías, naturales o duras y sociales o blandas. Las ciencias naturales se han conformado por disciplinas altamente estructuradas de difícil acceso y permanencia, mientras que, en las ciencias sociales, el ingreso y permanencia no requieren los mismos requisitos que su contraparte, por lo que se interpretan como de fácil acceso (Clark, 1991). Las disciplinas fragmentan los establecimientos y son la causa de que los fines y los medios generalmente estén poco articulados. Las disciplinas son formas especializadas de organización según el campo de conocimiento que moldean la organización del trabajo, la profesión académica y por consecuencia, a los estudiantes (Clark, 1991). La cultura institucional es un elemento informal e implícito que comprende un conjunto de actitudes, valores, creencias, entendimientos de las reglas y compromisos éticos. Algunos autores se refieren a la cultura, como el espíritu que impregna una organización y aunque no está plasmada en documentos oficiales, se puede observar en sus historias, lemas, ceremonias, ritos, mitos, relaciones de poder, sistemas de control y algunos símbolos (Daft, 2011; Miller, 2014). La cultura de las

organizaciones determina en gran medida la forma en la que sus miembros llevan a cabo diversas actividades. En una institución existen varias culturas que pueden estar alineadas con las reglas formales y competir con otras culturas informales (Miller, 2014). En el caso de las IES, las distintas formas de organización del trabajo dan lugar a diferentes culturas: cultura de la disciplina, del establecimiento, de la profesión, de los estudiantes, por mencionar algunas. Las culturas se reflejan en la institución en su estructura, currícula, prácticas docentes y prácticas estudiantiles (Clark, 1991).

Cada disciplina tiene una cultura y subculturas, su historia y estilos intelectuales propios. Las creencias disciplinarias, compuestas fundamentalmente por saberes, imágenes, procedimientos colectivos que contribuyen a la identidad de sus practicantes, se encuentran íntimamente relacionadas con la cultura del establecimiento y contribuyen a la interpretación de un establecimiento de educación superior. Las disciplinas tienen atributos culturales particulares, pese a los cambios temporales y a la diversidad institucional (Clark, 1991; Becher, 2001).

Al masificarse, la educación superior conservó y profundizó las diferencias internas entre ciencias duras y blandas, debido a que las primeras conservaron un acceso limitado, mientras que las segundas continuaron operando con criterios de acceso poco definidos o poco restrictivos (Morse, 2017). Pese a que el fin de las IES es el conocimiento, cada una de las disciplinas marca diferencias en sus modos de operar que impactan las finalidades mismas del establecimiento. Pese a que las reglas y normas institucionales son de relevancia, no determinan completamente las acciones de los sujetos institucionalizados, ya que no pueden cubrir las circunstancias cambiantes o problemas imprevisibles, por lo que algunas instituciones presentan zonas de incertidumbre que son cubiertas por los individuos para elaborar, rediseñar o ajustar reglas, resultando inevitable que los actores que ocupan roles en la organización posean diversos grados de autoridad o poder diferenciados (Miller, 2014). Lo anterior se advierte con los estudiantes: aunque los alumnos están sujetos a una serie de reglamentos formales e informales, por ejemplo, las condiciones de ingreso y permanencia al establecimiento, la acreditación de cursos o la autoridad de los profesores, existen otras relaciones no reguladas por completo, este es el caso de los patrones de

amistad, intercambio y protección, tráfico de influencias y poderes ocultos que pueden tener presencia e importancia entre los estudiantes.

Otro rasgo importante de las IES en la mayoría de países es la diversidad en su organización, orientadas hacia la docencia o la investigación, especializadas en un campo de conocimiento o que cubren una amplia variedad de áreas del saber. En México una de las diferencias en la organización está dada por el tipo de financiamiento que plantea ciertas orientaciones. En nuestro país se distinguen dos sectores: público y privado. El primero es el que dio origen a la educación superior y fue constituido por universidades, iniciando por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y luego con las universidades públicas en los estados. Más adelante se agregan otro tipo de establecimientos, por ejemplo, los tecnológicos federales, universidades interculturales y más recientemente las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Las IES públicas suponen contar con la mayor matrícula y cubrir el mayor número de áreas de conocimiento; también suelen ser más tolerantes con las expresiones de sus estudiantes y académicos. Por su parte las IES privadas, nacen en la década de los años cuarenta del siglo pasado con instituciones para atender a las élites nacionales. A partir de la década de 1990 registran una notable expansión. En general se trata de establecimientos pequeños, con un puñado de opciones profesionales y con escasa matrícula. Las preferencias de los estudiantes por IES públicas o privadas se han relacionado con el reconocimiento social de los establecimientos, su calidad académica, su vinculación y orientación con el mercado de trabajo, su infraestructura y con los precios de inscripciones y colegiaturas (Suarez, 2013).

De acuerdo con Clark (1991), los sistemas de educación superior se organizan por sectores y niveles, formando jerarquías, mientras que en los establecimientos impera la ordenación de actividades según la disciplina. Las formas particulares en las que se organizan las actividades en las IES, permiten entender cómo se estructuran las disciplinas académicas en las diferentes modalidades de establecimientos, determinando rasgos distintivos que diferencian a cada institución (Frigerio, 2004).

Estos son los escenarios institucionales en los que se sitúan los estudiantes, quienes están sujetos a múltiples lógicas y con respuestas variadas. De un lado, el establecimiento con sus normas y reglas generales, que comprenden códigos de lo permitido y lo prohibido,

y que les serán vitales para continuar. De otro lado, las demandas de las disciplinas, concretamente de su formación profesional; aquí destacan el aprendizaje de saberes que deberán ser probados mediante exámenes, ensayos y una gama amplia de diversas pruebas, pero también la comprensión y respeto de códigos propios de cada profesión y disciplina, por ejemplo, el trato de colegas que procuran los abogados o médicos y que suelen ser inculcados tempranamente a los estudiantes, los chistes compartidos y hasta la vestimenta - batas blancas para estudiantes de la salud o el ingreso al laboratorio, los cálculos para ingenieros o la lectura imprescindible de teorías para estudiantes de sociología-. También deben responder a su condición de jóvenes, sus culturas y creencias, al cumplimiento de compromisos familiares para aquellos que tienen responsabilidades de este tipo y en el caso de los estudiantes LGBT+, es aquí, en este complejo de lógicas y tramas, donde se suma lo relacionado con la diversidad sexual. Entonces, la experiencia escolar LGBT+ en la educación superior, podría entenderse como un complejo entramado compuesto de referentes institucionales, disciplinarios, juveniles que son construidos por diversos colectivos y que se representan cotidianamente en las IES.

Los sujetos tienden a seguir el orden jerárquico marcado por normas sociales e ideologías dominantes (Foucault, 1977), en este sentido, las IES son espacios donde lo común es que sus miembros se identifique públicamente con orientaciones heterosexuales, debido a que las reglas formales, aunque no excluyen a las orientaciones transgénero, tampoco las incluyen; una muestra de lo anterior está en la ausencia de datos sociodemográficos sobre la población LGBT+ dentro de las universidades, siendo posible únicamente segregar información por sexo o por género, términos que incorrectamente son utilizados como sinónimos.

Los estudiantes, sobre todo, aquellos que se identifican como LGBT+, se encuentran en una condición de mayor vulnerabilidad en comparación con el resto de los miembros de las IES, debido a que las jerarquías de poder los dejan en una condición receptora de reglas. Existe una diversidad de IES, que a su vez contienen a una diversidad de disciplinas; las ciencias duras se caracterizan por ser restrictivas, tanto en el ingreso como en la permanencia de los estudiantes, en comparación con su contraparte, las ciencias blandas, entonces es pertinente preguntarse si por la naturaleza de las disciplinas y su lógica

contradictoria, las primeras condicionan las expresiones homosexuales mientras que las segundas están abiertas a la diversidad sexual. Para dar respuesta o confirmar lo anterior, es necesaria la comprensión de las sexualidades diversas, por lo que en el siguiente apartado se ahondará en temas que clarificarán su entendimiento.

2.3 Comprendiendo las sexualidades diversas

La sexualidad es un componente del ser humano, presente a lo largo de su vida en una serie de condiciones biológicas, anatómicas, culturales y sociales que lo caracterizan en sus diferentes etapas del desarrollo (Papalia, et ál., 2011). Sexo y género tienen un papel de suma importancia en el entendimiento de la sexualidad. El sexo refiere a la condición anatómica de ser hombre o ser mujer, teniendo especial relevancia los aparatos reproductores, mientras que el género es la expresión de lo masculino y lo femenino y es construido socialmente.

Históricamente han existido dos vertientes en el entendimiento de la relación sexo-género. En la primera, *la lógica tradicional de la sexualidad humana* considera al sexo de nacimiento como diferenciador de las relaciones sociales, vinculando al hombre con el género masculino y a la mujer con el femenino, dando lugar a una sexualidad binaria que incluye identidades, roles y prácticas que se contraponen (West y Zimmerman, 1987). En la segunda, el género es concebido como constructo y diferenciador social, pero dejando de lado el determinismo biológico implícito en el sexo; desde esta perspectiva, el género como categoría social permite organizar las relaciones humanas, partiendo de las diferencias de lo masculino y lo femenino (Scott, 1999). Cuando se considera al género como constructo social y se desliga a la anatomía de lo masculino y lo femenino, los individuos reinventan su sexualidad, formando nuevas subculturas y comunidades sexuales. En este sentido, aquellas combinaciones sexo-género que salen del patrón tradicional de hombre masculino y mujer femenina, dan lugar a nuevas configuraciones sexuales (Van-Anders, 2015). Como ejemplos de dichas variaciones están las mujeres que se identifican con lo masculino, los hombres que se identifican con lo femenino o quienes se identifican con ambos géneros.

Recientemente, los estudios sobre sexualidades diversas han integrado los conceptos de identidad de género y orientación sexual en el término *orientación sexogenérica*, debido

a que este incluye a los anteriores. La identidad de género es la interiorización, autoreconocimiento y sentido de pertenencia dentro de un género, mientras que la orientación sexual está asociada con las preferencias y prácticas con relación al sexo con el que las personas se pueden sentir atraídas dentro de los planos eróticos y afectivos. En la orientación sexogénica, puede tener mayor peso el sexo, el género o ambos, en la medida que el sujeto así lo considere, por lo que las personas pueden expresar su sexualidad en un abanico amplio de posibilidades (Van Anders, 2015, Zalaquett, 2018). Las orientaciones sexogénicas se dividen en dos tipos, cisgénero y transgénero. Las primeras se encuentran alineadas con la lógica tradicional de la sexualidad humana, es decir, son aquellas donde las mujeres se identifican con el género femenino y los hombres con el masculino. Las orientaciones transgénero son las combinaciones de sexo y género que no coinciden con dicho patrón tradicional, englobando a la población LGBT+ (Van-Anders, 2015; Lerum y Dworkin, 2016; CONAPRED, 2016).

El acrónimo LGBT+ se ha convertido en un término reconocido internacionalmente representando a la población que se identifica con una sexualidad que va más allá de la lógica tradicional y está conformado por las letras iniciales de las orientaciones sexogénicas lesbica, gay, bisexual, travesti, transexual, transgénero, intersexual y queer; el acrónimo no se limita a las orientaciones señaladas, sino que a través del símbolo +, expresa la apertura a otras configuraciones sexuales no heterosexuales que pudieran existir de la combinación y variaciones de las ocho principales (Van-Anders, 2015). Existen otras palabras que se utilizan para llamar a las personas sexualmente diversas, entre las que destacan *población transgénero* y *homosexuales*. Por la naturaleza médica de estos conceptos, su uso en este estudio fue limitado.

En la tabla 1 se definen las principales orientaciones sexogénicas que integran el acrónimo LGBT+. Una mayor cantidad de personas sexualmente diversas se identifican públicamente como lesbianas, gays y bisexuales en comparación con el resto de las orientaciones e identidades sexuales. Con relación a la palabra *queer*, esta también se encuentra vinculada con la *Teoría queer*, que más allá de ser una teoría, es un estilo de vida que desaprueba las categorizaciones cisgénero y transgénero, abogando por una sociedad

sin clasificaciones sexogénicas, donde las personas se reconozcan únicamente como seres humanos (Peterson y Panfil, 2014; Van Anders, 2015).

Tabla 1

Principales orientaciones sexogénicas del acrónimo LGBT+

Orientación sexogénica	Descripción
Lesbiana	Mujer que siente atracción emocional, romántica y sexual por otras mujeres.
Gay	Hombre que se siente atraído emocional, romántica y sexualmente hacia otros hombres.
Bisexual	Persona que siente atracción por personas de un género diferente al suyo y de su mismo género, manteniendo relaciones íntimas y sexuales con ellas.
Transexual	Corresponde a las personas que se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al género y al sexo opuesto que socialmente se les asignó, en función de su sexo de nacimiento y modifican su anatomía de forma definitiva a través una intervención quirúrgica.
Transgénero	Persona que se concibe a sí misma como perteneciente al género opuesto al que culturalmente se le asignó con respecto a su sexo de nacimiento y quien, por lo general, sólo opta por una reasignación hormonal.
Intersexual	Hace referencia a las personas que poseen la estructura biológica sexual de hombre y mujer.
Queer	Engloba a las personas que además de no identificarse y rechazar el género socialmente asignado según su sexo de nacimiento, tampoco se identifican con otro género o con otra orientación en particular.

Fuente: elaboración propia con base en el Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales (CONAPRED, 2016).

Las teorías existentes sobre diversidad sexual tienen dos vertientes: de un lado están aquellas con un fuerte determinismo biológico y por otro se encuentran las que se fundamentan en paradigmas psicológicos y sociales. Dentro del determinismo biológico destacan las teorías genéticas, que atribuyen a los cromosomas la existencia de las orientaciones homosexuales, las teorías endocrinológicas, señalando el efecto de distintos niveles de testosterona en el cerebro y las teorías neurobiológicas, poniendo énfasis en neurotransmisores y en el hipotálamo (Gooren, 1986). Las teorías psicodinámicas y del desarrollo psicosexual de Freud (1905) han sido la base sobre la cual se han desarrollado los modelos de entendimiento de la diversidad sexual que no se ligan con cuestiones biológicas, sino con aspectos psicosociales. La premisa que rige estas ideas es que los sujetos pueden identificarse psíquicamente con un sexo -sea el anatómico o no- y hacer elecciones de *objetos de deseo*, esto es, tomar decisiones en torno a lo sexual, considerando

el sexo y el género con los cuales el individuo se identifica psíquicamente. En estas teorías, las personas LGBT+ estructuran sus experiencias según el sexo con el que se identifican, mismas que pueden tomar forma opuesta o invertida a los intereses heterosexuales.

Una de las teorías más recientes sobre el tema es la *Teoría de las configuraciones sexuales* (Van-Anders, 2015) que integra elementos biológicos, psicológicos y sociales para comprender las diversas combinaciones de sexo y género en contextos específicos. Es importante mencionar que el único factor biológico que será considerado en esta investigación es el sexo vinculado a una orientación sexogénérica. Hasta el momento, esta es la teoría que posee un mayor nivel de integración teórica y de apertura a todas las expresiones LGBT+. En esta investigación, la Teoría de las configuraciones sexuales (Van-Anders, 2015) y los hallazgos de Erickson (1968) sobre la construcción de la identidad sexual, permitieron explorar los múltiples procesos y la variabilidad de formas que puede tomar la identidad sexual de los estudiantes de educación superior LGBT+.

2.3.1 Identidad personal e identidad sexual: el proceso de (hetero)sexualización del individuo

El concepto de identidad, su construcción y los elementos que la integran han sido ampliamente desarrollados desde las ciencias sociales, sin embargo, pese a la gran cantidad de teorías e investigaciones al respecto, las disciplinas que se han hecho cargo de su estudio –psicología, sociología, antropología, filosofía- aún no llegan a un consenso en su definición, por lo que suelen presentarse ambigüedades en su entendimiento. Las nociones sobre la identidad personal aluden a las subjetividades que se encuentran vinculadas con el contexto social inmediato del sujeto (Freud, 1923; Erickson, 1968; Giddens, 1997). Estas perspectivas conciben determinado balance entre el individuo y el contexto donde se desenvuelve, equilibrio dado por un proceso reflexivo que incluye experiencias personales pasadas, presentes y proyecciones del futuro. Sin embargo, dicho balance puede ser desproporcionado y en muchas ocasiones, lo individual no encaja en una sociedad como la actual, cambiante e incierta, descrita por Bauman (2000) como *modernidad líquida*, en la que no hay estructuras fijas, los cambios son constantes y la vida pareciera ir cada vez más rápido, en comparación con una etapa previa, la *modernidad sólida*, donde todo era

ordenado, predecible y estable: en este sentido, la identidad personal se refleja en estilos de vida contruidos por una reestructuración constante entre las demandas sociales cambiantes y su interiorización (Giddens, 1997). La identidad personal articula diversos elementos: la autopercepción, la historia personal y los roles de grupo, estos últimos asociados con la familia y el territorio (Tilley 2015) y es considerada un constructo *resbaladizo* ya que nunca se define en su totalidad, sino que depende de las vivencias y de las formas de concebir el mundo en un época y cultura determinada.

La identidad sexual forma parte importante de la identidad personal y aunque la primera no constituye por completo a la segunda, es de suma importancia en su conformación y desarrollo (Erickson, 1968). Las identidades personal y sexual se construyen a lo largo del ciclo de la vida. Durante la infancia, existe cierta estabilidad, debido a que, en esta etapa de la vida, generalmente se reproduce lo aprendido a través de los estilos de crianza y los sistemas escolarizados, por lo que se tienden a imitar los roles de género preestablecidos, en su mayoría, heteronormativos. En la adolescencia, comienza la búsqueda de una identidad independiente, ya no por imitación como en la etapa previa, sino por una madurez biológica y cognitiva, que reafirma intereses individuales; esta búsqueda está ligada con intereses sexuales y se extiende hasta la juventud, por lo que es aquí cuando se genera una re-atribución de significados de lo sexual en relación con el género.

No existe un momento en los individuos y sociedades que indique con precisión el tránsito de la adolescencia a la juventud, ni de la juventud a la adultez, sino que, por la ocurrencia de diversas situaciones, cada sociedad define lo que es ser joven o adulto dentro de su cultura. Una de las características del paso a la vida adulta es el definirse sexualmente o reconocer cuáles son los rasgos de una identidad sexual propia. Al formar parte de la identidad personal, la identidad sexual también es un proceso cambiante en el cuál convergen los siguientes elementos: 1) factores genéticos y anatómicos, donde el cuerpo es una realidad biológica; 2) factores educacionales, económicos y políticos donde predomina la heteronormatividad; 3) prácticas, creencias, preferencias y significados de lo sexual en un nivel individual; 4) categorías socialmente disponibles con las que el individuo puede identificarse sexualmente fuera de la heterosexualidad; dichas categorías también pueden ser procesos cambiantes; 5) factores ideológicos políticos, institucionales, religiosos y

culturales, y 6) el lenguaje en relación con apropiaciones de simbología, ya sea lenguaje no verbal, metáforas o regionalismos (Salinas, 1996).

Las identidades sexuales incluyen estereotipos de género, roles e interpretaciones del cuerpo y se pueden clasificar en tradicionales y no tradicionales; las identidades tradicionales son las heterosexuales, mientras que las no tradicionales son aquellas que no encajan dentro de la heterosexualidad (Salinas, 1996). Los estereotipos de género son un conjunto de ideas preconcebidas del *deber ser* de los individuos desde la lógica tradicional de la sexualidad humana, asumiendo que todas las personas se identifican como heterosexuales. En lo concerniente a la sexualidad, el orden o régimen social imperante se conoce como heteronormatividad. En un régimen heteronormativo existen construcciones preestablecidas que van de la mano con los estereotipos de género tradicionales y que también tienen como base la lógica de sexo y género tradicional, donde lo diferente al hombre y lo masculino, esto es, la mujer, lo femenino y otras variaciones en las expresiones sexuales, carecen de poder (Foucault, 1977). Desde un punto de vista heteronormativo, la comunidad LGBT+ están conformadas por individuos que desobedecen las pautas sociales y las cuestionan, ya que se salen del guion marcado por la lógica sexual tradicional, expandiéndola, pluralizándola y diversificándola (Foucault, 1977; Vince, 1991).

Debido a la poca aceptación social y a las consecuencias que puede traer consigo su divulgación, las personas con una identidad sexual no tradicional comunican su orientación sexogenérica en diferentes grados, mismos que dependen del nivel de reconocimiento y aceptación de la identidad propia y del individuo o del grupo social con quienes se compartirá esta información o bien de la institución de pertenencia. Los tipos de aceptación y comunicación de la identidad sexual diversa hacen referencia a expresiones sexogenéricas con visibilidad discreta o pública, comúnmente conocidas como *estar dentro o fuera del closet*. *Estar en el closet* es aparentar ser heterosexual ante la mayoría de las personas, por lo que son pocos quienes conocen la identidad sexual real, manteniendo en secreto el identificarse con una orientación sexogenérica no tradicional. La transición de estar en el closet para salir de él, alude al tiempo que tarda una persona en pasar del reconocimiento a la aceptación de su orientación sexual diversa. El *salir de closet* refiere al momento o circunstancia determinados en el que las personas deciden expresar su orientación

sexogenérica no tradicional en uno, algunos o todos los espacios sociales en los que se desenvuelven (Day y Schoenrade, 1997).

La identidad sexual es sin duda un elemento fundamental a considerar en el entramado teórico para el análisis de la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+. Debido a la complejidad de dicho análisis, fue necesaria la elaboración de un esquema para su entendimiento, mismo que se presenta a continuación.

2.4 Experiencia escolar LGBT+ en la educación superior: entretejiendo lo individual y lo social

El análisis de la experiencia escolar LGBT+ requirió de la articulación de los elementos individuales y sociales que configuran a cada una de las dimensiones teóricas del estudio: la figura del estudiante de educación superior, las IES y la diversidad sexual. Como se ha mencionado, los estudiantes universitarios LGBT+ interactúan socialmente con otros significativos en espacios específicos, las IES.

Las IES de México, por lo general están organizadas en escuelas, facultades o departamentos que regularmente trabajan con campos de conocimientos diferentes; los establecimientos forman parte del sistema de educación superior; unos contienen a los otros y unos no existe sin los otros, es así como el estudiante de educación superior LGBT+ no sólo interactúa en un escenario, sino que es participe en los distintos espacios que constituyen al sistema de educación superior en su conjunto, desde las aulas de clase y las interacciones dentro de las mismas, hasta los efectos que las políticas y la cultura que el gran sistema de educación superior puede tener en su experiencia escolar.

El sistema de educación superior está conformado por diversos ambientes en los que sus miembros participan, ambientes que pueden ser a su vez considerados pequeños sistemas, porque cada uno cuenta con sus propias reglas, cultura y organización particulares (Clark, 1991). Las interacciones del individuo con el sistema social en el que se desenvuelve, incluyendo desde aquellos espacios próximos a la persona hasta los más alejados o globales tienen efecto en sus prácticas sociales. El siguiente esquema permite visualizar cómo convergen los elementos individuales y sociales que se entretejen y configuran las vivencias de los estudiantes de educación superior LGBT+ (ver Figura 2).

Figura 2

Relaciones entre elementos individuales y sociales de la experiencia escolar de los estudiantes LGBT+

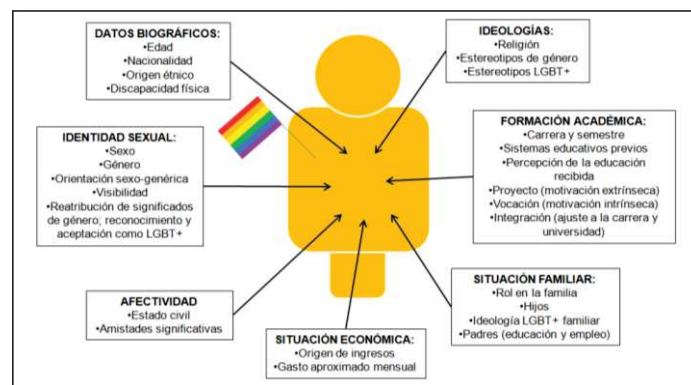


Fuente: integración de los elementos individuales y sociales de la Teoría de la experiencia estudiantil (Dubet, 1994a), del Sistema de educación superior (Clark, 1991) y de la Teoría de las configuraciones sexuales (Van-Anders, 2015).

Los elementos individuales que se consideraron para el análisis de la experiencia escolar se muestran en la Figura 3 y serán desarrollados en el apartado metodológico de esta investigación (Dubet, 1994a; Erickson, 1968; Van- Anders, 2015).

Figura 3

Elementos individuales para el análisis de la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+



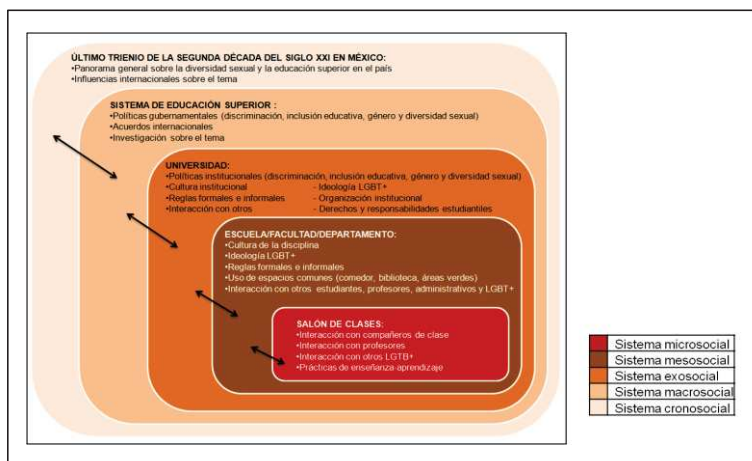
Fuente: elaboración propia con base en la Teoría de la experiencia estudiantil (Dubet, 1994a) los elementos de la identidad sexual (Ericson) y la Teoría de las configuraciones sexuales (Van-Anders, 2015).

El espacio influye de manera directa e indirecta en la cotidianidad de las personas; Bronfenbrenner (1987), en su Modelo ecológico del desarrollo humano ofrece una clasificación para los espacios o *sistemas sociales*, dependiendo de la proximidad y tiempo que los individuos interactúen en ellos. Esta jerarquización considera cinco sistemas sociales, a saber: 1) el microsistema, es el espacio más cercano al individuo, donde invierte la mayor parte de su tiempo e interactúa con otras personas significativas; en el caso de los estudiantes LGBT+, este espacio es el salón de clases; 2) el mesosistema incluye otros ambientes que contienen al microsistema y que afectan el actuar del individuo; la escuela, facultad o departamento forman parte del mesosistema de este alumnado; 3) el exosistema, constituye un puente entre el micro, meso y macrosistema, está asociado con aspectos culturales y marcos normativos que rigen a los sistemas anteriores, por lo que el establecimiento o IES específicos donde los estudiantes LGBT+ se encuentran inscritos podría entenderse como el exosistema; 4) el macrosistema se refiere a los organismos e instituciones que generan condiciones sociales, culturales y estructurales en los sistemas 1, 2 y 3, en este caso, hace referencia al sistema de educación superior mexicano en su conjunto; y 5) el cronosistema, que contextualiza el actuar de la persona en un espacio geográfico y un tiempo determinado, es decir, engloba las características de la sociedad contemporánea, incluyendo políticas vigentes y cómo estas regulan las prácticas individuales y colectivas (Bronfenbrenner, 1987).

Organizados desde el Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), los elementos sociales que se consideraron para el análisis de la experiencia escolar son los siguientes: las interacciones en el salón de clases, lo relacionado con la escuela, la facultad, el departamento, la universidad y con el sistema de educación superior en su conjunto, así como la ubicación temporal y geográfica en la que se realizó esta investigación; la Figura 4 presenta de manera visual estos elementos sociales (Clark, 1991; Dubet, 1994a; Van Anders, 2015).

Figura 4

Elementos sociales para el análisis de la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+



Fuente: elaboración propia con base en Clark (1991), el Modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), la Teoría de la experiencia estudiantil (Dubet, 1994a) y la Teoría de las configuraciones sexuales (Van-Anders, 2015).

Después de indagar en los elementos de naturaleza personal y social que intervienen en la experiencia escolar LGBT+, retomados a partir de referentes teóricos sobre los estudiantes universitarios y su nexa con las IES y la diversidad sexual, es importante señalar que los expertos en estudiantes universitarios, incluyendo a Bourdieu y Passeron, e incluso a Dubet, han dejado fuera de foco la sexualidad, y menos aún consideraron a la diversidad sexual y su valor en la experiencia escolar. En la propuesta de Dubet (1994a), la sexualidad es tangencialmente tratada en la vida estudiantil, pero no se le otorga un papel central. Esta investigación considera que las sexualidades diversas tienen una posición privilegiada en la experiencia escolar. Un claro ejemplo son las disciplinas en las que los sujetos se encuentran inscritos; como se ha mencionado, existe evidencia de carreras feminizadas -primordialmente las pertenecientes a ciencias sociales o blandas-, mientras que otras se encuentran masculinizadas -en general las ciencias exactas o duras- (Brunner, 2007). Sin embargo, la sexualidad no se reduce a la dicotomía tradicional de mujer femenina u hombre masculino, sino que también involucra un complejo entramado de configuraciones sexogénéricas, que varían dependiendo de cada persona.

Los estudiantes LGBT+, al afiliarse a una IES y convertirse en sujetos institucionalizados, dan sentido a sus prácticas siguiendo las reglas, formales e informales, del establecimiento y de su disciplina, que permiten o restringen determinadas conductas; por un lado se encuentran el proyecto académico de estos estudiantes, la vocación por una licenciatura y su sentido de pertenencia a la universidad y por otro, lo que la institución espera de ellos, esto es, el ajuste a sus marcos normativos, a su organización y a su cultura propia. Considerando lo señalado por Dubet (1994) y agregando el entramado teórico de la diversidad sexual, es posible entender la experiencia escolar LGBT+ como la interiorización o subjetivación de lo ocurrido en los espacios universitarios y que está íntimamente relacionado con el trato de la diversidad sexual, tanto de la institución como de cada uno de sus miembros. Entonces, esta experiencia escolar, también incluye las interacciones de los estudiantes sexualmente diversos con los otros miembros de la comunidad universitaria, sobre todo, las que tienen lugar dentro del salón de clases, por ser el espacio de mayor proximidad.

Una vez clarificados los nociones y conceptos teóricos primordiales en este trabajo, así como las relaciones entre ellos, en el siguiente capítulo se presentará la estrategia metodológica diseñada para recabar la información necesaria y cumplir el objetivo que guía esta investigación: analizar la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior que sexualmente diversos.

Capítulo III

Aproximación metodológica: de la búsqueda al encuentro de estudiantes universitarios LGBT+

El análisis de la experiencia escolar de los estudiantes universitarios LGBT+, planteó varios retos metodológicos asociados con la naturaleza controversial del tema de estudio, con el desprestigio social adjudicado a quienes se identifican con una sexualidad diversa y con el hecho de que algunas personas LGBT+ ocultan su orientación no heterosexual para evitar actos homofóbicos; lo anterior pudo influir en la poca participación del alumnado sexualmente diverso en esta investigación. Sin embargo, las personas identificadas como contactos cercanos, los primeros entrevistados y su ayuda para ubicar a los siguientes, aunado al alcance de la convocatoria digital y el énfasis en la condición de discreción que se mantuvo en todas las fases de proyecto, permitieron a los estudiantes de educación superior LGBT+ acercarse y compartir sus vivencias en las IES.

El enfoque cualitativo permitió captar la realidad construida desde la perspectiva de estos estudiantes con una mayor sensibilidad, posibilitando indagar en los sentidos y significados que ellos le otorgaron en sus narrativas (Martínez, 2011). Se diseñó un estudio de caso con alcance descriptivo, en el cual, el uso de las redes sociales facilitó la búsqueda de los estudiantes LGBT+. Lo anterior no implicó la ausencia de contacto humano en su totalidad, sino que también prevalecieron los encuentros cara a cara con los participantes.

3.1 Participantes

Quienes se consideraron los sujetos ideales para participar en este estudio fueron los estudiantes de educación superior LGBT+. Aquellos que compartieron sus experiencias en la universidad cumplieron con dos requisitos: 1) ser estudiantes activos, inscritos en alguna licenciatura de cualquier IES pública o privada en el estado de Sonora, México y; 2) identificarse con una sexualidad diversa o no heterosexual. No se incluyeron otros criterios como la edad, estado civil, desempeño escolar, licenciatura o universidad específicas, debido a que la intención fue permitir que el máximo número posible de interesados se acercara de manera voluntaria, sin establecer restricciones innecesarias. Tampoco se

explicitó el reconocimiento con alguna de las orientaciones del acrónimo LGBT+, ya que no todas las personas sexualmente diversas se definen a través de ellas, aunque si se identifican con una sexualidad no tradicional o no heterosexual.

3.2 La entrevista: entre conversaciones y escritos

A través del guión de la entrevista a profundidad (Merton, et ál., 1998), se recuperaron las voces de estos estudiantes. La entrevista se diseñó a partir las tres dimensiones teórico-metodológicas de este estudio, permitiendo vislumbrar: a) la condición de los participantes como estudiantes universitarios; b) los rasgos particulares de la universidad en la que se encuentran inscritos, sobre todo, lo relacionado con diversidad sexual y los estudiantes, y c) aspectos sobre su identidad sexual. La primera dimensión incluyó cuestiones sobre su rol o condición como estudiante universitario, en términos de prácticas y hábitos escolares, administración y uso compartido del tiempo con otras actividades, tiempo dedicado a los estudios y actividades de ocio y diversión (Dubet, 1994a). En la dimensión correspondiente a las IES, se indagaron aspectos sobre la formación académica, percepciones sobre el abordaje y trato hacia las personas sexualmente diversas por profesores, administrativos y pares, sentido de pertenencia a la institución, vínculo con otras personas LGBT+ en su universidad, conocimiento de programas orientados a las personas sexualmente diversas dentro de su establecimiento y percepción de climas homofóbicos en el aula, áreas comunes y en la universidad en general (Clark, 1991; Méndez-Tapia, 2017). La dimensión sobre diversidad sexual estuvo conformada por preguntas sobre su identidad sexualmente diversa, incluyendo su proceso de reconocimiento y aceptación como LGBT+, personas significativas en dicho proceso y en su condición actual, percepciones sobre su orientación sexogenérica y sobre el trato que los miembros de la universidad tienen hacia su persona (Van-Anders, 2015). Por último, se solicitaron a los entrevistados algunos datos socioeconómicos, como su estado civil, gastos promedio al mes, carrera, semestre y promedio general de calificaciones.

La guía de entrevista fue diseñada para respuestas abiertas, permitiendo incluir respuestas no esperadas u otros cuestionamientos que surgieran de la conversación. La validación del guión de entrevista (ver Anexo 1) fue realizada por un equipo de tres

expertos en temas asociados con el problema de investigación, la primera líder activista por la defensa de los derechos de las personas sexualmente diversas, la segunda, teórica en diversidad sexual y el tercero, profesor-investigador especialista en las IES y en la figura del estudiante universitario.

La orientación de este estudio es cualitativa, sin embargo, por la naturaleza de los datos, la entrevista incluyó algunas variables cuantitativas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Indicadores cuantitativos según dimensión de análisis

Dimensión	Variable	Indicador	Reactivo
Estudiante de educación superior	Edad	Año de nacimiento	41
	Situación económica	Gastos promedio mensuales	48
	Nacionalidad	País de origen	47
	Origen étnico	Si	49
		No	
	Diversidad funcional	Si	50
		No	
	Situación laboral	No trabaja	
		Medio tiempo	7
		Tiempo completo	
Situación familiar	Número de hijos	8	
	Jefe de familia		
Estado civil	Soltero		
	Casado	42	
	Unión libre		
IES	Universidad	Divorciado	
		Universidad	46
	Financiamiento	Público	46
		Privado	
	Carrera	Licenciatura o ingeniería	43
	Semestre	Semestre actual	43
Desempeño académico	Promedio de calificaciones	45	
Trayectoria universitaria	Cambios de carrera	44	
Diversidad sexual	Sexo	Hombre	40
		Mujer	
	Género	Masculino	22
		Femenino	
		Lesbiana	
	Orientación sexogenérica	Gay	
		Bisexual	
Travesti		22	
Transgénero			
	Transexual		
	Intersexual		
	Queer		

Visibilidad	Otra Discreta Visible	19,20,26
-------------	-----------------------	----------

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan las categorías teóricas del estudio, las subcategorías y su descripción, mismas que guiaron el análisis de datos cualitativo de este trabajo.

Tabla 3

Categorías teóricas cualitativas según dimensión de análisis

Categoría	Subcategorías	Descripción	Preguntas
Estudiante de educación superior	Integración y prácticas sociales	Interacciones sociales con pares, profesores, administrativos y otros LGBT+; lazos afectivos con personas significativas en la IES, incluyendo relaciones de cuidado y apoyo. Apego y sentido de pertenecía a su salón, carrera, facultad y universidad. Estrategias de aprendizaje, rutinas y hábitos de estudio. Uso del tiempo libre.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 16, 31
	Proyectos académicos y de vida	Motivos extrínsecos para la elección de carrera e IES, utilidad de los estudios universitarios, expectativas académicas y laborales.	34, 35
	Vocación por los estudios	Motivos intrínsecos para la elección de carrera e IES, intereses subjetivos por su disciplina de estudio, gusto por su carrera universitaria.	27, 28
IES	Educación recibida	Niveles escolares previos. Valoración de los conocimientos recibidos incluyendo el nivel académico de los profesores y si son consideradas adecuadas o no sus estrategias de enseñanza. Satisfacción con su carrera e IES.	9, 12, 21
	Cultura disciplinar e institucional	Ideologías dominantes sobre diversidad sexual en su carrera e IES, creencias, valores, costumbres y tradicionales disciplinares e institucionales. Prácticas inclusivas y de exclusión de las personas sexualmente diversas.	10, 11, 13, 14, 15, 30
Diversidad sexual	Identidad sexual	Autoidentificación como lesbiana, gay, bisexual, persona en condición trans y otras orientaciones no heterosexuales. Preferencias y prácticas socioafectivas en relación con su orientación sexogenérica, incluyendo vida familiar, de pareja y amigos. Percepción de la diversidad sexual por su familia y amigos cercanos.	22, 26,

Resignificación del género	Momento de vida en que se reatribuyeron los significados del género, nuevo entendimiento de lo femenino y lo masculino en relación con los sexos hombres y mujer. Momento de reconocimiento y aceptación como persona sexualmente diversa.	23, 24, 25, 32, 33
Ideologías y estereotipos sobre diversidad sexual	Ideologías políticas, institucionales, religiosas, familiares y culturales vinculadas con la diversidad sexual. Ideas y preconcepciones positivas y negativas sobre las personas LGBT+ y la diversidad sexual.	17, 18, 19, 20, 29, 36, 37, 38, 39

Fuente: elaboración propia.

Al momento de realizar las entrevistas, las conversaciones fueron grabadas en audio y transcritas para después ser procesadas en el paquete de cómputo MAXQDA, programa para el análisis de datos cualitativos y en SPSS 22, programa utilizado para realizar análisis estadísticos básicos.

3.3 Estrategia metodológica

Una vez definida la población bajo estudio y el método para la recuperación de la información, se enfrentó el desafío de obtener la colaboración de los informantes. Como se menciona antes, en México algunas personas temen expresar su sexualidad diversa y esto constituyó un problema metodológico importante. Por lo anterior, fue necesario diseñar una estrategia metodológica sensible a las necesidades de la comunidad LGBT+.

La invitación a los estudiantes universitarios sexualmente diversos se realizó a través de una convocatoria digital (ver Anexo 2) publicada en las redes sociales de Facebook, Twitter y Whatsapp; también fue enviada por correo electrónico a miembros de asociaciones civiles enfocadas en temas de género y diversidad sexual, a académicos de varias universidades públicas y privadas y a líderes activistas pertenecientes a comunidades LGBT+ en México. Se creó una dirección de correo electrónico destinada únicamente para este estudio y se estableció como medio de comunicación principal con los participantes, permitiendo la extensión de información sobre la investigación a quienes lo solicitaron, la calendarización de citas con los futuros entrevistados, el envío y recepción de entrevistas por escrito, el envío de recordatorios de reuniones próximas y la recepción de otras

representaciones de la experiencia escolar de los estudiantes universitarios LGBT+, entre las que destacan ensayos y dibujos asociados con su identidad sexual y su vida universitaria.

Para llevar a cabo la recopilación de información se definieron tres fases (Ver Tabla 4), incluyendo en un primer momento, el pilotaje de la entrevista, hasta finalizar con el análisis de la información recuperada.

Tabla 4

Fases metodológicas de la investigación

Fase	Actividad	Descripción
Fase I	Pilotaje del guion de entrevista	El pilotaje de la entrevista se realizó con egresados sexualmente diversos de licenciaturas de tres universidades de Sonora, México, con la finalidad de realizar mejoras en la redacción del instrumento, clarificar conceptos y agregar o eliminar ciertos cuestionamientos.
Fase II	Publicación de convocatoria virtual	La convocatoria virtual se publicó en las redes sociales de Facebook, Twitter y Whatsapp. También se envió a través de un correo electrónico a contactos cercanos, entre ellos, académicos de universidades sonorenses y a asociaciones civiles LGBT+.
Fase III	Entrevistas a estudiantes LGBT+	Desde el primer día de la publicación de la convocatoria virtual se recibieron correos electrónicos de estudiantes con la intención de participar en este estudio. A todos los interesados se les brindó la información general de la investigación y se programaron las citas para las entrevistas.

Fuente: elaboración propia.

Fueron tres las formas en las que los participantes fueron entrevistados: 1) presencial; 2) virtual y; 3) por escrito. Las opciones para llevar a cabo la entrevista fueron diseñadas considerando que algunos estudiantes LGBT+ viven su diversidad sexual de manera pública, mientras que otro lo hacen de manera discreta, por lo tanto, en ningún momento se buscó exponer la identidad de estos estudiantes. Otro factor que influyó en el diseño de varias opciones para llevar a cabo la entrevista fue el facilitar a los participantes la administración de su tiempo y evitar en la medida de lo posible interferir con sus actividades escolares. La primera opción para realizar la entrevista fue programando una reunión presencial, es decir, una sesión cara a cara; los lugares donde se llevaron a cabo los

encuentros presenciales fueron principalmente las áreas estudiantiles comunes de sus universidades –áreas verdes, cafeterías y bibliotecas-. La segunda opción fue a través de una videollamada utilizando Skype, Facebook o Whatsapp con la opción de eliminación del video, resultando en algunos casos, en modalidad de llamada. La tercera forma de participar fue enviando el guión de entrevista en formato editable de Microsoft Word para que de forma digital este pudiera ser respondido en el mismo documento, acordando con los participantes regresarlo a través de la misma dirección de correo electrónico una vez lo respondieran en su totalidad.

Las entrevistas se llevaron a cabo una vez que los participantes explicitaron su intención de participar en este estudio y señalaron la opción en que deseaban realizar ser entrevistados. Al concluir las entrevistas, se pidió a cada uno de los estudiantes que compartieran la convocatoria para participar en esta investigación en sus redes sociales y de ser posible, que invitaran de manera personal a otros estudiantes universitarios LGBT+ a participar en esta investigación.

3.4 Consideraciones éticas

Siguiendo las pautas de ética en la investigación cualitativa (Gibbs, 2012), la colaboración de los estudiantes LGBT+ en este trabajo fue voluntaria y su intención por participar en esta condición se hizo de manera verbal y por escrito. Los nombres utilizados para presentar los resultados de este estudio no son reales y las universidades en las que se encuentran inscritos no fueron dadas a conocer públicamente.

3.5 Caracterización general y perfil estudiantil

La convocatoria para participar en la investigación se difundió virtualmente durante seis meses, periodo en el que se recibieron 27 solicitudes de información a través del correo electrónico, cinco por Whatsapp y fue compartida 49 veces en Twitter, mientras que la publicación en Facebook tuvo un alcance de 4,684 personas; 231 interactuaron con la convocatoria, 55 personas dieron click en el botón *Me gusta*, fue compartida en 54 ocasiones y se iniciaron 23 conversaciones, lo que indica que el tema generó gran atención entre estudiantes y otros sectores sociales. Sin embargo, el número de universitarios con los

que se concretó la entrevista de manera presencial ascendió a 31. Como parte del análisis de información, además de asignar un nombre ficticio para cada uno de los participantes¹, se crearon etiquetas de identificación que contienen información de su orientación sexual y adscripción institucional como estudiantes (ver Anexo 3).

Los entrevistados se encontraban inscritos en 11 universidades: tres públicas y ocho privadas. La orientación sexual más frecuente entre ellos es la gay, aunque también figuran bisexuales, lesbianas, queers y personas transgénero y transexuales (ver Tabla 5). Los entrevistados son estudiantes jóvenes, con una edad promedio de 23.5 años (SD 4.3), la mayoría originarios del estado de Sonora (ver Anexo 4) y tienen un promedio escolar de 87.90 (SD 7.70) -escala 0 al 100-, por lo que pueden catalogarse con un desempeño escolar aceptable.

Tabla 5

Características de la muestra

Orientación sexogenérica	Casos	Visibilidad		IES		Promedio de edad	Promedio de calificaciones
		Abierta	Discreta	Pública	Privada		
Transgénero y transexual	2	1	1	1	1	29 (SD 6)	81 (SD 1)
Queer	2	0	2	2	0	23 (SD 0)	80 (SD 7.07)
Lesbiana	6	2	4	4	2	23.83 (6.55)	86.17 (SD 5.71)
Bisexual	8	4	4	6	2	23 (SD 3.02)	89.38 (SD 11.16)
Gay	13	7	6	8	5	22.92 (SD 3.86)	90.08 (SD 5.57)
Total	31	14	17	21*	10*	23.5 (SD 4.3)	87.90 (SD 7.70)

Nota. Las cifras corresponden a la ubicación institucional de los entrevistados, pero no al total de establecimientos.

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los participantes de esta investigación.

Abundan los solteros (18 casos) y quienes viven en unión libre (6 casos). Solo algunos de ellos combinan sus estudios superiores con un empleo, por lo que es factible suponer que son estudiantes de tiempo completo, ya que reciben apoyos económicos de sus padres o su pareja. En cuanto a los campos disciplinares (ver Tabla 6), la mayoría pertenece a las Ciencias sociales y derecho, seguidos por los inscritos en Ingeniería, manufactura y

¹ Como sugerencia de uno de los entrevistados, los pseudónimos asignados a los participantes de esta investigación corresponden a deidades y personajes importantes de la cultura griega, donde predominaban las expresiones sexogenéricas no binarias.

construcción y después por quienes estudian Educación y Administración y negocios, mientras que el resto se ubica en los campos de las Ciencias de la salud, Artes y humanidades y Servicios (clasificación mexicana de campos de estudio del INEGI, 2016).

Tabla 6

Campos de estudio de los entrevistados

Campo de estudio	Casos
Ciencias sociales y derecho	11
Ingeniería, manufactura y construcción	7
Educación	5
Administración y negocios	4
Ciencias de la salud	2
Artes y humanidades	1
Servicios	1
<i>Total</i>	<i>31</i>

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los participantes de esta investigación utilizando la clasificación mexicana de campos de estudio del INEGI, 2016.

En su mayoría, los entrevistados pertenecen a la más antigua y populosa universidad pública en el estado (20 casos) y cursan el quinto semestre -de nueve- de sus respectivas licenciaturas, por lo que ya han pasado por la etapa de adaptación y puede decirse que conocen plenamente el funcionamiento de los establecimientos en los que se encuentran inscritos. Seis entrevistados cambiaron de carrera durante su trayectoria escolar (ver Tabla 7). El cambio lo asocian con fuertes problemas con su identidad sexual en los que estuvieron involucrados de manera negativa sus profesores u otros estudiantes, o bien, porque registraron alguna crisis emocional que los obligó al abandono escolar de su primera o segunda licenciatura.

Tabla 7

Casos en los que los entrevistados cambiaron de licenciatura

Orientación sexogenérica	Cambio de IES	Licenciatura 1	Licenciatura 2	Licenciatura actual
Gay	No	Ingeniería industrial		Enfermería
Gay	Si	Mecatrónica	Arquitectura	Literatura y ciencias hispánicas
Gay	No	Químico biólogo	Biología	Sociología
Lesbiana	Si	Ciencias de la comunicación	Literatura y ciencias hispánicas	Ciencias de la comunicación
Transexual	No	Diseño gráfico		Gastronomía
Transgénero	Si	Enfermería	Trabajo social	Ingeniería en minas

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los participantes de esta investigación.

Para 17 de los 31 entrevistados, su identidad sexual es un tema especialmente problemático, ya que su visibilidad es discreta, mientras que el resto ha logrado una visibilidad abierta o pública. La mayoría de los estudiantes LGBT+ visiblemente reconocidos pertenecen a universidades públicas, mientras que quienes pertenecen a universidades privadas, son discretos en cuanto a hacer pública su orientación sexual o expresión de género. En cierta manera el tema de las identidades públicas/discretas asociadas con los establecimientos es razonable, debido a que, en México, las universidades tienen características notoriamente distintas dependiendo de la fuente de financiamiento.

Los establecimientos financiados con recursos públicos suelen ser tolerantes con la orientación política y cultural de sus estudiantes, incluso en la defensa de los derechos de las mujeres, mientras que en las IES privadas y su amplia variedad –elite, absorción de la demanda, especializadas por campo de conocimiento- suelen ser más tradicionales con respecto a sus estudiantes y sus manifestaciones, por lo que con frecuencia son menos tolerantes.

Ciertas situaciones que se presentaron durante la recolección de datos merecen ser enunciadas. En dos ocasiones líderes religiosos intentaron impartir conferencias homofóbicas dentro de una universidad pública; ambas se cancelaron por la movilización de estudiantes LGBT+, lo cual refiere a una cierta cultura de respeto a la diversidad sexual en esa institución. El otro caso, apunta en dirección contraria. Funcionarios de dos IES privadas del estado recomendaron informalmente a la responsable de la investigación, no

considerar estudiantes de sus establecimientos, aunque no se le dio seguimiento ni se negó a ningún voluntario su participación, estudiantes de dichas instituciones no se acercaron para ser entrevistados.

Capítulo IV

Reconociendo la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior LGBT+

La experiencia escolar puede adquirir múltiples sentidos y significados para los estudiantes universitarios, ya que refiere a aspectos subjetivos con una fuerte carga emocional de lo vivido, que a su vez, acciona una serie de estrategias que se ajustan a lo esperado, tanto a nivel individual, pero también por la sociedad de la que el sujeto forma parte; es así como esta se construye por múltiples vivencias que buscan el equilibrio entre los deseos individuales y lo que se espera del actuar del sujeto en una sociedad determinada (Dubet, 1994b; Kozlarek, 2017). Para el abordaje de la experiencia escolar LGBT+ en la educación superior, se elaboró un entramado teórico multidisciplinario, que permitió articular conceptualmente la diversidad sexual con las IES y los estudiantes universitarios.

El análisis de la experiencia escolar LGBT+ combinó dimensiones subjetivas del estudiante, con el marco normativo de las IES, considerando además, su diversidad sexual. Existen tres condiciones comunes que permean en la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior; la primera tiene que ver con la utilidad de los estudios; la segunda, con la integración del estudiante al medio escolar y; la tercera, con la autenticidad subjetiva del ser individual. La utilidad de los estudios se refiere al proyecto académico, al despliegue de estrategias racionales orientadas al mercado escolar, como el prestigio de las disciplinas, de los académicos y de las posibilidades profesionales futuras. El acto integrador busca neutralizar al estudiante en la comunidad juvenil y su participación con grupos de iguales. Por último, la autenticidad involucra la construcción de un sujeto autónomo, guiado por intereses individuales, por el llamado de la vocación y su gusto por determinadas disciplinas (Dubet, 1994b).

El balance o desequilibrio, al igual que la ausencia o presencia de las tres condiciones anotadas, resulta en una multiplicidad de experiencias que hacen únicas las vivencias de cada uno de los estudiantes; de lo anterior la complejidad del análisis de la experiencia escolar, sin embargo, ciertos grupos estudiantiles poseen características comunes, como es el caso de los universitarios que se asumen como LGBT+, donde lo compartido es ser sexualmente diversos. Es importante aclarar que este trabajo no es ajeno

a la complejidad y particularidades de las vivencias de una persona sexualmente diversa, además, se considera improbable la existencia de experiencias académicas homosexuales uniformes, sin embargo, lo que se busca es describir e interpretar las vivencias de un grupo estudiantil en específico.

En determinado momento de la vida, generalmente durante la adolescencia, los seres humanos inician con el proceso de descubrimiento de su sexualidad, caracterizado por la reafirmación de gustos y preferencias en torno a lo sexual (Erickson, 1968). El descubrirse heterosexual, como resultado de este proceso, no implica mayores complicaciones en un sistema heteronormado, ya que, es lo esperado social y culturalmente. Pero para quienes comienzan a reconocerse con sexualidades no tradicionales o disidentes, este proceso resulta confuso, doloroso, incierto y en algunos casos, vergonzoso, debido a la desinformación y la poca aceptación de las sexualidades diversas dentro de este sistema. El proceso de descubrimiento de la propia homosexualidad es difícil; mientras que algunos prolongan su aceptación hasta la edad adulta, otros nunca logran asumirse como tal (Day y Schoenrade, 1997). El descubrimiento inicia con las primeras pistas de identificación con orientaciones sexogénicas no tradicionales e involucra una paulatina re-atribución del *deber ser* o lo *socialmente esperado* de un hombre o una mujer dentro del sistema heteronormativo (Foucault, 1977; Erickson, 1996; Day y Schoenrade, 1997).

Para los participantes de este trabajo, el descubrimiento de su sexualidad fue complejo, además, en todos los casos, este proceso estuvo ligado al marco de la escuela. Los entrevistados, al ser sujetos escolarizados, vinculan su proceso de descubrimiento con el medio educativo y su tránsito a través de los diferentes niveles de instrucción; para la mayoría, el descubrimiento como no heterosexual inició en los últimos grados de educación básica y se extendió hasta la educación media e inicios de la educación superior. Lo que marcó la pauta para aceptarse como LGBT+ fue su ingreso a la universidad.

Considerando las condiciones comunes que la configuran, vocación, proyecto e integración, a continuación, se presenta el primer acercamiento a la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior sexualmente diversos. En este caso, la diversidad sexual de los estudiantes universitarios agregó complejidad al análisis de las vivencias

escolares, ya que tanto la experiencia escolar como las sexualidades diversas cuentan con particularidades teóricas que debieron conjugarse para lograr una interpretación adecuada de los discursos de los entrevistados.

4.1 La vocación y la heteronorma en la elección de una licenciatura: tensiones y ajustes entre el deber ser sexual y el querer ser profesional

La *vocación o el gusto* por ciertas disciplinas es uno de los elementos que dan forma a la experiencia escolar (Dubet, 1994a). En condiciones ideales, el interés vocacional por una profesión debiese estar alineado con la elección de licenciatura, sin embargo, no es el caso de todos los estudiantes LGBT+ que participaron en este trabajo. Aunque al momento de ser entrevistados, la mayoría de ellos se encontraba estudiando una licenciatura por el *llamado de su vocación*, en otros, la heteronorma influyó en la elección de carreras diferentes a la de sus intereses auténticos. Los estigmas sobre diversidad sexual, sobre todo, aquellos que vinculan a las personas LGBT+ con determinados oficios o profesiones, además de las tendencias de feminización y masculinización de algunas disciplinas, influyeron fuertemente en los estudiantes LGBT+ para elegir licenciaturas distintas a sus gustos y así evitar ser señalados, criticados o discriminados por no seguir lo socialmente esperado dentro del sistema heteronormativo. Sin embargo, al cursar algunos semestres en carreras que no eran de su agrado, cambiaron de licenciatura e incluso de IES, para rectificar sus intereses vocacionales con sus estudios de educación superior. Aunque la diversidad sexual de estos estudiantes no se encuentra ligada directamente con su elección o preferencia por disciplinas determinadas, una vez inscritos en licenciaturas de su agrado, describen haber experimentado una sensación de *libertad* al convertirse en estudiantes de educación superior, ejerciendo plenamente su capacidad de decisión.

Previo a su ingreso a la educación superior, los estudiantes aún se encontraban descubriéndose sexualmente diversos. Durante su infancia, adolescencia y parte de su juventud, escucharon historias sobre homosexuales con trayectorias laborales fallidas a causa de su orientación sexual diversa. Esas historias concluían, al menos así lo interpretaron, que para ser exitosos profesionalmente se debía ser heterosexual. Quienes protagonizaban las narraciones se caracterizaban por querer ser hombres si eran mujeres o

por querer ser mujeres en el caso de los hombres; aunque los entrevistados no se identificaban del todo con los relatos, no querían reproducir esas historias de vida y experimentaron temor por su futuro laboral al descubrirse como no heterosexuales. Las historias mencionadas por estos estudiantes reflejan *estereotipos o estigmas* hacia quienes se identifican como LGBT+, que se conforman por creencias erróneas sobre las sexualidades no tradicionales (Salter y Liberman, 2016).

Durante mi infancia me llevaban a cortar el cabello cada semana con un peluquero que tenía barba y cabello corto, pero se vestía con ropa de mujer y se maquillaba. Mis papás me contaban historias sobre él y su pareja, que era otro hombre, y de cómo por ser homosexuales sólo podían dedicarse a cortar el cabello y de cómo sufrían por querer ser mujeres. Cuando me di cuenta que a mí me gustaban los hombres, me dio mucho miedo, porque yo no quería ser mujer, mucho menos ser peluquero ni sufrir toda mi vida, fueron momentos muy confusos y tristes, yo sólo tenía 11 años (Tristán, GPuE05-08).

Los estigmas sobre la diversidad sexual que encasillan a las personas LGBT+ con oficios y profesiones específicos, aunado a la feminización y masculinización de la matrícula de ciertas disciplinas, influyeron en la elección de licenciatura de los entrevistados. Para algunos, la presión social por encajar dentro del molde heteronormativo fue tan intensa, que decidieron inscribirse en carreras catalogadas como masculinas en el caso de los hombres y femeninas en el caso de las mujeres, aunque su interés vocacional estuviera encaminado hacia otras profesiones.

Mi primera carrera fue Ingeniería Civil. Siempre quise estudiar enfermería, pero las enfermeras son mujeres y yo soy hombre, entonces era mi obligación estudiar algo de hombres, como una ingeniería. El primer semestre fue muy difícil, no por las materias, sino porque no me gustaba lo que estaba estudiando. Yo quería ser enfermero, esa era mi

verdadera vocación. En ese tiempo aún no aceptaba que era gay y me limitaba al hacer muchas cosas por temor a que las personas cuestionaran mi sexualidad (Hipólito, GPuCS03-10).

Al momento de realizar esta investigación, algunos estudiantes habían cambiado de licenciatura y, en ocasiones, de institución. Los cambios de carrera estuvieron vinculados con su proceso de reconocimiento como persona sexualmente diversa. Al aceptarse como LGBT+, decidieron cuestionarse sobre el haber tomado la decisión correcta con relación a sus estudios universitarios, resultando que, para algunos, el cambio de licenciatura, acorde con sus intereses vocacionales, fue la mejor opción. No solo reportan haber cambiado de carrera, sino también de IES en una, dos o hasta en tres ocasiones; estos cambios tuvieron efectos emocionales, psicológicos y de reajuste social a causa de su orientación sexual. Durante este proceso, los estudiantes sufrieron crisis emocionales, depresión y ataques de ansiedad debido a conflictos relacionados con su orientación sexogenérica.

El apoyo terapéutico actualizado es sin duda un elemento de vital importancia en los procesos de aceptación de las personas diversas sexualmente (Rance, 2001), ya que los expertos dedicados a la salud mental contribuyen positivamente en el desarrollo personal y social de quienes se identifican como no heterosexuales. La asistencia terapéutica resultó fundamental en el caso de los entrevistados que acudieron a estos servicios. Quienes buscaron este tipo de ayuda, en un primer momento lo hicieron con los profesionistas que ofrecen este servicio en sus IES, sin embargo, el personal de esas oficinas, sobre todo psicólogos, expresaron no ser expertos en temas sobre sexualidades diversas y les recomendaron a terapeutas externos a la institución. Quienes tuvieron la posibilidad económica de acceder a esos servicios, señalaron que las terapias recibidas fueron lo que esperaban y contribuyeron positivamente en su proceso de aceptación como persona sexualmente diversa.

Sin la ayuda de mi terapeuta, yo no hubiese podido darles a conocer la noticia sobre mi bisexualidad a mi familia, ni dar el primer paso para salir

con otras mujeres, ni entender que no está mal ser como soy (Minerva, BPuAN02-21).

Los estudiantes mencionaron que los costos de la terapia externa a la institución, rebasaban su presupuesto, por lo que algunos recurrieron a las terapias virtuales ofrecidas por profesionales de la salud mental de su misma ciudad o de otras localidades del país, sobre todo de la Ciudad de México, o el extranjero, de Estados Unidos y España. La mayoría de las terapias virtuales son publicitadas en redes sociales de apoyo a las personas sexualmente diversas y son conocidas por ser económicas y efectivas.

Vi el anuncio de una psicóloga de la Ciudad de México que, a través de Facebook, ofrecía apoyo terapéutico a quienes tenían dudas con respecto a su orientación sexual. La contacté para solicitar información, tuvimos una sesión de prueba y me gustó el servicio. Mi terapia de aceptación duró casi un año y aún mantengo contacto con ella, para seguimiento, una vez al mes (Eliú, GPrCSD08-17).

El mundo virtual y los servicios en línea se han adaptado a las necesidades de los usuarios incluyendo servicios terapéuticos y psicológicos a través de videollamadas, principalmente por Skype, Facetime, Hangouts y Facebook. Los entrevistados avalaron que este servicio fue más económico que asistir a sesiones terapéuticas presenciales, además de que son terapeutas especializados en el apoyo de personas con conflictos por su orientación sexual.

La elección de una licenciatura guiada por parámetros heteronormativos, la incertidumbre con relación a su descubrimiento como homosexuales y la falta de apoyo psicológico en sus establecimientos de educación superior, tuvo como resultado el abandono temporal de los estudios universitarios. La mayoría retomó los estudios de nivel superior después de un año, pero inscribiéndose en una nueva licenciatura; algunos de ellos tuvieron nuevas crisis, desencadenando acontecimientos que involucraron pausar los estudios y cambiar de carrera una vez más.

Tuve un break down mental durante mi primera licenciatura, era en el tiempo en el que yo no sabía ni quién era ni que me gustaba. Cuando acepté mi sexualidad pensé, ahora que ya sé quién soy, voy a cambiar toda mi vida para poder ser como quiero, retomar el camino de lo que me gustaba y de lo que dejé por tener que llenar los vacíos de las demás personas, eran sus expectativas, no las mías y eso tuvo como consecuencia cambiarme a otra licenciatura (Ulises, TsPrS09-03).

Una vez inscritos en la licenciatura de su elección, los entrevistados aluden a una sensación de libertad, que describen tiene que ver con la satisfacción de estudiar una carrera atendiendo al llamado de su *vocación* y no por imposiciones sociales u otros motivos ajenos al *gusto* por su licenciatura.

Me gusta mucho estudiar Trabajo Social, todos los días me despierto motivado para asistir a clases. Espero con ansias el momento de graduarme para trabajar ayudando a las familias que lo necesitan (Dante, GPuCSD04-16).

En una elección de licenciatura debiesen alinearse la vocación con el proyecto profesional, pero el descubrirse con una sexualidad diversa influyó en esta decisión. En un primer momento, el proyecto se alineó con la heteronorma, con el deber ser a partir de un orden sexual y no con los intereses reales de algunos participantes. Aunque no todos los estudiantes de educación superior se encuentran inscritos en licenciaturas de su preferencia, en el caso de los estudiantes LGBT+, este desequilibrio entre el proyecto profesional y la vocación tuvo su origen en el temor de evidenciar su diversidad sexual, al no encajar con lo considerado heteronormal, generando conflictos entre el querer ser sexual y profesional. Los entrevistados dan pistas sobre su proyecto y el ajuste realizado a partir de lo vivido. Se puede suponer que además de aceptarse como LGBT+, ellos lograron inscribirse en

carreras que corresponden tanto con su vocación como con su proyecto académico y profesional.

4.2 El proyecto académico y profesional de los estudiantes LGBT+

El proyecto académico de los estudiantes universitarios sigue una lógica estratégica, relacionada con la utilidad de los estudios de educación superior y su futuro profesional (Dubet, 1994). Para los entrevistados, el llegar a ejercer la profesión que se encuentran estudiando, es una de sus principales aspiraciones. En el proyecto académico, no sólo es importante la elección de licenciatura, sino que también cobra relevancia la IES de la que se busca formar parte. En relación con las IES donde se encuentran inscritos, la percepción de los programas académicos que ofrecen, por lo general, es positiva. Al momento de entrevistarlos, se encontraban satisfechos tanto con su elección de IES como de la licenciatura. Sin embargo, señalan ciertas áreas que deberían trabajarse a nivel institucional y que se relacionan con las formas de abordar la diversidad sexual, como algunas prácticas de ciertos docentes hacia las personas LGBT+ y la ausencia de protocolos de prevención de climas homofóbicos en los espacios universitarios.

Me gusta mucho mi universidad y mi licenciatura, yo soy muy crítico, revisé programas académicos de otras instituciones antes de realizar mi elección. Me da gusto darme cuenta que en realidad elegí la mejor opción para mí. Pero nada es perfecto y en relación con diversidad sexual, aún falta mucho para lograr erradicar la discriminación homofóbica. Pero no creo que sea algo particular de mi licenciatura o de mi universidad, porque la homofobia predomina en todo México (Gastón, GPuE06-27).

El ingreso a la educación superior, para algunos, implicó cambios de residencia de su localidad de origen, al lugar donde se ubica la universidad que seleccionaron. La salida de la casa de los padres trajo consigo la responsabilidad de sí mismos, de la propia administración del tiempo y de los recursos económicos, pero también significó una mayor independencia en varios sentidos. El encontrarse en una ciudad nueva les permitió explorar

su sexualidad fuera de los marcos heteronormativos, lo cual conciben como casi imposible de llevarse a cabo en sus lugares natales, debido al temor de ser fuertemente criticados, sobre todo, por su familia.

Al entrar a la universidad tuve que cambiarme de ciudad, vivir sola, lejos de mi familia. Eso me sirvió para conocerme, sobre todo con respecto a mi sexualidad. Puede experimentar relaciones con otras mujeres y también con hombres. Así fue como comprendí que soy bisexual. En mi ciudad natal no hubiese tenido el valor de salir con otras mujeres, por temor a que mi familia y mis amigos de la infancia me juzgaran negativamente (Serena, BPuCSD06-18).

Eventos y acciones de familiares y de otros significativos, son narrados por los entrevistados, que se vinculan con cierto *reconocimiento social* adquirido al convertirse en estudiantes universitarios. El reconocimiento social es un factor motivacional que influye de manera positiva en los estudiantes de educación superior (Polanco, 2005). La admiración o el reconocimiento demostrado por las personas significativas que los rodean es percibido como un elemento motivacional importante para continuar con sus estudios de manera constante y satisfactoria. Algunos pertenecen a la primera generación de su familia en asistir a la universidad, lo que suma mayor contundencia al hecho de estar inscritos en una IES.

Yo soy el primero de mi familia que estudia en una universidad, los demás llegaron hasta la secundaria y algunos tienen preparatoria trunca. Cuando compartí la noticia de mi aceptación en la licenciatura que yo quería me hicieron una fiesta para celebrar (Orfeo, GPuE01-06).

El reconocimiento obtenido entre quienes ingresaron a la universidad fue considerado como una fortaleza que minimizó los conflictos individuales y sociales que atravesaban al intentar aceptarse como sexualmente diversos; a partir de ese momento, no

solo podrían ser identificados como LGBT+, sino que tomó igual o mayor importancia el haberse convertido en estudiantes universitarios. Es así como obtener un espacio en la educación superior minimizó estigmas y falsas creencias sobre la homosexualidad, donde incluso ellos mismos relacionaban a quienes son sexualmente diversos con bajas capacidades intelectuales y con el gusto por oficios ligados a la belleza, o con servicios sexuales como fuentes de ingreso.

Al darme cuenta que me aceptaron para convertirme en maestro de inglés, me dije: ¡Vas bien, ya no tendrás que abrir tu estética ni estudiar belleza! Yo nunca he tenido esos intereses, yo soy muy masculino, pero me quité un gran peso de encima al saber que me convertiría en maestro y que no sería sólo un gay más con falditas y pestañas postizas [risas] (Tristán, GPuE05-08).

Estos estudiantes lograron desprenderse de algunos de los estigmas sociales, de las figuras a las cuales no quieren parecerse, al obtener un lugar en la universidad. Es perceptible que las IES confieren una diferenciación social que, en este caso se mezcla con los estigmas de la sexualidad diversa.

Quienes continuaron con sus estudios de nivel superior en la misma ciudad de nacimiento, aunque permanecieron en la casa paterna, mencionan que el ingreso a la universidad facilitó la convivencia con nuevos círculos académicos y sociales. Lo anterior es compartido por los estudiantes LGBT+ foráneos. La población entrevistada describe sus IES como espacios donde confluye gran diversidad de personas; el asistir a la universidad les ha permitido conocer gente nueva, con gustos y opiniones variadas respecto a las sexualidades diversas, que en ciertas ocasiones provienen, no sólo de otras ciudades, sino que además, son del extranjero. La universidad ha sido un escenario que ha posibilitado su interacción con otros LGBT+. Las interacciones con otros LGBT+ ha acontecido entre estudiantes de distintos semestres y carreras, pero que comparten clases o actividades extracurriculares.

Voy a teatro, es una clase extracurricular en mi universidad, ahí he conocido amigos que son de distintas carreras y que también son LGBT+. Me gusta mucho que mi universidad sea grande, porque tengo la oportunidad de conocer gente nueva constantemente (Aban, BPrAN02-25).

El crear lazos y redes de apoyo LGBT+ resulta benéfico para asumirse como sexualmente diverso (CONAPRED, 2019). La homosocialización en la universidad incentivó a los entrevistados a plantearse nuevas maneras de pensar al respecto de su propia orientación sexogénérica, compartir puntos de vista y, sobre todo, identificarse con las experiencias de los otros para poder llegar a la aceptación.

El activismo y las prácticas altruistas hacia otros homosexuales caracterizan a la mayoría de los miembros de la comunidad LGBT+ (Young y McKibban, 2014). El proyecto académico y profesional de los estudiantes que participaron en esta investigación, incluye ciertas metas encaminadas al beneficio de la comunidad sexualmente diversa. Desde cada una de sus disciplinas, apuestan a su futuro profesional para mejorar la calidad de vida de sí mismos, pero también de otros LGBT+. Entre los planes destacan, la creación de empresas y servicios dirigidos a personas homosexuales y la fundación de asociaciones civiles a favor de la diversidad sexual. Dos de los estudiantes entrevistados, quienes se asumen como gay y lesbiana públicamente reconocidos, se involucraron en la sociedad de alumnos de sus respectivas carreras para incluir en su agenda de trabajo lo relacionado con la atención a los derechos universitarios LGBT+. Mencionan que el ser reconocidos públicamente como homosexuales les ha permitido ayudar a otros no heterosexuales que los rodean.

Falta poco para que lancen la convocatoria para elegir a la mesa directiva de mi generación. Yo quiero ser presidenta y ya tengo mi planilla; entre mis propuestas están el generar diferentes tipos de apoyo para los estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBT+, como pláticas, redes de apoyo, foros de discusión, entre otras cosas que nos hacen falta (Aria, BPuCSD01-14).

Al ingresar a la universidad, estos estudiantes aún se encontraban en su proceso de descubrimiento, el cual se reafirmó durante los primeros semestres de licenciatura debido a factores como la adaptación a la nueva ciudad y la adquisición de mayor independencia, la creación de nuevas redes académicas y sociales, y sobre todo, el convivir con otros LGBT+. Fue así como la puesta en práctica del proyecto académico de los entrevistados, además de tener un fin profesional, les permitió experimentar y expresarse fuera de los marcos heteronormativos a los que estaban sujetos antes de ingresar a la educación superior, facilitando su aceptación como LGBT+.

4.3 Ser estudiante y ser LGBT+: la integración a la educación superior

Una vez convertidos en universitarios, los entrevistados desarrollaron estrategias para transitar la educación superior y lograr integrarse a su establecimiento escolar. Además de las estrategias que utilizan todos los estudiantes universitarios para transitar por la educación superior, entre las que se incluyen prácticas de socialización exitosas, generación de hábitos de estudio y encontrar el balance entre la vida familiar, laboral y académica (De Garay, 2011; Guzmán, 2015), los estudiantes LGTB+ despliegan otras estrategias de integración que están profundamente relacionadas con el trato hacia la diversidad sexual de las IES en las que se encuentran inscritos y específicamente, de sus disciplinas de estudio.

Pese a que todos los estudiantes LGBT+ han presenciado o han sido víctimas de prácticas homofóbicas en sus actuales instituciones escolares, sobre todo en las aulas, los espacios universitarios fueron considerados por algunos, como lugares donde ha sido posible expresar su diversidad sexual de manera abierta o con menos restricciones que los establecimientos de niveles educativos previos y otros espacios públicos. El apoyo de personas significativas, la socialización con otros LGBT+ dentro de su institución y ciertas estrategias relacionadas con la visibilidad o camuflaje de su orientación sexogenérica, son algunas prácticas que han permitido sobrellevar las demandas y tensiones de los estudios universitarios.

Enfatizan que asisten a la universidad para adquirir conocimientos y prepararse como profesionistas de una disciplina en específico, por lo que consideran que el asumirse como

LGBT+ no tendría por qué influir en el trato que reciben por parte de la comunidad universitaria, sin embargo, todos han sido víctimas o han sido testigos de actos homofóbicos en sus aulas de clase y en otros espacios institucionales, en los que han participado como perpetradores, diferentes miembros de la comunidad universitaria, entre ellos, otros estudiantes, académicos y personal administrativo y de servicios, como jefes de departamento y guardias de seguridad. Lo anterior puede interpretarse como una integración contradictoria, ya que de un lado, están convencidos de la importancia de los estudios superiores y de la calidad académica de la IES donde estudian, pero reconocen que son víctimas de discriminación a causa de su diversidad sexual.

4.3.1 Homofobia y visibilidad pública/discreta

Los actos homofóbicos fueron reportados con mayor o menor frecuencia dependiendo de las disciplinas de estudio. Mientras que en las ciencias duras los climas homofóbicos son constantes, en las ciencias blandas estas prácticas son escasas y tienden a pasar desapercibidas por algunas personas. Esto puede tener explicación por la naturaleza de las disciplinas duras y blandas y sus respectivos objetos de estudio (Barba, 2006; Morse, 2017). En las ciencias sociales y humanidades, las prácticas de socialización entre estudiantes heterosexuales y homosexuales son catalogadas como respetuosas, y aunque la percepción de los entrevistados es que algunos heterosexuales no están de acuerdo con la sexualidad diversa de sus compañeros, predominan actitudes orientadas a la tolerancia entre ambos grupos, caso contrario a lo que sucede en las ciencias duras, donde son percibidos climas con un alto grado de agresión ante las sexualidades diversas y la discriminación no únicamente está dirigida a estudiantes, sino a profesores y otros miembros de la comunidad universitaria LGBT+.

En mi decisión de cambiar de licenciatura, tuvieron que ver mis compañeros de clase de ingeniería. Ellos no respetan a quienes somos diversos sexualmente. Ahora que he cursado cinco semestres en Sociología puedo decirte que los actos homofóbicos son muy pocos y no están

focalizados hacia una persona directamente, sino que pueden ser burlas o chistes que muchas veces pasan desapercibidos (Hércules, GPuCSD05-09).

Existen también ciertas distinciones en el trato que han recibido los entrevistados según su tipo de orientación sexual y su expresión de género. En las ciencias duras no solo son frecuentes las agresiones verbales hacia los estudiantes LGBT+, sino que éstas también van dirigidas hacia las mujeres. El escarnio se intensifica cuando se dirige a personas sexualmente diversas con expresiones de género femeninas.

En las IES mexicanas es generalizada la existencia de programas de equidad de género que están presentes en prácticamente todas las universidades públicas estatales y federales (ANUIES, 2014), lo que puede ser catalogado como un avance significativo, pero aún insuficiente para frenar la violencia de género en el país, ya que en los últimos meses, las universidades públicas e incluso algunos establecimientos privados, registran fuertes críticas por la escasa atención para frenar la violencia de género contra las mujeres; la expresión de las inconformidades ha tomado cuerpo en las principales plataformas sociales a través del hashtag #MeToo (Proceso, 2019) y más recientemente en los movimientos feministas registrados en prácticamente todo el país.

En algunos casos, los estudiantes LGBT+ de carreras pertenecientes a las ciencias exactas, intervinieron para defender a alguno de sus compañeros que era agredido por otros estudiantes -hombres aparentemente heterosexuales- a causa de su orientación sexual. Los estudiantes de las ingenierías mencionan que las agresiones homofóbicas siempre están presentes entre sus compañeros de clase, no disminuyen o no se percibe que mejore el ambiente en el aula, además, aseguran que las principales autoridades universitarias se encuentran al tanto de la situación y no han tomado medidas para evitar que lo anterior continúe. Las ciencias exactas, incluyendo física, química, matemáticas y las ingenierías son percibidas por los entrevistados como carreras homofóbicas y señalan que las prácticas discriminatorias se focalizan en contra de quienes se identifican como gays y también se manifiestan en contra de las estudiantes -mujeres-.

A los hombres heterosexuales de mi carrera –ingeniería en mecatrónica- no les interesa con cuál orientación sexual te identificas, a ellos sólo les interesa cómo te ves y si eres hombre y luces afeminado o eres una mujer femenina, eres un ser inferior que no debe tener sus mismos derechos. A veces creo que hasta les molesta que respiremos el mismo aire (Ezra, BPrIMC06-26).

Los estudiantes LGBT+ explican que posiblemente sus compañeros identificados como hombres heterosexuales, consideran ofensivo que los hombres sexualmente diversos, nieguen su masculinidad al manifestar su expresión de género de forma femenina, como es el caso de los gays con los que comparten las aulas. Lo anterior lo reafirman comparando lo que sucede con sus compañeras lesbianas con expresiones de género masculinas; ellas son aceptadas en los círculos de estudiantes heterosexuales de las ciencias duras y aunque no pasan desapercibidas, pareciera que su masculinidad les ayuda a ser incluidas en los grupos sociales conformados principalmente por hombres heterosexuales estudiando en ciencias exactas.

Ellos –los compañeros hombres heterosexuales- están enojados con nosotros, los gays, por negar nuestra masculinidad, ellos creen que queremos ser mujeres y eso no es verdad. Los insultos, las bromas mal intencionadas y los empujones son la manifestación de su molestia. Es una ofensa muy grande para cualquier hombre machista heterosexual que otro hombre rechace su masculinidad (Calixto, BPuIMC02-19).

Las estudiantes entrevistadas inscritas en ciencias duras que se asumen como lesbianas y que expresan su género de manera femenina, describen las mismas formas de discriminación relatadas por sus compañeros gays, señalando que, aunque sus compañeros hombres heterosexuales, no están interesados por conocer su orientación sexual, sólo las discriminan con base en su sexo y por lucir como la sociedad espera que luzca una mujer. Por otro lado, las estudiantes lesbianas de estas mismas carreras, cuya imagen es masculina,

indican no haber sido víctimas de insultos o tratos homofóbicos por parte de sus pares heterosexuales, pero reconocen que gays y mujeres femininas no son bien recibidos en las aulas de estas disciplinas.

Yo no tengo problemas con mis compañeros por ser lesbiana, pero a veces las bromas que les hacen a los gays se suben de tono y pueden confundirse con agresiones. También suelen ser sexistas con mis compañeras que son mujeres muy femininas (Desiré, LPrIMC04-22).

Con relación al trato de los profesores universitarios hacia la diversidad sexual, la población entrevistada describe con mayor frecuencia a maestros varones, que agreden y desprecian a sus estudiantes sexualmente diversos. Los académicos con frecuencia hicieron bromas sobre diversidad sexual y se refirieron despectivamente hacia sus estudiantes LGBT+. Basados en estereotipos heteronormativos de cómo deben comportarse los estudiantes, discriminaron a quienes no se apegaron a esos patrones. El grado de discriminación es de una violencia manifiesta. Estos maestros son conocidos por llevar a la práctica actos discriminatorios, sobre todo de manera verbal, ofendiendo a sus alumnas – mujeres- y a las personas sexualmente diversas. Debido al conocimiento público de esos académicos, algunos entrevistados decidieron no tomar cursos con ellos, aunque esto signifique un retraso en su carrera escolar.

El profesor de Nuevas Tecnologías de mi departamento ofende a todos; hace bromas sobre violaciones sexuales de mujeres y se expresa mal de los homosexuales. En una ocasión le dijo a una estudiante embarazada que mejor se fuera a su casa a cuidar a su bebé, porque el estudio ya no era para ella. Yo no he tomado clases con él y aunque me atrase en mis estudios, nunca me inscribiría en su curso (Bastian, GPuAH05-15).

Como se ha mencionado, al igual que los estereotipos asociados con una sexualidad tradicional –hombre masculino y mujer femenina-, también existen preconcepciones o

ideas sin sustento racional del *deber ser* de las personas LGBT+. Estos estereotipos, son mejor conocidos como *stigmas* (Salter y Liberman, 2016). Entre los stigmas que históricamente se han asociado con la población LGBT+ predominan ideas sobre prácticas sexuales que caen en la promiscuidad y ser portadores de todo tipo de enfermedades de transmisión sexual. Además, las personas sexualmente diversas, han sido etiquetadas erróneamente como *desviadas*, siendo señaladas y perseguidas por desafiar y transgredir las estructuras dominantes del sistema heteronormativo (Foucault, 1977). Los stigmas fueron expresados a través de chistes o bromas que los académicos utilizaron como recurso para mejorar la enseñanza, arrancar la sesión de clase, disminuir el estrés o simplemente como diversión colectiva, burlándose de las personas sexualmente diversas, asumiendo que entre los estudiantes no se encontraba ningún homosexual, basándose únicamente en la apariencia.

Pese a mi condición transexual, mi apariencia nunca ha sido llamativa, cuando era mujer, lucía como mujer, ahora que soy hombre, trato de que mi imagen sea completamente varonil. Siempre existen personas que bromean sobre gays y lesbianas. Esto es de cierto modo normal, ya que ellos no saben quién soy en realidad, asumen que siempre he sido hombre, pero cuando las bromas vienen de parte de los académicos, de profesores universitarios, ahí si te duele, no es aceptable, no es ético, no es una actitud profesional (Ulises, TsPrS09-03).

Los profesores hicieron alusión a los stigmas asociados con la población LGBT+ aunque el tema no se estuviera tratando durante la clase y la discriminación fue enmascarada como recurso pedagógico o estrategia de enseñanza para disminuir el estrés, fomentar la diversión del grupo escolar o bien quebrar la monotonía en las sesiones del curso (López et ál., 2012). Se desconoce si estos recursos cumplen algún cometido pedagógico, pero resulta evidente que no respetan los derechos sexuales de los estudiantes, incluso, podría ser uno de los factores para la interrupción o el abandono de los estudios.

Durante el primer semestre de licenciatura, el profesor de las 7:00 a.m. siempre iniciaba la clase con una broma sobre gays o lesbianas. Nunca pude expresar mi enojo para no evidenciar que soy lesbiana. Al reprimir mi molestia, me sentía mal durante todo el día. Por profesores así y otros problemas asociados con mi identidad sexual interrumpí mis estudios durante un año. Necesitaba encontrarme, saber quién era yo (Aurora, QPuIMC05-05).

Cuando los profesores se refirieron concretamente a los estudiantes diversos sexualmente, el tono de la discriminación fue notablemente mayor. Este tipo de profesores suele usar adjetivos con una fuerte carga de violencia simbólica que, aunque en el salón de clase pudieran pasar como términos coloquiales, naturalizan un discurso ofensivo en contra de las personas sexualmente diversas. Los académicos se refirieron a las personas LGBT+ e incluso a su alumnado como *tortilleras, lenchas, machorras o marimachas* para nombrar a las mujeres diversas sexualmente y para dirigirse a los varones los términos usados fueron *jotos, maricas o putos*. Estos adjetivos poseen una fuerte carga de violencia simbólica que promueven ideas erróneas de las personas LGBT+ (Tusón, 2016). Además de dañar a los estudiantes LGBT+, este tipo de violencia simbólica expresada por los profesores desvirtúa los temas de diversidad sexual incluidos en los programas institucionales².

La clase trataba sobre discriminación y el maestro preguntó qué tipos de discriminación conocíamos. Una compañera levantó la mano y dijo: “discriminación por orientación sexual”. El profesor se rio muy fuerte y preguntó: “¿Alguien de aquí es joto?” Yo levanté la mano para decirle que esa palabra no era adecuada y para pedirle que no se expresara así, pero él no me dejó hablar e inmediatamente dijo: “vean, a él no le da vergüenza ser joto, este tipo de discriminación ya no existe, estos temas son

² Dos de las 11 universidades en la que se encuentran inscritos los participantes cuentan con programas institucionales enfocados en la transversalización de temas de género, diversidad sexual e inclusión educativa.

normales”. Me quedé callado y no participé más en la clase (Orfeo, GPuE01-06).

Para otros profesores, la violencia, el desprecio y la discriminación van dirigidos a estudiantes concretos; aspiran a cambiar las conductas de los estudiantes LGBT+, como si se trataran de prácticas incorrectas. La intención de estos maestros no es bromear, ni crear un ambiente relajado en el aula, sino que hacen un reclamo público en contra de la diversidad sexual, con nombre y apellido, lo que eleva la burla frente a los compañeros. El trato de estos profesores hacia sus estudiantes es violento y exige el cambio de orientación sexogenérica o el mantenerla oculta. Esta exigencia tiene su base en un supuesto beneficio profesional para el alumnado. El maestro que lo profiere justifica su violencia a través de un llamado de atención para prevenir un posible fracaso laboral, solicitando a los estudiantes LGBT+ ocultar su apariencia homosexual y simular ser heterosexual. No sólo es el contenido de la discriminación, en sí misma fuerte y vergonzosa, sino que ésta es impuesta por un académico exitoso, profesional y disciplinariamente, lo que suma mayor contundencia al hecho.

En la escuela de derecho hay un profesor reconocido por ser un abogado de prestigio, pero también por ser misógino, racista y elitista. Un día durante la clase gritó mi nombre y me preguntó: “¿quieres ser abogado con ese pelo y con esa ropa? Así como te ves, nadie te dará trabajo, ni siquiera distinguirán si eres mujer u hombre. Nadie te va a contratar; yo no te contrataría. Mejor decídete y aunque no te guste, actúa como si fueras hombre. Si no lo haces, te vas a morir de hambre” (Theo, QPuCSD08-13).

Actos de acoso sexual hacia los estudiantes LGBT+ por parte de los profesores universitarios fueron evidenciados por los entrevistados. El acoso escolar en la educación superior tiene características distintivas, diferentes al *bullying* de niveles escolares inferiores pero similares al acoso laboral. En educación superior, las víctimas de hostigamiento generalmente forman parte del alumnado, mientras que los perpetradores

pueden ser sus pares, pero también sus maestros, sin embargo, lo que incentiva estos actos es la búsqueda de poder sobre el otro. Cuando es el profesor quien acosa sexualmente al alumnado, el daño hacia las víctimas es aún mayor, ya que los estudiantes tienden a ceder, mantienen y ocultan la situación por temor a represalias académicas e institucionales, sufriendo daños psicológicos profundos (Romero y Plata, 2015). Sin embargo, el acoso sexual a los estudiantes diversos sexualmente es desconocido. Una de las entrevistadas recuerda que cuando aún no definía su orientación sexual y tenía fuertes dudas sobre sus intereses socio-afectivos, una de sus profesoras, quien además era su tutora escolar, se enteró de este dilema, inició un acoso persistente y prolongado con tintes sexuales, que llevó a esta estudiante al abandono escolar de su primera licenciatura. El acoso sexual de los profesores hacia los estudiantes LGBT+ es un acto discriminatorio, ya que, en estos casos, el profesor abusa de su poder, imponiéndose ante sujetos vulnerables, quienes sufren las peores consecuencias, como el desprestigio académico por parte de sus compañeros y de otros maestros, ocasionando rezago y abandono escolar, mientras que en ocasiones los académicos no reciben ningún tipo de sanción.

Yo siempre fui buena alumna, pero perdí un año en la universidad. Una maestra de periodismo me propuso tener relaciones sexuales con ella y la rechacé. Amenazó con reprobarme si no aceptaba. Cumplió su amenaza y me reprobó. Yo la denuncié en la Oficina de Derechos Universitarios. La demanda no procedió porque ella es casada –con un hombre- y, por tanto, era imposible que fuera lesbiana. Esa maestra tiene influencia en el sindicato de la universidad, además de que yo no tenía las pruebas que me pedían, así que no le hicieron nada. A mí nadie me creyó por ser sólo una estudiante, y además de lesbiana, mentirosa (Helena, LPuCSD09-02).

Además de alumnos y profesores, otros miembros de la comunidad universitaria fueron señalados por sus ofensas hacia los estudiantes LGBT+, como el personal administrativo y de servicios, conformado por trabajadores que sirven de apoyo para el cumplimiento de fines y objetivos de las IES, tanto públicas como privadas, gestionando y

coordinando el uso eficiente y racional de los recursos humanos, materiales y financieros de las universidades. Dependiendo de la estructura organizacional específica de cada IES, las figuras administrativas y de servicios son los rectores, decanos, jefes de departamento, bibliotecarios, asistentes administrativos, personal de soporte técnico, de limpieza, guardias de seguridad, entre otros miembros de la comunidad universitaria que no son profesores ni estudiantes.

El trato hacia los estudiantes LGBT+ reportado varía dependiendo del tipo de figura administrativa y de su sexo. Por lo general, quienes realizan actividades de oficina, como las asistentes administrativas y las bibliotecarias se comportan de manera neutral ante la orientación sexogenérica expresada por los estudiantes, predominando prácticas de respeto y actitud de servicio, independientemente si se trata de estudiantes heterosexuales u homosexuales.

La secretaria de mi departamento platica conmigo sobre temas LGBT+, me pregunta si fui a la marcha que vio anunciada. Si traigo una camiseta con la bandera del Pride, me dice que está muy bonita, ella es muy agradable (Aurora, QPuIMC05-05).

En el caso de los hombres en altos puestos administrativos como los jefes de departamento o coordinadores de carrera, su trato hacia los estudiantes LGBT+ es diferenciado. Aunque sus prácticas son profesionales, los entrevistados han percibido actitudes de rechazo o desaprobación de su parte y han recibido comentarios negativos por su vestimenta o por ser sexualmente diversos; a lo anterior se suman acciones descritas como *elitistas* ya que coinciden en que, además de la sutil discriminación por ser homosexuales, este tipo de personal administrativo trata mejor y de manera respetuosa a quienes aparentan pertenecer a una clase social alta -por su ropa, sus útiles escolares o su forma de hablar- en comparación con quienes aparentemente podrían pertenecer a una clase socioeconómica baja. El elitismo se ha vinculado con la exclusión de ciertos grupos de estudiantes en la educación superior (Boursicot y Roberts, 2009), y en esta investigación se encuentra ligado con la discriminación hacia los estudiantes LGBT+.

Si eres LGBT+, el trato del personal administrativo es indiferente, pareciera que no les interesa, de hecho, su actitud podría catalogarse como profesional, sin embargo, es elitista, porque tratan mejor a quienes se ven de una mayor clase social que a quienes tienen un aspecto más humilde, o que aparentemente son pobres (Dante, GPuCSD04-16).

Si eres gay pues a veces te toleran, pero si además te catalogan como pobre, te tratan muy mal, hacen gestos despectivos, cambian su tono de voz, yo me doy cuenta porque soy rubio, tengo la piel clara, mis ojos son azules y me visto bien, pero veo como tratan a personas morenas, bajitas y no los tratan como a mí, a mi me tratan bonito, respetuosamente (Apolo, GPuCSD01-07).

Debido a los malos tratos por parte del personal administrativo y de servicios, de los que han sido objeto, algunos estudiantes LGBT+ prefieren realizar la mayoría de los trámites posibles en línea, desde los portales de sus IES, para evitar interactuar nuevamente con algunos de estos trabajadores.

Los guardias o las personas encargadas de la seguridad universitaria también fueron señalados como personal que constantemente discriminan a los estudiantes LGBT+. Entrevistados de instituciones públicas y privadas mencionan haber recibido llamados de atención verbales por los guardias de seguridad de sus IES, sobre todo al caminar de la mano con su pareja del mismo sexo; en dichas situaciones, los guardias solicitaron que se soltaran las manos, especificando que ese tipo de comportamiento no estaba permitido dentro del campus universitario. Los estudiantes, al sentirse agredidos y confrontarlos, recibieron respuestas por parte de los guardias, quienes indicaron que sólo seguían instrucciones de sus superiores.

Sólo íbamos caminando de la mano, no nos estábamos besando, ni abrazando, íbamos felices caminando. El guardia nos echó a perder todo el

día, Derechos Universitarios la semana y vicerrectoría varios meses. Creo que primero me voy a graduar antes de que alguien dé seguimiento a los que nos pasó. Pero si vuelve a pasar iré directamente con el jefe de los guardias, para saber por qué da esas instrucciones. Tal vez me suspendan por confrontarlo, pero a mi carta no le hicieron caso (Hipólito, GPuCS03-10).

Los estudiantes LGBT+ entrevistados expresan su diversidad sexual de manera pública o discreta. Quienes la hacen pública, por lo general expresan una imagen de género no binario, es decir, son hombres femeninos o mujeres masculinas, aunque existen excepciones y algunos también expresan géneros binarios – mujeres femeninas y hombres masculinos-. La visibilidad discreta, comúnmente conocida entre los estudiantes como *estar dentro del closet*, hace referencia a quienes expresan géneros binarios o que aparentan ser heterosexuales, y solo algunas personas conocen su orientación sexogenérica (Lawley, 2018). Los estudiantes con visibilidad pública declararon que con frecuencia reciben discriminación abierta o velada en sus respectivas IES, mientras que los estudiantes con visibilidad discreta, al pasar desapercibidos como heterosexuales, no son víctimas de actos homofóbicos de forma directa.

Distinguen entre dos tipos de personas que hacen pública su orientación sexual: quienes tienen una expresión de género binaria y quienes no la tienen. Los primeros, sean mujeres femeninas u hombres masculinos, y que decidieron hacer pública su diversidad sexual, mencionan el hecho de *salir del closet* todos los días, varias veces al día, ya que las personas pueden confundirlos como heterosexuales, por lo que deben hacer dicha aclaración constantemente, sobre todo cuando conocen nuevas personas.

Algunas veces tengo que salir del closet varias veces en un día, por ejemplo, cada vez que se presentan con alguien, a diferencia de quienes son heterosexuales, ellos no tienen que estárselo diciendo a los demás (Helena, LPuCSD09-02)

Quienes poseen una expresión de género no binario –mujer masculina y hombre femenino– señalaron el no haber tenido la necesidad de hacerlo público en un momento específico, aunque sí atravesaron por un proceso de descubrimiento y aceptación, no estuvieron *en el closet*, ni deben decirlo frecuentemente al conocer nuevas personas, debido a que su expresión de género es marcada.

Yo no siento la necesidad de decir que soy gay porque la gente se da cuenta, para mí, es natural ser gay, no siento que haya que decirlo (Apolo, GPuCSD01-07).

La mayoría de quienes tienen visibilidad discreta reconocen la valentía de quienes han hecho pública su orientación sexual. Quienes se conducen con discreción en sus orientaciones sexuales, también saben de los posibles riesgos y sanciones que pueden tener al hacer manifiesta sus preferencias, sobre todo en el ámbito laboral, incluso en el escolar. Es una estrategia calculada que evita riesgos innecesarios.

Yo quiero que me reconozcan por ser un arquitecto de prestigio, no por ser gay (Zeus, GPrIMC09-01).

La expresión sexogenérica discreta genera dos tipos de ideas entre los estudiantes LGTB+: en algunos predomina la creencia de que, si ellos son discretos, entonces deben existir otros LGTB+ discretos en su salón de clases, su carrera y en su universidad, aunque no los conozcan directamente; en otros predominan sentimientos de soledad y aislamiento al pensar que no existen otras personas sexualmente diversas en sus IES.

A veces pienso que la decisión que tomé con respecto a la discreción de mi sexualidad limita mi socialización con otros LGTB+. También creo que deben existir otros gays discretos como yo, intentando pasar desapercibidos. Estamos en un grave problema, porque tal vez nunca lleguemos a conocernos (Simón, GPrAN06-31).

Los entrevistados que son discretos en sus preferencias declararon que es difícil ocultar su orientación sexogenérica. Además de mantener una expresión de género binaria, entre otras formas de esconder su diversidad sexual dentro de las IES, se encuentran el separar su vida profesional y académica de su vida sentimental, es decir, no consideran a ningún miembro de la comunidad universitaria para entablar relaciones de amor o de amistad profundas, además evitan opinar o discutir sobre temas relacionados con diversidad sexual dentro de los espacios universitarios.

Existen personas muy lindas que he conocido aquí en la universidad, sin embargo, por ser discreto con mi homosexualidad, limito mis relaciones amorosas a otros espacios que no estén relacionados con lo académico ni con lo profesional (Aguiles, GPuE05-04).

Las prácticas homofóbicas de pares, profesores y otros miembros de la comunidad universitaria hacia la diversidad sexual de los estudiantes, refuerzan y validan las estrategias de camuflaje que utilizan para transitar la educación superior; la discreción en torno a su sexualidad diversa no niega su orientación sexogenérica homosexual, sólo la oculta para evitar ser víctima de esos ataques en las IES. El problema, aunque focalizado en las ciencias duras, también se presenta en menor medida en las ciencias blandas, donde predominan prácticas de discriminación que incluyen violencia simbólica hacia estos estudiantes.

El ser discreto no significa que los estudiantes entrevistados aún no acepten su diversidad sexual. Como se mencionó antes, la totalidad de los participantes de esta investigación ya ha superado su proceso de descubrimiento y se asume como LGBT+; aunque en un primer momento pareciera que la visibilidad discreta de estos estudiantes se relaciona con un conflicto de identidad, al analizar los discursos, se vislumbra que en realidad es una estrategia de camuflaje para disminuir los efectos negativos que podría traer consigo el reconocimiento público durante su tránsito por la educación superior y en un futuro, en su ingreso y permanencia laboral.

4.3.2 Homosocialización y aliados LGBT+

La homosocialización hace referencia a las formas en las que interactúan socialmente individuos o grupos de personas LGBT+ entre iguales, en espacios determinados (Sánchez, 2014). Los estudiantes entrevistados conocen a otros estudiantes LGBT+ que también pertenecen a su IES. En algunos casos, los conocieron porque tienen amigos en común que los presentaron y les informaron sobre su sexualidad diversa, y no porque su expresión de género sea pública o llamativa. También existen quienes son visibles públicamente y que son fáciles de identificar como LGBT+. La mayoría coincide en que la relación que mantienen es cordial, pero no de amistad y son pocos los que socializan de manera constante con otros LGBT+ dentro de su universidad.

Conozco otros LGBT+ de diferentes licenciaturas a la mía, algunos me los han presentado amigos en común y otros tienen expresiones de género llamativas, pero sólo son conocidos, no tenemos una profunda relación de amistad (Desiré, LPrIMC04-22).

No se ubicaron espacios de *homosocialización* exclusivos en las instalaciones de las IES, sin embargo, existen carreras donde abundan estudiantes con expresiones de género no binario, como las ciencias sociales y humanidades. Podría suponerse que dichas disciplinas poseen una mayor apertura hacia la expresión de las sexualidades diversas. Lo anterior sería comprensible por la naturaleza de estas disciplinas, que intentan explicar y mejorar el nivel de vida de las personas, comprender los cambios sociales y aclarar la cultura humana (Barba, 2006).

Yo estudio una ingeniería, pero asisto a clases de baile en el departamento de Bellas Artes. En mi departamento no es común ver personas homosexuales, mientras que, en Artes, asisten muchos estudiantes con expresiones de género no binarias (Hada, BPuIMC08-29).

La familia, las redes entre pares y otras redes de apoyo, aunque no representan por sí mismas al colectivo LGBT+, funcionan como soporte emocional para quienes comienzan a reconocerse como diversos sexualmente (Flores, 2007). Durante el proceso de descubrimiento y aceptación de la diversidad sexual, existieron *aliados LGBT+* que acompañaron a los entrevistados. Entre los aliados o personas significativas que destacan en sus discursos y que influyeron de manera positiva en su reconocimiento como sexualmente diversos, se encuentran sus madres y abuelas, amigos cercanos, algunas profesoras y los terapeutas. Resulta llamativo el hecho de que son mujeres en su mayoría, quienes demostraron empatía ante la situación que atravesaban los entrevistados.

Mi mamá y mi abuela fueron las primeras con las que conversé al respecto de mi homosexualidad. Mi abuela me dijo que yo no necesitaba decírselo, que ella siempre lo supo, pero que estaba muy contenta de que yo ya lo hubiese aceptado (Diana, BPuCSD08-20).

Los amigos cercanos fueron los primeros en conocer la noticia sobre la aceptación de la orientación sexogenérica LGBT+ de los entrevistados, seguidos por sus madres, abuelas y en varios casos, las profesoras universitarias. El tipo de apoyo ofrecido por estas personas estuvo orientado a la comprensión, en la medida de sus posibilidades, de lo que sucedida y en ofrecer el tipo de apoyo que los entrevistados solicitaran, desde la búsqueda de información especializada, hasta brindar soporte emocional en caso de requerirlo.

Cuando salí del closet con mis amigos de toda la vida, ellos lo tomaron de manera natural, me hicieron algunas preguntas al respecto, pero nada fuera de lo normal. Siempre me han apoyado y no me discriminan por ser bisexual (Calixto, BPuIMC02-19).

En cuanto a los profesores universitarios, no todos operan de manera negativa ante la diversidad sexual de sus estudiantes. En su trayecto escolar universitario, los entrevistados han encontrado maestros que tienen un trato respetuoso al abordar temas

sexuales, defienden sus derechos, los tratan como personas con plenas capacidades e incluso los protegen frente a las adversidades. Aunque profesores que excluyen la diversidad sexual estuvieron presentes en todas las universidades del estudio, también se encontraron relatos sobre académicos que muestran un comportamiento ético y que rebasaron las expectativas del alumnado, ya que llevaron a la práctica actos voluntarios para los que no se tienen protocolos establecidos.

En el primer día de clases, cuando yo ya era mujer, el profesor pasó lista nombrándonos a todos por el primer apellido, lo cual agradecí en mi mente por mi situación transgénero. Cuando la clase terminó, el maestro se acercó conmigo y me comentó de la manera más discreta: “creo que el de la lista ya no es tu nombre, ¿cómo te llamas ahora para anotarlo?”. Se lo dije y desde entonces se dirigió a mí por mi nombre de mujer, aunque legalmente no he hecho el cambio. Ese maestro además de ser un excelente profesor, es una maravillosa persona (Artemisa, TgPuIMC05-11).

Estos profesores también han contribuido en los procesos de reconocimiento y aceptación de sus alumnos como personas LGBT+ y han marcado sus vidas de manera positiva. Se trata sobre todo de profesoras –mujeres- con formación en las ciencias sociales y las humanidades –psicología y sociología-. Las académicas, incluyendo a quienes son diversas sexualmente, han apoyado y orientado a los estudiantes LGBT+ que han sido víctimas de discriminación por homofobia, defendiendo y asesorando a estos alumnos. Quizá la formación académica de estas profesoras ha incrementado su repertorio de estrategias de apoyo para estos estudiantes, ya que poseen conocimiento sobre el comportamiento humano, además, se tiene registro que son los profesores que se reconocen como LGBT+ quienes llevan a cabo en mayor medida acciones para beneficiar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (Richard, et ál., 2013; Rayside, 2014).

Estudio psicología y además soy deportista. Me encontraba entrenando volleyball en las canchas de la universidad. Un grupo de estudiantes –

varones- de otra licenciatura se sentaron a observarme y comenzaron a gritarme: “¡Marimacha! ¡Ganas porque juegas contra mujeres! ¡Mejor juega contra hombres!”. Una de mis profesoras –de psicología- se dio cuenta desde lejos, se acercó, los confrontó y me acompañó a reportarlos con la autoridad correspondiente. Después supe que la profesora es lesbiana. Creo que me ayudó porque ella pasó por situaciones similares (Penélope, LPrCSD09-12).

Las profesoras universitarias resaltan en los discursos de los entrevistados como personas significativas en su vida académica. Son ellas a quienes pueden acudir en caso de tener dudas o requerir información sobre temas de sexualidades diversas. Las edades de los profesores que describen estos alumnos rondan entre los 60 y 70 años de edad.

Hay una maestra en sociología, tiene como 60 años y siempre está al pendiente de los estudiantes sexualmente diversos. Nos informa cuando hay conferencias sobre el tema y nos asesora en caso de ser víctimas de actos homofóbicos. Ella es defensora de los derechos de la mujer y de la diversidad sexual (Hércules, GPuCSD05-09).

Sin embargo, para los entrevistados, esas profesoras son excepcionales y lo que encuentran con frecuencia son maestros –sobre todo varones- que abusan de su poder, insultan, desprecian y estigmatizan la diversidad sexual y a quienes se identifican fuera de la heteronormatividad.

4.4 La experiencia escolar LGBT+: de la incertidumbre y el caos a la resiliencia

El análisis de resultados develó estudiantes universitarios que, a causa de su orientación sexual diversa, han desarrollado estrategias variadas para sobrellevar actos de discriminación y exclusión en su tránsito por las IES, entre las que destacan la conformación de redes con otros LGBT+, el camuflarse como heterosexual y recurrir al apoyo psicológico oportuno para sobrellevar temas asociados con su sexualidad. A la luz de

los tres registros de la experiencia escolar -integración, proyecto y vocación (Dubet, 1994a)-, es perceptible que estos estudiantes experimentan un constante estado de caos e incertidumbre que permea cada decisión y acción que realizan en torno a su vida académica. Antes de ingresar a la educación superior, los entrevistados se encontraban aún descubriéndose como no heterosexuales, en este mismo periodo tuvieron que definir el plan para llevar a cabo su proyecto académico y profesional. En un primer momento, buscaron alinear el proyecto académico con los requisitos heteronormativos de la sociedad a la que pertenecen, aunque eso significó, para algunos, abandonar el llamado de su vocación. En un segundo momento, al haber conseguido un espacio en la educación superior, fueron testigo de las múltiples manifestaciones de actos homofóbicos dentro de las IES. Pese a la homofobia percibida, quienes no se encontraban estudiando una licenciatura de su interés, decidieron cambiar de carrera o pausar sus estudios por un tiempo. Fue durante los primeros semestres que estos estudiantes llegaron a la aceptación de su sexualidad diversa.

El análisis de los discursos de los entrevistados permite afirmar que las IES son espacios heteronormados, donde las sexualidades diversas aún son rechazadas por la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria. Al ser las IES reproductoras de sexualidades tradicionales, los estudiantes LGBT+ evalúan las consecuencias de reconocerse públicamente como homosexual en estos espacios académicos, resultado que algunos deciden ocultar sus orientaciones homosexuales. Estos estudiantes, con reconocimiento público o discreto, viven en constante incertidumbre con respecto a las consecuencias de sus actos, ya que de no ser lo suficientemente cautelosos, podrían resultar excluidos y discriminados por las expresiones de su sexualidad al no realizar lo socialmente aceptable por algunos miembros de la comunidad universitaria. La incertidumbre incrementa al desconocer quiénes de esos miembros rechazan las sexualidades diversas y si su descontento al respecto, tendrá consecuencias negativas en su trayectoria académica. Su experiencia escolar es caótica, ya que está en constante desequilibrio, al no lograr balancear lo que la IES espera, con lo que se quiere o con quien se es en realidad.

Su tránsito por las IES puede comprarse con estar en un campo de batalla donde diariamente surgen obstáculos que esquivar y situaciones conflictivas que resolver, por tanto, han aprendido a estar a la defensiva; camuflarse como heterosexual es una respuesta

astuta en esta guerra caótica a la que se enfrentan en la educación superior, una guerra que desafortunadamente no terminará con su egreso de la universidad, sino que probablemente continuará en su futuro profesional, ya que vislumbran condiciones inestables laborales a causa de su sexualidad diversa.

A partir de sus discursos, además de la incertidumbre y el caos constante que experimentan en su trayecto universitario, son perceptibles ciertos rasgos que convierten a estos estudiantes en resilientes. Pese a su búsqueda constante por encajar en una universidad heteronormada y de ser víctimas de manera directa e indirecta de actos homofóbicos, no renuncian a ser LGBT+, muestran actitudes positivas ante sus estudios y despliegan prácticas de apoyo y solidaridad, no solo hacia otros no heterosexuales, sino también hacia los miembros de la comunidad universitaria que lo requieran. Al vivir en el caos han aprendido a adaptarse rápidamente a las situaciones que se les presentan, generando herramientas y habilidades para afrontar, de manera pacífica, nuevas situaciones, nuevas amenazas y también nuevas oportunidades. Además, conciben sus estudios universitarios como la base para crear un futuro profesional con mayores oportunidades, para sí mismos y también para otros que pertenecen a la comunidad sexualmente diversa.

Aunque la experiencia escolar LGBT+ puede ser caótica, también es recurrente entre los entrevistados hacer referencia a la sensación de libertad que trajo consigo convertirse en universitarios. El reconocimiento social obtenido al convertirse en universitarios e inscribirse en la licenciatura de su elección, conocer nuevas personas y la oportunidad de experimentar su sexualidad, avivan esa sensación de libertad que trajo consigo el ingresar a la educación superior.

El análisis permite visualizar las necesidades de esta población en las IES y también evidencia al profesor como un actor clave para que la inclusión de los estudiantes LGBT+ a los espacios universitarios pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria, por lo que se perfilaron los diseños iniciales de una estrategia de cambio educativo y de una propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de estos estudiantes en la educación superior.

Capítulo V

Propuesta de innovación: un cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES

La indagación sobre los estudiantes LGBT+ produce resultados importantes en el plano del saber, pero a la vez ofrece realidades que exponen prácticas de exclusión de esta población en la educación superior. Este trabajo, además de exponer las necesidades académicas y sociales de los estudiantes universitarios sexualmente diversos, pretende ir más allá y ofrecer alternativas para su integración a la educación terciaria.

Este capítulo presenta una estrategia de cambio educativo y una propuesta de innovación para la inclusión de los estudiantes LGBT+ a las IES. La investigación analizó la experiencia escolar de los estudiantes sexualmente diversos inscritos en 11 IES de Sonora, México, y, además, configuró un primer reconocimiento y análisis de necesidades escolares de dicha población. Considerando los resultados de esta tesis, se perfiló una estrategia de cambio educativo que tiene como objetivo reconocer, disminuir y erradicar la discriminación de los estudiantes LGBT+ en las IES, al mismo tiempo que aspira a su plena inclusión institucional.

Sentar las bases para la inclusión educativa de la diversidad sexual requiere del diseño de medidas accesibles que promuevan una cultura antidiscriminatoria hacia las personas LGBT+. Para que una propuesta se lleve a la práctica y genere transformaciones reales, es importante conocer los rasgos de la estructura y de la cultura institucional imperante en el establecimiento, así como las posturas de sus actores ante temas específicos, como el de las sexualidades diversas, con la finalidad de vislumbrar cómo se podrían condicionar los cambios, previniendo así las barreras ante las posibles innovaciones (Clark, 1991; Gumpor, 2000; Mainero, 2004).

Los miembros de las instituciones tienen la capacidad de interpretar las tendencias sociales y producir las respuestas institucionales que consideren adecuadas, distinguiendo entre cambios aceptables de los que no lo son, poniendo en tela de juicio ante los actores universitarios si la novedad o lo nuevo beneficiará o perjudicará sus intereses y prácticas dentro de la institución. Las creencias de estos grupos o de personas en particular, también

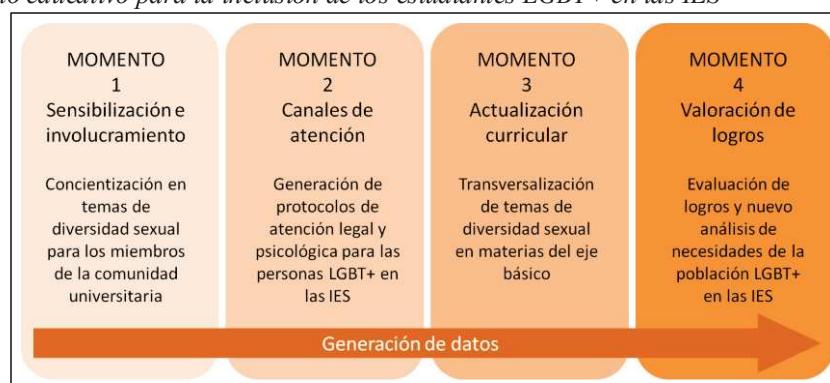
intervienen en la interpretación de demandas sociales y cambios externos que deben traducirse en modificaciones dentro de la institución. Es así como las fuerzas del cambio operan en gran medida a partir del realineamiento de los intereses de los miembros con los objetivos y valores de la institución (Mainero, 2004).

Otro punto crucial en el desarrollo de transformaciones educativas -políticas, reformas o innovaciones- es considerar la opinión y la aceptación de la población que será beneficiada por su aplicación, para que éstas lleguen a una implementación exitosa (Blanco y Messina, 2000; Margalef y Arenas, 2006). Un gran número de innovaciones desarrolladas aún permanecen dispersas y no resultan en mejoras sostenibles debido a que su diseño no incluyó un diagnóstico pertinente que involucrara la percepción de los principales sujetos a los que están dirigidas (Looi, et ál., 2015). Por lo anterior, resultó importante analizar la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior que se identifican como LGBT+, si se consideraban incluidos o no en la institución en la que se encontraban inscritos o, por el contrario, los actos de violencia y discriminación por homofobia también se replicaban dentro de su establecimiento de educación superior.

El análisis de resultados de esta investigación permitió apreciar las necesidades de los estudiantes LGBT+ en sus establecimientos y apuntó hacia varias direcciones, entre las que destacan la poca empatía de los miembros de la comunidad universitaria hacia quienes son sexualmente diversos y la ineficiencia o inexistencia de canales de atención legales y psicológicos para dar seguimiento a problemáticas relacionadas con su orientación sexogenérica. Para que un cambio educativo tenga resultados positivos, su implementación debe llevarse a cabo de manera planeada, su introducción debe ser paulatina y deben considerarse los intereses de los miembros. Con base en las necesidades extraídas del análisis de los discursos de los entrevistados y siguiendo las pautas para el diseño de innovaciones educativas exitosas, a continuación se ofrece el bosquejo de una estrategia para un cambio educativo a favor de la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES (ver Figura 5).

Figura 5

Estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de esta investigación.

La estrategia de cambio educativo se divide en cuatro momentos; el primero tiene la finalidad de brindar información y sensibilizar a los miembros de la comunidad universitaria en lo relacionado con diversidad sexual e involucrarlos en la generación de soluciones para mejorar la experiencia de los estudiantes LGBT+ en su tránsito por la educación superior. El segundo momento tiene un alcance operativo y administrativo, que implica la creación de protocolos de acompañamiento legal y psicológico ante situaciones problemáticas que surjan en el contexto universitario, dirigidos a quienes se identifican como sexualmente diversos y que forman parte de la comunidad estudiantil en las IES. El tercer momento involucra lo académico y sugiere realizar una revisión curricular de las asignaturas que integran al eje de formación básico o *tronco común*³, para actualizar o agregar contenido relacionado con estos tópicos y temas asociados, como el respeto hacia las personas LGBT+ y sus derechos; no se espera crear una asignatura sobre diversidad sexual para la educación superior, sino transversalizar⁴ los contenidos en las diferentes

³ Los planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas en México deben contar con asignaturas de formación básica, pertenecientes a un grupo de carreras afines de una misma área de conocimiento, con el fin de propiciar interdisciplinariedad y la estandarización de conocimientos considerados como esenciales en la educación superior; este grupo de asignaturas se conoce como *Eje de formación básico* o *Tronco común* (CIFRHS, 2020).

⁴ La transversalidad es entendida como una forma de sumar contenido a diversas asignaturas escolares con determinados aprendizajes significativos para la vida, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida y de la

materias del eje básico. El cuarto y último momento se refiere a la evaluación de los logros obtenidos y sobre todo, a la detección de nuevas áreas de oportunidad que deben considerarse para una nueva toma de decisiones orientadas a la realización de próximas mejoras que tengan fines similares. En todos los momentos, la estrategia que se perfila, también permitirá recabar datos sobre la población sexualmente diversa matriculada en las IES.

La información obtenida a través de esta investigación permitió realizar un bosquejo general de la estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES. El desarrollo de esta estrategia en extenso implica la creación de mecanismo de evaluación de necesidades para cada momento específico y a partir de lo obtenido, desarrollar fases propias de diseño, implementación y evaluación para cada etapa tomando en cuenta sus particularidades.

Otro tema significativo que resalta en los resultados de este trabajo, es el trato de los académicos hacia la diversidad sexual, desde la perspectiva de los participantes. El estudio confirma que el profesor universitario es un actor central en el nivel superior, en lo relacionado con la transmisión de conocimiento y por supuesto, en la evaluación/calificación de los aprendizajes, pero en el caso de los entrevistados, la figura del académico adquiere otros contornos, puesto que opera como un personaje que facilita u obstaculiza el tránsito de los jóvenes LGBT+ por la educación superior. Debido a este hallazgo, además de la estrategia de cambio en su conjunto, también se desarrolló una propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos, la cual forma parte del primer momento de la estrategia general (ver Figura 6).

convivencia social. Los contenidos transversales por lo general profundizan en la democracia, la protección del ambiente y la sexualidad (Jáuregui, 2018).

Figura 6

Ubicación de la propuesta para la innovación de la docencia universitaria en la estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES



Fuente: elaboración propia.

Esta propuesta no es la única que pudiera llevarse a cabo en el primer momento, sino que, una vez recopilados los datos necesarios, otras propuestas que estén encaminadas hacia lo esperado por el Momento 1, es decir, que busquen concientizar e involucrar a los miembros de la comunidad universitaria en temas sobre diversidad sexual, también podrían desarrollarse y ubicarse en esta misma etapa; campañas informativas, programas para prevenir climas homofóbicos y otros cursos o talleres dirigidos al personal administrativo o la comunidad estudiantil, por mencionar algunos, podrían implementarse en este momento.

Tradicionalmente, las IES en México han funcionado bajo el modelo de *diseño institucional normativo*, donde el seguimiento de las reglas puede resultar en incentivos para los individuos o grupos involucrados, mientras que su transgresión trae consigo desaprobación entre los afiliados a la institución y sus consecuencias van, desde la imposición de sanciones hasta la exclusión y expulsión (Herrera, 2014).

A diferencia del *diseño institucional normativo*, que tiene su base en la imposición de reglas explícitas, donde el acatarlas o no tiene como resultado la obtención de beneficios o sanciones, un *diseño institucional racional*, además de las reglas, también considera los

intereses de los miembros y promueve la generación de estrategias para alinear los ideales individuales con los compromisos y normas institucionales (Herrera 2014). El *diseño institucional racional* utiliza *empujones de comportamiento*, es decir, técnicas de modificación de conducta, para conciliar motivaciones personales y fines institucionales, logrando que las acciones de cada uno de los sujetos institucionalizados se conviertan en *actos con significado* encaminados hacia metas institucionales específicas; estos *empujones de comportamiento* no limitan las elecciones de los sujetos, sino que buscan redirigir la acción hacia una mejor toma de decisiones (Brunner, 2007; Herrera, 2014, Guldborg, 2017).

Un *diseño institucional racional* podría lograr un cambio educativo exitoso a favor de la diversidad sexual. Desde este modelo, es necesario que los procesos inclusivos de la diversidad sexual se plasmen en los marcos normativos de las IES, pero, sobre todo, se debe motivar a los actores universitarios para encaminar sus ideales hacia una cultura de sana convivencia y pleno respeto de las personas sexualmente diversas. Los momentos de la estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES que se describieron en párrafos anteriores, se idearon considerando lo señalado por este tipo de diseño institucional.

Los procesos de organización del trabajo, las creencias, la distribución de autoridad y la frecuencia con la que ocurren cambios educativos, son factores que determinan las transformaciones en los sistemas de educación terciaria. Si los cambios se incorporan a la estructura normativa institucional, y además, se considera a los miembros de la comunidad universitaria como facilitadores para el cambio, su posibilidad de éxito incrementarán (Clark, 1991; Frigerio, 2004). La mayoría de los cambios que se generan en las universidades fracasan, ya que su diseño es incapaz de adaptarse a las reglas, culturas preexistentes e intereses individuales.

Los establecimientos educativos son responsables de sus propios cambios, pero si se quiere generar una transformación en una institución escolar o una organización educativa, con la finalidad de lograr una verdadera inclusión de la diversidad sexual, es necesario que esa innovación busque alinear las metas institucionales con el conjunto de valores, creencias y compromisos institucionales de los actores educativos, para que lo nuevo tenga

sentido y se puedan conseguir cambios reales (Díez, 2006); tanto la estrategia de cambio educativo, así como la propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos están orientadas en esta misma dirección.

5.1 Propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos

A través de los testimonios, se obtuvieron imágenes sobre las posturas de los académicos ante las sexualidades diversas y al mismo tiempo fue posible conocer la percepción de estos estudiantes respecto a las prácticas de algunos de sus maestros. Aunque en las sociedades existe una diversidad cultural, esta no se vio reflejada en la mayoría de las IES reportadas en este trabajo, lo anterior se evidenció en el actuar conservador de los profesores, expresado por los entrevistados. Amparados en el poder del saber, los académicos que impusieron ideologías heteronormativas ante sus estudiantes son mayormente varones, reconocidos por el dominio de los saberes y por el éxito profesional que han obtenido en sus respectivos campos, incluso podrían considerarse buenos maestros si son evaluados con base en los criterios perfilados por los programas gubernamentales de profesionalización de académicos (Gobierno de la República, 2013), pero después de vislumbrar sus interacciones con el alumnado LGBT+ a través de los relatos de los participantes, es perceptible que la mayoría de ellos lleva a la práctica actos que pueden catalogarse como homofóbicos. Tal vez estos profesores, al desconocer las necesidades y los derechos de los estudiantes sexualmente diversos, intentan homogeneizar al alumnado reproduciendo estereotipos de género tradicionales y promoviendo estigmas heteronormativos.

Aún sin contar con una formación académica especializada en la inclusión de la diversidad sexual, las profesoras de los relatos llevaron a la práctica estrategias para que la estancia de los estudiantes LGBT+ fuera inclusiva, donde la empatía y el respeto por su condición, van de la mano con la ética y el profesionalismo que debe caracterizar a todo profesor universitario. Además de la generación a la que pertenecen estas académicas, pioneras en los movimientos sociales en apoyo a los homosexuales, las mujeres, en la historia de la universidad, han tenido que adaptarse a una institución creada para el hombre

y al igual que las personas sexualmente diversas, siguen siendo una población vulnerable en las IES (Almeida, 2012; Buquet et ál., 2013). Lo anterior podría explicar la empatía que sienten estas profesoras hacia los estudiantes LGBT+.

En la interpretación reduccionista de la diversidad sexual a la dicotomía hombre/mujer asociada a lo masculino/ femenino respectivamente, el profesor ocupa un papel central, ya que a través de sus prácticas pedagógicas contribuye a la imposición de una educación heteronormada. La nula capacitación de los profesores en temas sobre sexualidad, sumada al discurso pedagógico normalizador profundamente arraigado, que cataloga ciertas expresiones de lo sexual como incomprensibles, impensables o moralmente reprobables, evidencian un vacío en el tratamiento pedagógico de estos temas, especialmente en lo concerniente a las sexualidades diversas (Britzman y Gilbert, 2008).

La educación para la paz concibe a las figuras docentes como potenciales mitigadores de conflictos, independientemente del nivel o asignatura que impartan; el enfoque sostiene que ellos deben contar con conocimientos en derechos humanos y cuestiones de género, entre otros temas cruciales que permean en su quehacer profesional como formadores de seres humanos (Ghosn, 2005). En cuanto a la inclusión, los profesores también tienen un papel fundamental puesto que pueden ser promotores de programas y acciones que propicien la equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, pero también puede funcionar como obstáculos para su desarrollo pleno (Hargreaves y Fink, 2006).

En educación superior, el término liderazgo alude a un proceso a través del cual los profesores universitarios se apropian de la visión institucional y metas en específico con la finalidad de crear un cambio en la institución para transformarla y así mejorar la calidad de vida de todos sus integrantes (Hill, 2013). Para los académicos puede ser relativamente fácil apropiarse de un rol de líder, ya que la educación superior por sí misma existe para mejorar la calidad de vida de sus actores, sobre todo la de sus estudiantes.

Un líder académico busca, además de la impartición de saberes, el bienestar de las futuras generaciones y dejar un legado, y aunque convertirse en líder puede ser algo planeado, también puede propiciarse de manera no intencional. Se han identificado dos tipos de liderazgo en los profesores universitarios: el modelo *positivo* y el *negativo* (Hill,

2013; Evans, 2015). El primer paradigma hace referencia a los profesores que sirven de modelo valioso e incluye a aquellos que adoptan de manera voluntaria el papel de mentores de académicos que recién inician en su profesión, de estudiantes y de quienes forman parte de la fuerza laboral de las universidades, pero que son de menor edad que el líder. Por el contrario, el modelo de liderazgo *negativo* refiere a aquellos profesores que sirven como ejemplo de lo que no debe hacerse y, en la mayoría de los casos, su liderazgo negativo no es planeado.

Es importante señalar que el hecho de ser profesor universitario no implica *per se* el liderazgo. Algunos académicos, aunque cumplen con sus funciones dentro de las universidades, no marcan una diferencia significativa en las trayectorias académicas de sus alumnos. Existen aportes teóricos sobre lo que implica ser un líder académico en comparación con quien no lo es (Evans, 2015). Estos aportes provienen principalmente de la perspectiva de los liderados, en su mayoría estudiantes, resaltando su trayectoria académica y, sobre todo, involucrando cualidades personales como su carácter, accesibilidad, compromiso con sus alumnos y comportamientos considerados profesionales y éticos. En este sentido, un líder académico se distingue por su productividad, logros en investigación, premios y reconocimientos obtenidos, por ser agradable, amigable y tener disposición para ayudar, por convivir con sus estudiantes más allá de las clases para guiarlos personal y profesionalmente, por ser generoso con su tiempo y ofrecer ayuda voluntariamente. El liderazgo académico en educación superior también se liga con un alto grado de responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos y por ser un ejemplo a seguir; los estudiantes quieren emular una trayectoria similar a la de estos académicos y/o investigadores.

En el caso específico de la inclusión educativa de la diversidad sexual, un modelo positivo de liderazgo académico aceptaría los cambios sugeridos para que las personas sexualmente diversas se sintieran incluidas en la universidad y, además, conviviría de manera ética y profesional con estos estudiantes. Si los profesores asumen su papel de líderes para la inclusión plena de la diversidad sexual en las IES, aumentarían las posibilidades de generar un cambio real a favor de los estudiantes LGBT+.

De acuerdo con los hallazgos reportados, la docencia universitaria no considera la diversidad sexual de los estudiantes, por el contrario, supone que el alumnado debe emular patrones de comportamiento heterosexuales. Desde ahí resulta comprensible, más no justificable, que todos aquellos estudiantes no asimilados con esos patrones sean negados, violentados y estigmatizados. Con el fin de contribuir a los propósitos de inclusión y atención de la diversidad establecidos por las IES en México, se presenta una propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos.

La propuesta supone que las conductas son aprendidas y, por lo tanto, pueden ser modificables al alinear los intereses personales con los compromisos institucionales por medio del diseño de estrategias adecuadas para generar *empujones de comportamiento* (Herrera, 2014; Guldborg, 2017). Las prácticas adversas ante la diversidad sexual de los académicos, evidencian una naturalización de la heteronormatividad o una imposición de la misma y junto con el uso de un lenguaje inapropiado para referirse a las personas LGBTQ+, dañan a estos estudiantes emocionalmente, deteriorando la convivencia escolar entre pares e interfiriendo en su trayectoria académica, provocando, en algunos casos, el retraso o el abandono de sus estudios universitarios, ya que es la autoridad del profesor sobre la que descansan estas actitudes.

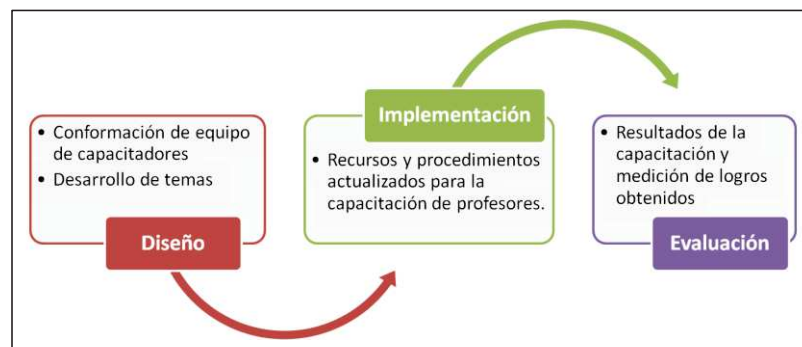
El propósito de esta propuesta de innovación es contribuir al cambio de patrones heteronormativos en el discurso pedagógico a través del diseño e instrumentación de una serie de cursos y talleres permanentes, que tienen sustento en el diseño institucional racional y la educación para la paz (Ghosn, 2005; Herrera, 2014). Desde estos enfoques, las sesiones deberán conciliar las motivaciones personales con las metas del programa, lo cual se podrá lograr haciendo uso de técnicas de modificación de conducta como el reforzamiento positivo, la sensibilización ante las experiencias de los otros y el modelamiento de conductas a favor de la diversidad sexual (Fontana, 2000). El diseño de la propuesta también debe incluir el tratamiento de conceptos y temas centrales sobre inclusión de la diversidad sexual, perspectivas y necesidades particulares del establecimiento y un enfoque de educación para la paz con pleno respeto por los derechos humanos.

Los cursos y talleres tendrán como propósitos capacitar y actualizar a los académicos en los principios básicos de las sexualidades diversas y sensibilizarlos con respecto a las formas de discriminación homofóbica que se presentan en contextos educativos, con la finalidad de fomentar el respeto e inclusión institucional de los estudiantes LGBT+ en la educación superior.

Se han considerado las fases de diseño, implementación y evaluación de resultados para desarrollar esta propuesta de innovación educativa (ver Figura 7). El diseño considerará tres líneas centrales: diversidad sexual, capacitación de cuerpos académicos y evaluación del trabajo docente. Sobre el primero, se trata de recuperar las nociones de sexualidades diversas, educación inclusiva, discriminación, derechos humanos y promoción de la diversidad. Del segundo, los recursos y procedimientos más actualizados para la capacitación de profesores. Por último, la propuesta pretende hacer observables mediante la evaluación, los resultados de la capacitación de los profesores universitarios. Se propone además una fase de piloteo de la propuesta, acompañada de dinámicas previas donde participen docentes y alumnos de manera voluntaria.

Figura 7

Fases de la Propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al equipo, la propuesta sugiere integrar un grupo responsable de las fases de los cursos y talleres; dado que la etapa del diseño se compone por varias líneas, se

debiesen considerar expertos en cada una de ellas. Además, se propone que algunos de los capacitadores sean estudiantes o egresados universitarios identificados como LGBT+.

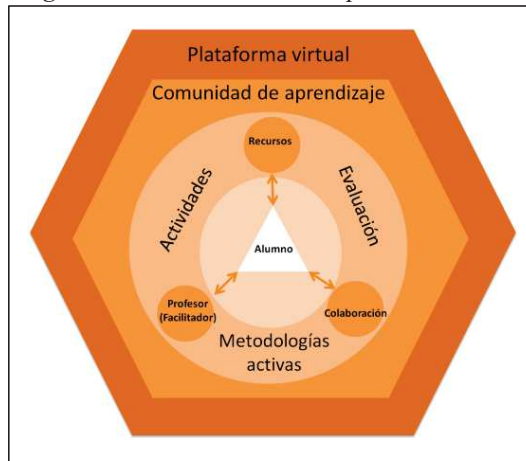
Para llevar a cabo la implementación, la propuesta recurre a cursos y talleres, divididos en módulos que aborden los principales conceptos y definiciones sobre las sexualidades diversas, las pautas para una educación inclusiva, los tipos de discriminación por género y orientación sexual, nociones sobre heteronormatividad y el discurso pedagógico normalizado, cuestiones de derechos humanos y promoción de la diversidad, por mencionar los tópicos básicos. Por último, se esperaría que la evaluación de resultados mostrara cambios profundos a mediano plazo en los académicos participantes, de ahí la necesidad de evaluar sus logros.

Actualmente las IES en México cuentan con plataformas virtuales para realizar un gran número de gestiones escolares y administrativas, por lo que su funcionamiento es ampliamente conocido por los profesores y estudiantes de educación superior. Con el fin de facilitar a la comunidad universitaria el acceso a su contenido, se propone crear un espacio virtual dentro de dichas plataformas, que soporte los recursos para llevar a cabo esta propuesta, incluyendo los cursos en línea con valor curricular para los académicos, información relevante sobre diversidad sexual y enlaces de comunicación entre profesores y estudiantes.

Los modelos virtuales han demostrado ser comunidades de aprendizaje que fortalecen vínculos comunicativos entre los profesores y el alumnado (ver Figura 8). El modelo basado en metodologías activas y con un soporte en una plataforma virtual reúne las tendencias actuales en metodologías para el aprendizaje colaborativo recogiendo las propuestas metodológicas que sitúan al estudiante el centro del proceso formativo, enriqueciendo el ambiente de trabajo con las potencialidades comunicativas y de gestión de conocimiento que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Figura 8

Modelo para introducir metodologías activas en educación superior



Fuente: Silva y Maturana (2017).

Las propuestas virtuales con metodologías activas se caracterizan por fortalecer el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, facilitando las interacciones entre ambos, brindando la posibilidad de un acompañamiento permanente. Se espera que esta experiencia innovadora tenga un impacto positivo en las prácticas docentes de los profesores universitarios y por consecuencia, en la vida académica de los estudiantes LGBT+, de una manera dinámica, novedosa y motivante.

La docencia en la educación superior pública de México requiere cambios para responder a las necesidades actuales que demanda la sociedad, como lo es el respeto y la sana convivencia con los estudiantes LGBT+. En este escenario las estrategias docentes están llamadas a mostrar un camino de innovación y concebirse como una oportunidad para alinear la docencia universitaria con la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos.

Capítulo VI

Conclusiones

Esta investigación se realizó con el propósito de analizar la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior autoidentificados como no heterosexuales. El esquema que se diseñó para la investigación, además de facilitar la organización de los conceptos teóricos de los estudiantes de educación superior, las IES y la diversidad sexual, también permitió visualizar que los espacios donde estudiantes se desenvuelven y las interacciones con otros miembros de la comunidad universitaria influyen en sus prácticas y tiene un peso significativo en su experiencia. Es posible afirmar que se cumplió con el objetivo de investigación, pero, además, este análisis posibilitó el diseño inicial de una estrategia de cambio educativo y de una propuesta de innovación para la inclusión de la diversidad sexual en las IES. Este estudio también abrió nuevas interrogantes con respecto a los matices que pueden adquirir las vivencias universitarias de quienes se identifican con sexualidades diversas.

En respuesta a la pregunta principal de este trabajo, *¿Cómo se configura la experiencia escolar de los estudiantes de educación superior que se identifican como LGBT+?* Se concluye que este tipo de experiencia es un entramado entre los elementos personales y sociales que dan forma a estrategias académicas específicas, que son producto de procesos reflexivos de lo vivido por los estudiantes en las IES e involucra el conocimiento, aceptación y apropiación de marcos institucionales normativos, la interacción con otros miembros de la comunidad universitaria y sobre todo, las formas en las que las instituciones, las personas y los mismos estudiantes LGBT+ conciben la diversidad sexual.

La línea de investigación sobre sexualidades diversas ha sido escasamente tratada por los expertos en investigación educativa en México. Este trabajo constituye uno de los primeros acercamientos al tema de los estudiantes universitarios LGBT+ y evidenció que la sexualidad de los estudiantes universitarios no se agota en el ser hombre o mujer alineados con sexualidades tradicionales, sino que también, quienes son sexualmente diversos forman

parte de la matrícula de educación superior, y hasta ahora, no han sido reconocidos de manera oficial, ni por las IES ni por las agencias gubernamentales.

En cuanto al primer supuesto de investigación, el análisis de resultados mostró que *los estudiantes LGBT+ conforman un tipo estudiantil emergente*, debido a que su experiencia está marcada por su orientación sexual. Este grupo de estudiantes posee algunas características que asemejan a la descripción de Bourdieu y Passeron (1964) de *los herederos*: se dedican de tiempo completo a los estudios, sus gastos son solventados por sus padres o su pareja, lo que puede interpretarse como estabilidad financiera y además, algunas pistas señalan el contar con un capital cultural que les ha permitido ingresar y permanecer en la educación superior, pero también poseen características que los distinguen de otros grupos de alumnado, no solo por su orientación sexogénica no tradicional, sino por las consecuencias de ser LGBT+ en instituciones de educación terciaria donde predominan prácticas heteronormativas y por su capacidad de adaptación e integración a estos establecimientos.

En estos estudiantes, los registros que captan la experiencia escolar -integración institucional, proyecto escolar y vocación- adquieren otros matices debido a su orientación sexogénica. La integración a las reglas y normas que imperan en la universidad, tanto las formales como las informales (Hodgson, 2011), no solo se relaciona con el reconocimiento de lo permitido y prohibido escolarmente, de las reglas de conducción de estudiantes, profesores y funcionarios, sino también con el reconocimiento de aquellas zonas no reguladas institucionalmente y que son ordenadas arbitrariamente por ciertos actores. Un ejemplo de lo anterior es el papel del profesor en el salón de clase y la imposición de un orden que no tolera la diversidad sexual. El proyecto escolar de estos alumnos también está condicionado por su diversidad sexual. Todos los entrevistados presentan un proyecto profesional con sus estudios universitarios y están convencidos de que sus estudios tendrán utilidad en los mercados profesionales, por lo que no hay duda sobre su continuación, pero esa expectativa no solo la observan como el éxito profesional, sino como un posible reconocimiento más allá de su orientación sexual. Finalmente, la vocación, entendida por Dubet (1994) como un interés e identidad con los estudios que se realizan, es patente entre los entrevistados. Los estudiantes muestran agrado hacia sus estudios y universidades, sin

embargo, algunos tuvieron que realizar cambios de licenciatura para alinear sus intereses genuinos con sus propósitos profesionales fuera de lo esperado por el sistema heteronormativo, y además de cubrir las exigencias generales de cualquier estudiante, ellos deben soportar la discriminación y la violencia por su orientación sexual o bien ocultarla.

El análisis de la experiencia escolar de los estudiantes LGBT+ permite apreciar que los procesos de descubrimiento y aceptación en sujetos escolarizados, se vinculan con su tránsito por los diferentes niveles educativos. Los estudios de nivel superior cobran mayor relevancia, ya que es durante este periodo cuando los estudiantes logran la aceptación de su diversidad sexual. Durante los estudios universitarios, los jóvenes se convierten en adultos, a partir de las responsabilidades adquiridas ante la sociedad de la que forman parte (Papalia, et ál., 2011) y en el caso de los estudiantes LGBT+, también es durante este nivel cuando reafirman su sexualidad diversa, a diferencia de heterosexuales, quienes consolidan su identidad sexogénica en etapas de vida previas, principalmente durante la adolescencia (Erickson, 1968). A partir del régimen heteronormativo y su predominio en las sociedades contemporáneas, se pueden entender las diferencias en la etapa de la vida cuando se acepta la orientación sexogénica entre heterosexuales –adolescencia- y homosexuales –entre la juventud y el inicio de la edad adulta-. Al ser lo esperado reconocerse con una sexualidad tradicional, es de suponer que resulta más sencillo identificarse como heterosexual, mientras que el asumirse como homosexual dentro de este mismo sistema conlleva retos psicológicos y sociales que tornan el camino a la aceptación de la diversidad sexual, además de prolongado, complicado, dudoso y cargado de estrés emocional, por ser distinto de las pautas sexuales esperadas.

El ingreso a la universidad dio a los estudiantes sexualmente diversos la oportunidad de aceptarse, definir gustos y mostrar libremente preferencias, como la elección de una licenciatura por el llamado de su vocación. También facilitó el experimentar y precisar intereses en torno a su sexualidad, al permitir la interacción con otros sexualmente diversos, dando paso a la aceptación de la propia homosexualidad. Es así como la educación superior se concibe como liberadora por los estudiantes LGBT+. Lo anterior es contradictorio, ya que pese a que la misión y visión de las universidades en México deben estar orientadas hacia la atención de la diversidad y a la inclusión educativa

(ANUIES, 2019), y que las IES son percibidas por los estudiantes LGBT+ como espacios con mayor apertura hacia la diversidad sexual, *la homofobia manifestada por la sociedad mexicana también se reproduce dentro de los establecimientos de educación superior*, tal como se enunció en el segundo supuesto de investigación. El sistema heteronormativo predomina en la sociedad contemporánea y a partir de los resultados de esta investigación, es claro que este régimen también impera en IES de este estudio. Aunque las posturas institucionales de los establecimientos de educación superior debiesen reconocer la diversidad sexual de los estudiantes y promover climas libres de homofobia, desde los relatos de los entrevistados, se vislumbra que la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria rigen su comportamiento a partir de creencias negativas sobre quienes son LGBT+. En las IES, las creencias sobre temas como la diversidad sexual pueden traducirse de distintas maneras, dependiendo del establecimiento o disciplina, generando cursos de acción diferentes. Desde la perspectiva de la diversidad sexual, considerar a las universidades como espacios donde mayorías y minorías sexuales interactúan, permite suponer determinadas conjeturas, sobre todo aquellas vinculadas con el régimen heteronormativo que predomina en la sociedad contemporánea y que se replica dentro de estos establecimientos.

En cuanto al tercer supuesto de investigación, los datos obtenidos permiten vislumbrar que *la sexualidad está limitada por la IES*. Los estudiantes, al estar inscritos en un establecimiento, se convierten en individuos institucionalizados, por tanto, están sujetos a marcos normativos que permiten, pero que a su vez restringen o limitan ciertas prácticas o comportamientos. En los establecimientos de educación superior donde la sexualidad, preferentemente debe mostrarse a través de expresiones heterosexuales, por consecuencia impera un régimen heteronormativo, sobre todo en las reglas informales, en la cultura del establecimiento y en las subculturas de cada una de sus disciplinas. Si lo que predomina es la heteronormatividad y lo esperado es identificarse con una orientación sexual tradicional, entonces ¿qué sucede con los estudiantes LGBT+? Ser estudiante sexualmente diverso tiene un alto costo, no solo en la formación académica de este alumnado, sino que el respeto a su diversidad, derecho humano fundamental, se ve comprometido por su orientación sexual, teniendo como resultado un trato indigno y desigual en las IES. Aunque el predominio del

sistema heteronormativo no es una regla oficial en las IES, tampoco existe normatividad que ampare a los estudiantes LGBT+. En algunos casos, desde la elección de licenciatura, el proyecto académico se alinea con la heteronorma y no con sus intereses vocacionales genuinos, debido al el temor a evidenciar su diversidad sexual.

Además de las estrategias que todo estudiante genera para transitar la educación superior de manera satisfactoria (Dubet, 1994a; De Garay, 2012; Saraví, 2015) quienes se asumen como LGBT+ deben diseñar otro tipo de tácticas relacionadas con su orientación sexogenérica, entre ellas, elegir entre una visibilidad pública o una discreta. La visibilidad discreta no se relaciona con un conflicto de identidad, sino que los estudiantes LGBT+ ocultan su orientación sexogenérica para ajustarse a un sistema de educación superior heteronormado, ya que quienes deciden hacer pública su diversidad sexual, son víctimas de actos homofóbicos de forma reiterativa. La estrategia de camuflaje heterosexual disminuye los efectos negativos que trae consigo el reconocimiento público y así evitan ser presa de ataques homofóbicos, asegurando el respeto por sus derechos estudiantiles.

Una fuerte integración institucional está relacionada con un dominio, apropiación y aceptación de las reglas formales e informales del establecimiento (Dubet, 1994a). Entonces, los estudiantes LGBT+ se encuentran integrados a la universidad, resultado de su insistencia por encajar en una institución donde la mayoría de sus miembros legitiman la heterosexualidad. Su integración no ha sido sencilla y han desarrollado la capacidad de ser resilientes. A pesar de los climas homofóbicos a los que se enfrentan de manera cotidiana en sus aulas de clase y en otros espacios universitarios, mantienen una actitud positiva en su camino por universidad, conformando redes con otros sexualmente diversos y con aliados. Apuestan a sus estudios para una futura estabilidad laboral. Los esfuerzos individuales realizados por los estudiantes LGBT+ y sus aliados, que les han permitido sobrellevar los actos de discriminación y exclusión en su tránsito por la educación superior, son mecanismos de defensa autogestionados ante la inexistencia de normas o protocolos establecidos por IES en beneficio de quienes son sexualmente diversos. Los supuestos teóricos de esa investigación sobre el predominio del sistema heteronormativo y la homofobia dentro de las IES, resultaron afirmativos, es por eso que se tomó la decisión de

proponer una *estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES*.

La estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES y los cuatro momentos en que se divide, conciben que la atención psicológica oportuna por cuestiones de identidad sexogenérica, la capacitación y sensibilización de los miembros de la comunidad universitaria ante la diversidad sexual y la generación de programas dirigidos a quienes se identifican como LGBT+, son algunas de las prácticas que debiesen institucionalizarse para asegurar la inclusión de las sexualidades diversas en la educación superior, abonando al compromiso de atención a la diversidad con igualdad de oportunidades, fines perseguidos por las universidades públicas en México.

La ausencia de procesos inclusivos de la diversidad sexual en las universidades propicia que heterosexuales y homosexuales experimenten de manera diferenciada el mismo espacio; podemos suponer que los primeros se encuentran en mayor ventaja y gozan de mayores privilegios educativos que los otros, al menos no son discriminados por motivos de orientación sexogenérica. En cambio, institucionalizar procesos inclusivos de la diversidad sexual en los establecimientos de educación terciaria, por medio de la generación de reglas y promoviendo una cultura de respeto hacia la comunidad LGBT+, tendrá como resultado un escenario que tome en cuenta las diferencias sexuales de sus miembros para su integración académica y social.

Los hallazgos evidenciaron al profesor como actor clave para que la inclusión de los estudiantes LGBT+ a los espacios universitarios pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria, por lo que además de delinear el diseño inicial de la estrategia de cambio educativo para la inclusión de los estudiantes LGBT+ en las IES, se tomó la decisión de además, proponer una *innovación en la docencia universitaria para la inclusión de estos estudiantes*. No es la intención formar profesores dedicados únicamente a la atención de estos estudiantes, lo que se busca es que la totalidad de la plantilla académica adquiriera herramientas de apoyo a su labor docente, que les permitan crear espacios inclusivos de la diversidad sexual, sobre todo en su trabajo diario en el aula.

Con excepción de algunas profesoras, quienes respetan, orientan, aconsejan y defienden a estos estudiantes, las estrategias que los académicos llevaron a la práctica en el

salón de clases y que abordaron tópicos asociados con las sexualidades diversas, distan mucho de la misión de una educación inclusiva, por el contrario, los actos de estos académicos excluyen a los estudiantes LGBT+. Sus prácticas pueden considerarse como homofóbicas, ya que a través del uso de un lenguaje sexista cargado de estigmas, impusieron su autoridad en el aula y promovieron un clima de desigualdad, dejando en desventaja a quienes son sexualmente diversos. Se ubicaron casos, en los que la intolerancia de los profesores fue insoportable, por lo que los estudiantes LGBT+ tuvieron que cambiar de licenciatura o de IES.

Aunque no todos los profesores demostraron actitudes negativas ante la homosexualidad e incluso algunos apoyan a los estudiantes sexualmente diversos, las prácticas homofóbicas llevadas a cabo por los académicos fueron expresadas con una mayor carga emocional por parte de los estudiantes LGBT+. Los actos de discriminación por parte de los profesores ocurrieron en su mayoría dentro del salón de clases, con la presencia de sus compañeros, por lo que el escarnio fue colectivo, lo cual suma mayor contundencia al acto, puesto que el resto del grupo se convirtió en un auditorio que participó de la escena.

La propuesta de innovación educativa considera a los profesores universitarios y a su papel de líderes académicos como agentes centrales para generar un cambio a favor de la inclusión de la diversidad sexual. Se espera que un modelo de diseño institucional racional y el enfoque de educación para la paz, encamine las prácticas docentes hacia la comprensión, tolerancia y respeto de los estudiantes LGBT+, alineando su ética profesional y el compromiso social de las IES con una verdadera inclusión educativa. El profesor universitario es quien otorga calificaciones y concede la aprobación o no, pero a la vez es fuente de inspiración profesional para muchos estudiantes, de ahí que la figura del académico como líder es de suma importancia en lo relacionado con la inclusión de la diversidad sexual en las universidades; sus opiniones sobre el tema, sus orientaciones y, sobre todo, su ejemplo, puede marcar una diferencia en la experiencia escolar de su alumnado.

Cuando un académico líder reconoce su papel y se apropia del mismo, su liderazgo puede llegar a trascender más allá de la carrera o la actividad profesional de sus estudiantes,

perdurando en algunos casos para toda la vida (Hill, 2013). Si las universidades se interesan en el desarrollo de líderes académicos de forma intencional, desde los procesos de selección y contratación hasta los cursos de actualización docente, el legado de sus profesores y los beneficios para el alumnado serían invaluable.

Es importante reconocer que la trayectoria y desempeño académico de los alumnos no es sólo responsabilidad de los profesores, sino que también es responsabilidad de las IES, por lo que se debe impulsar la estrategia de cambio educativo perfilada en esta tesis, la cual incentiva el desarrollo de programas para la atención integral de los estudiantes LGBT+, enfocándose en sus necesidades académicas y otros factores asociados, como el acompañamiento legal y psicológica oportuna, y sobre todo, el fomento de una cultura de respeto de la diversidad sexual en las universidades.

Aunque los hallazgos dejan en claro que los miembros de la comunidad universitaria, así como el sistema de educación superior en su conjunto, participan en la imposición del régimen heteronormativo, la propuesta de innovación está dirigida en un primer momento únicamente a los académicos, al ser uno de los principales actores educativos, para después extenderse a otros miembros universitarios. Todo cambio educativo, como lo es la estrategia de innovación planteada en este trabajo, debe ser paulatino, con la finalidad de que no aparezca como algo forzado en la cultura institucional, percibiéndose como poco planeado y que al paso del tiempo se obtengan resultados desafortunados (Hargreaves y Fink, 2006).

Reconocer que las malas prácticas docentes ante la diversidad sexual pueden corregirse resultará en escenarios más justos y equitativos, donde se construyan nuevos sentidos y significados en torno a la sexualidad en las IES. Una reflexión crítica de la puesta en práctica de esta estrategia innovadora en lo educativo permitirá el reconocimiento de fortalezas y debilidades tanto a nivel individual y colectivo, con fines de mejora y de enriquecimiento de lo planteado.

Sin embargo, la estrategia de cambio y la propuesta de innovación no podrán llevarse a la práctica mientras las agencias de gobierno y las propias IES no reconozcan y visibilicen la diversidad sexual de sus estudiantes. Además de reconocer plenamente los derechos de esas poblaciones y de concientizar a los actores de la educación superior –

profesores y estudiantes, funcionarios y trabajadores- en la tolerancia y respeto, es necesario que tanto el gobierno como los establecimientos de educación superior generen mayor y mejor información sobre sus estudiantes considerando su diversidad sexual; esa información debe ser pública, respetando la identidad de este alumnado.

Gobiernos e instituciones deben impulsar acciones para la integración plena de estos estudiantes a los espacios escolares, donde se reconozcan y respeten sus derechos. En estas posibles acciones, la figura del profesor universitario debe ser especialmente importante, puesto que su posición lo coloca en un lugar prominente en la educación superior, siendo inadmisibles que se presenten y toleren prácticas antipedagógicas como las descritas en esta investigación.

La educación es un medio por el cual se pueden transformar las relaciones humanas, por lo tanto, es a través del sector educativo que es posible generar cambios orientados hacia la igualdad y respeto de las diferencias entre las personas que conforman a la sociedad (OEI, 2018). Seguramente con el impulso de la inclusión de la diversidad sexual, la educación superior ampliará sus funciones de enseñanza, no solo en los campos del conocimiento, sino también contribuyendo a una educación verdaderamente equitativa y que promueva oportunidades de aprendizaje para todas las personas.

6.1 Limitaciones

Las estrategias de integración a la educación superior exhibidas en esta investigación son compartidas por los entrevistados; sin embargo, al ser un estudio de caso, los hallazgos no pueden generalizarse para describir las vivencias de la totalidad de la población estudiantil sexualmente diversa inscrita en la educación superior.

Pese al diseño metodológico sensible a las necesidades de la comunidad sexualmente diversa, es de suponer que ciertos estudiantes LGBT+ discretos evitaron participar en esta investigación. La naturaleza controversial del tema de estudio, el desprestigio social adjudicado hacia quienes se identifican con una sexualidad diversa y las estrategias de camuflaje que algunas personas utilizan para ocultar su orientación no heterosexual, evitando ser víctima de actos homofóbicos, pudo resultar en una baja participación de los estudiantes en esta investigación. Es por eso que se enfatiza la

necesidad de diseños metodológicos sensibles a los intereses y necesidades de la población objetivo.

El exponer las limitaciones metodológicas del estudio y sobre todo, divulgar las formas en las que fueron afrontadas, contribuirá en un diseño mejorado de estudios similares y en el desarrollo de propuestas de innovación educativa efectivas en el futuro, que busquen impulsar la inclusión de la diversidad sexual en el medio educativo.

6.2 Agenda pendiente

Al ser un primer acercamiento a los estudiantes LGBT+ en la educación superior, los hallazgos deberán ser ampliados, confirmados o corregidos por nuevas investigaciones al respecto. El alcance descriptivo de la investigación generó información que abrió nuevas interrogantes sobre la experiencia escolar LGBT+. Se propone realizar estudios comparativos que permitan indagar en otros matices de la experiencia universitaria de quienes son sexualmente diversos.

El diseño metodológico de la investigación solo consideró estudiantes inscritos, y además, solo aquellos que han aceptado su diversidad sexual fueron voluntarios en este proyecto. Algunos testimonios indican que quizá la población LGBT+ tiene un mayor grado de abandono escolar por motivos de violencia y discriminación homofóbica. Futuras investigaciones podrían encaminarse hacia la búsqueda de estos estudiantes para conocer su experiencia en la universidad.

Los resultados apuntan hacia vivencias escolares diferenciadas dependiendo de la disciplina en la que se encuentran inscritos, siendo perceptibles vínculos entre la feminización y masculinización de ciertas licenciaturas y el trato hacia la diversidad sexual. Los estudiantes que cambiaron de licenciatura, lo hicieron de las ciencias exactas a las ciencias sociales y humanidades principalmente, esto puede asociarse con la apertura de las disciplinas hacia la diversidad sexual; pareciera que las ciencias sociales tienen una mayor apertura ante la diversidad sexual. Se propone profundizar en las relaciones entre la cultura de las disciplinas, el género y la diversidad sexual. En esta misma línea, en relación con el género y aliados LGBT+, llama la atención el hecho de que son mujeres las que han apoyado con mayor frecuencia a estos estudiantes.

Otro hallazgo importante se relaciona con las diferencias en la experiencia escolar dependiendo del tipo de orientación sexogenérica asumida por los entrevistados. Las personas transexuales tienen una vida universitaria aún más compleja en comparación con otros miembros de la comunidad LGBT+. Este alumnado asiste a la universidad soportando cambios físicos y emocionales producto de la reasignación de sexo, pero, además, parecieran enfrentarse a un nivel aún más intenso de escarnio social.

Tanto la estrategia de cambio educativo como la propuesta de innovación en la docencia universitaria para la inclusión de los estudiantes sexualmente diversos en las IES, requieren de un diseño paulatino y exhaustivo, que a su vez implica nuevos procesos de recolección de datos y análisis de necesidades específicas según lo requieran los fines de los momentos y fases en los que se trabaje.

Referencias

- Acosta, A. y Planas, J. (2014). *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. México: Universidad de Guadalajara.
- Alianza por la Diversidad y la Inclusión Laboral (2014). *Primera Encuesta Nacional sobre Homofobia y el Mundo Laboral en México, 2014*.
<http://www.adilmexico.com/encuestas/1ra-encuesta-nacional-sobre-homofobia-y-el-mundo-laboral-en-mexico/>
- Almeida, M. (2012). *Trayectoria profesional de la generación de los "Baby boomers". Informe de investigación*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3973/1/PI-2012-20-Almeida-Trayectoria%20profesional.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e IES (2014). *Género y educación superior en últimas noticias*. <http://www.anuies.mx/noticias/index.php?pag=29>
- Asociación Nacional de Universidades e IES (2019). *Anuarios estadísticos 2012-2019*.
<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barba, B. (2006). *Las ciencias sociales y las humanidades en el México de nuestros días* en *Ciencia Sociales* 57(14) 78-85.
https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/57_1/lasciencias_sociales.pdf
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Argentina: Polity Press & Blackwell Publishers Ltd. ISBN 0-7456-2409-X.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gesida. ISBN 84-7432-757-1.
- Behar-Horenstein, L., Roberts, K. y Dix, A. (2010). *Mentoring undergraduate researchers: an exploratory study of students' and professors' perceptions* en *Mentoring &*

tutoring: partnership in learning 18(3) 269-291.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2010.492945>

Blanco, A. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las Innovaciones educativas en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello. ISBN 958-698-028-6.

Blanco, R. (2014). Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil en *Educación, Lenguaje y Sociedad* 8(13). ISSN 1668-4753.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo Veintiuno. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

Boursicot, K. y Roberts, T. (2009). *Widening participation in medical education: challenging elitism and exclusion* en *Higher Education Policy* 22(1) 19-36.
<https://doi.org/10.1057/hep.2008.35>

Britzman, D. y Gilbert, J. (2008). *What will have been said about gayness in teacher education* en *Critical readings in teacher education*, 201-215.
<https://brill.com/downloadpdf/book/edcoll/9789087902919/BP000014.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós. ISBN 84-7509-444-9.

Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana. ISBN 978-968-834-855-0.

Buquet, A; Cooper, J; Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*, México: Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-02-3985-4.

Cabral, B. y García, C. (2005). *Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o Identidades de Género*. Ponencia presentada en el Congreso APICSA. España: Asociación Psicológica Iberoamericana de Clínica y Salud.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16351/1/masculino-femenino.pdf>

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Argentina: Siglo veintiuno. ISBN 978-987-629-239-9.
- Carral, V. (2016). *La transversalidad como criterio para la elaboración e implementación de políticas para la diversidad sexual a partir de la experiencia del matrimonio igualitario*. Tesis para obtener el grado de maestra en gobierno y asuntos públicos. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ceballos, M. y Prieto, J. (2013). *City planning for sexual diversity: new policies in Bogotá en Sexual orientation and gender identity and the protection of forced migrants*. <http://www.fmreview.org/sogi/ceballos-prieto.html>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Patria. ISBN 968-39-0396-7.
- Claverie, J. (2013). La universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión en *Gestión y gerencia* 7(1): 4-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5289659>
- Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos Para la Salud (2020). *Guías para Evaluar Planes y Programas de Estudio*. México: Secretaria de Educación y Cultura. http://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/criterios_esenciales.html
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. México: CONAPRED.
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (2019). *Encuesta sobre Discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género: resultados generales*. México: CONAPRED. <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ENDOSIG%20141218%20%281%29.pdf>

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, 2010*.
<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Access-002.pdf>
- Cruz, Y. y Cruz, A. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos en *Revista da Avaliação da Educação Superior* 13(2), 293-311. Brasil: RAIES.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200004>
- Daft, R. (2011). *Teoría y diseño organizacional*. USA: Vanderbilt University.
<https://cucjonline.com/biblioteca/files/original/a470398d881ef04626b994461fc4879b.pdf>
- Day, N. y Schoenrade, P. (1997). Staying in the closet versus coming out: relationships between communication about sexual orientation and work attitudes en *Personnel Psychology* 50(1), 147–163. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00904.x>
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. México: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. ISBN 978-607-8066-03-2.
- Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Chile: Arrayán. ISBN 956-240-500-1.
<http://educar.unileon.es/Antigua/Public31.htm>
- Dubet, F. (1994a). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse en *Revue française de sociologie. Monde étudiant et monde scolaire* 35(4): 511-532. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353
- Dubet, F. (1994b). *Sociología de la experiencia*. España: Editorial Complutense. ISBN 978-84-9938-052-0.
- Elliott, C; Stransky, O; Negron, R; Bowlby, M; Lickiss, J; Dutt, D; Dasgupta, N. y Barbosa, P. (2013). Institutional barriers to diversity change work in higher education en *Sage Open*: 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244013489686>

- Erickson, E. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
<https://archive.org/details/300656427ErikHEriksonIdentityYouthAndCrisis1WWNortonCompany1968/page/n5>
- Evans, L. (2015). What academics want from their professors: findings from a study of professorial academic leadership in the UK en *Cummings, Forming, recruiting and managing the academic profession* compilado por Ulrich Teichler y William Cummings, Suiza, Springer, 51-78. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-16080-1>
- Felouzis, G. (2001). La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université en *Sociologie d'aujourd'hui*. Paris: PUF.
- Ferfolja, T. (2013). Sexual diversity, discrimination and 'homosexuality policy' in New South Wales' government schools en *Sex Education* 13(2): 159–171.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2012.697858>
- Flores, J. (2007). *Diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. ISBN 978-970-9833-56-0.
[https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0005\(1\).pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0005(1).pdf)
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores. ISBN 968-23-0118-1.
<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/681.pdf>
- Foundation Jasmin Roy (2017). *The values, needs and realities of LGBT people in Canada in 2017*. <http://fondationjasminroy.com/en/survey-values-needs-realities/>
- Francis, D. (2012). Teacher positioning on the teaching of sexual diversity in South African schools en *Culture, Health & Sexuality* 14(6): 597–611.
<http://dx.doi.org/10.1080/13691058.2012.674558>
- Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual*. Argentina: Amorrortu editores. ISBN 978-950-518-583-2

- Freud, S. (1923). *El yo y el ello y otras obras*. ISBN 950-518-595-2. Argentina: Amorrortu editores. <http://www.bibliopsi.org/docs/freud/19%20-%20Tomo%20XIX.pdf>
- Frigerio, G. (2004). *Institución, conceptos y perspectivas*. Seminario de formación en Curso de formación gremial. Argentina: Asociación de Trabajadores del Estado. <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje6/Graciela%20Frigerio%20-%20Institucion%20conceptos%20y%20perspectivas.pdf>
- Galcerán, M. (2011). La quiebra de la universidad de élite en *Cuaderno de materiales. Filosofía y ciencias humanas* 17. ISSN 1138-7734. <http://www.filosofia.net/materiales/num/num17/Quiebuni.htm>
- Gallup (2017). *LGBT identification rises in USA*. <http://news.gallup.com/poll/201731/lgbt-identification-rises.aspx>
- García, J. (2016). *Estructuras formales e informales en la organización en Manejo de grupos formales, informales y equipos de trabajo. Fundamentos de ingeniería administrativa*. <https://www.gestiopolis.com/estructuras-formales-e-informales-la-organizacion/>
- Ghosn, I. (2005). *Towards a culture of peace through teacher education. Handbook for workshop facilitators*. Líbano: Lebanese American University. <https://www.researchgate.net/publication/297541121>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN 978-84-7112-685-6.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo*. Barcelona: Península.
- Gil, V. y Manero, R. (2012). Algunos referentes teóricos sobre el concepto de institución en *Cuadernos de temas grupales e institucionales* 16. España: Asociación para el estudio de temas grupales, psicosociales e institucionales. ISSN 1886-6530.
- Gobierno de la república (2013). Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018, México recuperado de <http://pnd.gob.mx/>

- Goehring, C. y Whittington, H. (2017). Gender diversity and inclusivity in the classroom en *Montessori Life* 2: 50-53. <http://transfamilysos.org/wp-content/uploads/2017/08/GoehringWhittingtonGenderDiversityMontessoriLife.pdf>
- Gooren, L. (1986). The neuroendocrine response of luteinizing hormone to estrogen administration in heterosexual, homosexual, and transsexual subjects en *Journal of Clinical Endocrinology* 63: 583-8. USA: Metalab. <https://doi.org/10.3275/8813>
- Guerrero, M. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas. México: Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Guidotti, N. (2014). Petra Santa Cruz Stevens and the sexual and racial modalities of property relations in the nineteenth-century Arizona–Sonora borderlands en *Cultural Dynamics* 26(3): 347-378. <https://doi.org/10.1177/0921374014543152>
- Guldborg, P. (2017). La definición de empujón de comportamiento y paternalismo libertario: ¿la mano cabe en el guante? en *Manual de economía del comportamiento* (3), 168-224. México: Instituto Mexicano de Economía del Comportamiento. <https://static1.squarespace.com/static/57081929356fb0c9e49157eb/t/595994883a0411448680d5e5/1499042991279/Manual+FINANZAS.pdf>
- Gumpor, P. (2000). Academic restructuring: organizational change and institutional imperatives en *Higher education* 39: 67-91. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003859026301>
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XX en *Perfiles Educativos* 23 (1). México: IISUE-UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
- Hargreaves, A. (2013). El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo? en *Cuestiones de Educación*. Argentina: Paidós. ISBN 978-950-12-6166-0. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/v17a14nin.pdf>

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo en *Revista de Educación*, 339, 43-58.
https://www.researchgate.net/publication/39218734_Estrategias_de_cambio_y_mejora_en_educacion_caracterizadas_por_su_relevancia_difusion_y_continuidad_en_el_tiempo
- Hernández, A. (2016). *Análisis documental sobre la diversidad sexual y genérica: propuesta de líneas de acción para promover la inclusión*. Tesis para obtener el grado de licenciada en psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrera, J. (2014). Las instituciones, su diseño y cambio en las organizaciones en *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial* 10 (2), 13-38. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72638805002>
- Hill, L. (2013), *Lasting female educational leadership. Leadership legacies of women leaders*, USA, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5019-7>
- Hodgson, G. (2011). What are institutions? en *Ciencias sociales* 8(17): 21-53. Colombia: CN. ISSN 2011-0334. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>
- Informe de Crímenes de Odio por Homofobia (2015). *Seguimiento hemerográfico de notas informativas sobre este tipo de homicidios de 1995 al 2015*.
<http://www.letraese.org.mx/proyectos/proyecto-1-2/>
- Instituto Mexicano de la Juventud, (2015). *Encuesta Nacional de Valores de la Juventud, 2012*. http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=1066
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior*. México: INEGI.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*.
<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- Jáuregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación en *Revista Boletín REDIPE* 7(11): 65-81.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627>
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir en *Dossier. La condition étudiante* 42(2): 115-142. <https://rsa.revues.org/732>
- Kosciw, J., Palmer, N., Kull, R. y Greytak, E. (2013) The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of In-School Supports en *Journal of School Violence*, 12:1, 45-63.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2012.732546>
- Kozlarek, O. (2017). Conciencia del mundo, experiencia y reivindicación de una sociología de la modernidad en *Sociología Histórica* (7) 41-69.
<https://revistas.um.es/sh/article/view/237201>
- Lawley, S. (2018). LGBT+ participation in sports: 'Invisible' participants, 'hidden' spaces of exclusion en *Hidden Inequalities in the Workplace* 155-179.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-59686-0_7
- Leonardi, B. y Staley, S. (2015). Affirm gender and sexual diversity within the school community en *Phi Delta Kappan* 69-73.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031721715614832?journalCode=pdka>
- Lerum, K. y Dworkin, S. (2016). The power of (but not in?) sexual configurations theory en *Archives of Sexual Behavior* 45: 495-499. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0669-z>
- Looi, C., Xie, W. y Chen, W. (2015). Design and Implementation of an Educational Innovation in Different Contexts: A Case Study of Group Scribbles en *Scaling*

Educational Innovations 123-150. USA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-537-2_7

- López, A., Mariscal, S., Naranjo, L., Postigo, P. y Vidal, A. (2012). *Ambiente de aula. Estrategias de aprendizaje y diversificación*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Mainero, N. (2004). Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa en *Fundamentos en humanidades* 5(9): 45-61. www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/184/18400903/1
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular en *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 47 (13-31) <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Márquez, L. (2012). *Diversidad sexual y la garantía constitucional en pugna por el respeto de los derechos humanos del homosexual en el Estado Mexicano*. Tesis para obtener el grado de licenciada en derecho. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, M. (2011). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas. ISBN 978·968·24·8499·5.
- Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual en *Educação & Realidade*, 42 (2), 673-686. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656193>
- Merton, R., Fiske, M. y Kendall, P. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada en *Revista de metodología de ciencias sociales* 1: 215-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199626>
- Millanes, B. (2015). *La construcción de la maternidad en jóvenes universitarias. Hacia el (re)conocimiento de las estudiantes que son madres en la Universidad de Sonora*.

- Tesis para obtener el grado de licenciada en sociología. México: Universidad de Sonora.
- Miller, S. (2014). Social institutions en *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. USA: Stanford University. ISSN 1095-5064. <https://plato.stanford.edu/entries/social-institutions/#pagetopright>
- Morse, B. (2017). The scientific split: dividing lines in the discipline en *Science & technology*. USA: Texas A&M. http://people.physics.tamu.edu/toback/press/TheBattalion_2017_09_01_Science.pdf
- Núñez, G. (2009). *Vidas vulnerables: hombres indígenas, diversidad sexual y VIH-SIDA*. México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. ISBN 6070014049.
- Núñez, G. (2013). Diversidad sexual y amorosa en *Lecturas de homofobia y discriminación*. México: Universidad Veracruzana.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2018). *Educación incluyente, gran reto a nivel nacional*. Reporte de la Conferencia de apertura del Encuentro de experiencias de educación incluyente: hacia una educación antidiscriminatoria, convocado por CONAPRED, CREFAL, OEI-México y COEPREDV. México: Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.org.mx/Oei/Noticia/educacion-incluyente-gran-reto-a-nivel-nacional-alexandra>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Conferencia internacional de educación: la educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1983). *El tema de nuestro tiempo*. España: Alianza. ISBN 978-84-206-4116-4.

- Papalia, D., Olds, S. y Fieldman, R. (2011). *Desarrollo Humano*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Park, J. y Denson, N. (2013). When race and class both matter: the relationship between socioeconomic diversity, racial diversity, and student reports of cross-class interaction en *Research High Education* 54, 725–745. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9289-4>
- Peterson, D. y Panfil, V. (2014). *Handbook of LGBT communities, crime and justice*. USA: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9188-0>
- Polanco, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios* en *Actualidades Investigativas en Educación* 5(2)1-13. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Proceso (2019). *El #MeToo mexicano: una marea que visibilizó el acoso y la violencia; del anonimato a debate*. Consultado en noviembre 2019 en <https://www.proceso.com.mx/577741/el-metoo-mexicano-una-marea-que-visibilizo-el-acoso-y-la-violencia-el-anonimato-a-debate>
- Rance, S. (2001). *Ciudadanía sexual* en *Advocacy Participativo en derechos sexuales*. Inglaterra: Population Concern.
- Rayside, D. (2014). The inadequate recognition of sexual diversity by canadian schools: LGBT advocacy and Its impact en *Revue d'études canadiennes* (48)1: 190-225. <https://muse.jhu.edu/article/546368>
- Reguera, M., Sotelo, N., Barraza, A. y Cortez, M. (2015). Estilo de vida y factores de riesgo en estudiantes de la Universidad de Sonora: un estudio exploratorio en *Boletín Clínico del Hospital Infantil de Estado de Sonora* 32(2): 63-68. <http://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2015/bis152b.pdf>
- Richard, G., Chamberland, L. y Petit, M. (2013). L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école: les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement

en *Canadian journal of education* 36(1): 375-404. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01316921>

- Rivas, H. (2012). ¿El varón como factor de riesgo? Masculinidad y mortalidad por accidente y otras causas violentas en la sierra de Sonora en Estudios Sociales en *Revista de Investigación Científica* 13(26): 27-65. ISSN-e 0188-4557.
- Román, R., Domínguez, S., Saucedo, M. y Tánori, J. (2016). Validación de un instrumento sobre cultura de género en instituciones de educación, salud e investigación en el noroeste de México en *Revista de estudios de género La ventana* 44: 83-108. ISSN 1405-9436.
- Romero, A. y Plata, J. (2015). *Acoso escolar en universidades* en Enseñanza e Investigación en Psicología 20 (3) 266-274, México: Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.
- Rosales, A. y Flores, A. (2009). Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas en *Íconos* 35: 67-75. revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/download/377/364/0
- Salinas, D. (1996). *La construcción social de la identidad sexual de la mujer, un análisis multirepresentativo*. Tesis para obtener el grado de Doctora. España: Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/1994/>
- Salter, N. y Liberman, B. (2016). *The influence of sexual orientation and gender on perceptions of successful leadership characteristics* en T. Köllen, *Sexual orientation and transgender issues in organizations. Global perspectives on LGBT workforce diversity*, 429-450, Suiza: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29623-4>
- Sánchez, A. (2005). *La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria* en *Revista de Educación y Desarrollo* (4) 21-27.
- Sánchez, J. (2014). *Cartografía social y homo-socialización dentro del campus universitario* en *Voto Incluyente* (1) 74-90. Colombia. ISSN 2390-0946.

- Sánchez, K. y Bartolucci, J. (2016). *Educación superior en México. Su explicación desde el crecimiento de las oportunidades educativas y los aportes de la sociología de la educación* en XII Congreso Español de Sociología. Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología. <http://www.fes-sociologia.com/la-feminizacion-de-la-matricula-en-la-educacion-superior-en-mexico/congress-papers/3359/>
- Santos, A. (2016). “In the old days, there were no gays”– democracy, social change and media representation of sexual diversity en *International Journal of Iberian Studies* 29(2). https://doi.org/10.1386/ijis.29.2.157_1
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Sauntson, H. (2012). Sexual diversity and illocutionary silencing in the English National Curriculum en *Sex Education* 13(4). 395–408. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2012.745809>
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela* en Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Scott, Joan (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico en *Sexualidad, género y roles sexuales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. ISBN 950-557-339-1.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Educación pertinente e inclusiva. Conceptos básicos en torno a la educación para todos*. México: SEP. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinent_e_e_inclusiva.pdf
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). *Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior* en *Innovación Educativa* 17(73) 117-131. ISSN 1665-2673.

- Stafford, A. (2016). "I feel like a girl inside": possibilities for gender and sexual diversity in early primary school en *BC studies* 189: 9-29. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/bcstudies/article/view/185673>
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Suarez, M. (2013). *Educación superior pública y privada en México. Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes* en Seminario de Educación Superior. México: SES-UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. https://ses.Universidad Nacional Autónoma de México.mx/publicaciones/libros/L41_cd4/SES2013_cuadernoDigital4.pdf
- Subsecretaria de Educación Superior (2018). *Estudiar educación superior en México*. México: Secretaria de Educación Pública. <http://www.ses.sep.gob.mx/educacionsinfronteras/>
- Tilley, C. (2015). *Antropología e Identidad. Reflexiones interdisciplinarias sobre los procesos de construcción identitaria en el siglo XXI*. España: Fundación para la Investigación y Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=568796>
- Tusón, A. (2016). *Lenguaje, interacción y diferencia sexual* en *Enunciación* 21 (1) 138-151. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a09>
- Valcuende, J., Macarro, M. y Alarcón, D. (2013). *Diversidad Sexual en Iberoamérica*. España: Aconcagua libros.
- Valdemar, D. (2016). *Análisis de la discriminación de género en la diversidad sexual entre el alumnado de cuarto semestre de la carrera de psicología*. Tesis para obtener el grado de licenciada en psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Van-Anders, S. (2015). Beyond Sexual Orientation: Integrating Gender/Sex and Diverse Sexualities via Sexual Configurations Theory en *Archives of Sexual Behavior* 44: 1177–1213. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0490-8>

- Vera, J. (2008). Educación sexual en educación básica: conocimientos y actitudes de profesores en México en Archivos Hispánicos de *Sexología* 14(1): 57-75. https://www.researchgate.net/profile/Jose_Vera_Noriega/publication/284188879_Educacion_sexual_en_educacion_basica_conocimientos_y_actitudes_de_profesores_en_Mexico/links/564f762e08aefe619b11e489/Educacion-sexual-en-educacion-basica-conocimientos-y-actitudes-de-profesores-en-Mexico.pdf
- Vince, C. (1991). Anthropology rediscovers sexuality: a theoretical comment en *Social science & medicine* 33(8):875-884. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90259-F](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90259-F).
- Weber, M. (1996). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de cultura económica.
- West, C. y Zimmerman, D. (1987). Doing gender en *Gender and society* 1(2):125-151. https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf
- Yadav, N., Gupta, K., y Khetrapal, V. (2018). *Next Education: Technology Transforming Education* en South Asian Journal of Business and Management Cases, 7(1) 68-77. <https://doi.org/10.1177/2277977918754443>
- Young, S. y McKibban, A. (2014). *Creating safe places: a collaborative autoethnography on LGBT social activism* en *Sexuality & culture* 18(2). <https://doi.org/10.1007/s12119-013-9202-5>
- Zalaquett, J. (2018). *Igualdad de género y diversidad sexual*. Curso en línea. Chile: Universidad Diego Portales. <https://www.udemy.com/igualdad-de-genero-y-diversidad-sexual>
- Zamudio, F; Corona, A. y Ayala, M. (2012). Desarrollo humano y género en la región noroeste de México: 1995-2005 en *Estudios sociales: revista de investigación científica* 20(40): 360-390. ISSN 0188-4557.

Anexos

A continuación, se presentan los anexos de este trabajo, donde se incluyen el guión de entrevista, las transcripciones de las entrevistas de los 31 participantes y sus datos de identificación.

Anexo 1. Guión de entrevista

Investigación: Estudiantes de educación superior y diversidad sexual

Hola, yo soy Migdelina Espinoza y actualmente soy estudiante del Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Estoy realizando una investigación sobre educación superior y diversidad sexual. Te agradezco de antemano por participar en esta conversación que girará en torno a tres temas: tu condición como estudiante universitario, las características de la universidad en la que estas inscrito y temas sobre diversidad sexual. Además, quiero decirte que todo lo que me cuentes será tratado exclusivamente con fines académicos y que tus datos personales no serán revelados.

Estudiante de educación superior

Conversemos sobre tu condición como estudiante universitario sexualmente diverso...

1. ¿Qué es lo que más te gusta de ser estudiante?
2. ¿y qué es lo que más te disgusta?
3. ¿Podrías describirme un día de tu vida? ¿cuánto tiempo dedicas a tus estudios?
4. ¿Existen diferencias entre los días que asistes a clase y los fines de semana o días libres?
5. Hablando de los fines de semana y también relacionado con el tiempo libre ¿cuáles son las diversiones, los principales pasatiempos u otras actividades de entretenimiento?
6. ¿Cuáles son los lugares más concurridos por los estudiantes dentro y fuera de la universidad?

7. ¿Trabajas? ¿En qué trabajas? ¿es un empleo de medio tiempo o de tiempo completo?
8. ¿Tienes dependientes económicos (hijos, pareja, padres)?

Institución de educación superior

Ahora vamos a tratar lo relacionado con tu universidad. Sabemos que cada universidad tiene características particulares, por lo que son muy diferentes entre sí, por ejemplo, no es lo mismo estar estudiante en el TEC de Monterrey que en la Universidad Tecnológica de Hermosillo. En tu caso, hablemos de tu universidad...

9. ¿Qué te parece en términos de la formación académica que ofrece?
10. ¿Cómo trata tu universidad a las personas sexualmente diversas? ¿Cuáles son las formas de actuar o cómo es percibida la diversidad sexual en tu carrera? ¿Ignoran a los estudiantes LGBT+, los sancionan, son indiferentes?
11. ¿Conoces a otros estudiantes LGBT+ en tu universidad? ¿Son lesbianas, gays, bisexuales, trans, se identifican como queer o no se identifican dentro de esta población, pero tampoco como heterosexuales? ¿Cómo te llevas con ellos?
12. ¿Cómo los tratan o qué opinión tienen los maestros sobre los estudiantes LGBT+?
13. ¿Conoces profesores LGBT+? ¿Cómo los conociste?
14. Y tus compañeros heterosexuales ¿cómo es su trato hacia los estudiantes LGBT+?
15. ¿y el personal administrativo, los empleados, las secretarias, los funcionarios que opinión tienen sobre la diversidad sexual y cómo es su trato con estos estudiantes?
16. ¿Cuáles son las diversiones, los pasatiempos de los estudiantes LGBT de esta universidad... ¿Coinciden con las diversiones de los estudiantes heterosexuales?
17. Los estudiantes LGBT+ ¿son solidarios entre sí? ¿En qué momento, cuándo o en que situaciones son solidarios entre sí?
18. ¿Quiénes consideras que tienen una vida universitaria más compleja ¿las lesbianas, gays, bisexuales, trans o queer's? ¿Por qué?
19. ¿Cuál es tu opinión respecto a quienes hacen pública su orientación sexual diversa?
20. ¿Cuál es tu opinión respecto a quienes expresan de manera discreta una orientación sexual diversa?

21. En algunos países existen programas y asociaciones dentro de la universidad que ayudan a los estudiantes LGBT+ ¿Conoces algún programa o asociación de este tipo en tu universidad? ¿y fuera de tu universidad?

Diversidad sexual

Ahora pasaremos a temas que tienen que ver con tu orientación sexual y tu expresión de género...

22. Partiendo de la clasificación LGBT+ ¿Tu te identificas como lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual o queer? Comprendo que puedes identificarte con más de una, por favor dime cuál o cuáles son. En caso de que las palabras anteriores no te representen ¿podrías decirme cuáles si te definen y porqué consideras que tu sexualidad es diversa?
23. ¿Cuándo o en qué momento de tu vida descubriste que eres lesbiana, gay, bisexual, trans, queer o que tu sexualidad era diversa?
24. ¿Cuándo aceptaste tu identidad sexualmente diversa?
25. ¿Cómo fue tu proceso de aceptación como persona sexualmente diversa? ¿Existieron problemas en tu proceso de reconocimiento? ¿Cuáles fueron esos problemas o situaciones?
26. Comprendo que la opinión de tu familia puede ser de suma importancia para ti... ¿Cómo es tu relación con tu familia? ¿Tu familia conoce tu orientación sexual? ¿Cuál es su opinión sobre temas de diversidad sexual?
27. Retomando lo que tiene que ver con tu universidad ¿influyó tu orientación sexual en tu elección de universidad y de carrera?
28. ¿Tu ingreso a la universidad, se vincula de alguna manera con tu reconocimiento cómo persona sexualmente diversa?
29. ¿Qué es más importante para ti, que te reconozcan como estudiante universitario o como persona sexualmente diversa, es decir, como lesbiana, gay, bisexual, trans, queer, etcétera?
30. ¿Has sufrido acoso, tratos discriminatorios, actos de violencia vinculados con tu diversidad sexual dentro de tu universidad o por parte de compañeros, profesores

y/o administrativos? ¿Estas situaciones han afectado tu desempeño escolar? ¿Cómo has hecho frente a este tipo de situaciones?

31. ¿Quién te ha apoyado en momentos difíciles de tu vida universitaria?
32. ¿Cuál es el evento, situación o experiencia que recuerdas con mayor satisfacción, felicidad, agrado o alegría, que has vivido como estudiante universitario sexualmente diverso? ¿Qué sucedió? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo te sentiste en ese momento?
33. ¿Cuál es el evento, situación o experiencia que recuerdas con mayor desagrado, tristeza o en su caso, que tal vez preferirías no haber experimentado como estudiante universitario sexualmente diverso? ¿Qué sucedió? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo te sentiste en ese momento?
34. En relación con el futuro ¿Cuáles son tus expectativas estudiantiles?
35. ¿Crees que ser una persona sexualmente diversa o LGBT+ influirá de alguna manera en tu futuro profesional? ¿Crees que en tu vida profesional tendrás experiencias similares con lo que has vivido como estudiante universitario?
36. ¿Qué recomendarías a tu universidad en relación con la atención de los estudiantes sexualmente diversos?
37. ¿Qué recomendarías a los profesores en cuanto a temas y atención de estudiantes sexualmente diversos?
38. ¿y a compañeros de estudiantes LGBT+, que les recomendarías?
39. ¿Cuáles son tus consejos y recomendaciones para los estudiantes LGBT+ que vienen y que en futuro se convertirán en universitarios...

A manera de resumen o conclusión, escribe una breve reflexión sobre tus experiencias como persona sexualmente diversa asociadas con tu vida universitaria (desde un reglón, sin límite de extensión):

Casi hemos concluido ¿te gustaría agregar algo más o tienes alguna recomendación para mí?

Creo que un poco más de un año tendremos los resultados de este trabajo ¿quieres que te hagamos llegar la información correspondiente? ¿Cuál es tu dirección de correo electrónico para mantenernos en contacto?

Datos sociodemográficos

Podrías darme los siguientes datos socioeconómicos:

40. Sexo (con relación a tu anatomía/condición biológica):
41. Año de nacimiento:
42. Tienes pareja actualmente, en caso de que tu respuesta sea afirmativa, cuál es su orientación sexo genérica:
43. Carrera y semestre actual:
44. ¿Estudiaste en otra(s) universidad(es) u otra(s) carrera(s)? En caso afirmativo indica cuáles y el motivo de cambio de carrera.
45. Promedio general de calificaciones:
46. Universidad:
47. Lugar de nacimiento:
48. Gastos promedio mensuales:
49. Eres de origen indígena/campesino/étnico/migrante, en caso afirmativo, indica cuál:
50. Presentas alguna diversidad funcional:

Te agradecería que me pusieras en contacto con otros estudiantes LGBT+ o sexualmente diversos de tu universidad o de otra institución de educación superior, para que esta investigación pueda ser más precisa y clara respecto de la experiencia de los estudiantes LGBT+ durante sus estudios universitarios.... Muchas gracias.

Anexo 2. Convocatoria virtual

Si estás estudiando una carrera
universitaria en Hermosillo

y

Te identificas con una sexualidad diversa

PARTICIPA EN ESTA INVESTIGACIÓN

Queremos conocer tu experiencia en la
universidad a través de una entrevista...

La información se tratará con discreción,
anonimato y confidencialidad

Si deseas participar o quieres obtener
mayor información escríbenos a:

inclusion.3educativ@gmail.com



**Estudiantes
universitarios
y
diversidad
sexual**

Anexo 3. Datos de identificación de los entrevistados

No. de entrevista	Nombre*	Orientación sexual	Institución de educación superior	Campo de estudio	Semestre	Etiqueta de identificación**
1	Zeus	Gay	Privada 1	Ingeniería, manufactura y construcción	9	GPrIMC09-01
2	Helena	Lesbiana	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	9	LPuCSD09-02
3	Ulises	Transexual	Privada 2	Servicios	9	TsPrS09-03
4	Aquiles	Gay	Pública 1	Educación	5	GPuE05-04
5	Aurora	Queer	Pública 1	Ingeniería, manufactura y construcción	5	QPuIMC05-05
6	Orfeo	Gay	Pública 1	Educación	1	GPuE01-06
7	Apolo	Gay	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	1	GPuCSD01-07
8	Tristán	Gay	Pública 1	Educación	5	GPuE05-08
9	Hércules	Gay	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	5	GPuCSD05-09
10	Hipólito	Gay	Pública 1	Ciencias de la salud	3	GPuCS03-10
11	Artemisa	Transgénero	Pública 1	Ingeniería, manufactura y construcción	5	TgPuIMC05-11
12	Penélope	Lesbiana	Privada 3	Ciencias sociales y derecho	9	LPrCSD09-12
13	Theo	Queer	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	8	QPuCSD08-13
14	Aria	Bisexual	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	1	BPuCSD01-14
15	Bastian	Gay	Pública 1	Artes y humanidades	5	GPuAH05-15
16	Dante	Gay	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	4	GPuCSD04-16
17	Eliú	Gay	Privada 4	Ciencias sociales y derecho	8	GPrCSD08-17
18	Serena	Bisexual	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	6	BPuCSD06-18
19	Calixto	Bisexual	Pública 1	Ingeniería, manufactura y construcción	2	BPuIMC02-19
20	Diana	Bisexual	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	8	BPuCSD08-20
21	Minerva	Bisexual	Pública 1	Administración y negocios	2	BPuAN02-21
22	Desiré	Lesbiana	Privada 5	Ingeniería, manufactura y construcción	4	LPrIMC04-22
23	Tabata	Lesbiana	Pública 2	Educación	5	LPuE05-23
24	Silka	Lesbiana	Pública 1	Ciencias sociales y derecho	8	LPuCSD08-24
25	Aban	Bisexual	Privada 6	Administración y negocios	2	BPrAN02-25
26	Ezra	Bisexual	Privada 7	Ingeniería, manufactura y construcción	6	BPrIMC06-26

27	Gastón	Gay	Pública 3	Educación	6	GPuE06-27
28	Gaspar	Gay	Privada 2	Ciencias de la salud	4	GPrCS04-28
29	Hada	Bisexual	Pública 1	Ingeniería, manufactura y construcción	8	BPuIMC08-29
30	Dina	Lesbiana	Pública 1	Administración y negocios	2	LPuAN02-30
31	Simón	Gay	Privada 8	Administración y negocios	6	GPrAN06-31

Nota. *El nombre asignado a los participantes de esta investigación es ficticio. **La etiqueta de identificación de cada participante está conformada por la inicial de su orientación sexual; las dos primeras letras del tipo de financiamiento de la institución de educación superior en la que se encuentra inscrito; las iniciales de su campo de estudio; el semestre y, por último, después de un guión, el número correspondiente a su entrevista.

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los participantes de esta investigación.

Anexo 4. Datos de identificación de los entrevistados

Ciudad de origen	Casos	Movilidad	Casos
Hermosillo	17		
Nogales	4		
Agua Prieta	2		
Obregón	2		
Caborca	1		
San Luis Río Colorado	1	Otros municipios	10
Culiacán	1		
Matamoros	1		
Mexicali	1	Otros estados	3
Catalunya	1	Otros países	1
Total	31	Total	14

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por los participantes de esta investigación