

# Jóvenes choles *chokwinik*: más allá de lo binario en escuelas indígenas del municipio de Palenque, Chiapas\*

## Chol *Chokwinik* youth: beyond the binary in indigenous schools of the municipality of Palenque, Chiapas

AMADEO HERNÁNDEZ SILVANO\*\*/ DAVID ISMAEL GUTIÉRREZ GAMBOA\*\*\*  
KATHIA NÚÑEZ PATIÑO\*\*\*\*

### Abstract

*The article aims to understand the tension between the normative structures of the sex-gender system and the construction and reaffirmation of identity among young ch'oles chokwinik in secondary schools in the municipality of Palenque, Chiapas. From a qualitative methodology with an ethnographic approach, the study was conducted in two telesecundarias and one technical secondary school through in-depth interviews, participant observation, and focus groups with eight young people from three communities. The findings reveal the school as a space for the reproduction of heteronormativity through the hidden curriculum, teacher omission, and everyday practices of surveillance, which generate experiences of discrimination and isolation. Although the study is situated in a regional context, its contribution lies in making visible dissident sex-gender identities within a Maya Ch'ol context, contributing to the debate on the coloniality of gender and Indigenous education, and highlighting the need for a critical intercultural education that recognizes sex-gender diversity.*

**Keywords:** heteronormativity, intersectionality, coloniality, Indigenous youth, symbolic violence

### Resumen

*El artículo tiene como objetivo comprender la tensión entre las normatividades del sistema sexo-género, la construcción y reaffirmación identitaria de jóvenes ch'oles chokwinik en escuelas secundarias del municipio de Palenque, Chiapas. Desde una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, se trabajó en dos telesecundarias y una secundaria técnica mediante entrevistas en profundidad, observación participante y grupos focales con ocho jóvenes de tres comunidades. Los resultados muestran a la escuela como espacio de reproducción de la heteronormatividad a través del currículo oculto, la omisión docente y las prácticas cotidianas de vigilancia, que generan experiencias de discriminación y aislamiento. Aunque el estudio se desarrolla en un contexto regional, su aporte permite visibilizar identidades sexogénicas disidentes en un contexto maya ch'ol, aportando al debate sobre colonialidad del género y educación indígena, evidenciando con ello la necesidad de una educación intercultural crítica que reconozca la diversidad sexogénica.*

**Palabras clave:** heteronormatividad, interseccionalidad, colonialidad, juventud indígena, violencia simbólica

\* Artículo recibido el 24/02/25 y aceptado el 30/05/25.

\*\* Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SCHTI). Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). Blvd. Belisario Domínguez Km. 1081, Sin Número, Terán, 29050 Tuxtla Gutiérrez, Chis. <amadeo\_356@yahoo.com.mx>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5892-7990>.

\*\*\* SCHTI. Unach. Blvd. Belisario Domínguez Km. 1081, Sin Número, Terán, 29050 Tuxtla Gutiérrez, Chis. <digutierrez@ecosur.edu.mx>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5249-4370>.

\*\*\*\* Unach. Blvd. Belisario Domínguez Km. 1081, Sin Número, Terán, 29050 Tuxtla Gutiérrez, Chis. <kathia.nunez@unach.mx>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0321-9572>.

## Introducción

En México, la diversidad sexogenérica en las comunidades indígenas ha sido históricamente invisibilizada y estigmatizada. La imposición de modelos occidentales de género y sexualidad a través de la colonización ha generado tensiones con las cosmovisiones indígenas, que a menudo contemplan una mayor fluidez en las identidades y roles de género (Lang 2016). Esta situación refleja un proceso de colonialidad que, más allá del ámbito económico y político, penetra en las dimensiones culturales y subjetivas, condicionando las formas en que los individuos perciben y viven sus identidades.

Segato (2010) sostiene que:

La colonialidad del poder ha impuesto una matriz heterosexual que regula las relaciones de género y sexualidad en América Latina. Esta matriz se basa en la idea de una diferencia sexual naturalizada que justifica la dominación masculina y la heteronormatividad. Esta estructura permea las instituciones educativas y las dinámicas comunitarias, limitando las posibilidades de expresión de quienes no se ajustan a los patrones establecidos [p. 23].

Según Rubín (1986), existe un sistema sexo-género que establece y legitima las prácticas y comportamientos relacionados con estas dos categorías sociales. A las personas catalogadas como hembras se les asigna el género femenino y a los machos el masculino; a este proceso se le denomina asignación de género, el cual comienza a ser reconocido por las y los infantes al cumplir los dos años, ya que adquieren la capacidad para percibir las diferencias anatómicas entre niñas y niños (Kohlberg 1966; Rafferty 2024).

Después del proceso de asignación de género, se socializan los roles de género (Lucas Marín 1986); donde se establecen las características y comportamientos que deben seguirse dependiendo del sexo y el género asignado (Lamas 2000); en el caso de las niñas se promueve el juego con muñecas, utilizar colores asociados a lo femenino y el desarrollo de una personalidad y/o conducta tranquila; y, en el de los niños, se incentivan actividades que implican rudeza, así como el uso de juguetes o colores masculinizados.

El proceso de socialización de los roles de género está estrechamente asociado con la sexualidad ya que, una de las prácticas obligatorias para demostrar masculinidad o feminidad es el establecimiento de relaciones eróticas y afectivas con personas del sexo opuesto; con lo que se establece una estructura binaria y complementaria, de la que se espera que las mujeres asuman características femeninas y los hom-

bres masculinas, y que ambos reproduzcan la heterosexualidad.

Los lineamientos del sistema sexo-género se socializan de manera demostrativa o violenta; por ejemplo, cuando alguna persona no reproduce las normativas de género, puede no ser reconocido como un integrante funcional de la cultura y, por ende, estar expuesto a la exclusión y a la violencia. Butler afirma que el reconocimiento social se otorga por la reproducción de las normatividades:

Los sujetos se constituyen mediante normas, que en su reiteración producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen. Estas condiciones normativas para la producción del sujeto generan una ontología históricamente contingente, tal que nuestra misma capacidad de discernir y de nombrar el ser del sujeto dependen de unas normas que facilitan dicho reconocimiento [Butler 2010: 17]).

Siguiendo a Butler (2010), la repetición ritualizada de las normatividades es lo que otorga el reconocimiento social; tanto que aquellos cuerpos que no legitiman dichos lineamientos pueden ser vistos como miembros no funcionales o, en términos de la autora, como vidas precarias que son indignas de lamento.

El proceso de asignación y socialización de género se vive de forma similar en la mayoría de las sociedades occidentales, aunque en contextos indígenas se presentan particularidades. Mientras en las ciudades se inculcan colores de ropa y juguetes diferenciados entre los dos géneros, en las comunidades esta distinción es menos marcada: los trajes tradicionales combinan colores y el género se reafirma sobre todo mediante las labores cotidianas: las mujeres dedicadas al hogar y los hombres a tareas agrícolas o ganaderas.

En este contexto, los jóvenes indígenas que no se ajustan a la norma heterosexual enfrentan desafíos específicos en su proceso de construcción y reafirmación identitaria. Las normatividades de género pueden ser socializadas en diferentes espacios, entre ellos, el contexto escolar, en este tipo de instituciones se enseñan no sólo los valores dominantes de la comunidad, sino también las ideologías coloniales sobre el sexo y el género.

La escuela, en cuanto institución socializadora, juega un papel fundamental en la reproducción de las normas hegemónicas del género y de la sexualidad. Según Martínez (2015: 45), “el currículo oculto y las prácticas pedagógicas contribuyen a consolidar los roles de género tradicionales y las expectativas heteronormativas”. Esta reproducción de normas se realiza a través de los contenidos académicos y también

mediante las relaciones de poder y las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes.

Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1995), la escuela opera como un aparato ideológico del Estado cuya función principal es “reproducir las relaciones de poder y las desigualdades sociales mediante mecanismos sutiles que naturalizan las jerarquías existentes” (p. 77). La transmisión cultural en el ámbito escolar no es neutral, pues refleja los intereses y valores de los grupos dominantes, moldeando a los individuos para que se adapten a las exigencias del sistema.

Las tensiones entre las expectativas comunitarias, las normas escolares y las propias vivencias de los actores configuran un espacio de constante negociación. La discriminación y el estigma son experiencias comunes, lo que genera un proceso de exclusión y aislamiento. No obstante, estos jóvenes también desarrollan estrategias de resistencia y agencia para reafirmar sus identidades y enfrentar las barreras impuestas por el entorno.

Con base en lo anterior, el objetivo de este artículo es comprender la tensión entre el proceso de socialización de las normatividades del sistema sexo-género y la construcción y reafirmación de una identidad heterodisidente de jóvenes estudiantes a quienes, dentro de la comunidad, se les conoce como *chokwinik*.

Los estudios sobre diversidad sexual en contextos indígenas son escasos, esto puede deberse al estigma sobre este grupo social, ante esto, Núñez Noriega señala:

la concepción racista de que las sociedades y costumbres indígenas están más cerca de la naturaleza y por tanto su sexualidad es siempre “natural”, esto es “heterosexual”. Esto supone que hay quienes piensan que al no ser vistas como sociedades donde existe la homosexualidad, las poblaciones indígenas se han beneficiado con un cierto capital simbólico [Núñez Noriega 2009: 17].

Siguiendo a Núñez Noriega (2009) podemos suponer que, en la actualidad, este racismo aún se sigue reproduciendo, porque, a pesar de que los estudios sobre diversidad sexual han aumentado, continúan predominando investigaciones con personas LGBTTTI+ de sociedades occidentales.

Fernandes (2014), analiza el papel del activismo homosexual indígena dentro de las políticas nacionales en Brasil y Estados Unidos; González Jiménez y García Contreras (2016) reflexionan la posibilidad y potencialidad que tiene la conjunción de los diferentes movimientos políticos (feminista, gay, indígena y de mujeres lesbianas). Por otra parte, hay estudios de

caso que analizan la expresión y participación de un grupo heterodisidente indígena originario de Oaxaca: “las muxes” (Miano Borruso 2001; Urbiola *et al.* 2017). En el contexto local, sobresale la investigación de López Moya (2018), quien analiza la forma con la que los hombres tojolabales reafirman su masculinidad.

El tema de diversidad sexual dentro de las comunidades indígenas de América Latina es un fenómeno complejo y multifacético por ser abordado desde distintas disciplinas. Las investigaciones antropológicas han documentado la existencia de una amplia gama de identidades y roles de género que no se ajustan al binario hombre/mujer impuesto por la modernidad occidental. En México, estudios como los de Chiñas (1973) sobre las *muxes* en Oaxaca, Hernández-Silvano, Marcial-Zavala y Moreno-Muñoz (2020) sobre los *antsiwinik* en Chiapas, y el presente estudio sobre los *chokwinik* en Palenque han contribuido a visibilizar estas identidades y a comprender los procesos de resistencia cultural que permiten su existencia.

Los trabajos anteriores visibilizan algunas de las experiencias de las personas LGBTTTI+ indígenas; pero pocos profundizan en las dificultades a las que se enfrentan al construir y reafirmar su identidad sexogénica. La presente investigación busca contribuir en el tema identitario dentro del contexto escolar, porque consideramos que, al diseñar las técnicas de enseñanza desde perspectivas coloniales, las y los docentes pueden socializar las normatividades de género desde una visión occidental y/o combinarse con el pensamiento indígena.

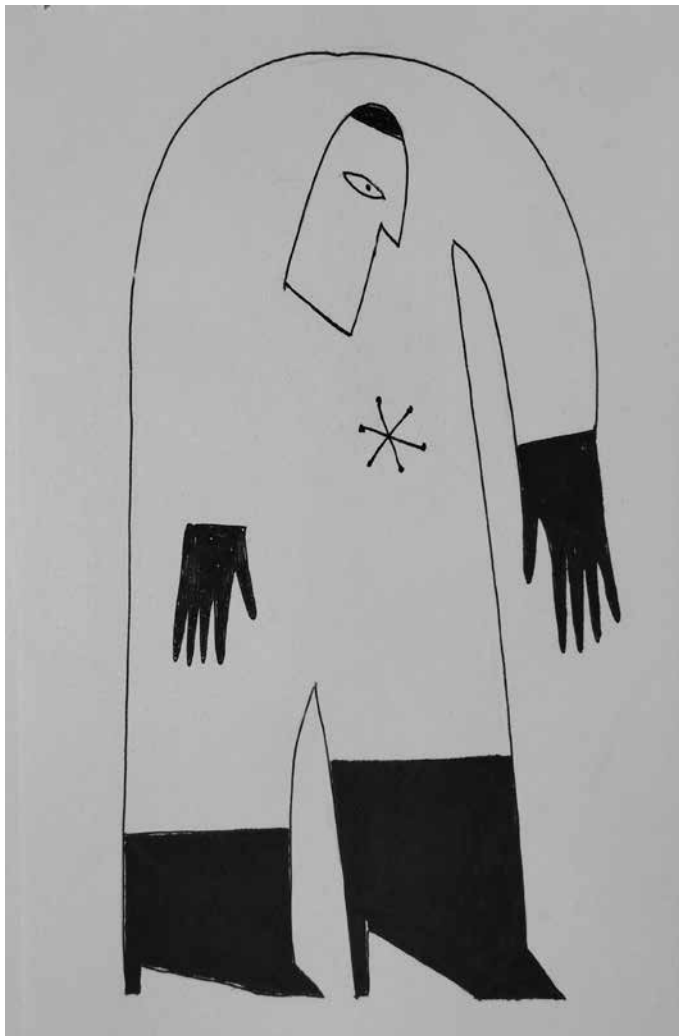
Este estudio se centra en las experiencias de jóvenes choles que se identifican como *chokwinik* en las comunidades de Palenque, Chiapas y que cursan su educación secundaria en dos telesecundarias y una secundaria técnica. A través de un enfoque etnográfico y un análisis interseccional, se busca comprender cómo la escuela, en cuanto espacio de socialización, reproduce las normas heteronormativas y genera vivencias de exclusión para estos jóvenes. Asimismo, se exploran las estrategias de agencia que despliegan los *chokwinik* para construir sus identidades y navegar los espacios escolares en un entorno marcado por la colonialidad del poder y la resistencia cultural.

### **Punto de partida para el análisis del *chokwinik***

Palenque, en el noreste selvático de Chiapas, alberga 132 265 habitantes; 41.7 % habla lengua indígena, sobre todo tseltal (25 043) y ch’ol (23 842) (INEGI 2020). El 53.8 % integra la fuerza laboral, donde siete de

cada diez son hombres empleados en el cultivo de maíz y frijol o tareas agrícolas afines (INEGI 2020, 2024). Esta combinación de alta presencia indígena y economía rural refuerza ideales de masculinidad ligados al trabajo físico, de modo que las normas de género se vuelven más estrictas y las identidades disidentes se hacen más visibles; por ello, y para examinar la tensión entre heteronormatividad y procesos identitarios, el estudio se sitúa en este municipio.

En este sentido, el término *chokwinik*, traducible como “hombre-mujer”, nombra en las comunidades ch’oles del norte de Chiapas a varones cuyas expresiones sexogenéricas rompen la norma heterosexual; originalmente fue impuesto como dispositivo de control moral, alineado con la ideología dominante de género y sexualidad, pero las juventudes ch’oles lo han resignificado para nombrar su propia diferencia (Hernández-Silvano, Marcial-Zavala y Moreno-Muñoz 2020); un proceso paralelo se observa entre los tseltales con la voz *antsiwinik*, que cumple una función análoga al referir trayectorias sexogenéricas disidentes



dentro de la comunidad, lo que permite trazar puentes comparativos y situar el análisis del *chokwinik* en el marco más amplio de las reconfiguraciones mayenses de la diversidad sexual.

En lengua ch’ol, el término *chokwinik* es ser un “hombre diferente”, alude a una posición sexogenérica que la comunidad asocia a la transgresión de la masculinidad normativa. A diferencia de la categoría global *gay*, *chokwinik* remite a un conjunto de disposiciones corporales y sociales que se apartan del ideal viril indígena y que tradicionalmente se han interpretado como un castigo divino o una “enfermedad del deseo”. Para los jóvenes entrevistados, sin embargo, apropiarse de la palabra implica resignificarla: convertir un insulto en identidad política que se nombra desde la lengua materna y reta la colonialidad del género. Así, ser *chokwinik* no equivale simplemente a ser homosexual; supone disputar el régimen heteronormativo que declara ilegítimas las corporalidades “no adecuadas” y reabrir la posibilidad de existir fuera de la lógica binaria impuesta por la colonización.

A partir de esta definición, la presente investigación se sostiene en un entramado teórico que integra la teoría *queer*, los estudios de género decoloniales, los enfoques interculturales y la antropología de la educación; dichas perspectivas aportan herramientas para comprender cómo los *chokwinik* afirman pertenencias, enfrentan exclusiones y despliegan prácticas de resistencia en los ámbitos escolares y comunitarios, poniendo en evidencia la capacidad de las categorías locales para tensar los regímenes globales de género y sexualidad.

Bajo esta perspectiva, la teoría *queer*, en cuanto eje analítico, cuestiona las categorías binarias de género y sexualidad y propone una visión fluida y performativa de las identidades. Butler, en su obra *El género en disputa*, sostiene que:

El género es una construcción social performativa, es decir, que se crea a través de la repetición de actos y discursos. No es una esencia o una identidad fija, sino una performance, una repetición de actos y discursos que producen la ilusión de una identidad estable [2007: 33].

Esta construcción está regulada por normas de género hegemónicas que delimitan lo que se considera “masculino” y “femenino”. Sin embargo, la teoría *queer* plantea que el género es fluido y que las identidades pueden trascender el binario hombre/mujer. Como señala Halberstam, la teoría *queer* busca “desestabilizar las categorías normativas de género y sexualidad, y abrir espacios para la multiplicidad y la fluidez de las identidades” (1998: 9).

Butler (2007) utiliza los términos “actos performativos y subversivos” para demostrar la fluidez de las identidades, el primero alude a las prácticas y discursos que reproducen las normatividades del sistema sexo-género y el segundo a aquellos actos con los que se transgreden dichos lineamientos. Así, suponemos que los *chokwinik* realizan actos donde reproducen o transgreden las normatividades de género; esto es, los actores sociales representan una expresión que desafía los límites impuestos por el binarismo de género, y que pone en evidencia la diversidad cultural y las posibilidades de vivir el género más allá de las categorías occidentales.

Una crítica recurrente a la teoría performativa de Butler (2007) advierte que, al centrarse en sexo y género, soslaya otros ejes de desigualdad implicados en la identidad. Por ello retomamos la perspectiva interseccional de Crenshaw (1991), gestada en los feminismos de la “tercera ola” (Platero 2012), que evidencia cómo las categorías sociales se entrecruzan y producen experiencias específicas de opresión y agencia. La interseccionalidad se define como:

un enfoque que se utiliza para señalar cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque teórico que subraya que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser naturales o biológicas son construidas y están interrelacionadas [Platero 2012: 26].

Recuperamos este enfoque porque nos percatamos de que en los procesos de construcción y reafirmación de la identidad sexogenérica de los jóvenes *chokwinik*, la etnia y la clase social juegan un papel importante, puesto que este término no sólo representa su identidad sexogenérica, sino también su pertenencia a la comunidad.

Como nuestro propósito es comprender la tensión entre las normatividades de género impuestas y la construcción identitaria de los jóvenes *chokwinik*, recurrimos a los estudios de género decoloniales, que muestran cómo dichas relaciones están atravesadas por la colonialidad; esto conlleva la imposición de categorías occidentales que invisibilizan y patologizan las expresiones de género indígenas. Lugones (2008) sostiene que tal colonialidad introdujo una lógica binaria y jerárquica inexistente antes de la conquista, y Curiel refuerza esta idea al subrayar su impacto desestructurador en las comunidades.

La colonialidad del género implica la imposición de categorías y normas de género occidentales sobre los pueblos co-

lonizados, lo que ha llevado a la invisibilización y patologización de las diversas expresiones de género y sexualidad presentes en las culturas indígenas [2014: 76].

Desde este punto de vista, la experiencia de los *chokwinik* no puede comprenderse únicamente desde el prisma del género, sino que debe analizarse en relación con las dinámicas de poder derivadas del colonialismo y el racismo estructural. Su identidad es el resultado de un proceso de negociación entre los saberes ancestrales de su comunidad y las presiones normativas del sistema escolar y la sociedad en general.

La antropología de la educación ofrece herramientas para analizar la escuela como un espacio donde se reproducen las normas culturales y las relaciones de poder, pero también como un escenario donde los sujetos pueden resistir y resignificar estas normas. Estudios de Rockwell (2009) y Willis (1988) coinciden en mostrar que la escuela, lejos de ser homogénea, está atravesada por procesos culturales complejos y dinámicas de dominación y resistencia. Los estudiantes, en especial aquellos que enfrentan situaciones de marginación, desarrollan estrategias para negociar las imposiciones de la cultura escolar y construir sus propias identidades.

## Metodología, métodos y técnicas de investigación

Para comprender la experiencia de los jóvenes *chokwinik* en el sistema educativo mexicano en la región chol se empleó una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico, que permite una inmersión profunda en el contexto de estudio y un acercamiento a las perspectivas de los participantes (Geertz 1973). El estudio se llevó a cabo en tres comunidades choles del municipio de Palenque, Chiapas: Nuevo México, Jericó y Jerusalén, que asisten a dos telesecundarias y una secundaria técnica. Se seleccionaron ocho jóvenes que se identifican como *chokwinik* y que cursaban la secundaria. La selección de participantes se realizó a través de una muestra intencional con la ayuda de informantes clave en las comunidades.

Las técnicas de recolección de datos fueron las siguientes:

- *Entrevistas a profundidad*: se entrevistó a cada uno de los participantes para conocer sus experiencias en la escuela, percepciones sobre la diversidad sexogenérica en un contexto de interseccionalidad (género, etnia y clase social).

- *Observación participante*: se realizaron observaciones en las escuelas de las comunidades, con el fin de registrar las interacciones entre los estudiantes, los docentes y el personal administrativo, así como identificar las prácticas y discursos que reproducen las normas heteronormativas.
- *Grupos focales*: se organizaron tres grupos focales con jóvenes de las comunidades (uno con hombres, uno con mujeres y uno mixto), para explorar las percepciones sobre la diversidad sexogenérica en la comunidad y en la escuela, así como las experiencias de discriminación y resistencia.

El análisis de los datos se efectuó mediante la codificación abierta y axial, la triangulación de datos y el análisis crítico del discurso (Fairclough 2003). Se prestó especial atención a las categorías y significados que los participantes utilizan para hablar sobre sus identidades y experiencias, así como a las relaciones de poder que se manifiestan en el discurso. En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Además, se obtuvo la aprobación del comité de ética de la institución de investigación antes de iniciar el estudio.

De este modo, la metodología adoptada permite comprender las experiencias de los *chokwinik* en el ámbito escolar y comunitario, así como las estrategias que desarrollan para enfrentar las normas heteronormativas y afirmar sus identidades en un contexto marcado por la colonialidad del poder.

### **Sobre los resultados de la investigación: la escuela como espacio de reproducción de la heteronormatividad**

La escuela, como institución socializadora, desempeña un papel crucial en la reproducción de normas y valores culturales, incluyendo aquellos relacionados con el género y la sexualidad. No obstante, lejos de ser neutral, impone la heteronormatividad mediante un currículo oculto que legitima la heterosexualidad como norma y exige la adecuación a un binario de género rígido (Butler 2007), reforzado por las relaciones de poder que estructuran las interacciones dentro del centro escolar.

Un ejemplo claro de esta dinámica se observa en las clases de educación física, donde las expectativas de masculinidad hegemónica son particularmente rígidas. Uno de los jóvenes que cursa la telesecundaria

en la comunidad de Jericó relató su experiencia al enfrentar los comentarios de su profesor:

El profe siempre decía que los hombres teníamos que jugar fútbol. A mí no me gustaba, pero si decía que no, se enojaba. Una vez me gritó delante de todos que parecía niña porque no quería jugar. Me sentí mal porque todos se rieron. Desde entonces, cuando tocaba deportes, yo mejor decía que me dolía la cabeza pa' no jugar [entrevista realizada a José el 23 de octubre de 2023].

Este testimonio muestra cómo las normas de género impuestas en el espacio escolar generan sentimientos de incomodidad y exclusión en los jóvenes *chokwinik*, quienes son presionados para ajustarse a las expectativas tradicionales. Esta situación refleja lo planteado por Butler (2007), quien sostiene que las normas de género funcionan a través de la repetición de actos y discursos que producen la ilusión de una identidad estable. En este caso, la imposición de la masculinidad hegemónica genera tensiones para quienes no se identifican con dichos mandatos.

El relato de José permite suponer que la opresión vivida por los jóvenes *chokwinik* es intensa, porque no sólo son agredidos por las y los docentes al cuestionar su masculinidad, sino que también experimentan violencia simbólica por parte de sus compañeros, quienes utilizan la burla como una expresión discriminatoria.

Además, como señala Connell (1995), la masculinidad hegemónica se impone a través de la coerción y también mediante la complicidad de quienes se benefician de su mantenimiento. En el ámbito escolar, docentes y compañeros actúan como agentes de esta hegemonía, reforzando las normas de género mediante comentarios, burlas y exclusiones. Esta dinámica se agrava cuando los docentes, en lugar de intervenir para detener las burlas y el acoso, las justifican o las ignoran. La falta de intervención perpetúa un ambiente hostil que refuerza la marginación de los jóvenes *chokwinik*.

Otro testimonio revela cómo las expectativas de género también influyen en el ámbito académico, limitando la participación de los jóvenes que no encajan en los estereotipos tradicionales. Un joven de la secundaria técnica ubicada en Damasco, a la cual asisten también jóvenes de Jerusalén, compartió su experiencia:

En la clase de formación cívica y ética, el maestro preguntó qué significaba ser hombre. Yo dije que no todos los hombres tienen que ser fuertes o mandar. Los compañeros se empezaron a reír y uno dijo que yo no era hom-

bre. El maestro no dijo nada, sólo siguió la clase. Desde ese día ya no quise volver a hablar en público, porque no quería que se burlaran de mí [entrevista realizada a Daniel el 23 de octubre de 2023].

Este fragmento coincide con lo planteado por Lugones (2008), quien sostiene que la discriminación basada en el género y la sexualidad entraña una negación de la propia existencia e identidad. La ausencia de respuestas por parte del docente refuerza un ambiente escolar donde la violencia simbólica y verbal se normaliza, dejando a los jóvenes en una posición de vulnerabilidad constante. La complicidad del silencio docente además de perpetuar la exclusión legítima las jerarquías de género como parte del orden escolar.

Las interacciones cotidianas en los espacios comunes, como los pasillos y los patios, también son escenarios donde se refuerzan las normas heteronormativas. Un joven de la telesecundaria de Nuevo México describió cómo el simple acto de caminar por el pasillo podía convertirse en una experiencia de hostigamiento:

Cuando caminaba por los pasillos, me decían cosas. A veces se reían o decían que caminaba como niña. Algunos me empujaron o me tiraban la mochila. Yo trataba de no mirar a nadie y caminar rápido pa' que no me dijieran nada, pero igual se burlaban. Sentía como si no pudiera moverme sin que alguien me mirara feo [entrevista realizada a Miguel el 20 de noviembre de 2023].

Este relato refleja lo planteado por Segato (2010), quien defiende que la colonialidad del poder impone una matriz heterosexual que regula las relaciones de género y sexualidad, generando exclusiones para quienes no se ajustan a esta norma. En el contexto escolar, esta matriz se refuerza no sólo a través de los discursos explícitos, sino también mediante microagresiones cotidianas que configuran un ambiente de vigilancia y control constante. La vulnerabilidad de los jóvenes *chokwinik* se amplifica debido a la intersección entre su identidad de género y su pertenencia a una comunidad indígena, lo que los sitúa en una doble marginación.

Desde una perspectiva de género decolonial, Curiel (2014) señala que la imposición de categorías occidentales de género ha invisibilizado y patologizado las expresiones de género propias de los pueblos indígenas. La experiencia de los *chokwinik* evidencia cómo las normas coloniales han transformado las relaciones de género en las comunidades choles, generando conflictos tanto en el ámbito escolar como en el comuni-

tario. Esta doble presión (por parte de la escuela y de la comunidad) agrava la sensación de aislamiento y dificulta la construcción de una identidad propia.

En este contexto, las estrategias de resistencia son limitadas y, en muchos casos, implican ocultar o minimizar las expresiones de género que no encajan en las normas dominantes. Un joven explicó cómo aprendió a modificar su comportamiento para evitar las burlas y el rechazo:

Yo antes hablaba como quería y me movía como me salía. Pero los compañeros se burlaban, decían que yo no era normal. Entonces empecé a hablar menos y a caminar diferente pa' que no me molestaran. A veces hasta en mi casa me dicen que no camine así. Ya no sé cómo moverme sin que alguien diga algo [entrevista realizada a Luis 20 de octubre de 2023].

Esta narración ilustra lo que Butler (2007) describe como el efecto disciplinario de las normas de género, que no sólo moldean el comportamiento, sino que también afectan la percepción que los individuos tienen de sí mismos. La presión para ajustarse a las expectativas de género genera un conflicto interno que limita la capacidad de los jóvenes para expresar su identidad de manera auténtica. La experiencia de Luis evidencia cómo la vigilancia constante del cuerpo y el comportamiento contribuye a la internalización de la norma heteronormativa, restringiendo las posibilidades de autoafirmación.

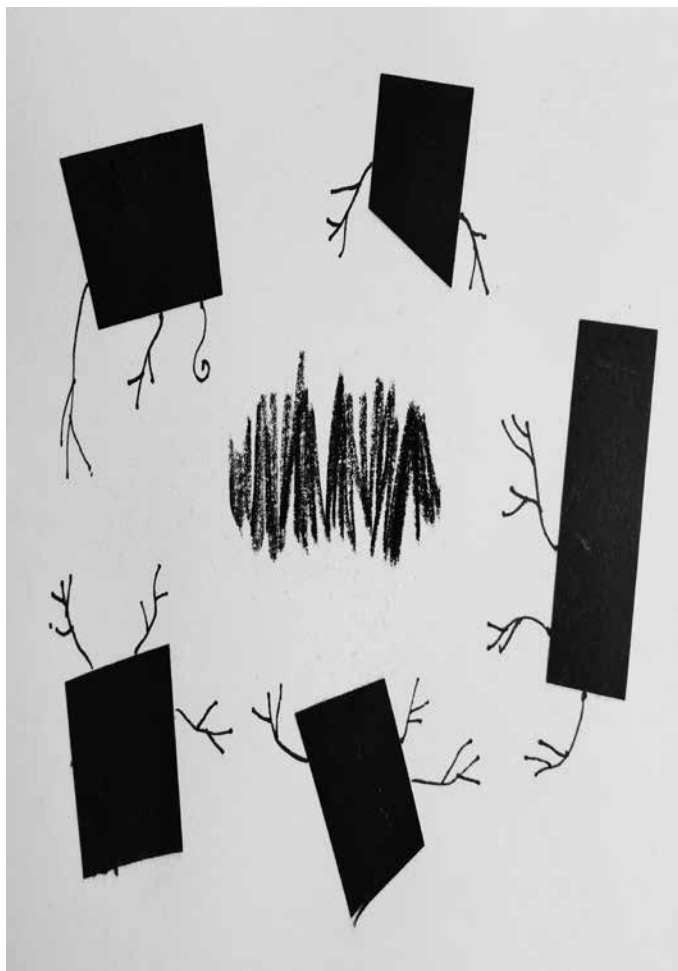
Las telesecundarias de Jericó y Nuevo México, así como la secundaria técnica de Damasco, replican por igual normas heteronormativas: los testimonios muestran que la estructura educativa en su totalidad consolida jerarquías de género, sin importar el tipo de plantel. La ubicación rural y las condiciones socioeconómicas profundizan esta desigualdad, pues restringen los espacios donde los jóvenes *chokwinik* puedan expresar su identidad sin miedo al rechazo o a la violencia.

Bajo esta perspectiva, las experiencias de los jóvenes *chokwinik* en las dos telesecundarias y la secundaria técnica analizadas revelan cómo las normas heteronormativas y las expectativas de género se imponen en el día a día. Comentarios, burlas, omisiones y la complicidad docente generan un clima de vigilancia y miedo que limita la expresión identitaria y refuerza jerarquías de género y exclusión. La coincidencia de estas experiencias en distintos sistemas educativos muestra que la discriminación, lejos de ser un fenómeno aislado, es una práctica estructural que atraviesa todo el sistema escolar.

## Experiencias de exclusión y discriminación

La invisibilización de las identidades *chokwinik* en el currículo escolar y el discurso heteronormativo contribuyen a generar experiencias cotidianas de discriminación y exclusión. Durante las entrevistas, los jóvenes relataron situaciones en las que fueron objeto de burlas, insultos y agresiones físicas debido a su expresión de género. Estas vivencias evidencian cómo las normas escolares, al basarse en criterios biológicos y culturales, limitan la autonomía de los jóvenes y fortalecen las estructuras de poder que legitiman la heteronormatividad.

Uno de los aspectos más mencionados fue el uso de los baños escolares, donde las normas institucionales, basadas en criterios biológicos, restringen las opciones de los jóvenes y los exponen a situaciones de acoso. Sin embargo, no siempre se trata de una cuestión de identidad, sino de una búsqueda de seguridad frente a las agresiones. Un joven que estudia en la telesecundaria de Jericó contó su vivencia al intentar utilizar el baño de las niñas:



El *ajwalil* (director) me llamó la atención por usar el *na* (baño) de las *antsetik* (mujeres). Me dijo que tenía que usar el *na* de los *winik* (hombres) porque en mi acta dice que soy *winik*. Yo no lo hice porque quisiera, sino porque en el baño de los hombres siempre me molestaban. Un día me empujó contra la pared y me dijeron que yo no debía estar ahí. Sentí mucha vergüenza. Después de eso, trataba de aguantarme pa' no tener que ir al baño en la escuela [entrevista realizada a Carlos el 26 de septiembre de 2023].

Este testimonio pone de manifiesto cómo las normas escolares, al basarse en criterios biológicos y legales, limitan la autonomía de los jóvenes *chokwinik* y generan un impacto negativo en su bienestar emocional. La decisión de utilizar el baño de las niñas no respondía necesariamente a una cuestión de identidad, sino a la urgencia de evitar el acoso recurrente en el baño de los varones. Esto refleja la falta de espacios seguros dentro de la escuela, lo que obliga a los jóvenes a buscar alternativas que, en muchos casos, los exponen a nuevas situaciones de discriminación.

Con base en la reflexión anterior, es posible observar que la imposición de normas fundamentadas en el sexo biológico refuerza las estructuras de poder que legitiman la heteronormatividad. Walsh (2009) sostiene que una educación intercultural crítica debe promover el respeto y la legitimidad mutua entre diferentes formas de ser y estar en el mundo. Sin embargo, la ausencia de políticas inclusivas perpetúa la exclusión y dificulta el pleno desarrollo de los jóvenes *chokwinik*, quienes se enfrentan a un contexto donde su identidad es constantemente cuestionada.

Otro joven que cursa la secundaria técnica en Damasco refirió cómo las interacciones cotidianas con sus compañeros se convirtieron en una fuente permanente de tensión:

Los otros muchachos a veces se burlaban de mí porque decían que caminaba como niña. Me decían que tenía que caminar como hombre y que no fuera raro. Yo trataba de no hacer caso, pero a veces sí me daba miedo que me pegaran. Por eso prefería quedarme callado y no llamar la atención. En los recreos me iba a un rincón donde no me vieran pa' que no me molestaran [entrevista realizada a Miguel el 28 de octubre de 2023].

Estas palabras reflejan cómo las normas de género se refuerzan a través de las interacciones habituales, generando miedo y autocensura en los jóvenes *chokwinik*. La vigilancia incesante del comportamiento y la expectativa de cumplir con los roles de género establecidos contribuyen a un ambiente donde cual-

quier desviación es sancionada mediante burlas y amenazas. Como plantea Rockwell (2009), la escuela debería ser un espacio de respeto y convivencia donde la diversidad sea valorada y reconocida. No obstante, en este contexto, la presión social lleva a los jóvenes a replegarse y minimizar su expresión personal para evitar el rechazo y la violencia.

Además del acoso por parte de los compañeros, los testimonios exhiben que el personal escolar también contribuye a afianzar las normas heteronormativas, generando un sentimiento de aislamiento entre los jóvenes *chokwinik*. Un joven que asiste a la telesecundaria de Nuevo México describió cómo la intervención de un maestro de vigilancia reforzó su sensación de no pertenecer al espacio escolar:

Una vez, durante el receso, estaba sola en el patio porque no quería que me molestaran. El maestro de vigilancia me preguntó por qué no jugaba con los demás. Le dije que prefería estar solo, pero él me dijo que tenía que socializar como los demás niños. Me hizo sentir que estaba mal por ser diferente. Después de eso, mejor me quedo en la esquina del patio pa' que no me vean [entrevista realizada a Fernando el 22 de febrero de 2024].

Este testimonio revela la forma en que las expectativas de socialización también funcionan como un mecanismo de exclusión para los jóvenes *chokwinik*. La presión para integrarse en dinámicas grupales que no se ajustan a su forma de ser genera un sentimiento de inadecuación, acentuando la idea de que deben adaptarse a las normas impuestas para ser aceptados. La intervención del docente, lejos de ofrecer apoyo, contribuyó a reforzar la percepción de que la diferencia es sinónimo de anormalidad. Como señala Curiel (2014), la imposición de categorías occidentales de género ha invisibilizado y patologizado las expresiones de género propias de los pueblos indígenas, provocando un proceso de alienación que afecta la construcción identitaria de los jóvenes.

Así, la discriminación y la exclusión vividas por los jóvenes *chokwinik* hacen patente cómo la escuela, lejos de ser un espacio de inclusión, funciona como un mecanismo de control que refuerza las normas heteronormativas mediante el currículo oculto, las interacciones cotidianas y las expectativas de socialización. La ausencia de políticas inclusivas y la falta de formación de los docentes agravan esta situación y dejan a los jóvenes en una posición de vulnerabilidad constante. La presión para ajustarse a los roles de género establecidos limita su autonomía y afecta su bienestar emocional y origina un clima de miedo y autocensura que condiciona su experiencia escolar.

## **Aislamiento dentro de la comunidad y la escuela**

Más allá de la discriminación experimentada en el ámbito escolar, los jóvenes *chokwinik* enfrentan situaciones de aislamiento dentro de sus propias comunidades. Este fenómeno acota sus relaciones interpersonales y afecta su sentido de pertenencia y bienestar emocional. Durante las entrevistas, varios participantes mencionaron que el rechazo por parte de sus vecinos y familiares causa un sentimiento de soledad que trasciende el entorno escolar. En las comunidades indígenas ch'oles, ser *chokwinik* conlleva violencia y discriminación y en algunos casos es percibido como una falta grave dentro de los valores tradicionales, lo que refuerza la estigmatización y el aislamiento.

Un joven que cursa la telesecundaria en Jericó relató cómo las actitudes de su familia impactaron su vida cotidiana:

En mi casa, mi papá siempre me dice que tengo que comportarme como hombre y que no puedo andar con cosas raras. A veces no quiero estar en casa porque siento que no puedo ser yo mismo. Prefiero pasar más tiempo en la escuela, aunque tampoco es fácil porque ahí también me molestan. Es como si en ningún lado pudiera estar tranquilo [entrevista realizada a Macario el 22 de enero de 2024].

Esta declaración muestra cómo el rechazo dentro del núcleo familiar agrava el sentimiento de aislamiento que los jóvenes *chokwinik* experimentan en la escuela. La falta de aceptación en ambos espacios significa una doble exclusión que restringe sus posibilidades de desarrollo personal. La presión para cumplir con las expectativas familiares y comunitarias potencia la idea de que no tienen un lugar donde puedan sentirse seguros.

El aislamiento no se circunscribe a las relaciones familiares, también afecta las dinámicas sociales dentro de la comunidad. Un participante que asiste a la secundaria técnica de Damasco describió cómo el rechazo de sus vecinos influye en su día a día:

En el pueblo, mucha gente me mira raro cuando paso. Algunos niños se burlan de mí y los adultos no dicen nada. A veces prefiero no salir de mi casa pa' evitar que me vean. Me gustaría poder ir a otros lugares donde la gente no me juzgue por cómo soy, pero aquí todos nos conocemos y no hay pa' dónde ir [entrevista realizada a Pedro el 17 de septiembre de 2023].

Este fragmento revela cómo el estigma asociado a las identidades *chokwinik* trasciende el ámbito escolar y se reproduce en las relaciones comunitarias. La mirada juzgadora de los vecinos aumenta el sentimiento de exclusión, y restringe la participación de estos jóvenes en la vida cotidiana. La ausencia de espacios donde puedan expresarse con libertad genera un ambiente de vigilancia constante, donde cualquier desviación de las normas de género es sancionada mediante burlas y aislamiento. Esto refleja lo planteado por Segato (2010) en el sentido de que la matriz heterosexual impuesta por la colonialidad del poder, además de regular las relaciones de género, condiciona las formas de interacción social, al tiempo que crea barreras para quienes no se ajustan a sus normas.

El rechazo basado en creencias tradicionales también repercute en las relaciones familiares, y crea tensiones y conflictos que agravan el aislamiento de los jóvenes. Un joven de la telesecundaria de Nuevo México detalló cómo lo afecta la desaprobación familiar:

Mi abuela dice que ser así no está bien. Mi mamá a veces me dice que, si sigo así, nadie me va a querer. Yo trato de no hacerles caso, pero es difícil porque siento que no me aceptan. A veces pienso que tal vez tienen razón y que hay algo malo en mí [entrevista realizada a José el 23 de octubre de 2023].

Lo anterior muestra cómo las creencias arraigadas en la comunidad refuerzan el rechazo social al tiempo que afectan la construcción identitaria de los jóvenes *chokwinik*, gestando un conflicto interno que reduce su capacidad para aceptarse a sí mismos. La presión para ajustarse a las normas comunitarias viene aparejada de un sentimiento de culpa y vergüenza que contribuye al aislamiento emocional. Además, el temor al rechazo y la violencia influye en las decisiones cotidianas de los jóvenes, quienes aprenden a contener su interacción social para minimizar los riesgos. Un participante explicó el modo en que esto interfiere con su día a día:

Cuando tengo que salir a hacer un mandado o ir a la tienda, trato de caminar rápido pa' que no me vean. Si paso cerca de otros muchachos, me voy por otro lado pa' no toparme con ellos. Una vez, unos señores estaban platicando en la esquina y cuando pasé, uno dijo que los jóvenes como yo traen cosas malas. Por eso mejor me quedo en mi casa [entrevista realizada a Fernando 20 de noviembre de 2023].

Las palabras de Fernando describen el miedo al rechazo y cómo éste condiciona las decisiones de los jó-

venes *chokwinik*, limitando su movilidad y su participación en la vida comunitaria. La constante vigilancia social genera un clima de temor y autocensura que afecta su bienestar emocional y dificulta la construcción de vínculos afectivos. Butler (2007) argumenta que las normas de género funcionan a través de la repetición de actos y discursos que configuran las posibilidades de acción de los sujetos. En este caso, las normas impuestas por la comunidad actúan como un mecanismo de control que restringe las opciones de los jóvenes, coartando su capacidad para expresar su identidad de manera libre y auténtica.

El aislamiento también altera las relaciones de los jóvenes con sus pares, quienes, al internalizar las normas heteronormativas de la comunidad, reproducen los discursos de rechazo y exclusión. Un participante explicó la forma en que le afecta la falta de amigos:

Casi no tengo amigos porque los demás no quieren juntarse conmigo. A veces me gustaría tener alguien con quien platicar, pero la mayoría prefiere no acercarse pa' que no los molesten también. Un compañero me dijo que su mamá le dijo que no se juntara conmigo porque eso no es correcto. Me siento solo, como si nadie quisiera estar conmigo [entrevista realizada a Mariano el 17 de octubre de 2023].

Estas frases reflejan cómo el estigma social genera un efecto de aislamiento que va en detrimento de las oportunidades de los jóvenes *chokwinik* para establecer vínculos significativos. La exclusión repercute, como ya se ha dicho, en su bienestar emocional y en su desarrollo personal, provocando una sensación de soledad y desamparo que va más allá del ámbito escolar. Como plantea Segato (2010), la colonialidad del poder regula las relaciones de género y configura las formas de interacción social, lo que da pie a un sistema de exclusión que impide que los sujetos construyan una identidad autónoma.

Así, el aislamiento que enfrentan los jóvenes *chokwinik* en la escuela y en la comunidad evidencia cómo las normas heteronormativas, intensificadas en algunos casos por valores tradicionales y religiosos, configuran un sistema de exclusión que atraviesa todos los ámbitos de su vida. La falta de aceptación en el entorno familiar, escolar y comunitario provoca un sentimiento de soledad y desarraigo que obstaculiza sus posibilidades de desarrollo personal y emocional. La presión para ajustarse a los roles de género tradicionales, combinada con la percepción de que su identidad es inaceptable dentro de la comunidad, genera un conflicto interno que afecta su bienestar psicológico. La ausencia de referentes positivos y la constante vigi-

lancia social refuerzan la sensación de no pertenecer a ningún lugar, propiciando un clima de miedo y autocensura que condiciona sus relaciones interpersonales y su construcción identitaria.

## Reflexiones finales

Las experiencias de los jóvenes *chokwinik* ponen de manifiesto cómo la escuela y la comunidad actúan como espacios donde las normas heteronormativas se reproducen y refuerzan, dando pie a procesos de discriminación, exclusión y aislamiento. La imposición de un modelo binario de género, arraigado tanto en las estructuras educativas como en los valores culturales de las comunidades indígenas *ch'oles*, limita las posibilidades de estos jóvenes para construir una identidad propia y desarrollar relaciones sociales significativas. La vigilancia constante sobre sus cuerpos y comportamientos, sumada al rechazo tanto de sus pares como de los adultos, configura un entorno donde el miedo y la autocensura se convierten en mecanismos de supervivencia.

La escuela, en cuanto institución encargada de la formación y socialización de las nuevas generaciones, no ha logrado consolidarse como un espacio seguro e inclusivo para los jóvenes *chokwinik*. A pesar de los discursos oficiales que promueven la igualdad y la diversidad, las prácticas cotidianas dentro de las aulas continúan reproduciendo las normas de género tradicionales, profundizadas por la complicidad del silencio docente y la ausencia de protocolos claros para prevenir y atender la discriminación. La falta de formación en temas de diversidad sexogenérica acota la capacidad del personal educativo para reconocer y apoyar las necesidades concretas de estos jóvenes, y perpetúa un ambiente donde las burlas, el acoso y la exclusión se normalizan como parte de la vida escolar.

En este contexto, resulta pertinente cuestionar los alcances de la Nueva Escuela Mexicana, cuyo enfoque pretende promover una educación inclusiva y equitativa, pero cuya implementación enfrenta desafíos significativos en los entornos rurales e indígenas. Si bien los documentos oficiales hacen referencia al respeto a la diversidad, en la práctica, la formación docente y los materiales educativos siguen anclados en perspectivas que invisibilizan las identidades no normativas. La ausencia de un tratamiento crítico y contextualizado sobre las distintas formas de ser y estar en el mundo contribuye a eternizar el estigma y la marginación de los jóvenes *chokwinik*, quienes encuentran en la escuela un espacio que, lejos de acogerlos, fortalece las barreras que enfrentan en sus comunidades.

La interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009) plantea la necesidad de transformar las relaciones de poder que estructuran tanto la escuela como la sociedad en su conjunto. En las comunidades *ch'oles*, la tensión entre valores tradicionales y los derechos de los jóvenes provoca que la escuela reafirme las normas comunitarias y reduzca su potencial de apertura y diálogo. La falta de espacios para discutir las identidades no hegemónicas favorece que se perpetúe el silencio y el miedo, y consolida un sistema educativo que, en lugar de liberar, reproduce las estructuras de opresión que pretende combatir.

Por ello, resulta imprescindible replantear el papel de la escuela en la construcción de sociedades más justas e incluyentes. Esto implica no sólo revisar los contenidos curriculares, sino también transformar las prácticas pedagógicas y las relaciones de poder dentro del aula. La formación docente debe incluir una perspectiva crítica que permita reconocer y valorar la diversidad sexogenérica, entendiendo que la educación no puede circunscribirse a la transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir a la formación de sujetos capaces de convivir en la diferencia. Sólo a través de una educación que cuestione las normas impuestas y promueva el respeto a las múltiples formas de ser y estar en el mundo será posible garantizar que los jóvenes *chokwinik* puedan construir sus identidades sin miedo al rechazo y a la violencia.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana enfrenta el reto de trascender los discursos institucionales para transformar las prácticas cotidianas en las aulas. Mientras los principios de inclusión y equidad no se traduzcan en acciones concretas que cuestionen las normas heteronormativas y generen espacios seguros para todos los estudiantes, la escuela seguirá siendo un espacio de exclusión para quienes no encajan en los modelos tradicionales. La experiencia de los jóvenes *chokwinik* demuestra que la verdadera transformación educativa no puede lograrse sin un compromiso genuino por reconocer y valorar la diversidad en todas sus formas, garantizando que cada estudiante pueda desarrollarse plenamente, sin temor al rechazo ni a la violencia.

## Fuentes

- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1995. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Butler, Judith. 2007. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. 2010. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Chiñas, Beverly. 1973. *The Isthmus Zapotecs: Women's Roles in Cultural Context*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- Connell, R. W. 1995. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Crenshaw, Kimberle. 1991. "Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color". *Stanford Law Rev.* 43, núm. 6: 1241-1299.
- Curiel, Ochy. 2014. *La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen político de la heterosexualidad*. Bogotá: En la Frontera.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- Fernandes, Estebao Rafael. 2014. "Homosexualidades indígenas y descolonialidad: algunas reflexiones a partir de las críticas two-spirit". *Tabula Rasa* 20: 135-157.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- González Jiménez, Rosa María y Mónica García Contreras. 2016. "Mujeres, indígenas, gays y lesbianas en México: ¿comunidades excéntricas?". *La Ventana. Revista de Estudios de Género* 5, núm 44: 51-77. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362016000200051](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362016000200051).
- Halberstam, Jack. 1998. *Female Masculinity*. Durham: Duke University Press.
- Hernández-Silvano, Amadeo, Rogelio Ernesto Marcial-Zavala y Manuel Alejandro Moreno-Muñoz. 2020. "Antsiwinik. Expresarse como homosexual en una secundaria de contexto indígena". *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 18, núm. 1: 129-141. DOI: <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.724>.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). 2020. *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). 2024. *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), cuarto trimestre de 2023*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Kohlberg, Lawrence. 1966. "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes". En *The Development of Sex Differences*, editado por Eleanor E. Maccoby, 82-173. Stanford: Stanford University Press.
- Lamas, Marta. 2000. "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual". *Cuicuilco* 7, núm. 18: 1-24.
- Lang, Sabine. 2016. "Native American men-women, lesbians, two-spirits: Contemporary and historical perspectives". *Journal of Lesbian Studies* 20, núm 3-4: 299-323. doi: <https://doi.org/10.1080/10894160.2016.1148966>.
- López Moya, Martín de la Cruz. 2018. *Hacerse hombres cabales. Masculinidad entre los tojolabales*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Lucas Marín, Antonio. 1986. "El proceso de socialización: un enfoque sociológico". *Revista Española de Pedagogía* 44, núm. 173.
- Lugones, María. 2008. "Colonialidad y género". *Tabula Rasa* 9: 73-101.
- Martínez, L. 2015. "El currículo oculto y la reproducción de la heteronormatividad en la escuela". *Revista de Estudios de Género* 21, núm. 2: 45-67.
- Miano Borruso, Marinella. 2001. "Género y homosexualidad entre los zapotecos del Istmo de Tehuantepec: el caso de los muxe". Ponencia presentada al IV Congreso Chileno de Antropología, Colegio de Antropólogos de Chile.
- Núñez Noriega, Guillermo. 2009. "Hombres indígenas, diversidad sexual y vulnerabilidad al VIH-Sida: una exploración sobre las dificultades académicas para estudiar un tema emergente en la antropología". *Desacatos* 35: 13-28.
- Platero, Raquel (Lucas). 2012. *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Rafferty, Jameson. 2024. "Gender identity development in children". *HealthyChildren.org*. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/Pages/Gender-Identity-and-Gender-Confusion-In-Children.aspx>.
- Rockwell, Elsie. 2009. *La escuela cotidiana: Una etnografía del sistema escolar*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Rubin, Gayle. 1986. "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología* 8, núm. 30: 95-145.
- Segato, Rita. 2010. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Urbiola Solís, Alejandra, Ángel Vázquez García e Ilia Cázares Garrido. 2017. "Expresión y trabajo de los Muxe' del Istmo de Tehuantepec, en Juchitán de Zaragoza, México". *Nova Scientia* 9, núm. 2: 502-527.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Willis, Paul. 1988. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.