

Entre listas y hormonas: Vivir la transexualidad en una escuela preparatoria

Between Lists and Hormones: Living Transgender in High School

Blanca Aidé Solano López
Estudiante del Programa de Doctorado
Escuela Normal de Ecatepec

Resumen

El trabajo presenta un estudio de caso de un estudiante trans masculino, a quien llamaremos D. J., para resguardar su identidad. Él realizó su transición de género durante la educación media superior en una escuela preparatoria pública del Estado de México. Por medio de una entrevista semiestructurada, se exploraron las dimensiones biológica, psicológica y social e institucional de su experiencia vivida. Los resultados muestran que hubo algunos momentos de acompañamiento y apoyo, principalmente, por parte de sus compañeros; pero también recibió respuestas parciales burocráticas y reactivas por parte de la escuela. De hecho, se requirió de la intervención familiar para garantizar el respeto de su identidad, lo que se percibió como una falta de convicción institucional para la inclusión del estudiante. La investigación prueba que la identidad trans sigue marcada por vacíos estructurales y desafíos institucionales; también expone la urgencia de establecer protocolos escolares, capacitación docente y una cultura del respeto al derecho a la identidad de género.

Palabras clave:

Transexualidad, Adolescencia trans, identidad de género, inclusión escolar, educación media superior.

Abstract

This article presents a case study on a transgender male student, whom we will refer to as D. J., in order to protect his identity. He underwent his gender transition during his high school education at a public high school in the Estado de México. Through a semi-structured interview, the biological, psychological, social, and institutional dimensions of his lived experience were explored. The results show that there were some moments of support and accompaniment, mainly from his peers, but there were also responses from the school that were partial, bureaucratic, and reactive. To have his gender identity recognized, his family had to apply pressure, which was seen as a lack of institutional conviction for the student's inclusion. This case shows how trans identity is still marked by structural gaps and institutional challenges, and therefore emphasizes the need to implement school protocols, provide training for teachers, and create a school culture that respects the right to gender identity.

Keywords:

Transexuality, trans adolescence, gender identity, school inclusion, high school education.

Fecha de recepción: 10 de junio de 2025

Fecha de aceptación: 19 de agosto de 2025

Introducción »

La visibilización de los estudiantes trans en las escuelas de educación media superior en México se ha incrementado, debido a que empiezan a exigir con mayor firmeza el reconocimiento de sus derechos. Sin embargo, aun con los avances en materia legal sobre la inclusión y el respeto a la identidad de género, la rectificación de documentos oficiales en algunas entidades del país, como las escuelas preparatorias, continúan operando bajo estructuras rígidas en los ámbitos pedagógicos administrativos y culturales que invisibilizan e invalidan la transición de género en los espacios escolares.

Antecedentes

Las y los adolescentes enfrentan diversas barreras para desarrollarse con libertad y seguridad, debido a la falta de protocolos institucionales, la poca información del personal docente y administrativo y la prevalencia de discursos moralizantes que generan condiciones adversas para el ejercicio pleno de su derecho a la educación y, sobre todo, a la no discriminación. Además de que esos obstáculos no solo se manifiestan de forma violenta o directa, también niegan el reconocimiento de la identidad de género a partir de omisiones, comentarios ambiguos o decisiones burocráticas. En este sentido, Cervantes-Sánchez y Peña-Calvo (2023) señalan que la inclusión de las personas trans en el sistema educativo no puede depender de situaciones al azar o de una buena voluntad, sino de protocolos institucionales claros y formaciones documentadas hacia la diversidad.

Justificación »

En el último decenio, las leyes mexicanas sobre identidad de género han progresado de manera importante; pero pese a esos avances en la legislación antidiscriminatoria y de protocolos de atención a personas LGBTI+, impulsados por organismos públicos, como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas del Estado de México (CEAVEM), no han ocurrido cambios drásticos en las instituciones educativas, ya que su instauración ha sido ineficiente o nula.

En particular, las escuelas del nivel medio superior enfrentan problemáticas para garantizar el derecho a la educación libre de discriminación hacia los estudiantes trans, quienes, a menudo, se encuentran ante un sistema escolar que no los nombra ni los entiende, ni los acompaña; de modo que lejos de encontrar un espacio seguro en la escuela, ellos y ellas suelen enfrentar resistencias insti-

tucionales, discursos invalidantes, omisiones burocráticas y prácticas docentes que refuerzan los estereotipos de género. Estas experiencias pueden generarles afectaciones emocionales graves, como sentimientos de exclusión, ansiedad, disforia y, en casos extremos, abandono escolar o ideación suicida.

En tal escenario, esta investigación cobra sentido y urgencia. Por lo que documentar la experiencia escolar de D. J., un estudiante trans masculino que realizó su transición al cursar la escuela preparatoria, en una institución pública del Estado de México, permite no solo visibilizar los desafíos estructurales y simbólicos que enfrentan estos jóvenes en el ámbito educativo, sino también identificar los elementos de contención y acompañamiento que, aunque aislados, pueden marcar la diferencia entre la exclusión y la permanencia escolar.

Justamente, por tratarse de un caso real, el objetivo de esta investigación es contribuir a la construcción del conocimiento desde la práctica y brindar herramientas para sensibilizar a docentes, directivos y autoridades educativas, así como abrir un diálogo sobre cómo edificar escuelas donde todas las identidades sean reconocidas, respetadas y protegidas.

Objetivo general

Analizar la vivencia de un estudiante de enseñanza media superior, transmasculino, del Estado de México, para conocer y comprender los retos emocionales, sociales e institucionales que enfrentó durante el proceso de transición, al igual que las estrategias de afirmación identitaria que desarrolló y le ayudaron a culminar su trayectoria educativa.

Objetivos específicos

- Describir las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que experimentó el estudiante en su proceso de tránsito de género en el ámbito escolar.
- Identificar las respuestas institucionales -positivas y negativas- que recibió el alumno del personal docente, administrativo y de orientación educativa ante su identidad trans.
- Examinar los mecanismos de apoyo, resistencia o exclusión que surgieron en su entorno escolar, tanto entre sus pares como en la estructura institucional.
- Proponer recomendaciones pedagógicas e institucionales para fortalecer las condiciones de inclusión de estudiantes trans en la educación media superior.

Fundamentos conceptuales para comprender la experiencia trans en la escuela

El concepto de identidad de género lo emitieron por primera vez las organizaciones OPS y OMS (2000),¹ en el que se considera marco de referencia interno que permite a cada persona organizar su autoconcepto y comportarse socialmente, en función de la percepción que tiene sobre su propio sexo y género. Esta identidad puede coincidir o no con el sexo asignado al nacer y se va construyendo a lo largo del tiempo, como parte del desarrollo psicológico y social del individuo (Delgado Parra, 2014, p. 265).

Para las personas transexuales, esta vivencia representa una incongruencia marcada entre su sexo biológico y la identidad de género con la que se reconoce. La American Psychological Association (APA, 2011) considera que el término transgénero "define a personas cuya identidad de género expresión de género o conducta no se ajusta a aquella generalmente asociada con el sexo que se les asignó al nacer" (p. 1). Bajo esta definición se engloban diferentes identidades, como personas transexuales que modifican su cuerpo mediante tratamiento médico; travestis que adoptan expresiones de género, sin necesariamente cambiar su identidad; y las de género queer, que rechazan la binariedad hombre-mujer (APA, 2011, pp. 1-2).

La APA (2011) subraya que la identidad transgénero no es un trastorno mental, aunque algunas personas pueden experimentar disforia de género, debido a la incongruencia persistente entre su género sentido y su sexo asignado (p. 4). Desde 2013, el *DSM-V (Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales)* eliminó la categoría de "trastorno de identidad de género" y la reemplazó por "disforia de género", término que reconoce el malestar clínicamente significativo que surge cuando la identidad de género de la persona no coincide con su cuerpo o con las expectativas sociales impuestas (American Psychiatric Association, 2013; como se cita en Delgado Parra, 2014, p. 267).

Dicho malestar se puede manifestar durante la infancia, la adolescencia o la adultez, y en el contexto escolar se traduce en experiencias de rechazo, invisibilización o incluso violencia institucional. Como lo advierte la autora, muchas personas trans se ven forzadas a modificar su conducta o a ocultar su identidad para evitar la estigmatización. Esta realidad convierte a los adolescentes trans en un grupo especialmente vulnerable, tanto por la hostilidad del entorno, como por el propio proceso interno de transición y búsqueda de autenticidad (Delgado Parra, 2014, p. 269).

¹ Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2000). *Actas de una Reunión de Consulta. Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción.* Organización Mundial de la Salud (OMS). Celebrada en Antigua Guatemala, Guatemala, del 19 al 22 de mayo de 2000.

En el ámbito educativo, las instituciones operan como dispositivos de normalización que pueden reproducir el binarismo de género, a través de mecanismos de control disciplinario. Como señala Foucault (2006, p. 142) "la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'", por lo que regula no solo comportamientos, sino también identidades. Ese poder se ejerce mediante normas, clasificaciones y sanciones que marginan lo no normativo, como lo evidencia el estudio de Hilario (2015), al analizar cómo las escuelas tradicionales imponen "una relación de autoridad donde el docente posee el poder absoluto sobre el estudiante, moldeando su cuerpo y su ser mediante el memorismo, la obediencia y el castigo físico" (p. 3); por ejemplo, prácticas como dividir por sexo las actividades físicas, negar el uso del nombre social o no reconocer las necesidades médicas del tratamiento hormonal reproducen una violencia estructural y simbólica sobre el alumnado trans (Lozano y Salinas, 2016).

Como documenta CONAPRED (2016), estos mecanismos de exclusión tienen consecuencias graves: abandono escolar, deterioro de la salud mental y dificultades en el desarrollo académico y emocional. Por ello, reconocer la identidad de género no solo es una cuestión de respeto individual, sino un imperativo ético, legal y educativo.

Por otra parte, estudios internacionales estiman que la condición transexual se puede presentar en una proporción de 1:11 900 a 1:45 000 para hombres trans, y de 1:30 400 a 1:200 000 para mujeres trans (Delgado Parra, 2014, p. 270). Estas cifras indican la urgencia de que las instituciones educativas cuenten con protocolos y herramientas para acompañar a este sector estudiantil, muchas veces invisibilizado.

Desde un enfoque de derechos humanos y salud sexual, la identidad de género forma parte del desarrollo integral de toda persona. Por tanto, su reconocimiento es condición básica para el bienestar, la dignidad y la permanencia escolar. Como plantea Butler (2004), el género no es una esencia fija, sino una construcción social que se produce en la relación con los otros. Cuando las normas tradicionales de roles de género del sistema educativo violentan esa construcción, no solo está en juego la inclusión, sino la posibilidad misma de la existencia.

Por su parte, Extebarria et al. (2023) analizaron numerosos trabajos sobre la experiencia escolar de estudiantes trans, que dan cuenta de la presencia continua de alguna forma de discriminación: estructural, simbólica o relacional. La investigación evidencia que el sistema educativo no se percibe como un espacio seguro, sino como un entorno hostil para quienes no se apegan a las normas convencionales de roles de género. Los resultados del estudio revelan que, a menudo, los estudiantes padecen acoso, invisibilización institucional y negación de su identidad.

En esas conductas se expresan distintas formas de violencia simbólica que afectan la autoestima de los estudiantes en varios aspectos: su rendimiento

académico, su bienestar, su sentido de pertenencia a una comunidad escolar, e incluso su permanencia en la institución educativa, por ejemplo, el uso incorrecto del nombre, obligarle a usar un baño que le genera incomodidad, actividades físicas o intelectuales disminuidas por prejuicios de género discordantes con el sexo asignado al nacer; así como negar el reconocimiento del nombre social en la documentación escolar para privilegiar el nombre legal.

Los mismos autores revisaron más de 30 estudios e identificaron cuatro acciones clave para convertir las escuelas en entornos seguros para la comunidad trans:

1. Desarrollar políticas institucionales concisas contra el acoso hacia estudiantes que difieren con su identidad de género asignado en el nacimiento y que sean aplicables en todos los niveles educativos.
2. Ofrecer formación continua y científica a toda la comunidad escolar, en especial a los docentes, sobre diversidad sexual y de género, como una herramienta esencial para prevenir la discriminación y promover un ambiente de respeto.
3. Formar grupos o comisiones de apoyo particulares en los centros educativos, que funcionen como lugares de intervención y escucha, para abordar la identidad de género.
4. Instaurar servicios de asesoramiento y apoyo psicosocial inclusivos que atiendan las necesidades particulares de los alumnos trans sin patologizarlos.

El estudio resalta como elemento esencial un enfoque de inclusión transformadora que realmente reconozca la dignidad y la autonomía de las identidades trans, dejando atrás aquellos que solo son tolerantes o asistencialistas. Como afirman Etxebarria et al. (2023), no se trata solo de evitar el sufrimiento, sino de garantizar condiciones para una vida educativa plena, afirmada y libre de violencia.

Metodología ➞

El trabajo se llevó a cabo con un enfoque cualitativo y un diseño de caso único, con el objetivo de profundizar en las experiencias escolares de un estudiante transmasculino en el nivel medio superior. Se eligió este método, porque no solo era fundamental examinar los hechos objetivos que suceden en el entorno escolar, sino también entender los significados subjetivos que el participante le da a su proceso de transición de género en un contexto institucional.

Se revisa el caso de un adolescente de 18 años que realizó su transición cuando cursaba sus estudios en una preparatoria pública del Estado de México; su nombre social es D. J.; participó de forma voluntaria, consciente y motivada

por el anhelo de compartir los retos que afrontan los estudiantes trans en el sistema educativo. La testificación de D. J. es relevante, porque comparte sus propias experiencias en cada fase del proceso de transición: emocional, corporal, social y legal, lo cual contribuyó a registrar e integrar los desafíos y progresos en el tema de inclusión de identidades trans, en el ámbito educativo.

Para recabar la información se usó la técnica de entrevista semiestructurada, porque necesitábamos explorar los diferentes aspectos de su proceso de tránsito. La guía de la entrevista se organizó en torno a cuatro dimensiones clave: biológica, psicológica, social e institucional. Esto permitió entender los cambios fisiológicos producidos por el tratamiento hormonal, así como su situación emocional, sus relaciones sociales y cómo percibió el apoyo institucional dentro de la escuela.

En primera instancia, la entrevista se grabó y después se transcribió de manera literal, para conservar las palabras y los matices de su narrativa. Se garantiza que el participante tuvo consentimiento informado, así como la protección de su dignidad, privacidad e integridad. Aunque D. J. permitió el uso de su nombre social y legal en el estudio, se cuidó escrupulosamente no divulgar ningún dato que pudiera comprometer su confidencialidad en este trabajo.

El análisis de la entrevista se realizó desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica, lo que permitió interpretar la experiencia del participante a través de sus propios relatos, emociones y reflexiones. La investigación buscó ir más allá de una simple descripción de los hechos, para centrarse en los significados que D. J. ha ido construyendo en su camino hacia la transexualidad, sus relaciones en la escuela y las condiciones que facilitaron o complicaron su proceso. El diálogo con los marcos teóricos sobre identidad de género, transexualidad y derechos humanos fue clave para contextualizar y profundizar la interpretación, sin perder de vista la singularidad de la experiencia narrada.

El estudio de caso no solo se presenta como un ejercicio de investigación, sino también como un compromiso ético y pedagógico para escuchar, reconocer y validar las voces de quienes, como D. J., continúan abriendo caminos en instituciones que aún necesitan transformarse para ser realmente inclusivas.

Resultados »

Análisis de la entrevista

Dimensión biológica: corporalidad, hormonación y tránsito físico

La transición biológica de D. J. fue esencial para desarrollar su identidad como hombre trans. Inició su tratamiento hormonal con testosterona a los 17 años, lo

que marcó su perspectiva de sí mismo, en el aspecto físico y emocional; ya que provocó cambios significativos en su apariencia y también le permitió sentirse más alineado con su identidad de género.

Entre los cambios más notorios que experimentó, D. J. menciona el aumento de vello, el cambio en la textura del cabello y la redistribución de la grasa corporal:

Crecí un poco, también mi pelo se empezó a hacer... antes era muy lacio, se empezó a hacer como más rizado. La grasa de mis caderas se va a la espalda... ya no se forma femenino por la testosterona.

El cambio en la voz fue otro de los hitos en su transición:

El cambio de voz para mí no fue tan notorio, pero mis amigos me decían: 'ya te está cambiando la voz'. Es agradable que la gente note que estás cambiando.

Sin embargo, el tratamiento hormonal implicó un compromiso médico constante, que no siempre fue compatible con los horarios escolares. D. J. comenta que sus faltas a clase estaban directamente relacionadas con la atención médica especializada que requería:

A la escuela faltó seguido porque el tratamiento no solo es hormonal, también lleva acompañamiento psicológico [...] tengo endocrinólogo, psiquiatra, psicólogo, estudios médicos... y son entre semana.

También refiere que tuvo plena conciencia de los efectos secundarios posibles, pero decidió continuar con el proceso por la necesidad de sentirse en sintonía consigo mismo.

Me dieron como tres hojas llenas de efectos secundarios... me puede dar creo que dos tipos de cáncer [...] te explican desde un inicio y tú consideras si quieres correr el riesgo, y yo decidí hacerlo.

Por tanto, la dimensión biológica no solo representa una serie de transformaciones físicas, sino que se constituye como un eje central para la validación subjetiva de su identidad. El tránsito corporal fue vivenciado como un acto de afirmación existencial y como un puente entre su vivencia interna y su reconocimiento social.

Dimensión psicológica: emociones, disforia y salud mental

La dimensión psicológica del proceso de transición de D. J. se vio atravesada por emociones complejas y contrastantes. Su testimonio da cuenta de un tránsito interior, en el que se enfrentó al malestar que le producía la disforia de género, pero también de un camino progresivo hacia la aceptación de sí mismo,

potenciado por el acompañamiento profesional, la representación cultural y el contacto con comunidades virtuales de personas trans.

En una etapa temprana de su adolescencia, D. J. experimentó una fuerte crisis emocional que incluyó la ideación suicida y síntomas depresivos severos.

Antes de empezar mi transición yo le había dicho a mamá que yo no me visualizaba a esta edad... realmente había considerado el suicidio muchas veces antes de la terapia.

El sufrimiento se intensificó durante los primeros semestres en la preparatoria, debido a las constantes invalidaciones simbólicas:

Al inicio era todo negativo. De hecho... estaba tomando antidepresivos [...] comentarios normales como decirme que me veía femenino [...] para mí obviamente no era un cumplido. Entonces tuve como una recaída de depresión.

El acompañamiento especializado que recibió en una clínica de atención para personas trans fue crucial para su recuperación emocional, así como apoyo psicológico y psiquiátrico, lo cual le permitió estabilizarse y resignificar su proceso:

Fue cuando me dijeron que era necesario que tuviera el acompañamiento psiquiátrico [...] con el psiquiatra empecé a tomar medicamento [...] y con la psicóloga también [...] lo que busca la clínica es ayudarte realmente a desenvolverte.

Además del apoyo clínico, D. J. encontró contención en los grupos de ayuda en línea, donde pudo conocer a otras personas trans que compartían experiencias similares. Estos espacios virtuales cumplieron un rol fundamental en su proceso de identificación y validación:

Conocí a otros chicos trans en grupos de apoyo de internet [...] escuchar sus historias me ayudó a entender que no estaba solo, que lo que sentía tenía un nombre y que había caminos posibles.

Una fuente complementaria de contención psicológica fue el consumo de series y contenidos culturales. D. J. menciona que en sus momentos más oscuros se sentía como un "monstruo", pero ciertas narrativas ficcionales lo ayudaron a resignificar su imagen. Al hablar de su grupo favorito comentó:

Pues, TXT [grupo surcoreano de *k-pop*] en general fue el contenido que como tal siento relacionado a mi transición, porque, sus canciones y sus discos todos juntos te cuentan una historia, tienen algo como 'su propio universo', entonces es el contenido que siento más allegado.

Además, comparte cómo las identificaciones simbólicas contribuyeron a transformar su dolor en fortaleza:

Yo ya no me siento un monstruo, yo ya me siento un rey, ya mis cuernos se volvieron mi corona.

Con esta imagen, inspirada en personajes dotados con poderes ocultos, D. J. ejemplifica que se dejó de percibir como alguien que no encajaba, para reconocerse como un ser valioso, digno y fuerte. El sufrimiento no desapareció, pero se fue transformando en parte de su identidad con orgullo y conciencia.

Dimensión social: el camino hacia la masculinidad y la validación en las relaciones

La transición social de D. J. fue un proceso gradual, lleno de tensiones, aprendizajes y transformaciones. Esta dimensión incluyó cambios en su forma de presentarse ante el mundo, en sus interacciones diarias y en cómo lo percibía su entorno. A lo largo de su historia, D. J. comparte que su transición hacia la masculinidad no fue solo física o legal, sino también relacional. En sus palabras, antes de la transición vivía desde una expresión de género hiperfemenina, que asumía como una forma de “compensación” o de ocultamiento de su verdadera identidad:

Cuando era más pequeña, tenía una conducta muy femenina... Lo hacía como para cumplir, pero en realidad no era yo. Nunca me sentí cómoda.

Sin embargo, uno de los conflictos ocurrió con una de sus primas, que es psicóloga. Lejos de ofrecer comprensión profesional, reaccionó invalidando su experiencia y adjudicando su transición al divorcio de sus padres:

Ella fue la primera en decir ‘tú eres así porque tus papás se divorciaron’, siendo que es psicóloga.

La interpretación reduccionista generó un fuerte malestar en D. J., quien cuestionó tanto la preparación de su prima como su capacidad para acompañar procesos trans de manera ética y respetuosa:

Ella según está muy preparada, títulos y la fregada, pero realmente no está preparada.

La tensión escaló cuando D. J. presentó su nueva credencial del INE ya con su nombre legal rectificado. En lugar de validar ese paso legal e identitario, su prima se mostró insistente en visibilizar su condición trans frente a otros, sin su consentimiento:

Parecía que quería que todo mundo se enterara que soy trans... empezó a decir ‘pero tu INE sí tiene tu nombre’... y yo le dije ‘sí, pero no tiene lo que eres, porque elegí que no se viera mi género’.

Eso derivó en un enfrentamiento verbal en público, en el que D. J. puso límites en forma directa:

Tú estás hablando de la mía [sexualidad], vamos a hablar de la tuya... si no tienes novio desde hace tiempo, ¿a poco ya eres virgen otra vez?

En contraste con esta experiencia negativa, D. J. encontró una validación inesperada por parte de un primo con discapacidad cognitiva; pese a que este familiar tiene un desarrollo mental equivalente al de un niño de aproximadamente 11 años, fue quien reconoció y respetó de forma más clara y expedita su nueva identidad:

Él me dijo "¿y te vas a llamar?" y yo le dije D. J.... y como no podía pronunciarlo me decía Yego.

Durante una comida familiar, cuando otro miembro de la familia se refirió a D. J. como "hija", este primo intervino con contundencia:

Dijo: "no, no es hija... [nombre legal femenino] ya se murió... ahora es Yego, ya no es niña, es niño".

El acto de defensa y afirmación fue especialmente significativo para D. J., ya que provino de alguien que tenía dificultades para comunicarse, y era percibido por otros como incapaz de comprender estas cuestiones.

Fue como que la persona de la que menos esperaba que lo entendiera, lo entendió más fácil.

El contraste entre la incomprendión de personas supuestamente "preparadas" y la claridad de un familiar con discapacidad revela que la validación social no siempre proviene de quien se espera. En palabras de D. J.:

El reconocimiento no necesita sofisticación técnica, sino humanidad, sensibilidad y disposición para aceptar al otro tal como es.

Dimensión institucional: respuestas de docentes, orientadores y comunidad educativa

La experiencia de D. J. en el entorno escolar estuvo marcada por una tensión constante entre el reconocimiento parcial de su identidad y las limitaciones estructurales, ideológicas y actitudinales del personal educativo. Aunque algunos docentes y orientadores mostraron disposición para adaptarse, la respuesta institucional se vio más influida por el cumplimiento burocrático que por un verdadero compromiso con la inclusión. De hecho, el procedimiento para que respetara la identidad de D. J. fue incierto. Refiere que, al momento de inscribirse, su madre preguntó si era posible usar su nombre social sin el acta legal, con base en su conocimiento de la legislación de la Ciudad de México:

En la CDMX ya está esa ley, que, si una persona se presenta como una persona trans, en listas ya debe de estar.

Sin embargo, al tratarse de una preparatoria del Estado de México, la escuela solicitó el acta de nacimiento y CURP para modificar oficialmente los registros escolares.

El reconocimiento de su nombre social fue un proceso de transición de D. J. en la escuela, que incluyó una estrategia fundamental: desde su ingreso, se presentó con su nombre social con el que se identificaba:

Yo llegué diciendo que soy D. J. y quiero que me traten como D. J.

Para facilitar este reconocimiento, solicitó a los docentes que lo llamaran por su apellido y explicó que era trans:

Siempre opté porque me llamaran por mi apellido.

Pese a ello, no todos los docentes respondieron de la misma manera. Algunos tachaban su nombre legal en la lista y escribían "D. J.", mostrando un intento de respeto, pero otros seguían llamándolo con su nombre anterior.

Respecto a su proceso legal, D. J. compartió que llevaba consigo el acta de nacimiento y los documentos oficiales con su nombre ya modificado, lo cual le brindó una sensación de seguridad:

Tener yo en mi mochila los papeles [...] ya sale que soy D. J., pues también ya me daba como otra seguridad.

Uno de los principales conflictos lo vivió con la primera orientadora, quien lo acompañó durante la primera etapa de su transición. Según D. J., era la que más la trataba, pero su trato estuvo teñido de suposiciones personales:

Ella, al principio, no sé si pensaba que mi mamá no me apoyaba, porque una vez citó a mi mamá y dijo "es que D. J. siempre está diciendo que no le hablen por su nombre", como que quiso quejarse.

La madre de D. J. desmintió esa percepción y reafirmó su apoyo al señalar que el error había sido registrarlo con otro nombre al nacer. Según nuestro entrevistado, a partir de ese momento, la orientadora "como que tuvo que doblar las manos", lo que evidencia cómo la convicción personal se subordinó al cumplimiento mínimo institucional.

En otra ocasión, durante un acto cívico, al formarse con los varones, la orientadora intervino para decirle que no podía hacerlo:

Yo le dije que me iba a formar con los hombres, y ella me dijo: "es que no eres hombre".

A lo que D. J. contestó:

Si no me ponen en la de hombres, yo me formo en medio... porque no me voy a formar donde no quiero sólo porque aquí hay personas con vagina y allá con pene.

Este tipo de respuestas generaban incomodidad entre los docentes, pero también reflejaban su firmeza.

Por el contrario, su segunda orientadora fue una figura de mayor apertura y empatía. Cuando pasó lista por primera vez y le llamó por su nombre anterior legal femenino. D. J. respondió, pero ella, al notar su reacción, le preguntó directamente si él era D. J.

Le dije que sí y me dijo: "¿Por qué no me dijiste?"... y me dijo, "pero no importa, tú eres D. J.".

Más allá del reconocimiento nominal, la orientadora se interesó en el proceso legal de cambio de nombre y cuestionó las exigencias injustificadas de otros docentes; por ejemplo, otra maestra había solicitado a D. J. que escribiera su nombre legal en una hoja de registro, a pesar de que ya contaba con un acta de nacimiento modificada. Él prefirió no confrontarla directamente, pues entendía que era "una persona mayor con otras ideas, otra educación", por lo que decidió evitar el conflicto y escribir el nombre que se le pedía, sin dejar de afirmar su identidad ante sí mismo y sus compañeros. Al final, la propia orientadora intervino para indicar que eso no debía exigirse.

Otro momento de tensión fue con la maestra de educación física, quien solo le permitió participar una vez y lo obligó a hacerlo con el grupo de mujeres, justificándose en que, "por la fuerza", él podía lastimarse y, en caso de lesionarse, ella sería la responsable. D. J. expresó su molestia:

Me decía que, si salía lastimado, ella tendría la culpa.

Él interpretó el comentario como un prejuicio encubierto bajo una lógica de "salvar su pellejo", más que preocuparse por la inclusión.

No obstante, el caso más contradictorio ocurrió entre un maestro y D. J., con quien tuvo los mayores desencuentros. A pesar de que al inicio parecía mostrar apertura, pronto evidenció una actitud ambigua y hostil.

Una clase me apoyaba... la siguiente hacía comentarios transfóbicos, sobre todo sobre mujeres trans y homosexuales"; [además, un día] "me dijo que si quería 'hacer una exposición de lo tuyo para que entiendan cómo eres'... le dije que no tenía necesidad de exponerme porque eso mismo es una exposición".

El punto crítico llegó cuando el maestro invalidó su proceso y le preguntó:

"¿de verdad esto es en serio?... y le dije: "sí, sí es en serio".

Tras este episodio, D. J. se retiró del aula y fue con la orientadora, acompañada de su progenitora, quien advirtió que iniciaría acciones legales contra la escuela y el docente si su hijo sufría alguna afectación emocional.

En respuesta, la institución organizó una plática sobre personas trans, impartida por otra maestra que había brindado apoyo continuo a D. J. La paradoja fue que se obligó a asistir al maestro reportado y tomar apuntes, lo que para el estudiante representó solo un intento institucional por aparentar inclusión.

Todo mi salón me dijo "están haciendo esto por ti"... yo sé que lo hacen porque mi mamá dijo que iba a demandar.

Finalmente, aunque la escuela no contaba con protocolos formales para estudiantes trans, D. J. reconoció que sus compañeros fueron quienes más lo respaldaron, acompañándolo incluso al baño para evitar incomodidades, y reconoció la apertura de la escuela:

Mis amigos siempre me han acompañado al baño, porque saben que no es fácil... no es por convicción, es más bien por cumplir con reglamentos.

En esta dimensión institucional, el caso revela una estructura escolar que carece de formación real en temas de diversidad, pero que, bajo presión y demandas puntuales, intenta reaccionar. La respuesta, aunque parcial, contribuyó a que D. J. no abandonara sus estudios y concluyera su proceso con acompañamiento, aunque evidencia la falta de protocolos de atención claros a estudiantes trans, que garanticen el respeto a su identidad desde la perspectiva de derechos humanos.

Asimismo, la vivencia de D. J. muestra que la inclusión no puede sujetarse a la voluntad individual de ciertos docentes u orientadores, ni depender de la presión social o legal ejercida por las familias. Se debe proporcionar mayor formación al personal educativo, así como su sensibilización continua y una apertura institucional real que reconozca la diversidad de género como parte del derecho a la educación.

De forma complementaria, es indispensable que las leyes mexicanas vigentes de inclusión y no discriminación, como la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación y los protocolos de atención a personas LGBTI+, se aterricen en el ámbito escolar mediante reglamentos internos, prácticas administrativas y acciones pedagógicas concretas. Solo así será posible construir entornos educativos seguros, equitativos y respetuosos para todas las identidades.

La entrevista semiestructurada de D. J. da cuenta de su experiencia de transición de género durante la preparatoria. Aborda cuatro dimensiones clave: biológica, psicológica, social e institucional. En la dimensión biológica, el participante comenta que inició su tratamiento hormonal con testosterona a los 17 años, lo que le produjo cambios físicos visibles, como el aumento de vello corporal, modificaciones en la textura del cabello, redistribución de la grasa corporal y engrosamiento en el tono de voz. Asumió estos cambios como una afirmación de su identidad masculina, sin embargo, tenía el conocimiento de los riesgos que podría enfrentar su salud. Una repercusión fue que la asistencia constante a sus citas médicas generó ausencias escolares, pues debía acudir con especialistas en endocrinología, psicología y psiquiatría.

En la dimensión psicológica, se encontró que D. J. padeció pensamientos suicidas y estados depresivos antes de realizar su transición, los cuales se intensificaron durante los primeros semestres de la escuela preparatoria, debido a la falta de validación de su identidad. El apoyo profesional que recibió en una clínica especializada, junto con la ayuda de grupos en línea y figuras culturales, fue crucial para redefinir su experiencia. Estos recursos le ayudaron a ser resiliente y construir una autoimagen positiva.

En la dimensión institucional, la respuesta de la escuela fue un tanto ambigua. Mientras que algunos docentes y una orientadora mostraron reconocimiento y respeto hacia su identidad, otros adoptaron actitudes discriminatorias y en el área administrativa se guiaron por criterios burocráticos. El respeto hacia el nombre social del participante dependió en gran medida de la presión ejercida por su madre y de la disposición personal de ciertos maestros. Los principales conflictos surgieron en diferentes materias y en actos cívicos, donde se le impidió integrarse al grupo masculino. Al final, la institución reaccionó de manera parcial, pues solo implementó acciones mínimas de sensibilización que, de acuerdo con D. J., se realizaron tras la advertencia de acciones legales, en contra de quien resultara responsable de la discriminación por ser transexual.

Los resultados indican que el proceso de transición de D. J. en la escuela tuvo avances significativos a nivel personal y de integración con sus compañeros de clase, pero también muestran vacíos institucionales y respuestas reactivas por parte de la escuela. La experiencia resalta la necesidad de contar con protocolos escolares claros y de fomentar una cultura de inclusión que no se limite a la voluntad individual de algunos docentes, sino a la integración de toda la comunidad educativa.

Discusión »

La experiencia escolar de D. J., analizada desde sus dimensiones biológica, psicológica, social e institucional, permite dialogar críticamente con la literatura nacional e internacional sobre la inclusión de personas trans en el sistema edu-

cativo. Estudios previos realizados en México y en América Latina han documentado que los contextos escolares suelen reproducir estructuras cismnormativas que excluyen o invisibilizan a quienes no se ajustan al binarismo de género (Etxebarria et al. 2023; CEAVEM, 2020). Esta realidad se evidencia en el caso de D. J., quien se enfrentó con resistencias simbólicas y administrativas que no solo reflejan la falta de protocolos, sino también la escasa voluntad de algunos docentes para formarse adecuadamente en estos temas.

Al contrastar el caso de D. J. con estudios internacionales, se observan diferencias sustanciales. Mientras que los marcos legales de países como Argentina o Uruguay exigen a las escuelas que se respete el nombre con el que se identifican los estudiantes desde el primer contacto institucional, en nuestro país estas medidas aún son desiguales entre la CdMx y otras entidades federativas, como en el Estado de México. A pesar de que las legislaciones, como la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación y los protocolos estatales, reconocen el derecho a la identidad de género, su aplicación en el ámbito escolar depende, como en el caso de D. J., de la presión ejercida por estudiantes y familias, y no de una política educativa coherente y transversal.

El estudio aporta una mirada desde la inclusión trans en el nivel medio superior, una etapa clave en la construcción de la identidad y el proyecto de vida. A diferencia de los discursos que abordan la diversidad sexual desde una perspectiva abstracta o general, el testimonio de D. J. revela las microexperiencias que construyen el sentido de pertenencia escolar, o impiden su desarrollo: el respeto (o no) al nombre social, la manera en que se pasa lista, el uso del baño, la participación en actividades físicas y, sobre todo, el trato cotidiano.

Además, muestra que el acompañamiento no necesariamente proviene de quienes ocupan cargos institucionales formales, sino de los docentes o compañeros que, desde la empatía y el sentido común, abren espacios seguros sin necesidad de una norma explícita. El apoyo de la orientadora C. y la respuesta de los compañeros de D. J. dejan ver que, en ocasiones, las relaciones humanas llegan a ser tan poderosas que pueden convertirse en un instrumento de resistencia frente a estructuras sociales o normativas rígidas. En contraste, el estudio también desnuda las carencias del sistema educativo en el abordaje de la diversidad identitaria. Muchas instituciones escolares aún no cuentan con protocolos de inclusión para estudiantes trans ni brindan capacitación en los temas de género y diversidad sexual a su personal docente y administrativo. Esto ocurrió a donde acudía D. J.

Las respuestas que recibió, tanto positivas como negativas, fueron improvisadas, desiguales y dependientes del criterio personal de cada docente. El caso revela la urgencia de transformar el enfoque institucional de la diversidad sexual y de género, para pasar de una lógica reactiva y tolerante a una inclusiva de verdad, que reconozca la identidad como un derecho y no como una excepción negociada.

Conclusiones »

A lo largo del estudio, se identificaron elementos clave que configuran las dificultades y las posibilidades de inclusión real dentro del sistema educativo. En primer lugar, se confirma que el tránsito de género no es un proceso individual, sino una experiencia relacional que atraviesa los ámbitos biológico, emocional, social e institucional. D. J. transformó su corporalidad, reorganizó sus vínculos, afirmó su identidad frente a sus docentes y exigió ser nombrado con dignidad. Estas transformaciones, aunque personales, ocurrieron en la escuela, un espacio colectivo que no siempre estuvo preparado para acompañarlas.

Los hallazgos muestran que la respuesta institucional fue ambigua, incompleta y muchas veces reactiva. Si bien hubo figuras clave que actuaron con empatía, también se evidenciaron actitudes discriminatorias, resistencias abiertas y omisiones graves por parte de otros actores escolares. En términos generales, la escuela respondió más por obligación reglamentaria que por una convicción ética de respeto a la identidad. De hecho, la intervención de la madre de D. J. y la amenaza de acciones legales fueron esenciales para que se tomaran medidas, lo que refleja la fragilidad de los mecanismos de protección actuales. A pesar de todo, el acompañamiento de sus pares, la construcción de redes afectivas y su propia capacidad de resistencia permitieron que D. J. concluyera sus estudios sin abandonar el espacio escolar.

Ante el panorama, es urgente que las instituciones educativas asuman un papel activo en la construcción de entornos seguros e inclusivos para personas trans. No solo se trata de acatar el uso del nombre social de un estudiante, es fundamental establecer protocolos institucionales que aseguren el respeto por la identidad de género en todos los aspectos de la vida escolar: desde la inscripción y las listas de asistencia, hasta las actividades deportivas, los baños, las evaluaciones y los eventos cívicos. Además, en cualquier estrategia de inclusión es fundamental la capacitación obligatoria del personal docente y administrativo. Asimismo, se recomienda establecer canales confidenciales de acompañamiento, atención emocional y asesoría legal para estudiantes que atravesen por procesos de afirmación de género.

Por último, el estudio de caso abre la puerta a nuevas líneas de investigación. Es necesario explorar, desde una perspectiva cualitativa, otras experiencias de estudiantes trans en distintos niveles educativos, contextos rurales y urbanos, o en sistemas escolares públicos y privados. Sería relevante analizar, además, la percepción de los docentes y directivos frente a estas realidades, así como el impacto de las políticas públicas y reformas legales en la vida cotidiana de los adolescentes trans en las escuelas. Comprender estas realidades aporta al conocimiento pedagógico y contribuye a construir una educación más justa, humana y respetuosa de todas las formas de ser.

Referencias »»

American Psychological Association. (2011). *Respuestas a sus preguntas sobre personas trans, la identidad de género y la expresión de género* (2^a ed.).

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.

Delgado Parra, V. (2014). Diversidad sexual y la salud: necesidades de las personas transgénero. En E. Rubio Auriolles (Ed.), *Lo que todo clínico debe saber de sexología* (pp. 265-270). Ediciones y Farmacia.

Etxebarria Pérez de Nanclares, O., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito Gómez, R., & López Vélez, A. L. (2023). Trans reality in the educational system: A systematic review. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 211–233. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.01.001>

Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).

Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.169>

Instituto Nacional de Desarrollo Social (Indesol). (2018). *Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México*. Gobierno de México. <https://indesol.gob.mx/>

Lozano, V., & Salinas, M. (2016). Las microviolencias como forma de exclusión escolar hacia adolescentes LGBT. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1043-1065.

Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2000). Actas de una Reunión de Consulta. *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. Organización Mundial de la Salud (OMS). Celebrada en Antigua Guatemala, Guatemala, 19 al 22 de mayo de 2000.

Legisgrafía »»

Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas del Estado de México (CEAVEM). (2020). *Protocolo de atención integral a las personas LGBTTTIQ+ en calidad de víctimas del delito*. Gobierno del Estado de México. <https://ceavem.edomex.gob.mx/>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2016). *Derechos de las personas LGBTI: Estándares internacionales y nacionales.* <https://www.conapred.org.mx/>

Ley para prevenir, combatir y eliminar actos de discriminación en el Estado de México. (2007). *Gaceta del Gobierno del Estado de México.* <http://legislacion.edomex.gob.mx/>

Nota de la autora

Blanca Aidé Solano López
Estudiante del Programa de Doctorado de la Escuela Normal de Ecatepec
Correo electrónico: ozuani@gmail.com