

“Yo sólo quiero estudiar”. Aproximación a la exclusión/inclusión de personas trans en Instituciones de Educación Superior de Sonora, México: Resultados preliminares

“I Just Want to Study”: An Approach to the Exclusion/Inclusion of Trans People in Higher Education Institutions in Sonora, Mexico—Preliminary Results

Maria Fernanda Velarde

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

mjuarez421@estudiantes.ciad.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6692-815X>

Thais Machado-Borges

Stockholm University, Suecia

thais.machadoborges@lai.su.se

<https://orcid.org/0000-0001-7555-3038>

Dra. Elba Martina Abril Valdez

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

abril@ciad.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9233-1197>

Fecha de Recepción: 27 de Septiembre de 2024

Fecha de Aceptación: 3 de Enero de 2025

Fecha de Publicación: 27 de junio de 2025

Financiamiento:

No se obtuvo financiamiento para subsidiar los gastos en la realización de este estudio, el desarrollo del mismo fue con recursos propios.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

Correspondencia:

Nombres y Apellidos: Dra. Elba Martina Abril Valdez
Correo electrónico: abril@ciad.mx
Dirección postal: Carretera Gustavo Enrique Astiazarán Rosas, No. 46, Col. La Victoria, CP. 83304.México

La publicación es resultado de la tesis doctoral "El acceso a la educación superior de las personas trans de Sonora" para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Regional del CIAD. Las personas trans que colaboraron en los Grupos de Discusión no recibieron remuneración monetaria por sus contribuciones o el tiempo en horas trabajo, reconocemos la precarización laboral y económica que lamentablemente enfrentan la mayoría de estas personas. En consecuencia, subrayamos la necesidad de contar con fondos destinados para este tipo de investigaciones. No obstante, la autora principal del estudio es beneficiaria del programa social de becas de manutención para el sostenimiento del curso de posgrados de calidad del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnología.

Resumen: El objetivo fue explorar las situaciones universitarias en las que se ejercen prácticas y actitudes de exclusión/inclusión hacia las personas trans en Instituciones de Educación Superior de Sonora, México. Empleamos la técnica de Grupo de Discusión con 16 personas trans de Sonora, y para el análisis, la hermenéutica reflexiva. Los resultados evidencian ejercicios de exclusión/inclusión en situaciones de pase de lista, uso de baños, trámites universitarios, invisibilización de personas no binarias, formación pedagógica, currícula, pánico moral, y acceso al capital cultural. Se concluye que estos reflejan la realidad macrosocial del cissexismo como un sistema de opresión; no es sólo cómo, sino también por qué y con qué se ejerce esta exclusión. A la par, la inclusión emerge como una respuesta abanderada por las personas trans como sujeto político. Este estudio demuestra que sólo desde esta población puede surgir una legítima subversión a la matriz cissexista que perpetúa su exclusión.

Palabras claves: Transgénero. transfeminismo. acceso a la universidad. exclusión social¹.

Abstract: *The objective was to explore university situations in which practices and attitudes of exclusion/inclusion are exercised toward trans people in Higher Education Institutions in Sonora, Mexico. We employed the focus group technique with 16 trans individuals from Sonora, and for the analysis, reflexive hermeneutics. The results reveal instances of exclusion/inclusion in situations such as roll call, bathroom use, university administrative procedures, invisibilization of non-binary individuals, pedagogical training, curriculum, moral panic, and access to cultural capital. It is concluded that these reflect the macrosocial reality of cisgenderism as a system of oppression; it is not only how, but also why and with what this exclusion is exercised. Simultaneously, inclusion emerges as a response championed by trans people as a political subject. This study demonstrates that*

¹ Red de Centros de Documentación y Bibliotecas de Mujeres. (2023). Tesoro de género. Tesoro de la Red de Centros de Documentación y Bibliotecas de Mujeres. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/web/tesoro_genero.pdf

only from this population can a legitimate subversion of the cisgenderist matrix perpetuating their exclusion arise.

Keywords: *Transgender. transfeminism. university access. social exclusion.*

Introducción

El presente estudio busca una aproximación que responda a la pregunta: ¿De qué manera la exclusión e inclusión se expresa en el acceso a la educación superior de las personas trans en instituciones de ese nivel en Sonora, México? Para acercarnos a su respuesta, nos planteamos el objetivo de explorar las situaciones universitarias en las que se ejercen prácticas y actitudes de exclusión/inclusión hacia las personas trans en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Sonora. Por situaciones universitarias nos referimos a un conjunto de momentos y escenarios propios de la universidad en los cuales se manifiesta el objeto de nuestro análisis. Lograr el estudio de estas fue posible mediante el paradigma cualitativo, desde el cual se identificaron consensos a través de grupos de discusión conformados por personas trans; sin embargo, esto se detalla en el apartado de Método.

Cabe subrayar que comprendemos que los términos travesti, transexual, transgénero y no binario no son sinónimos ni intercambiables, sino que han surgido del devenir de distintos momentos sociopolíticos y lugares.² En ese sentido, hacemos uso de la terminología personas trans³ como un concepto paraguas para denominar a todas las personas, o grupos de personas, que se identifican con un sexo/género diferente del que les fue asignado al nacer.⁴ Por otro lado, por personas cis estamos nombrando a aquellas diferentes de las antes mencionadas, cuya identidad de género se corresponde con el sexo/género asignado al nacer.

² S. Guerrero y L. Muñoz, "Ontopolíticas del cuerpo trans: controversia, historia e identidad", en Diálogos diversos para más mundos posibles, coords. Raphael y Gómez (s.l.: s.n., s.f.), 71-94, <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/39109/ontopoliticas-del-cuerpo-trans-controversia-historia-e-identidad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

³ En lo sucesivo, con los términos personas trans y personas cis, utilizamos el género femenino para sus adjetivos (salvo en el caso de "sujeto político" en la siguiente página). Esta elección no responde a un universal femenino, sino a la coherencia gramatical con el sustantivo "personas", aunque reconocemos la diversidad de identidades de género y pronombres dentro de estos grupos.

⁴ P. Galofre y M. Missé, Políticas Trans. Una Antología de textos desde los estudios trans norteamericanos (Barcelona: Egales Editorial, 2015).

1. Las personas trans y la educación superior

En México, cuando menos 909 mil habitantes son personas trans, lo que representa el 0.96% de la población total del país mayor a 15 años, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.⁵ Este grupo minoritario es de los más violentados de manera histórica y sistemática.⁶ Pero no solo en este país, sino a escala global.⁷ Las manifestaciones de dicha violencia pueden ocurrir de manera física, psicológica, mediante discursos de odio, insultos, rechazo y exclusión.⁸

La Comisión Interamericana de los Derechos Humanos refiere que la esperanza de vida de muchas mujeres trans en Latinoamérica y el Caribe es de apenas 35 años.⁹ En contraste, el promedio de vida en las personas cis en la misma región es de aproximadamente 74 años.¹⁰ Esta disparidad pone de manifiesto una desigualdad sustancial y estructural entre estos dos grupos sociales.

Esta violencia menoscaba los derechos humanos de esta población, particularmente en lo que respecta al acceso a salud,¹¹ el trabajo¹² y la

⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021 (2022),

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf. El INEGI señala que la población total mexicana mayor de 15 años es de 93,985,354 habitantes.

⁶ INEGI y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 (Ciudad de México, 2017),

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_08.pdf; E. Sandoval, M. Domínguez y E. Rosales, La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: Problemáticas y propuestas (Embajada de los Estados Unidos en México, 2019), <https://almascautivasorg.files.wordpress.com/2019/02/la-situacion3b3n-de-acceso-a-derechos-de-las-personas-trans-en-mc3a9xico.-investigacion3b3n-completa.pdf>.

⁷ A. G. Oliveira, L. Rodrigues, F. Insfran y R. Amantino, “Grupos em risco: a transfobia e a patologização das identidades trans como categorias de análise político-pedagógica”, Revista Inclusiones 8, no. 3 (2021): 187-208,

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134153/2/474081.pdf>.

⁸ Oliveira et al., “Grupos em risco”, 187-208.

⁹ Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH), “Anexo – Comunicado de prensa 153/14. Una mirada a la violencia contra personas LGBTI. Un registro que documenta actos de violencia entre el 1 de enero de 2013 y el 31 de marzo de 2014” (Washington, D.C., 17 de diciembre de 2014), <https://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/docs/Anexo-Registro-Violencia-LGBTI.pdf>.

¹⁰ M. Pasquali, “Salto generacional ¿Qué países latinoamericanos lideran en esperanza de vida?”, Statista, 23 de noviembre de 2022,

<https://es.statista.com/grafico/28813/esperanza-de-vida-en-latinoamerica-a-traves-del-tiempo/>.

¹¹ P. Hoyos, C. Duarte y L. Valderrama, “Atención de los profesionales de la salud a personas trans en América Latina y el Caribe”, Interdisciplinaria 40, no. 1 (2023): 63-80,

<https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.1.4>.

¹² S. Guerrero y L. Muñoz, “Transfeminicidio”, en Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios, ed. Raphael y Segovia (s.l.: s.n., s.f.), 65-89,

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5498/6.pdf>.

educación.¹³ Este último eje, al estar relacionado con la movilidad socioeconómica ascendente,¹⁴ adquiere un significado relevante en la atención a los derechos humanos restringidos para esta población.

La educación es un activo que desempeña una doble función en la formación de la ciudadanía: puede reproducir un sistema existente y transformarlo.¹⁵ Asimismo, puede perpetuar la desigualdad social y, por otro lado, promover la igualdad a través de la transformación de la ciudadanía.¹⁶ En este contexto, las personas trans se enfrentan a un sistema asimétrico en el acceso a la educación. Sin embargo, es precisamente a través de la educación que esta población adquiere herramientas para enfrentar la desigualdad, contribuyendo a una mayor equidad en las oportunidades de desarrollo y crecimiento económico y social.

En estudios recientes se reporta que las personas trans no acceden a la educación superior de manera igualitaria.¹⁷ En México, se ha reportado que, de las personas trans que han interrumpido su educación, el 43% ocurrió en el nivel superior.¹⁸ Dugan, Kusel y Simounet señalan que, en los Estados Unidos, una inadecuada preparación del personal académico y administrativo, el acoso, la discriminación y un bajo sentido de pertenencia a la comunidad universitaria son algunos de los múltiples desafíos que enfrenta esta población al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES).¹⁹

Asimismo, otros estudios han mostrado que las personas trans en el ámbito educativo no están imposibilitadas de interpelar las estructuras que las limitan. Bodenhofer ha reportado cómo, en el contexto chileno, estudiantes trans han transgredido las normas al interior de las IES, logrando transformaciones

¹³ J. Jongitud, "Discriminación por identidad de género: propuestas para su prevención y erradicación en instituciones de educación superior", en *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*, ed. Casillas, Dorantes y Ortiz (s.l.: s.n., s.f.), 169-188, <https://www.uv.mx/bdh/files/2017/12/Estudios-sobre-violencia-de-genero-18-de-enero.pdf>; Oliveira et al., "Grupos em risco", 187-208.

¹⁴ Organización de las Naciones Unidas, "Objetivos de Desarrollo Sostenible. 4 Educación de calidad", <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

¹⁵ I. Rodrigo, P. Núñez y L. Rodrigo, "La educación como herramienta de cambio social: educación en valores y violencia de género", *Inter Disciplina* 7, no. 17 (2018): 99-118, <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67526>.

¹⁶ I. Martínez, "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica", *Foro de Educación* 14, no. 20 (2016): 129-151, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>.

¹⁷ Sandoval, Domínguez y Rosales, *La situación de acceso*, 2019; M. Fernández, G. Tristán y D. Heras, "Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario: un estudio preliminar", *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, no. 1 (2020): 393-404, <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>.

¹⁸ Sandoval et al., *La situación de acceso*, 2019.

¹⁹ J. P. Dugan, M. L. Kusel y D. M. Simounet, "Transgender college students: An exploratory study of perceptions, engagement, and educational outcomes", *Journal of College Student Development* 53, no. 5 (2012): 719-736, <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0067>.

favorables en beneficio de esta población.²⁰ Estos cambios incluyen el derecho a usar el nombre elegido, el acceso a baños mixtos y una comunidad universitaria más respetuosa.

De manera similar, Bello, desde su perspectiva como académica trans, ha utilizado datos sobre las luchas, saberes y experiencias de personas trans excluidas del sistema educativo en Bogotá, Colombia, para proponer una *trans-pedagogía*.²¹ Esta tiene por objetivo subvertir la matriz cissexista que les excluye de la educación. La *trans-pedagogía* representa una valiosa iniciativa porque surge desde la comunidad trans hacia la misma comunidad. Aunque pueda parecer redundante, esta formulación enfatiza que las personas trans pertenecen a una macro comunidad en la que la forma más efectiva para hacer asequible la educación es primero educar al sistema educativo, de tal manera que les proporcione acceso a las instituciones de enseñanza/aprendizaje.

En este estudio, reconocemos que las personas trans constituyen un sujeto político agenciado con la capacidad de transformar la realidad de desigualdad e injusticia histórica de la que han sido objeto. Esto se evidencia en la movilización encabezada por Marsha P. Johnson y Sylvia Rivera, dos mujeres travestis racializadas de Estados Unidos, durante las protestas de Stonewall, Nueva York, en 1969.²² Además, los textos recopilados por Galofre y Missé documentan numerosas movilizaciones y el conocimiento generado por y para las personas trans en diferentes contextos.²³

No obstante, es imperante subrayar la relación entre el agenciamiento de las personas trans y los capitales bourdianos. Una agencia plena en las personas trans requiere de los capitales financiero, social, simbólico y cultural.²⁴ Este último, que se acumula principalmente a través de la educación formal,²⁵ se presenta como un facilitador esencial para el ejercicio de una ciudadanía agenciada.²⁶

En el mismo sentido, Bello menciona que “las personas trans educamos todos los días y en todas partes como un acto de supervivencia”.²⁷ De esta manera describe

²⁰ C. Bodenhofer, “Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación”, *Revista Punto Género*, no. 12 (2019): 101-125, <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>.

²¹ A. Bello, “Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad”, *Debate feminista* 55 (2018): 104-128, <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.

²² S. Rivera, *Street Transvestite Action Revolutionaries S. T. A. R. Survival, Revolt, and Queer Antagonist Struggle* (Untorelli Press, 2011).

²³ P. Galofre y M. Missé, *Políticas Trans. Una Antología de textos desde los estudios trans norteamericanos* (Barcelona: Egales Editorial, 2015)

²⁴ Guerrero y Muñoz, “Transfeminicidio”, 65-89.

²⁵ P. Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus, 1998).

²⁶ Guerrero y Muñoz, “Transfeminicidio”, 65-89.

²⁷ Bello, “Hacia una trans-pedagogía”, 124.

cómo las personas trans llevan a cabo una “praxis pedagógica andante” y se ven obligadas a educar a sus “familiares, amigxs, profesorxs, médicxs, empleadorxs y demás personas sobre nuestros cuerpos, sobre el derecho que tenemos a existir y a que nos traten como seres humanos”.²⁸ En ese contexto, es evidente que el acceso a la educación superior para las personas trans desempeña un papel relevante en su capacidad para transformar la desigualdad que han experimentado.

2. La educación superior en México

Durante el ciclo 2021-2022, la matrícula en Instituciones de Educación Superior (IES) en México estuvo compuesta en un 74.4% por instituciones públicas y el resto por privadas.²⁹ En Sonora, en 2023, las IES públicas representaron el 79.76% de la matrícula total en educación superior, mientras que el porcentaje restante correspondió a instituciones privadas.³⁰

Las principales áreas formativas que caracterizan, especialmente, a las IES públicas son: la científica, la tecnológica y la humanística.³¹ En contraste, las instituciones privadas han estado marcadas por una formación pedagógica de corte neoliberal, centrada principalmente en la inserción al mercado laboral.³²

Por otro lado, uno de los ejes transversales que promueve la Subsecretaría de Educación Superior para el acceso a este nivel educativo es la igualdad de género,³³ además de que el artículo 3 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* establece que el Estado debe combatir las desigualdades de género en el acceso a la educación.³⁴ Sin embargo, las personas trans continúan enfrentando barreras estructurales para acceder a su educación superior. La Red

²⁸ Bello, “Hacia una trans-pedagogía”, 124.

²⁹ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021 (2021), https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf.

³⁰ Secretaría de Educación y Cultura (SEC) del Gobierno del Estado de Sonora, “Cifras de la Estadística Educativa 911” (2023), <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/estadisticascifras.php>.

³¹ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), “La educación superior en México”, <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res029/txt1c.htm>.

³² F. Camacho, L. Poy y L. Hernández, “Al alza, universidades privadas y su matrícula; hay 28% más inscritos”, *La Jornada*, 15 de agosto de 2023, <https://www.jornada.com.mx/2023/08/15/politica/005n1pol>.

³³ Subsecretaría de Educación Superior del Gobierno de México, “Declaratoria de cero tolerancia a la violencia de género” (2023), <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/ejestransversales/2023/140223.html>.

³⁴ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma: 2023.

Latinoamericana y del Caribe de Personas Trans reporta que en México solo el 6% de las personas trans han alcanzado la educación superior.³⁵

En el caso del estado de Sonora, no se dispone de datos específicos sobre la población trans. Sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ha reportado que el 6.2% de las personas mayores de 15 años se identifican como parte del grupo LGBTIQ+.³⁶ Además, en este estado se reconoce el derecho al reconocimiento de la identidad de género en las actas de nacimiento para personas trans mayores de 17 años.³⁷ Es relevante destacar que los estudios sobre el acceso a la educación de esta población en Sonora son limitados. Algunos estudios ofrecen datos insuficientes sobre las poblaciones LGBTIQ+, en los que la población trans ocupa una posición subrepresentada en la muestra,³⁸ mientras que otros presentan trabajos etnográficos pioneros enfocados en la historia de vida de un solo individuo trans.³⁹

3. Cissexismo, exclusión e inclusión de las personas trans en la educación superior

La presente investigación se ubica dentro de los estudios trans, un campo de conocimientos interdisciplinarios⁴⁰ que sigue una línea de pensamiento posestructuralista, ya que concilia el estructuralismo con las subjetividades individuales en la sociedad. Retoma contribuciones de las ciencias naturales, las ciencias sociales, las humanidades y las artes⁴¹ hechas sobre los correlatos entre la especificidad biológica del cuerpo humano diferenciado sexualmente y los roles

³⁵ Red Latinoamericana y del Caribe de Personas Trans (REDLACTRANS), No muero. Me matan. Informe 2021 sobre las violaciones a los derechos humanos de las personas trans en Latinoamérica y el Caribe (México, 2021),

https://issuu.com/redlactrans/docs/mexico_2021_-_informe_cedostalc_-_no_muero_me_mat.

³⁶ INEGI, Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021 (2022), https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf.

³⁷ Gobierno del Estado de Sonora, "Boletín Oficial, Tomo CCVII, Número 9 Sección I" (2 de febrero de 2021),

<https://boletinoficial.sonora.gob.mx/boletin/images/boletinesPdf/2021/02/2021CCVII9I.pdf>.

³⁸ M. Espinoza y J. Rodríguez, "Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior", Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación 11, no. 2 (2020): 7-29, <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>.

³⁹ D. Gay-Sylvestre, Laura Raúl: Como Un Hombre Que Soy (Ciudad de México: Ediciones del Lirio, 2015).

⁴⁰ S. Stryker y P. Currah, "Introduction", TSQ: Transgender Studies Quarterly 1, no. 1-2 (2014): 1-18, <https://doi.org/10.1215/23289252-2398540>; B. Radi, "On trans* epistemology: Critiques, contributions, and challenges", Transgender Studies Quarterly 6, no. 1 (2019a): 43-63, <https://doi.org/10.1215/23289252-7253482>; B. Radi, "Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*", en Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades, ed. López y Sáenz (Argentina: EDUNTREF, 2019b), 27-42, <https://www.aacademica.org/blas.radi/32>.

⁴¹ Radi, "On trans* epistemology", 43-63; Radi, "Políticas del conocimiento", 27-42.

sociológicos que se dan por sentado, para cuestionarlos, replantearlos⁴² y, de esta manera, construir un nuevo cuerpo teórico y de saberes. Las prácticas de poder/saber que se ejercen sobre las vidas, cuerpos e identidades de las personas trans se han propuesto como el objeto de investigación de este cuerpo teórico.⁴³

Es importante precisar que los estudios trans no subyacen dentro de la teoría *cuir* (*queer*).⁴⁴ Aunque ambos campos dialogan, los estudios trans se distinguen al no partir de un postidentitarismo ni de una comprensión meramente cultural y discursiva del cuerpo e identidad.⁴⁵

Desde este campo de conocimientos, la exclusión de la población trans es explicada por el cissexismo.⁴⁶ Este es un concepto estructural y piedra angular para nombrar el *status quo* que expulsa de manera transversal a este grupo poblacional.⁴⁷ Se trata de un sistema de relaciones de poder que privilegia a las personas cis y oprime a las personas trans.⁴⁸ Radi y Sardá-Chandiramani subrayan que es el cissexismo, como sistema de opresión, el que ultima la vida de esta población, particularmente las mujeres trans, como la culminación de una serie de violencias en cadena a nivel cultural, social, político y económico.⁴⁹ En ese sentido, se presume que el cissexismo está arraigado en las IES, favoreciendo la exclusión y obstaculizando su inclusión.

La exclusión social, por otro lado, es el fenómeno corrosivo de despojo de ciudadanía y derechos civiles para grupos más o menos homogéneos, comunidades y territorios, y ocurre a nivel económico y político.⁵⁰ En el contexto de la educación formal, esta exclusión se ejerce especialmente hacia grupos

⁴² S. Stryker y S. Whittle, *The transgender studies reader* (Nueva York: Routledge, 2006).

⁴³ F. Fernández, "La productividad geográfica del cissexismo: diálogos entre los estudios trans y la geografía", en *Las ciencias sociales en tiempos de ajuste: Artículos seleccionados de las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani*, ed. CLACSO (CLACSO, 2019), 267-286, <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm8t.17>.

⁴⁴ S. Guerrero y L. Muñoz, "Editorial, Los estudios trans en México", *Inter Disciplina* 12, no. 32 (2024): 11-24, <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2024.32.86915>.

⁴⁵ Guerrero y Muñoz, "Editorial, Los estudios trans", 11-24.

⁴⁶ J. Serano, *Whipping girl. A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity* (California: Seal Press, 2007); Guerrero y Muñoz, "Editorial, Los estudios trans", 11-24.

⁴⁷ Fernández, "La productividad geográfica", 267-286.

⁴⁸ G. Murchison, R. Aguayo, E. Lett, S. Katz, M. Agénor y A. Gordon, "Transgender/nonbinary young adults' exposure to cissexism-related social stressors: Variation across gender groups", *Social Science & Medicine* 239, no. 1 (2023): 113-126, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116013>.

⁴⁹ B. Radi y A. Sardá-Chandiramani, "Travesticidio / transfemicidio: Coordenadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina", *Boletín del Observatorio de Género* (2016), <https://www.aacademica.org/blas.radi/14.pdf>.

⁵⁰ J. Estivill, *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias* (Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2003).

considerados en riesgo, tales como las personas en situación de pobreza, racializadas, de diversidad funcional, migrantes, LGBTIQ+, entre otras.⁵¹

Autores como Freire y Souza han abordado los mecanismos de exclusión y opresión presentes en las instituciones de educación formal.⁵² A la luz de estos hallazgos, Oliveira et al. afirman que la educación actúa como un locus de exclusión y estigmatización para estas poblaciones.⁵³

La inclusión surge como respuesta insurgente para desafiar y subvertir al sistema de exclusión. Es un proceso para cambiar las instituciones y adecuarlas a los grupos históricamente sacados de la vida pública.⁵⁴ No reside en que las personas entren, sino en los cambios estructurales para que estas entren. Sin embargo, como categoría académica, política y discursiva, la inclusión no es un concepto terminado, unívoco, ni exento de disputas en su devenir ontológico, sobre todo al emplearse en la producción de conocimiento, políticas e intervenciones en el ámbito de la educación.⁵⁵

Armijo señala que dentro de esta esfera la inclusión tiene dos enfoques conceptuales.⁵⁶ El primero es la “educación inclusiva”, cuyo objetivo se enfoca en la cohesión social de las/os/es individuos⁵⁷ excluidas/os/es. En este enfoque, la escuela es construida a partir de valores y políticas provenientes desde el exterior del sistema educativo, es decir, de otros ámbitos de la esfera pública. El segundo es la “inclusión social”, en el que se conciben a las instituciones de educación como parte integral de la sociedad y busca que los grupos excluidos formen parte de una comunidad democrática a nivel macro. En otras palabras, mientras que la educación inclusiva es pensada por actores externos a las instituciones educativas, sin que necesariamente intervengan las/os/es sujetos de exclusión, la inclusión social en la educación surge desde dentro y es impulsada por las propias poblaciones históricamente excluidas, que buscan no solo el acceso a la educación, sino también participación en los diversos aspectos de la vida social y política.

⁵¹ A. G. Oliveira, L. Rodrigues, F. Insfran y R. Amantino, “Grupos em risco: a transfobia e a patologização das identidades trans como categorias de análise político-pedagógica”, *Revista Inclusiones* 8, no. 3 (2021): 187-208, <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134153/2/474081.pdf>.

⁵² P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987); M. Souza, “Para uma crítica da razão psicométrica”, *Psicologia USP* 8, no. 1 (1997): 47-62, <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>.

⁵³ Oliveira et al., “Grupos em risco”, 187-208.

⁵⁴ L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (Madrid: Ediciones Morata, 1998).

⁵⁵ M. Armijo, “Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación”, *Revista Electrónica Educare* 22, no. 3 (2018): 1-26, <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>.

⁵⁶ Armijo, “Deconstruyendo la noción”, 1-26.

⁵⁷ Cuando lo consideramos pertinente, empleamos sustantivos, pronombres y adjetivos en no binario para referirnos a la sociedad en plural.

La exclusión, al igual que la inclusión de la población trans, son dos fenómenos sociales articulados por una serie de prácticas⁵⁸ y actitudes⁵⁹ que afectan la dinámica al interior de las IES. Cabe señalar que otros elementos, como políticas institucionales, arreglos arquitectónicos, discursos, financiamiento, entre otros, también están presentes en la exclusión/inclusión,⁶⁰ pero estos han quedado fuera del alcance de este estudio.

A la luz de estas definiciones, en este trabajo, por exclusión trans nos referimos al rechazo de la existencia de las personas trans dentro de las IES y a la negación de sus necesidades como población, lo que contribuye a su expulsión de la educación superior. Por inclusión trans estamos hablando del reconocimiento de la existencia de esta población dentro de las IES y la implementación de cambios que respondan a sus necesidades para eliminar los obstáculos que impiden su acceso y permanencia en la educación superior. Prácticas se definieron como aquellas conductas que promueven la exclusión/inclusión de las personas trans,⁶¹ mientras que las actitudes se entienden como valoraciones, percepciones y opiniones que ejercen exclusión/inclusión hacia este grupo.⁶² El levantamiento de datos fue mediante una metodología inductiva, la cual se detalla en el apartado siguiente.

4. Método

Nos interesó el paradigma cualitativo por dos motivos. Primero, porque coincidimos con Radi cuando señala la relevancia en la toma de la palabra por parte de las personas trans en la producción del conocimiento sobre las violencias que viven.⁶³ Y, en segundo lugar, porque el acceso de esta población a la educación superior, u otro derecho humano, son temas poco estudiados en la región sonorenses. Así, con la importancia de regresarle la palabra a este grupo

⁵⁸ S. Kattari, A. O'Connor y L. Kattari, "Development and Validation of the Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS)", *Journal of Homosexuality* 65, no. 2 (2018): 181-196, <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314160>.

⁵⁹ B. Chon, A. Burgos y M. Barajas, "Construcción de una escala para medir actitudes hacia las personas transgénero en estudiantes universitarios", *Enseñanza e Investigación en Psicología* 23, no. 3 (2019): 181-196, https://www.researchgate.net/profile/Miriam-Barajas-2/publication/327971142_Construction_of_a_scale_to_measure_attitudes_towards_transgender_people_in_university_students/links/5cad548a92851ccd4ac067b5/Construction-of-a-scale-to-measure-attitudes-towards-transgender-people-in-university-students.pdf.

⁶⁰ En lo sucesivo nos referimos a estos dos conceptos de análisis como una sola categoría en una formulación de binomio indisoluble en la que ambos fenómenos están en una relación de disputa al interior de las IES.

⁶¹ Kattari et al., "Development and Validation", 181-196.

⁶² Chon et al., "Construcción de una escala", 181-196.

⁶³ B. Radi, "On trans* epistemology: Critiques, contributions, and challenges", *Transgender Studies Quarterly* 6, no. 1 (2019): 43-63, <https://doi.org/10.1215/23289252-7253482>.

poblacional tras una historia de objetivación epistémica⁶⁴ junto con el vacío sobre datos acerca de la opresión que ha vivido esta población, nos lleva a justificar la elección de una metodología inductiva que nos aproxime al tema de interés.⁶⁵

Utilizamos la técnica de Grupo de Discusión (GD) a fin de producir discursos sobre las situaciones universitarias de exclusión/inclusión de las personas trans en Instituciones de Educación Superior (IES) de Sonora a través de sus narraciones y subjetividades. El GD se define como cualquier debate a nivel colectivo estimulado activamente por una/n/e investigadora/or/re, y que esté atenta/o/e a la interacción grupal.⁶⁶ Las/os/es integrantes del GD se influyen y confrontan mutuamente mediante sus ideas y comentarios en una dinámica de discusión colectiva.⁶⁷

Es importante agregar que la técnica del GD es considerada como "una restituyente de las masas olvidadas"⁶⁸ y permite la unión de lo que aparecía separado, la reconstitución de una colectividad tras un proceso de individualización,⁶⁹ y en ese sentido, estamos de acuerdo con este autor cuando afirma que en el *vis-à-vis* del GD sus integrantes "reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen".⁷⁰ Esto fue particularmente relevante en la elección de la técnica porque nuestro interés se centró en recuperar consensos

⁶⁴ Radi, "On trans* epistemology", 43-63.

⁶⁵ La que escribe esta nota al pie, además de ser una de las autoras de este estudio, es una mujer trans. En ese sentido, la toma de la palabra no es sólo con las/os/es colaboradores cuyas contribuciones han sido invaluable para la producción de este trabajo. Sino que, además, yo misma tomo la palabra (acompañada de forma horizontal por dos colegas mujeres cis sensibilizadas y comprometidas con el tema de estudio) para precisamente producir conocimiento por nosotras/os/es con nosotras/os/es. Resulta importante hacer esta precisión ya que la identidad de una/n/ne investigadora/or/re puede facilitar u obstaculizar el trabajo de campo (Schensul y LeCompte, 2012), sobre todo, al establecer relaciones horizontales, de confianza y el rapport. Además, coincido con Haraway (1991) en que la ciencia no es un producto neutro, sino que, antes y a pesar del método científico, la construcción del conocimiento está situado y viene desde un punto de vista (Harding, 1987) y este está anudado a la identidad política de quien fabrica el saber, en mi caso, una mujer trans. Cierro esta nota con las palabras de Cruz, Reyes y Cornejo (2012, p. 267), que mi posición con relación al conocimiento situado: "opera como contrapunto para interrogar, escuchar y enunciar no solo al sujeto investigado, sino también al objeto de estudio que se va constituyendo en el proceso investigativo", a fin de enfatizar que lejos de favorecer un sesgo, mi lugar en el estudio resulta enriquecedor en la construcción del conocimiento.

⁶⁶ R. Barbour, Los grupos de discusión en investigación cualitativa (Madrid: Ediciones Morata, 2013).

⁶⁷ R. A. Krueger, El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada (Madrid: Pirámide, 1991).

⁶⁸ A. Ortí, "Jesús Ibáñez, debedor de la catacresis (La sociología crítica como autocrítica la sociología)", en *Anthropos: Monográfico sobre Jesús Ibáñez Sociología Crítica de la cotidianidad urbana*, núm. 1.1.3 (1990): 9-25, 38.

⁶⁹ J. Callejo, "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación", *Revista Española de Salud Pública* 76, no. 5 (2002): 409-422, <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>.

⁷⁰ Callejo, "Observación, entrevista y grupo de discusión", 418.

construidos en la colectividad de un grupo poblacional que, si bien no es homogéneo, sino plural y diverso, comparte algo en común: el sistema de opresión estructural cissexista. En ese sentido, fue imprescindible que los consensos no fueran fabricados previamente al encuentro en el GD, sino que, durante el cara a cara, estos se fueran esculpiendo y produciendo. Es decir, como dice Ibáñez, "se homogeneizó lo heterogéneo".⁷¹

Cabe aclarar que este estudio forma parte de un proyecto más amplio donde se aborda la problemática con metodología mixta. Asimismo, no buscábamos la saturación de los datos, sino una aproximación a un tema poco trabajado en esta región.

4.1 Colaboradores

Adoptando una perspectiva de los estudios trans, las personas que participan como informantes durante el trabajo de campo, más que participantes, consideramos que se les concibe como colaboradoras. Radi afirma que, dentro de la investigación sobre temas relacionados con lo trans, a las personas trans no se les reconoce como portadoras de saberes relevantes, sino como objetos de análisis.⁷² En ese sentido, con la intención de un quehacer científico más ético y responsable, se reconoce que las personas trans participantes en los GD tienen un lugar equivalente al de las autoras del estudio, ya que, sin la voluntad y aportaciones discursivas de las primeras, no existirían los saberes reportados en este documento.

Se llevaron a cabo dos sesiones de GD con diferentes integrantes. Las personas colaboradoras entre los dos grupos fueron 16: seis mujeres trans, cinco hombres trans y cinco personas no binarias, seleccionadas a través de un muestreo por conveniencia (véase tablas 1 y 2). Los criterios para la colaboración fueron ser persona trans residente de Sonora, mayor de 18 años y haber incursionado en alguna IES de Sonora.

⁷¹ J. Ibáñez, *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica* (Madrid: Siglo XXI, 1979).

⁷² B. Radi, "Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*", en *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*, ed. López y Sáenz (Argentina: EDUNTREF, 2019), 27-42, <https://www.academica.org/blas.radi/32>.

Tabla 1. Características de las personas colaboradoras en el GD 1

Colaboración ⁷³	Género/pronombres	Edad	Escolaridad	IES	Ocupación
Taylor	Mujer/ella	26	Lic. en sociología	Pública	Servicio a clientes
Marco	Hombre/él/elle	25	Lic. en medicina	Pública	Promotor de salud en dependencia del gobierno
Soliluna	No binarie/elle	33	Lic. en c. de la comunicación	Pública	Barista
Naomi	Mujer/ella	25	Lic. en trabajo social	Pública	Modelo y emprendedora
Oliver	Hombre/él	24	Lic. en fisioterapia	Privada	Fisioterapeuta
Moby	No binarie/elle	30	Lic. en diseño gráfico y diplomado en educación	Pública	Docente en IES pública y privada
Shermie	Mujer/ella	20	Estudiante de lic. diseño gráfico	Pública	Desempleada. Ha ejercido ocasionalmente como trabajadora sexual
Román	Hombre/él	20	Estudiante de lic. en comunicación	Privada	Practicante en programa de radio
Nalé	No binarie/elle	31	Lic. en lingüística	Pública	Operadore de servicio de traslado por aplicación

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Características de las personas colaboradoras en el GD 2

Colaboración	Género/pronombres	Edad	Escolaridad	IES	Ocupación
Neré	No binarie/elle	26	Estudios superiores de teatro	Pública	Teatro y servicio a clientes
Romano	Hombre No Binarie/él/elle	45	Lic. en administración	Pública	Comerciante
Paris	Mujer/ella	30	Lic. en danza	Pública	Profesora de danza
Paulo	Hombre/él	39	Lic. en diseño	Privada	Comerciante
Sophia	Mujer/ella	39	Preparatoria	Pública	Empleada del campo
Robert	Hombre/él	25	Lic. en letras	Pública	Empleado en IES
Estrella	Mujer/ella	20	Estudiante de lic. diseño gráfico	Pública	Desempleada

Fuente: elaboración propia.

⁷³ Los nombres de las/os/es colaboradores fueron cambiados para asegurar el anonimato de sus identidades.

Los discursos de quienes colaboraron con respecto a la exclusión/inclusión en IES fueron obtenidos mediante la aplicación de un guion con preguntas detonantes que tenían como fin inducir la discusión entre las/os/es colaboradores. Los nodos abordados fueron: subjetividades acerca de la importancia de ingresar a la universidad; cómo mejorar esta; los obstáculos y agencias para acceder a ella; y experiencias en la interacción con la comunidad universitaria.

4.2 Procedimiento

El contacto para la colaboración fue a través de actividades colectivas realizadas por y para personas trans en Hermosillo, en las que, de manera individual, se les solicitaba colaborar con el estudio. El primer grupo se reunió en un aula privada de una cafetería en Hermosillo, Sonora, donde suelen reunirse personas trans. Se eligió este espacio por considerarse un lugar seguro y libre de interrupciones y ruido. El segundo grupo participó a través de una videoconferencia, ya que se trataba de personas fuera de la ciudad de Hermosillo, pero dentro del estado de Sonora, y lo más conveniente para todas/os/es fue una reunión virtual.

Ambas sesiones duraron aproximadamente 100 minutos cada una y fueron coordinadas por una moderadora (una mujer trans) que dirigió las discusiones de los grupos, una cofacilitadora (mujer cis) que moderaba las participaciones e intervenciones, y una relatora (mujer cis) que realizó el registro anecdótico del grupo. La dinámica del trabajo de campo implicó establecer normas claras, una preparación previa en la moderadora y cofacilitadora con el objetivo de evitar influir en las aportaciones de los GD, así como la rotación de la moderación entre estas dos a fin de recuperar datos lo más veraces posible y reducir sesgos.

Previo al inicio de las sesiones, se explicaron el objetivo y los aspectos éticos del estudio. Se llevó a cabo una breve presentación de cada colaborador con nombre y pronombre, y una actividad *rapport* como técnica para lograr un espacio de confianza y seguridad en intervenciones conversacionales.⁷⁴ Al concluir las sesiones de los GD, se agradeció la invaluable colaboración y se dieron por terminadas.

4.3 Consideraciones éticas

Antes de iniciar la sesión, se solicitó la firma del formato de consentimiento informado, además de pedir su autorización para grabar voz e imagen, enfatizando que su uso sería estrictamente confidencial y solo para fines de la investigación. Para asegurar el anonimato, no se registraron los nombres. El estudio fue avalado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación del Centro

⁷⁴ Shawn Shea, *Psychiatric interviewing: The art of understanding* (Philadelphia: H.B. Jovanovich, 1988).

de Investigación en Alimentación y Desarrollo, con registro: CONBIOÉTICA-26-CEI-001-20200122, el día 30 de mayo de 2023.

4.4 Análisis de los datos

Es relevante subrayar que el marco teórico que guía el proceso de análisis y discusión se fundamenta en algunos axiomas delimitados por la epistemología de los estudios trans⁷⁵ y el transfeminismo.⁷⁶ La identificación de los consensos se llevó a cabo utilizando indicadores como la respuesta a discursos en los que se manifestaba acuerdo explícito o implícito, complementado con información adicional. También se consideró el lenguaje corporal, como asentir con la cabeza en señal de acuerdo, o mostrar expresiones faciales de asombro, sorpresa o acuerdo.

Es importante destacar que, en las instrucciones proporcionadas a cada grupo, no se les solicitó explícitamente la elaboración de consensos. Las instrucciones respecto a la dinámica en los Grupos de Discusión (GD) fueron simplemente solicitar la palabra para participar de manera libre cada vez que alguien deseara intervenir.

El procesamiento de los datos consistió en cinco momentos: transcripción, codificación, organización, identificación de los consensos (situaciones universitarias) e interpretación. La transcripción fue del audio/video generado por los GD a texto. La codificación se realizó de manera manual, sin apoyo de alguna herramienta automatizada, diseccionada en las categorías de prácticas y actitudes.

Para la organización de las codificaciones se empleó una matriz con cuatro indicadores temáticos. Con esto, se logró agrupar de manera ordenada y coherente los distintos discursos expresados individualmente (heterogeneidad) para identificar los consensos respecto a las situaciones en las que he experimentado exclusión/inclusión en las IES de Sonora (homogéneo). Así, se reconstituyó una colectividad a partir de la individualidad, logrando homogeneizar participaciones plurales. Estos indicadores se construyeron con base en literatura que aborda la exclusión/inclusión de personas trans:

⁷⁵ B. Radi, "Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*", en *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*, ed. López y Sáenz (Argentina: EDUNTREF, 2019), 27-42, <https://www.aacademica.org/blas.radi/32>.

⁷⁶ S. Guerrero y L. Muñoz, "Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber", *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México* 4 (2018a): e168, <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>; S. Guerrero y L. Muñoz, "Editorial, Los estudios trans en México", *Inter Disciplina* 12, no. 32 (2024): 11-24, <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2024.32.86915>.

1. *Acciones afirmativas*:⁷⁷ conductas y políticas equitativas para aumentar las oportunidades de desarrollo de las personas trans.
2. *Creencias estigmatizantes*:⁷⁸ repertorio de ideas erradas acerca de las personas trans fundadas en la patologización y el biologicismo.
3. *Socialización con*:⁷⁹ interacciones en áreas de la vida privada o pública con personas trans, así como convivir y compartir los mismos espacios.
4. *Otredad*:⁸⁰ construcción de un otro excluido y en posición inferior, desde un grupo externo en posición superior.

Posteriormente, con la técnica de la hermenéutica reflexiva, se identificaron e interpretaron las situaciones de exclusión/inclusión ejercidas por las IES. Se eligió esta técnica por su aplicabilidad en el discernimiento de discursos hechos textos escritos y en el campo de estudios sobre educación.⁸¹ La hermenéutica reflexiva consiste en revisar los datos lingüísticos por textos transcritos, atendiendo el contexto en el que se dijeron. Se parte desde lo manifiesto, o bien, ingenuo, hasta llegar a lo más crítico y profundo.⁸² Se hace una lectura para discernir e interpretar lo que se ha hallado.

5. Resultados y discusión

Las situaciones universitarias en las que se manifiestan prácticas y actitudes de exclusión/inclusión, según lo expresado por las/los/les colaboradores, son discutidas en profundidad en los siguientes subapartados. Nuestro propósito es analizar críticamente los consensos construidos a partir de las argumentaciones, narraciones y subjetividades discutidas en los Grupos de Discusión (GD).

Dada la naturaleza inductiva del método que utilizamos, no es posible elaborar discusiones generalizables; en su lugar, ofrecemos una aproximación a la realidad específica vivida por el grupo de colaboradores. Aunque estos grupos no son representativos de todas las personas trans, la discusión busca entrelazar las experiencias y perspectivas de quienes colaboraron en el estudio con las

⁷⁷ S. Kattari, A. O'Connor y L. Kattari, "Development and Validation of the Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS)", *Journal of Homosexuality* 65, no. 2 (2018): 181-196, <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314160>.

⁷⁸ M. Espinoza y J. Rodríguez, "Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior", *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 11, no. 2 (2020): 7-29, <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>.

⁷⁹ M. Arango y E. Arroyave, "Prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios colombianos", *Revista de Psicología Universidad de Antioquia* 9, no. 2 (2017): 47-66, <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a04>.

⁸⁰ A. Bello, "Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad", *Debate feminista* 55 (2018): 104-128, <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.

⁸¹ T. Ríos, *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire* (Manizales: Universidad de Manizales, 2003).

⁸² P. Ricoeur, *Del texto a la acción* (Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2001).

aportaciones y saberes de otras publicaciones que muestran un paralelismo explicativo con relación a la exclusión/inclusión de las personas trans.

En la tabla 3 se presentan los resultados y se organizan a partir de las situaciones universitarias por consenso sobre prácticas y actitudes de exclusión/inclusión en lo discutido por las/los/les colaboradores al interior de las sesiones de GD.

Tabla 3. Situaciones universitarias en IES de Sonora en las que se ejerce exclusión/inclusión hacia la Comunidad Trans Universitaria (CTU)⁸³

Variables de análisis	Categorías	Situaciones universitarias por consenso
Exclusión/inclusión	Prácticas y actitudes	Pase de lista
		Baños
		Trámites universitarios de rectificación
		Formación pedagógica del personal universitario
		Personal universitario trans
		Pánico moral
		Invisibilización de personas trans no binaries
		Simulación de inclusión
		Currícula
		Educación y trabajo
		Áreas del conocimiento
		Acceso al capital cultural

Fuente: Elaboración propia

5.1 Pase de lista

El pase de lista fue expresado como uno de los momentos más recurrentes en los que la Comunidad Trans Universitaria (CTU) experimenta cisexismo. Se invoca el nombre registral en desuso (el nombre asentado por el registro civil al nacer), también llamado *dead name*, como una forma de degradación en el espacio educativo.⁸⁴

"El pase de lista, por ejemplo, yo lo viví mucho. El pase de lista [...] el trato de los maestros, y compañeros". (Naomi)

"... a mí no me importa, tú apareces así, yo te voy a llamar así". (Moby)

⁸³ En lo sucesivo, nos referiremos a las personas trans como Comunidad Trans Universitaria para discutir específicamente sobre aquellas personas trans que habitan, ocupan y acceden a Instituciones de Educación Superior (IES), en calidad de estudiantes, docentes, investigadoras/es, personal directivo y administrativo, entre otras.

⁸⁴ C. Yáñez, N. Sandoval y I. Figueroa, "La indocilidad de Santiago: la experiencia escolar de un estudiante trans* en el sistema educativo chileno", *La ventana. Revista de estudios de género* 6, no. 56 (2022): 233-267, <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v6n56/1405-9436-laven-6-56-233.pdf>.

Las personas trans que no rectifican su identidad en los registros oficiales se matriculan con el nombre en desuso, ya que este sigue siendo el nombre oficial en el acta de nacimiento. A pesar de que estas personas se organizan y exigen ser nombradas con el nombre que han elegido, sus peticiones no siempre son atendidas. Esto refleja una vulneración a los derechos establecidos en la CTU, ya que se ha reportado que la Comunidad Cis Universitaria (CCU), especialmente algunos docentes, argumentan que cada persona debe ser llamada por el nombre que figura oficialmente en la matrícula. Esta postura ignora el cissexismo y la violencia que implica seguir invocando un nombre en desuso en lugar del nombre elegido por la persona trans, sin importar si este nombre ha sido actualizado en sus documentos identitarios oficiales.

*“¿Me puedes decir Moby en vez de mi nombre (en desuso)?
'No, porque tu nombre está así'
Y lo hacían con este énfasis de para chingar”. (Moby).*

“Sí hay maestros que te dicen ‘¿sabes qué? si quieren que les diga de una manera, o que los llame por su apellido, pus nomás menciónenme’”. (Shermie).

“Al momento de yo expresarle a la directora, a la coordinadora ‘¿sabes qué? Está esta situación, soy trans, y sinceramente, no me sentiría cómodo, eh, no sé, yendo al baño de mujeres o que me hablen con este pronombre o nombre’ [...] Sí se me respetó eso, de hecho, me dijo la Cordi ‘¡todo bien! Tú puedes entrar al baño que quieras. O sea, de eso no hay problema, los pronombres se te van a respetar’ y ¡sí!”. (Roman).

La Asociación por las Infancias Transgénero señala que las escuelas de educación básica y media superior están obligadas a respetar el nombre y pronombre elegidos durante el trato, convivencia y listas de asistencia hacia las/os/es estudiantes trans, incluso si no han realizado la rectificación legal de su identidad de género.⁸⁵ A pesar de este protocolo, se ha reportado que las IES a menudo carecen de mecanismos adecuados para reconocer el nombre elegido por la CTU,⁸⁶ sin que esto implique la emisión de documentos falsos, lo que genera una vulneración a los derechos de estas/os/es estudiantes al seguir utilizando el nombre en desuso. No obstante, algunos docentes se esfuerzan por respetar y utilizar correctamente el nombre elegido por sus estudiantes trans.

⁸⁵ Asociación por las Infancias Transgénero, Protocolo de actuación para espacios escolares en caso de infancias y adolescencias trans y no binarias (2023), <https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2023/07/PROTOCOLO-ESCOLAR-TRANS.pdf>.

⁸⁶ J. Pryor, “Out in the classroom: Transgender students experiences at a large university”, *Journal of College Student Development* 56, no. 5 (2015): 440-455, <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0044>.

5.2 Uso de baños

La exclusión que enfrentan las personas trans en el uso de baños⁸⁷ representa un ejercicio cissexista que vulnera reiteradamente a la CTU. Este problema surge debido al carácter performativo del género en los espacios públicos,⁸⁸ y de esta manera, se interroga la legitimidad de las identidades de género de esta población, es decir, la autenticidad de sus identidades. Mediante el mecanismo de pánico moral,⁸⁹ la CCU expresa sospechas infundadas hacia la CTU acerca de que podrían estar adoptando identidades falsas con propósitos perversos al hacer uso de los baños, sin contar con evidencia ni argumentos sólidos que sustenten tales temores. Como resultado, la CTU se ve coaccionada a demostrar la legitimidad de sus identidades y a comprobar que no utilizan los baños con fines perjudiciales para otras personas.

"Mi caso, cuando yo estaba estudiando, sí hubo hasta un comité, porque había como que problema que yo entrara a un baño de mujer cuando yo inicié mi carrera [...] Sí estaba ese miedo de los baños o de que 'las mujeres acá, los hombres allá'". (Naomi).

En ocasiones se sugiere que la creación de un tercer baño pudiera ser una solución viable; sin embargo, esta propuesta es criticada por las implicaciones segregadoras que podría conllevar. Por otro lado, la instalación de baños mixtos es una alternativa más aceptada, y en algunas IES, la CTU se ha organizado para establecer baños agéneros.⁹⁰

"Una de las formas en cómo solucionar en nuestro departamento es eliminar el baño hombre/mujer y que todos los baños sean mixtos. Y fue como un '¿por qué no empezamos a hacer eso?' [...] se planteó esa idea con la jefa de departamento y ¡va! O sea, tenemos todos los baños y que ya no sea mujer u hombre, que sean mixtos completamente". (Moby).

Los temores infundados que surgen no protegen, sino que restringen la libertad de expresión de género. Aunque las soluciones como los baños mixtos son un avance hacia la inclusión, es necesario abordar el problema desde una perspectiva que desarticule las dinámicas de poder y normalización del género en espacios públicos.

⁸⁷ A. Bello, "Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad", *Debate feminista* 55 (2018): 104-128, <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>; R. Martins y R. Fernandes, "Las personas trans y la educación profesional y tecnológica: una revisión narrativa de la literatura", *Boletim De Conjuntura* 18, no. 54 (2024): 272-298, <https://doi.org/10.5281/zenodo.13161584>.

⁸⁸ J. Butler, *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 2007).

⁸⁹ S. Cohen, *Folk devils and moral panics* (Nueva York: Routledge, 1972).

⁹⁰ C. Bodenhofer, "Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación", *Revista Punto Género*, no. 12 (2019): 101-125, <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>.

5.3 Trámites de rectificación de la identidad

En México, la Secretaría de Educación Pública no dispone de lineamientos específicos para la corrección de datos personales de estudiantes trans una vez que han hecho su rectificación en acta de nacimiento.⁹¹ Además, el proceso para la rectificación de las identidades de la CTU es un trámite ineficiente (y en algunas IES, inexistente) para agilizar el reconocimiento oficial de la identidad de género cuando el Registro Civil ha emitido una nueva acta con la identidad jurídica rectificadas. Esta situación se debe en gran medida a la invisibilización de las personas trans en los marcos jurídicos institucionales.⁹² A mayor demora en el trámite dentro de las IES, mayores serán las situaciones de vulnerabilidad que enfrentará la CTU.

“A mí un profesor literalmente me trató de convencer de aplazar más tiempo mi rectificación para no hacerlo mientras estaba estudiando para no lidiar con decirle a mis profesores. ¡Y no le hice caso!”. (Marcos).

“En la universidad, si quieres hacer el cambio de nombre, aunque tengas los papeles, no te lo permiten, quieren a huevo lo de la prepa y te piden lo de la secundaria, y estás así brincando entre trámites”. (Shermie).

“El trámite, la titulación, en cuestión de la universidad, aún no me resuelven nada. Para mi rectificación de certificado es como ‘¿qué hago?’ Y yo, pues ‘no sé, té eres la institución, tú eres la que debe saber qué hacer en el sistema’”. (Oliver).

“Espero que fuese un trámite un poquito más sencillo, aunque sea para cambiar un poquito tu nombre de lista o que salga, aunque sea entre paréntesis tu nombre legal. Se me han negado becas debido al trámite. Es una violencia hasta económica”. (Estrella).

La expedición de credenciales para identificarse y acceder a las instalaciones de las IES, así como el manejo del expediente académico, las cartas y constancias necesarias para diferentes trámites como solicitudes de becas, estancias nacionales o internacionales, y aplicaciones para empleos, entre otras, son oportunidades que se ven obstaculizadas o facilitadas en función de la rapidez con la que se rectifiquen las identidades de la CTU. La dilatación en el proceso de rectificación puede resultar en la negación de estos derechos y oportunidades, mientras que una tramitación ágil puede garantizar su acceso.

⁹¹ E. López, “Infancias trans en CDMX: La ‘deuda’ de la SEP en el acceso a una educación sin discriminación”, *El Financiero*, 16 de diciembre de 2023, <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2023/12/16/infancias-trans-en-cdmx-la-deuda-de-la-sep-en-el-acceso-a-una-educacion-sin-discriminacion/>.

⁹² J. Jongitud, “Discriminación por identidad de género: propuestas para su prevención y erradicación en instituciones de educación superior”, en *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*, ed. Casillas, Dorantes y Ortiz (s.l.: s.n., s.f.), 169-188, <https://www.uv.mx/bdh/files/2017/12/Estudios-sobre-violencia-de-genero-18-de-enero.pdf>.

5.4 Formación pedagógica del personal universitario

La formación específica en diversidad sexual, transexualidad, transgeneridad e inclusión de la CTU se considera una necesidad.⁹³ Algunos colaboradores afirman que no es necesaria una experticia sobre el tema trans; tener nociones básicas sobre el respeto a las identidades, nombres y pronombres de la CTU es un comienzo aceptable. Sin embargo, una formación pedagógica más efectiva también debe incluir un componente de sensibilización, junto con el desarrollo de la empatía para abordar adecuadamente las necesidades y experiencias de la CTU.

“En un evento de la universidad me vestí como catrín (en masculino) y una de las maestras más influyentes de la licenciatura me mira y señala 'Ah, ¿Ves? ¿Qué te cuesta? Te ves muy bien así'. A mí eso me marcó bastante porque era como '¡Mira! ¿Ves? ¿Qué te cuesta ser un gay masculino?'". (Paris)

“No tiene idea ese vato de lo que implica sacar un título y después querer rectificar el título”. (Marcos).

“Tiene mucho que ver con una educación más empática. Con el saber escuchar a las personas, no empezando a juzgar”. (Romano).

“Y hay gente que sí tiene esa apertura de decir: 'Ah, mira qué interesante.' 'Ah, bueno. Ok. Gracias, estoy aprendiendo junto contigo'". (Paris).

“Las instituciones de repente nomás van lidiando con los temas que van surgiendo nomás por lidiar con ese tema sin cuestionarse realmente [...] Yo lo siento que más que una apertura, como una resignación de 'ya está ahí, ya tienen que lidiar con eso', no lo veo como una apertura, definitivamente”. (Marcos).

Algunas IES consideran la inclusión como un destino al que se debe resignar, en lugar de abordarla como un esfuerzo proactivo para erradicar un problema social. Es probable que la CCU nunca llegue a comprender *per se* los efectos corrosivos que la hostilidad social impone a la CTU. Sin embargo, como señala Pryor, realizar cambios en las IES sobre las prácticas de seguridad, en las normas y la promoción de interacciones afirmativas hacia la CTU aportan a una formación pedagógica transincluyente.⁹⁴ Esto implica renunciar a la indiferencia ante la vulnerabilidad emocional y mental que vive la CTU en el acceso a su educación superior.

⁹³ M. Fernández, G. Tristán y D. Heras, “Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario: un estudio preliminar”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, no. 1 (2020): 393-404, <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>.

⁹⁴ J. Pryor, “Out in the classroom: Transgender students experiences at a large university”, *Journal of College Student Development* 56, no. 5 (2015): 440-455, <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0044>.

5.5 Personal universitario trans

De acuerdo con Bello, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el potencial para agenciar resistencias y transformar la cultura en las vidas de la Comunidad Trans Universitaria (CTU).⁹⁵ En ese sentido, destaca la escasa o nula inclusión de personas trans en roles como trabajadoras/es docentes y administrativas/os/es. La inclusión trans en la educación superior no debe limitarse únicamente a estudiantes, sino que también debe extenderse a todas las facetas educativas, incluyendo el personal académico y administrativo.

“Hubiera sido magnífico e inspirador haber conocido en su momento a una compañera o maestra, docente trans en la universidad. Me imagino que no hubiera abandonado la carrera”. (Sophia)

“Yo no tengo otros compañeros trans. Ni en mi departamento, que es arquitectura y diseño, ni en mi división, que es Bellas Artes y Humanidades [...] considero muy importante que en estos espacios también haya docentes trans, que haya administrativos trans [...] hace de una comunidad universitaria más rica, más diversa con mayores entendimientos, cuestionamiento. Si ya hay una población trans dentro de la docencia dentro de lo administrativo, pues empiezan a generar también espacios”. (Moby).

“Es muy importante que más personas trans tengan la oportunidad de acceder a puestos, no sólo a la Academia, sino también administrativos, porque ayudaría a que la gente aprenda, se den cuenta y sean más sensibles”. (Robert)

“Sí es necesario que en los departamentos haya estas visibilidades de docentes, administrativos y personas trans en general [...] cambiemos infraestructuras, cambiemos comportamientos, cambiemos dictámenes. Cambiemos simplemente la forma en como estamos refiriéndonos”. (Moby).

La presencia y liderazgos de académicas/os/es LGBTIQ+, y en este caso, especialmente trans, incide de manera sustancial en el acceso y permanencia de estudiantes con identidades no cis/hetero.⁹⁶ En consecuencia, la inserción y contratación de personas trans como personal universitario es pieza importante en los esfuerzos por lograr inclusión.

“El incluir en su plantel de docentes y de personal administrativo a personas trans, ayudaría a que ese cuestionamiento sí se haga, un análisis de verdad de las necesidades de las personas trans. Al haber personas trans laborando y participando ahí dando

⁹⁵ A. Bello, “Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad”, Debate feminista 55 (2018): 104-128, <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.

⁹⁶ M. Espinoza y J. Rodríguez, “Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior”, Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación 11, no. 2 (2020): 7-29, <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>.

retroalimentación. Porque no me imagino, por ejemplo, una reunión entre puras personas cis discutiendo las necesidades de personas trans. O sea, una reunión de docentes de hombres y mujeres cisgénero discutiendo qué hacer con unas necesidades de un alumno, alumna, alumne trans. O sea, no tiene sentido." (Marcos)

"Creo que es muy importante que más personas trans tengan la oportunidad de acceder a puestos, no solo en la academia, sino también administrativos, porque ayudaría a que la gente aprenda, se den cuenta y sean más sensibles." (Robert)

Esta medida no solo visibiliza a esta población, sino que también promueve el acceso al trabajo, un área que ha sido históricamente problemática para las personas trans. Por lo tanto, es importante considerar que la inclusión de personal universitario trans contribuirá a desarrollar estrategias más efectivas y afirmativas para su integración en el entorno educativo.

5.6 Pánico moral

El pánico moral se define como el esparcimiento del miedo hacia un grupo específico de personas, con la idea de que representan un peligro o una amenaza para la sociedad.⁹⁷ Este temor surge de ideas falsas sin evidencia sólida, o en la exageración de hechos aislados sacados de contexto. La finalidad de este fenómeno es justificar el miedo colectivo y las respuestas sociales desproporcionadas hacia el grupo en cuestión.

"Un compañero me dijo, me prohibió mantener una amistad con su novia porque como consumía hormonas (testosterona), asumió que en algún momento iba a abusar sexualmente de ella. Me lo dijo así explícitamente en el salón de clases, en la escuela". (Marcos).

Rubin afirma que los pánicos morales, en tanto emoción política, se alimentan de la estructura discursiva preexistente, en este caso, el cissexismo como sistema de opresión, con la intención de inventarse víctimas.⁹⁸ En este contexto, hemos observado que la CCU reproduce pánico moral hacia las personas trans al sostener la creencia de que estas representan una amenaza de violencia sexual hacia las personas cis, especialmente mujeres.

"Los hombres trans cuando no son visibles no son vistos políticamente como una amenaza, pero las mujeres trans sí, nos ponen como si fuéramos 'perpetradores', como 'abusadores'. Nos ven como un 'enemigo', nos están antagonizando todo el tiempo". (Estrella).

⁹⁷ S. Cohen, *Folk devils and moral panics* (Nueva York: Routledge, 1972).

⁹⁸ G. Rubin, "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad", en *Placer y Peligro: explorando la sexualidad femenina*, ed. C. Vance (Madrid: Talasa Ediciones, 1989), <http://dsyr.cide.edu/documents/302584/303331/04.-Rubin.pdf>.

“En una ocasión me iba a ir a vivir con una de mis mejores amigas de la universidad. Y ya me estaba cambiando, ya había sacado todas mis cosas de donde estaba y al final me dijo que no porque ninguna de sus compañeras había querido que yo me fuera para allá [...] por lo de ser agresor sexual”. (Romano)

Cabe aclarar que no estamos afirmando que ninguna persona trans cometerá jamás un crimen de violencia sexual. Sin embargo, al interior de las IES, la CTU es objeto de temor infundado basado en ideas injustificadas. Una encuesta realizada entre estudiantes trans mostró que el 25% de ellas/os/es han sido víctimas de alguna forma de violencia sexual, y el 36% presentan una mayor probabilidad de experimentar tales actos.⁹⁹ Además, en dicho reporte también se asegura que la violencia sexual se perpetúa contra estudiantes trans, en vez de ser cometida por ellos.¹⁰⁰

5.7 Invisibilización de personas trans no binarias

La visibilidad, reconocimiento y legitimización de las personas trans no binarias enfrentan una contienda mayor al interior de las IES. Los avances que se han logrado en inclusión de la CTU suelen reducirse solo a las mujeres y hombres, es decir, aquellas que son binarias. Sin embargo, las personas no binarias transgreden las identidades mujer y hombre y son quienes tensionan de manera más sustancial la matriz binaria del cissexismo, lo que les coloca en una posición de mayor desafío al interior de las IES.¹⁰¹

“Ese miedo de expresar que eres una persona trans, en mi caso, trans no binarie, en ese momento yo no tenía las herramientas para expresar o manifestar mi identidad”. (Néré).

“El hecho de que no respeten mis pronombres, que todo el tiempo me estén generizando (hubiera abandonado mis estudios como persona no binarie) [...] se me sigue nombrando en masculino”. (Soliluna).

“Cuando hablas de ‘ay wey, hay personas no binaries’ es como ‘ah no’, ya hay un cierre completamente [...] no hay una comprensión tal cual de una identidad no binaria. [...]“En la carrera de educación, incluso teniendo clases de inclusión y cosas así, hablaban mucho de ‘pues hay que incluir a los niños y a las niñas’ y yo decía ‘Y a les niñas’, ‘No, niños y niñas’. Y era como que cuando ‘¿hablábamos de les niñas?’”. (Moby).

⁹⁹ E. Bracho, “Transgender teens in schools with bathroom restrictions are at higher risk of sexual assault, study says”, CNN Health, 6 de mayo de 2019, <https://edition.cnn.com/2019/05/06/health/trans-teens-bathroom-policies-sexual-assault-study/index.html>.

¹⁰⁰ Bracho, “Transgender teens”.

¹⁰¹ C. Bodenhofer, “Estructuras de sexo-género binarias y cismormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación”, Revista Punto Género, no. 12 (2019): 101-125, <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>.

Esta lectura, a la luz de la cosmovisión de la interseccionalidad,¹⁰² se entiende como doble vulnerabilidad que complejiza la exclusión que viven esta población. Es decir que, además de ser personas trans, al fugarse del binario occidental naturalizado son vistas como personas cuya existencia es imposible.

5.8 Simulación de inclusión

La simulación de inclusión es un problema presente en las Instituciones de Educación Superior (IES). Durante décadas, se ha intentado performar una aparente inclusión hacia diversos grupos excluidos como mujeres¹⁰³ y personas con discapacidad,¹⁰⁴ entre otros. Sin embargo, a pesar de algunos avances superficiales, las IES continúan ejerciendo formas de inclusión incompletas. Estas instituciones a menudo perpetúan un modelo curricular homogéneo que no reconoce ni valora la diversidad en las comunidades estudiantiles.¹⁰⁵ En el caso de la CTU, los esfuerzos por promover la inclusión parecen ser más incompletos o simulados, de acuerdo con los consensos establecidos en el diálogo.

"De los coordinadores de la licenciatura o de maestros. Comentarios que han hecho, lo escuché aquí bajando: ¿ya viste ese chico a que se cree chica? ¡lo estaban gritando! Eso es bullying o acoso que me toca vivir todos los días. ¡Yo sólo quiero estudiar! Una persona cisgénero no experimenta esas cosas". (Estrella).

"Las instituciones lo que hacen es generar espacios de integración, pero no están realmente siendo inclusivos. Integran porque dicen 'ay mira, es que tenemos personas trans y personas sordas', pero ¿qué estás haciendo tú por esas poblaciones? ¡Nada! Ahorita, sólo están integrando, es como 'ah, te acepté. Y nos pusimos una banderita de inclusión; somos un espacio educativo abierto porque aceptamos a personas lesbianas y gay". (Moby).

Algunas IES adoptan formas de inclusión incompletas o superficiales hacia la CTU, especialmente a través del mecanismo de mostrarse incluyentes con las personas lésbico/gay/bisexual cisgénero. Estas IES a menudo presentan acciones que parecen ser inclusivas, dando por hecho que han realizado acciones de una

¹⁰² K. Crenshaw, "Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics", University of Chicago Legal Forum 1989, no. 1 (1989): 139-167, <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>.

¹⁰³ E. García, "El espejismo de la igualdad: el peso de las mujeres y de lo femenino en las iniciativas de cambio institucional", Otras Miradas 6, no. 1 (2006): 24-30, <https://www.redalyc.org/pdf/183/18360103.pdf>.

¹⁰⁴ M. Bautista, "Inclusión laboral de discapacitados una simulación: Asociación Civil", Diario del Sur, 2021, <https://www.diariodelsur.com.mx/local/inclusion-laboral-de-discapacitados-una-simulacion-asociacion-civil-7240595.html>.

¹⁰⁵ R. Cruz y Casillas, "Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México", Revista de la educación superior 46, no. 181 (2017): 37-53, <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>.

inclusión plena, cuando en realidad los esfuerzos realizados son limitados y no abordan de manera integral las necesidades y realidades de estos grupos.

5.9 Currícula

La currícula y la pedagogía son probablemente uno de los elementos menos considerados al reflexionar sobre los aspectos que inciden en la inclusión de la CTU. Sin embargo, algunas voces ya han abordado y visibilizado las cuestiones críticas de este aspecto en la educación con relación a la exclusión de las personas trans.¹⁰⁶ En ese sentido, las/os/es colaboradores revelan cómo la categorización binaria del día a día (cissexismo) se manifiesta en la currícula del desarrollo de los programas académicos impartidos por las IES.

"La medicina tiene un enfoque superbilógico y binario. Todos los libros hacen referencia a un cuerpo de un hombre con pene de 70 kg y 1.70 cm y blanco. Hay muy poca información acerca de la diversidad, en todos los aspectos, dentro de la medicina, del cuerpo, y de la identidad". (Marcos).

"Recuerdo una compañera que era lesbiana y de expresión muy masculina. Recuerdo que tenía que hacer un papel femenino en la escuela, para pasar una calificación. Le ponían 7 porque no era lo suficientemente femenina (en el convencimiento de actuación)". (Neré).

"La carrera y el plan de estudios, los maestros ya están programados para que todo sea para hombre y mujer cis. Nada más. Nada de ahí en nada. Como trans que era yo, digo que era imposible". (Sophia).

Los contenidos, la literatura, el temario, las herramientas pedagógicas y epistémicas en las que se basan los diseños curriculares tienen un impacto en la formación de imaginarios, actitudes y prácticas a nivel profesional de cada generación universitaria. Es importante considerar que la revisión de la currícula no se limita únicamente a las disciplinas de las humanidades y ciencias sociales. Las ciencias naturales, exactas, ingenierías y otras áreas también pueden adaptar sus planes de estudio con el objetivo de lograr una inclusión más integral.

"Tengo amistades que entraron a la maestría (literatura hispánica) les están poniendo muchas lecturas con protagonistas trans y que eso está permitiendo que personas que, puede que sean de perspectiva muy cerrada, en la maestría están expuestos a estas identidades". (Robert).

¹⁰⁶ A. Bello, "Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad", *Debate feminista* 55 (2018): 104-128, <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>; C. Bodenhofer, "Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación", *Revista Punto Género*, no. 12 (2019): 101-125, <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>.

“El departamento de letras y lingüística. Ese intento como generar un debate, incluso con la misma comunidad que intolerante al respecto de uso de pronombres a las personas trans. Pues se organizó en una librería de aquí intentaron por medio de violencia verbal, un círculo el invisibilizar a las personas no binarias [...] donde se discutió el uso de pronombres, desde la lingüística, desde la literatura, había gente que era conservadora, que se oponen, que se oponen a que existamos, que estamos visibilizados”. (Nalé).

Se precisan esfuerzos para revisar y actualizar la información teórica, práctica y metodológica que se enseña en cada programa ofertado por las IES. Esto requiere, sobre todo, un cambio de paradigma epistemológico donde lo trans sea pensado desde posiciones críticas a los sistemas de opresión de manera interseccional sobre el género, la sexualidad, la raza, la etnia, la clase, entre otras.¹⁰⁷

“Me acuerdo mucho de una situación en la que una compañera le estaba preguntando a un profesor respecto al tratamiento de reemplazo hormonal en mujeres trans que si aumenta el riesgo de cáncer de mama algo así. Estábamos en clase de Patología, era en una pregunta válida, y el vato nomas le respondió, así de que ‘esas personas no se les debe dar tratamiento hormonal ¡Deben ir con un psiquiatra!’ ... esos comentarios eran superconstantes y recurrentes en la carrera (medicina)”. (Marcos).

Actualmente, la creación de la currícula carece de la inclusión de personas trans expertas en las diferentes áreas de conocimiento, cuyas aportaciones probablemente podrían enriquecer significativamente los planes de estudio, preparando a nuevas generaciones de manera profesional e inclusiva. Bello señala que la escuela está posibilitada en transformar sus lógicas de insulto, vergüenza y discriminación en vivencias que hagan posible la autoaceptación, el amor propio y el cuidado de todos los cuerpos.¹⁰⁸

5.10 Educación y trabajo

Desde la perspectiva de la interseccionalidad,¹⁰⁹ podemos discernir que las personas trans que no acceden a la educación superior experimentarán una doble desventaja para acceder a oportunidades de crecimiento económico, profesional y social. Las opciones laborales que tienen a su disposición suelen estar limitadas a actividades estereotipadas como el trabajo sexual, el estilismo o personal de seguridad, que, si bien son ocupaciones válidas, reflejan una falta de alternativas significativas. El trabajo sexual y el estilismo son las dos ocupaciones de mayor

¹⁰⁷ Bello, “Hacia una trans-pedagogía”, 104-128.

¹⁰⁸ Bello, “Hacia una trans-pedagogía”, 104-128.

¹⁰⁹ K. Crenshaw, “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics”, University of Chicago Legal Forum 1989, no. 1 (1989): 139-167, <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>.

riesgo para las mujeres trans, ya que las exponen a un alto riesgo de convertirse en víctimas de crímenes de odio y transfemicidios.¹¹⁰

“Ellos opinaban (las/os docentes) que sí, que lo mejor para mí era presentarme como hombre y no como yo era. Que dejara atrás eso, que para mí iba a ser mucho mejor porque así no iba a acceder tan fácil a un trabajo [...] fue un factor importante en mi decisión (de desertar). Porque yo no iba a dejar de ser yo misma”. (Sophia).

“Tú estás aquí para ser prostituta, nada más. Bailarina, vendedora, estilista y hasta ahí. No puedes pasar de aquí. No tienes el derecho de desenvolverte en algo más. No nos los permiten”. (Paris).

En ocasiones, las personas trans pueden acceder a puestos de trabajo precarios para los cuales están sobrecalificadas/os/es, lo que dista de ser una opción favorable para la movilidad socioeconómica. De acuerdo con un diagnóstico sobre inclusión laboral trans, estas personas (entre otras poblaciones) suelen estar limitadas/os/es a empleos de bajo perfil y escasa remuneración.¹¹¹

“Yo tengo muchas amigas trans, trabajan tipo cajera en el Walmart, Burger King las que no accedieron a una educación superior. No es una opción favorecedora para nada, tienes que pagar tipo tratamiento hormonal, otro tipo de cosas más específicas, andar dando vuelta en trámites, para entregar documentación al SAT¹¹², al IMSS¹¹³. Que es algo con lo que yo estoy batallando ahorita”. (Taylor).

En ese sentido, sí hay opciones para quienes no acceden a la educación superior; sin embargo, la calidad de vida es más limitada, afectando aspectos como el uso del tiempo libre, el acceso a una vivienda digna, y la posibilidad de costear tratamientos de afirmación de género, entre otros indicadores de calidad de vida.

5.11 Áreas del conocimiento

Las prácticas y actitudes de inclusión y exclusión están estrechamente relacionadas con la currícula y varían de un departamento o carrera a otro. Es decir, hay diferencias por área de conocimiento. Las humanidades, como diseño,

¹¹⁰ S. Guerrero y L. Muñoz, “Transfemicidio”, en Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios, ed. Raphael y Segovia (s.l.: s.n., s.f.), 65-89, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5498/6.pdf>.

¹¹¹ M. Fernández, Diagnóstico situacional sobre violencia laboral para personas trans en México (Coalición Mexicana LGBTTTI+, 2022), <https://drive.google.com/file/d/1HHFwloawYw-g6klwFUIlbzOM1jCFL6WH/view>.

¹¹² Servicio de Administración Tributario.

¹¹³ Instituto Mexicano del Seguro Social.

arquitectura, artes, entre otras, tienden a avanzar más rápidamente en la inclusión de la Comunidad Trans Universitaria (CTU) en comparación con otras áreas. Asimismo, carreras consideradas feminizadas, como trabajo social, comunicación, también suelen mostrar un avance más notable en este sentido.

"Yo estudié una carrera muy binaria, la actuación. Me causó muchos conflictos, sólo podía hacer papeles o interpretar personajes femeninos cuando yo no me identificaba así". (Neré)

"Diseño gráfico, fue un poquito menos pesado, porque la mayoría, yo creo que un 90% de toda la licenciatura en ese espacio de área de Bellas Artes, arquitectura, estamos dentro de la comunidad LGBT, independientemente de si son cuirs, si son no binaries, lesbianas". (Shermie).

"En medicina sucede que la mayoría de los profesores son hombres, médicos que llevan ahí mil años dando clases y se rehúsan a actualizarse y a informarse y a aceptar nueva información y la realidad. A mí sí me tocaron muchos comentarios supertransfóbicos". (Marcos).

Existen pocos estudios respecto a cómo las áreas de conocimiento influyen en la inclusión. Moriña y Orozco encontraron que el área de conocimiento no representa una diferencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad en términos pedagógicos.¹¹⁴ No obstante, uno de sus hallazgos más reveladores es que las áreas de conocimiento con mayor inclusión comparten dos cosas en común: estar centradas en las peculiaridades y necesidades de cada estudiante y tener un enfoque humano-centrado. En ese sentido, coincidimos con las autoras, ya que esta observación hace eco con nuestro análisis. Consideramos que las áreas de conocimiento que integren estos dos enfoques en su pedagogía, currícula y políticas probablemente avanzarán más rápido en la inclusión de la CTU.

5.12 Acceso al capital cultural

Bello afirma de manera categórica que "las personas trans son sujetos periféricos excluidos de los capitales culturales que reproduce el sistema escolar".¹¹⁵ Esta exclusión es particularmente problemática, ya que, como señalan Guerrero y Muñoz, el capital cultural, junto a los otros capitales, robustece la agencia de las personas trans como sujeto político.¹¹⁶ En este sentido, el capital cultural se convierte en un recurso crítico para esta población, permitiéndoles resistir y enfrentar el cissexismo que les oprime. Es probablemente la adquisición más

¹¹⁴ A. Moriña y I. Orozco, "Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas", *Culture and Education* 34, no. 2 (2022): 231-265, <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>.

¹¹⁵ A. Bello, "Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad", *Debate feminista* 55 (2018): 104-128, 118, <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.

¹¹⁶ Guerrero y Muñoz, "Transfeminicidio", 65-89.

imprescindible que se ve negada a la población trans al excluirles de la educación superior.

"El acceso a capital cultural, creo que nos quedamos muy rezagadas en ese sentido. Nos ven como para estos trabajos superestigmatizados, estereotipados de hacer show travesti, cortar el pelo, maquillista, o prostituta. Los aprendizajes que puedes tener, las especializaciones, las cosas a las que no tenemos acceso fuera de la universidad, como talleres, cursos, idiomas, cursos de francés, de inglés, de computación, de señas, de, lenguaje Comcaac. Tenemos ese derecho". (Taylor).

Este capital no se adquiere solo mediante la educación, pero sí es en este ámbito, sobre todo en el nivel superior, donde se obtiene un repertorio amplio del mismo. En Bourdieu, el capital cultural es el medio de producción para el saber, la abstracción, la erudición, el cuestionamiento, la crítica, la adquisición y generación de conocimientos.¹¹⁷ Además, hay formas objetivadas y simbólicas de este, como certificados, títulos académicos, libros, instrumentos musicales, el prestigio y la autoridad epistémica, entre otras.

A través del capital cultural, las personas trans pueden adquirir capacidades de agencia. A este respecto, Guerrero y Muñoz mencionan que el cissexismo, como dinámica estructural, corroe la autonomía y lesiona las agencias de las personas trans.¹¹⁸ En ese sentido, reflexionamos que, además del capital cultural, el empoderamiento como recurso educativo es otra herramienta que posibilitará en esta población la toma de conciencia crítica y una mayor autonomía.¹¹⁹

"En la Uni también me empecé a informar más sobre identidad de género, expresión, sobre la historia de nosotres. El generar vínculos entre personas que comparten problemáticas similares, parecidas y que podemos, también plantearnos soluciones. Yo estudiando literatura con un discurso político, me puedo sentar a platicar con mucha gente, amistades, en fiestas, cuando llegan con chistes transfóbicos, que llegan con un set cultural de un imaginario cisonormativo, heteronormativo, me da el poder contestarles. El poder tener una respuesta para erradicar ese tipo de discriminación en donde se manifieste así". (Nalé).

Según Martínez, el empoderamiento implica "el ejercicio del poder (añadiríamos: por parte de las personas y grupos poblacionales desempoderados y en posición de subordinación y marginación) en su sentido más amplio: poder crear, poder saber, poder dirigir, poder elegir y ser elegidas/os/es".¹²⁰ Esto nos lleva a precisar que la educación superior es un caldo de cultivo proveedora tanto de capital

¹¹⁷ P. Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus, 1998).

¹¹⁸ Guerrero y Muñoz, "Transfeminicidio", 65-89.

¹¹⁹ I. Martínez, "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica", *Foro de Educación* 14, no. 20 (2016): 129-151, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>.

¹²⁰ Martínez, "Construcción de una pedagogía", 131-132.

cultural como de empoderamiento. Al facilitar estas adquisiciones, se habilita a las personas trans para aumentar las probabilidades de un papel político como agentes activos en la creación de políticas públicas y otras acciones con miras a la transformación de la realidad que viven y de una ciudadanía más informada, lo que contribuirá a reducir la brecha de su desigualdad.

Conclusiones

El análisis de las discusiones de las personas trans alrededor de su exclusión/inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES) permitió entender el sentir y pensar de este grupo de población. Los Grupos de Discusión lograron crear una atmósfera de reconocimiento entre pares, de confianza y seguridad, de tal forma que se pudo capturar la colectividad de estos grupos en particular y, así, recuperar aportaciones discursivas que contribuyen de manera sustancial a la construcción de los saberes que genera este estudio.

El análisis mostró que la exclusión e inclusión son dos fenómenos que están coexistiendo de manera simultánea al interior de las IES. La exclusión no se presenta como un evento absoluto imposible de interpelar, ni la inclusión es un hecho acabado. Ambos son sucesos que están ocurriendo en una suerte de relación en disputa; mientras la exclusión emergió como un problema histórico, la inclusión tensiona y desestabiliza las estructuras institucionales para hacer posible el acceso de las personas trans a su derecho a la educación.

No obstante, los resultados indican que las IES tienen una larga tarea por resolver en materia de inclusión de las personas trans, o de otras poblaciones excluidas. Las diferentes situaciones universitarias que evidencian formas de exclusión/inclusión suponen una serie de labores para desaprender y erradicar acciones y actitudes de exclusión y orientarse hacia formas legítimas de inclusión.

Es importante señalar que, aunque la universidad es un espacio microsocioal, en ella, finalmente, se expresa lo que sucede en el sistema educativo a nivel macro y, por ende, en la sociedad en general. Así, el problema de la exclusión no es solo cómo se excluye, sino por qué y con qué se relaciona ese fenómeno. En este grupo de colaboradores y a la luz del análisis realizado, podemos expresar que el sistema educativo opera desde una matriz que privilegia la inclusión solo de varones y mujeres cis (principalmente los primeros), a lo que se denomina cissexismo. Es decir, responde a un sistema binario y rechaza, ignora, invisibiliza y excluye a toda persona que se salga de estos parámetros.

Las prácticas y actitudes presentes en las IES, como la estigmatización, el no reconocimiento y la exigencia de la normalización cisgénero como condición para acceder al derecho a la educación, operan en conjunto y se constituyen en un mecanismo de exclusión para las personas trans.

En este punto, es pertinente preguntarnos ¿por dónde comenzar la inclusión? Lo primero es reconocer que, y esta es, en definitiva, la conclusión de mayor relevancia, la inclusión trans no proviene de las IES, sino de la Comunidad Trans Universitaria (CTU). “¡Yo solo quiero estudiar!” es uno de los reclamos que suena a manera de consigna expresada por Estrella, una de las colaboradoras. Es así como esta población es la que reclama, forja y abandera las formas de inclusión para que puedan entrar a las IES.

Ya existen prácticas y actitudes incluyentes al interior de las IES, como se mostró en los resultados. Así, impulsar y promover espacios liderados e integrados por la CTU será crucial. Las IES, históricamente diseñadas para las personas cis, deben abrirse a la participación activa de las personas trans en la creación y consolidación de acciones para subvertir la exclusión. Esta acción debe ocurrir en la colectividad, libre de las posibles intervenciones de la Comunidad Cis Universitaria (CCU). Las personas cis, sean personas bien intencionadas —o no—, deben asumir un papel de aprendizaje y apoyo dentro de la cultura de inclusión trans, actuando como aliadas/os en este proceso.

Finalmente, como mencionamos anteriormente, es importante señalar que en este estudio hemos dejado fuera elementos importantes para abordar el tema, tales como las políticas y discursos institucionales, el financiamiento destinado a la atención de la exclusión, los arreglos arquitectónicos y el papel de la educación en los demás niveles. En ese sentido, se debe reconocer que es necesaria la realización de otros estudios que complementen y den continuidad a los hallazgos de este trabajo.

Además, es fundamental reiterar que la inclusión no solo es deseable, sino esencial para alcanzar la igualdad de género en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, así como para el avance de las sociedades en busca de una igualdad sustantiva. La diversidad es parte del ecosistema y enriquece al mundo en su conjunto.

Bibliografía

Arango, M., y E. Arroyave. “Prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios colombianos”. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia* 9, no. 2 (2017): 47-66. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a04>.

Armijo, M. “Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación”. *Revista Electrónica Educare* 22, no. 3 (2018): 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). "La educación superior en México". <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res029/txt1c.htm>.

Asociación por las Infancias Transgénero. *Protocolo de actuación para espacios escolares en caso de infancias y adolescencias trans y no binarias*. 2023. <https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2023/07/PROTOCOLO-ESCOLAR-TRANS.pdf>.

Barbour, R. *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

Barton, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Bautista, M. "Inclusión laboral de discapacitados una simulación: Asociación Civil". *Diario del Sur*, 2021. <https://www.diariodelsur.com.mx/local/inclusion-laboral-de-discapacitados-una-simulacion-asociacion-civil-7240595.html>.

Bello, A. "Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad". *Debate feminista* 55 (2018): 104-128. <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.

Bodenhofer, C. "Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación". *Revista Punto Género*, no. 12 (2019): 101-125. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>.

Bourdieu, P. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.

Bracho, E. "Transgender teens in schools with bathroom restrictions are at higher risk of sexual assault, study says". *CNN Health*, 6 de mayo de 2019. <https://edition.cnn.com/2019/05/06/health/trans-teens-bathroom-policies-sexual-assault-study/index.html>.

Butler, J. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 2007.

Callejo, J. "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación". *Revista Española de Salud Pública* 76, no. 5 (2002): 409-422. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>.

Camacho, F., L. Poy y L. Hernández. "Al alza, universidades privadas y su matrícula; hay 28% más inscritos". *La Jornada*, 15 de agosto de 2023. <https://www.jornada.com.mx/2023/08/15/politica/005n1pol>.

Cohen, S. *Folk devils and moral panics*. Nueva York: Routledge, 1972.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma: 2023.

- Crenshaw, K. "Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics". *University of Chicago Legal Forum* 1989, no. 1 (1989): 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>.
- Cruz, R., y Casillas. "Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México". *Revista de la educación superior* 46, no. 181 (2017): 37-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>.
- Cruz, María Angélica; Reyes, María José y Cornejo, Marcela. 2012. "Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a". *Cinta moebio*, 45: 253-274. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>.
- Dugan, J. P., M. L. Kusel y D. M. Simounet. "Transgender college students: An exploratory study of perceptions, engagement, and educational outcomes". *Journal of College Student Development* 53, no. 5 (2012): 719-736. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0067>.
- Espinoza, M., y J. Rodríguez. "Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior". *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 11, no. 2 (2020): 7-29. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>.
- Estivill, J. *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2003.
- Fernández, M. *Diagnóstico situacional sobre violencia laboral para personas trans en México*. Coalición Mexicana LGBTTTI+, 2022. <https://drive.google.com/file/d/1HHFwloawYw-g6klwFUJLbzOM1jCFL6WH/view>.
- Fernández, M., G. Tristán y D. Heras. "Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario: un estudio preliminar". *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, no. 1 (2020): 393-404. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Galofre, P., y M. Missé. *Políticas Trans. Una Antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. Barcelona: Egales Editorial, 2015.
- García, E. "El espejismo de la igualdad: el peso de las mujeres y de lo femenino en las iniciativas de cambio institucional". *Otras Miradas* 6, no. 1 (2006): 24-30. <https://www.redalyc.org/pdf/183/18360103.pdf>.
- Gay-Sylvestre, D. *Laura Raúl: Como Un Hombre Que Soy*. Ciudad de México: Ediciones del Lirio, 2015.

Gobierno del Estado de Sonora. "Boletín Oficial, Tomo CCVII, Número 9 Sección I". 2 de febrero de 2021. <https://boletinoficial.sonora.gob.mx/boletin/images/boletinesPdf/2021/02/2021CCVII9I.pdf>.

Guerrero, S., y L. Muñoz. "Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber". *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México* 4 (2018a): e168. <http://dx.doi.org/10.24201/eq.v4i0.168>.

Guerrero, S., y L. Muñoz. "Ontopolíticas del cuerpo trans: controversia, historia e identidad". En *Diálogos diversos para más mundos posibles*, coordinado por Raphael y Gómez, 71-94. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/39109/ontopoliticas-del-cuerpo-trans-controversia-historia-e-identidad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Guerrero, S., y L. Muñoz. "Transfeminicidio". En *Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios*, editado por Raphael y Segovia, 65-89. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5498/6.pdf>.

Guerrero, S., y L. Muñoz. "Editorial, Los estudios trans en México". *Inter Disciplina* 12, no. 32 (2024): 11-24. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2024.32.86915>.

Haraway, Donna. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Harding, Sandra. 1987. Introduction: Is There a Feminist Method? En *Feminism and Methodology*, editado por S. Harding: 1-14. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press. Ibáñez, J. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021*. 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017*. Ciudad de México, 2017. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_08.pdf.

Jongitud, J. "Discriminación por identidad de género: propuestas para su prevención y erradicación en instituciones de educación superior". En *Estudios sobre la violencia*

- de género en la universidad*, editado por Casillas, Dorantes y Ortiz, 169-188. <https://www.uv.mx/bdh/files/2017/12/Estudios-sobre-violencia-de-genero-18-de-enero.pdf>.
- Kattari, S., A. O'Connor y L. Kattari. "Development and Validation of the Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS)". *Journal of Homosexuality* 65, no. 2 (2018): 181-196. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314160>.
- Krueger, R. A. *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, 1991.
- López, E. "Infancias trans en CDMX: La 'deuda' de la SEP en el acceso a una educación sin discriminación". *El Financiero*, 16 de diciembre de 2023. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2023/12/16/infancias-trans-en-cdmx-la-deuda-de-la-sep-en-el-acceso-a-una-educacion-sin-discriminacion/>.
- Martínez, I. "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". *Foro de Educación* 14, no. 20 (2016): 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>.
- Martins, R., y R. Fernandes. "Las personas trans y la educación profesional y tecnológica: una revisión narrativa de la literatura". *Boletim De Conjuntura* 18, no. 54 (2024): 272-298. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13161584>.
- Moriña, A., y I. Orozco. "Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas". *Culture and Education* 34, no. 2 (2022): 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>.
- Murchison, G., R. Aguayo, E. Lett, S. Katz, M. Agénor y A. Gordon. "Transgender/nonbinary young adults' exposure to cissexism-related social stressors: Variation across gender groups". *Social Science & Medicine* 239, no. 1 (2023): 113-126. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116013>.
- Oliveira, A. G., L. Rodrigues, F. Insfran y R. Amantino. "Grupos em risco: a transfobia e a patologização das identidades trans como categorias de análise político-pedagógica". *Revista Inclusiones* 8, no. 3 (2021): 187-208. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134153/2/474081.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas. "Objetivos de Desarrollo Sostenible. 4 Educación de calidad". <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Ortí, A. "Jesús Ibáñez, debedador de la catacresis (La sociología crítica como autocrítica la sociología)". En *Anthropos: Monográfico sobre Jesús Ibáñez Sociología Crítica de la cotidianidad urbana*, núm. 1.1.3, 9-25. 1990.
- Pryor, J. "Out in the classroom: Transgender students experiences at a large university". *Journal of College Student Development* 56, no. 5 (2015): 440-455. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0044>.

- Radi, B. "On trans* epistemology: Critiques, contributions, and challenges". *Transgender Studies Quarterly* 6, no. 1 (2019a): 43-63. <https://doi.org/10.1215/23289252-7253482>.
- Radi, B. "Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*". En *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*, editado por López y Sáenz, 27-42. Argentina: EDUNTREF, 2019b. <https://www.aacademica.org/blas.radi/32>.
- Radi, B., y A. Sardá-Chandiramani. "Travesticidio / transfemicidio: Coordenadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina". *Boletín del Observatorio de Género*. 2016. <https://www.aacademica.org/blas.radi/14.pdf>.
- Red Latinoamericana y del Caribe de Personas Trans (REDLACTRANS). *No muero. Me matan. Informe 2021 sobre las violaciones a los derechos humanos de las personas trans en Latinoamérica y el Caribe*. México, 2021. https://issuu.com/redlactrans/docs/mexico_2021_-_informe_cedostalc_-_no_muero_me_mat.
- Ricoeur, P. *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Ríos, T. *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Manizales: Universidad de Manizales, 2003.
- Rivera, S. *Street Transvestite Action Revolutionaries S. T. A. R. Survival, Revolt, and Queer Antagonist Struggle*. Untorelli Press, 2011.
- Rodrigo, I., P. Núñez y L. Rodrigo. "La educación como herramienta de cambio social: educación en valores y violencia de género". *Inter Disciplina* 7, no. 17 (2018): 99-118. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67526>.
- Rubin, G. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En *Placer y Peligro: explorando la sexualidad femenina*, editado por C. Vance. Madrid: Talasa Ediciones, 1989. <http://dsyr.cide.edu/documents/302584/303331/04.-Rubin.pdf>.
- Sandoval, E., M. Domínguez y E. Rosales. *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: Problemáticas y propuestas*. Embajada de los Estados Unidos en México, 2019. <https://almascautivasorg.files.wordpress.com/2019/02/la-situacion-de-acceso-a-derechos-de-las-personas-trans-en-mexico-investigacion-completa.pdf>.
- Schensul, Jean y LeCompte, Margaret. 2013. *Essential ethnographic methods: A mixed methods approach*. Plymouth: Altamira Press.
- Secretaría de Educación y Cultura (SEC) del Gobierno del Estado de Sonora. "Cifras de la Estadística Educativa 911". 2023. <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/estadisticascifras.php>.

Serano, J. *Whipping girl. A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. California: Seal Press, 2007.

Shea, Shawn. *Psychiatric interviewing: The art of understanding*. Philadelphia: H.B. Jovanovich, 1988.

Souza, M. "Para uma crítica da razão psicométrica". *Psicologia USP* 8, no. 1 (1997): 47-62. <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>.

Stryker, S., y P. Currah. "Introduction". *TSQ: Transgender Studies Quarterly* 1, no. 1-2 (2014): 1-18. <https://doi.org/10.1215/23289252-2398540>.

Stryker, S., y S. Whittle. *The transgender studies reader*. Nueva York: Routledge, 2006.

Subsecretaría de Educación Superior del Gobierno de México. "Declaratoria de cero tolerancia a la violencia de género". 2023. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/ejestransversales/2023/140223.html>.

Yáñez, C., N. Sandoval y I. Figueroa. "La indocilidad de Santiago: la experiencia escolar de un estudiante trans* en el sistema educativo chileno". *La ventana. Revista de estudios de género* 6, no. 56 (2022): 233-267. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v6n56/1405-9436-laven-6-56-233.pdf>.

**REVISTA
INCLUSIONES**
M.R.

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 Unported (CC BY-NC 4.0) Licencia Internacional



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).