

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La normatividad de género en el entorno educativo: Un estudio de caso con alumnado transgénero

Gender Normativity in the Educational Environment: A Case Study with Transgender Students

Normatividade de gênero no ambiente educacional: um estudo de caso com alunos transgêneros



Celia España-Chico
Universidad de Cantabria
Santander, España
espanac@unican.es

 <https://orcid.org/0000-0002-8936-4585>

Andrés Avelino Fernández-Fuertes
Universidad de Cantabria
Santander, España
fernandezaa@unican.es

 <https://orcid.org/0000-0002-1015-4332>

Noelia Fernández-Rouco
Universidad de Cantabria
Santander, España
fernandezrn@unican.es

 <https://orcid.org/0000-0002-3164-3741>

Recibido • Received • Recebido: 06 / 07 / 2022
Corregido • Revised • Revisado: 27 / 11 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2023

Resumen:

Introducción. Las diferentes formas de vivir la sexualidad, alternativas a la dominante, han recibido, históricamente, respuestas en forma de violencia y rechazo social e institucional. Sin embargo, no son abundantes los estudios que las analizan a través de experiencias personales vividas en entornos educativos. **Objetivo.** Con esta investigación se ha pretendido acceder a las distintas formas a través de las cuales se puede manifestar la normatividad sexual y de género en centros escolares (e.g., las relaciones interpersonales, los conocimientos del profesorado, las prácticas



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

docentes, etc.) y sus posibles efectos en el alumnado transgénero. **Metodología.** La técnica empleada para lograr estos objetivos ha sido la entrevista semiestructurada, la cual fue validada por un gabinete de personas expertas. Este instrumento pudo aplicarse a dos participantes: a la abuela y cuidadora de una niña transgénero de seis años de edad y a la maestra de esta. **Resultados.** Se observó que dicha normatividad aparecía en tres niveles: institucional (nivel macro), escolar (nivel meso) y personal (nivel micro). Los resultados ponen de relieve la necesidad de políticas específicas y la fuerte influencia mediática en el primer nivel, el desconocimiento y resistencias del centro educativo, en el segundo, y las prácticas estereotipadas, la violencia puntual y su impacto, en el tercero. **Conclusión.** La falta de políticas específicas, la escasa formación en género y sexualidad y los prejuicios interiorizados pueden suponer un obstáculo a la libre expresión de la diversidad en las aulas.

Palabras claves: Normatividad; transgénero; alumnado; sexualidad; escuela; género.

Abstract:

Introduction. Historically, alternative sexualities have endured social and institutional violence. Despite this, research analyzing personal experiences within educational environments remains scarce. **Objective.** The objective of this research was to explore the various manifestations of sexual normativity in schools and its effects on transgender students. **Method.** The semi-structured interview technique was employed, validated by a panel of experts. Two participants were involved: the grandmother of a six-year-old transgender girl and her teacher. **Results.** Sexual normativity manifested at three levels: institutional (macrosystem), school (mesosystem), and personal (microsystem). Specific results include the need for specific policies and media influence at the first level, the ignorance and resistance of the school at the second level, and stereotypical practices, ad hoc violence and its impact at the third level. **Conclusions.** The absence of specific policies, the shortage of training in this regard and prejudices can hinder the free expression of sexual and gender diversity at school.

Keywords: Normativity; transgender; students; sexuality; school; gender.

Resumo:

Introdução. As diferentes formas de viver a sexualidade, alternativas à dominante, têm historicamente recebido respostas na forma de violência social e institucional. No entanto, poucos são os estudos que os analisam por meio de experiências pessoais vividas em ambientes educacionais. **Objetivo.** Esta pesquisa buscou acessar as

diferentes formas pelas quais a normatividade sexual pode se manifestar nas escolas (por exemplo, relações interpessoais, conhecimento dos professores, práticas de ensino, etc.) e possíveis efeitos sobre os alunos transgêneros. **Metodologia.** A técnica utilizada para atingir esses objetivos foi a entrevista semiestruturada, que foi validada por um painel de especialistas. Duas pessoas participaram da pesquisa: a avó e cuidadora habitual de uma menina transgênero de seis anos e la professora da criança. **Resultados.** Observou-se que as referidas regulamentações surgiram em três níveis: institucional (nível macro), escolar (nível meso) e pessoal (nível micro). No primeiro nível, destaca-se a necessidade de políticas específicas e a influência da mídia. No segundo nível, observa-se a ignorância e a resistência da escola. No terceiro nível, destacam-se as práticas estereotipadas, a violência ad hoc e seu impacto no terceiro nível. **Conclusão.** Conclui-se que a falta de políticas específicas, a escassa formação em gênero e sexualidade e os preconceitos internalizados podem ser um entrave à livre expressão da diversidade em sala de aula.

Palavras-chave: Normatividade; transgênero; estudantes; sexualidade; escola; gênero.

Introducción

Desde los años 90, la diversidad de alumnado ha comenzado a constituirse como un eje fundamental de actuación en el ámbito escolar. Las políticas educativas desarrolladas desde entonces han ido centrando su atención en la satisfacción de las demandas de la infancia y la eliminación de las dificultades sociales que pudieran surgir derivadas de su amplia diversidad (e.g., cultural, socioeconómica, de género, etc.), se han planteado modelos educativos inclusivos que buscan una respuesta acorde a los derechos humanos, a valores universales como la equidad y a las propias demandas del alumnado (López et al., 2013).

Pese al creciente compromiso social y gubernamental en diversos Estados, el concepto de *normalidad* ha supuesto un obstáculo a la inclusión educativa. Este constructo social implica una regulación de los comportamientos, gustos o expresiones, dictaminando cuáles deben ser concebidos como correctos y cuáles no. De esta forma, la diversidad se ve invisibilizada y el alumnado se ve limitado a una única forma de ser y de actuar. Divergir de este modelo y el juicio constante puede tener efectos en niños, niñas y adolescentes, que pueden llegar a percibirse a sí mismos y mismas como diferentes e incluso como un problema (Sapon-Shevin, 2013).

El ámbito educativo es uno de los entornos en los que recae la presión de la *normalidad*. Aunque la educación ha de garantizar el bienestar de todas las personas, huyendo de una forma homogénea de actuar, la situación que se vive en muchos centros educativos no garantiza la atención a las diversidades. Al contrario, el aspecto físico o el cuestionamiento del modelo monolítico de sexualidad y, por consiguiente, la ruptura de las expectativas construidas en



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

función del sexo, se han consolidado como ejes de discriminación en la comunidad educativa (de Stéfano Barbero et al., 2015). Y esto se hace manifiesto desde los primeros años de vida, en tanto que, desde los 6 meses de edad, las criaturas ya son conscientes de la división de la sociedad en dos aparentemente únicas y preestablecidas categorías, aún sin identificarse con ninguna, algo que presumiblemente ocurrirá a los dos años. De forma general y, teniendo en consideración la gran disparidad que existe en torno a la edad de consolidación de la identidad de género, esta identificación suele comenzar a asentarse en torno a los 5 años (López Sánchez, 2005; López Sánchez, 2012).

El sistema sexo-género, cuya denominación fue acuñada por autores y autoras como Rubin (1975), se ha erigido como la estructura o el conjunto de disposiciones mediante las cuales la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Las presiones normativas sexuales y de género, consolidadas en torno a las expectativas y producto del afianzamiento y la naturalización de este sistema, se encuentran presentes en la vida de la infancia desde incluso antes de su nacimiento. En función de sus genitales, se orienta a la persona recién nacida hacia una de las dos esferas simbólicas que la sociedad concibe, poniendo de manifiesto una clara concepción binarista predominante en las culturas: la femineidad o la masculinidad tradicionales (Moreno Sánchez & Pichardo Galán, 2006; Santos, 2023). De esta manera, queda establecida una clara jerarquía, donde a las realidades normativas se les confiere un estatus privilegiado, mientras se tiende a marginar a las posiciones alternativas o disidentes. La exclusión y los castigos físicos, verbales o simbólicos derivan de considerar la identidad social del *otro ser* como inferior, desviada o anormal; de tal forma se consolida el estigma (Goffman, 2006). Las presiones para que los individuos transiten por sus respectivos caminos preestablecidos, materializados en la utilización de tipos opuestos de vestimenta, el empleo de colores distintos, el trato diferenciado, etc., se prolongan a lo largo de su vida (Lorber, 2006). Se observa, de este modo, cómo el primer contexto de mayor incidencia de las presiones normativas resulta ser la familia; sin embargo, la responsabilidad va cayendo, progresivamente, sobre la escuela (García-Bacete, 2003).

En los centros educativos, la normatividad adopta diversas representaciones como parte de su ejercicio de poder. Todo aquello que no se rige por los cánones sexuales establecidos puede interpretarse como una alteración del *statu quo* y como una posible amenaza, pues obliga a repensar ideas afianzadas sobre la identidad o la familia (Lasser & Tharinger, 2003). Esta normatividad se produce en tres niveles diferenciados: macro (la institución y legislación educativa), meso (el centro escolar) y micro (el aula y las interacciones entre sus integrantes) (Abero et al., 2015). Además, pese a que las actitudes y la formación docente son elementos fundamentales para el buen abordaje de la diversidad sexual y de género en las aulas (Martínez et al., 2014), frecuentemente el profesorado no dispone de herramientas que le permitan conocer la naturaleza multidimensional

del género y la sexualidad y, por ende, de recursos para su toma en consideración. El desconocimiento del profesorado al respecto o sus concepciones erróneas contribuye a consolidar la normatividad, la exclusión y la no satisfacción de las necesidades sociales y sexuales infantiles (López Sánchez, 2008). En este punto, parece que los conocimientos rigurosos de la minoría del profesorado provienen de la formación continua voluntaria. Por el contrario, el resto de docentes encuentra su fuente de información, como la mayor parte de la población, en los grandes medios de comunicación (Martínez et al., 2014) que, con frecuencia, reflejan una imagen parcial o directamente errónea y patologizada de la diversidad. La patologización (especialmente de las personas transgénero) es una clara muestra de cómo tales realidades disidentes del género y la sexualidad se han circunscrito en múltiples ocasiones al terreno sanitario. Además, la falta de formación científica puede traducirse en una incorrecta o insuficiente respuesta del profesorado hacia la violencia que es ejercida contra expresiones no normativas; no en vano, los entornos escolares son percibidos como lugares poco seguros por un importante número de estudiantes (Peixoto Caldas et al., 2012).

Las distintas formas de odio y violencia que aparecen en los centros educativos pueden manifestarse a través de muy diferentes tipologías, desde la hostilidad hasta el acoso. Esto puede afectar negativamente al alumnado que las sufre, pudiendo dañar su autoestima (Olson et al., 2016). Algunos estudios estadounidenses acerca de las actitudes hacia las formas no normativas de vivir el género o la sexualidad denotan altos índices de violencia (especialmente verbal), en el entorno escolar, como producto de la homofobia y del odio hacia tales expresiones y modos de vida (Kosciw et al., 2020). Estos resultados van en la línea de lo encontrado en otros países, como España (Pichardo Galán & de Stéfano Barbero, 2015), donde se encuentra que en torno al 55% del profesorado afirma haber sido testigo de expresiones fruto de la homofobia y más del 85% reconoce haber escuchado comentarios despectivos e insultos al respecto.

Como se ha podido observar, la atención a la diversidad sexual y de género en los entornos educativos es mejorable, debido, entre otros factores, a la falta de formación: no existe una preparación sistemática destinada al personal docente con el fin de reconocer la riqueza de la diversidad sexual y de género, y de prevenir la homofobia y la transfobia (Generelo, 2016). Sin embargo, sorprendentemente no abundan los estudios que indagaran en los conocimientos concretos sobre sexualidad de los que dispone el profesorado, en el abordaje que se hace en las aulas respecto a las sexualidades periféricas o en el modo a través del cual se establecen las dinámicas de exclusión hacia este alumnado. Tampoco son numerosos los estudios que analicen el papel, a este respecto, de los dos grandes pilares que vehiculan la educación de niños, niñas y adolescentes: la familia y la escuela. Resulta, así, interesante llevar a cabo trabajos encaminados a esclarecer los patrones normativos escolares que subyacen a las prácticas educativas y a la cotidianeidad de los centros escolares.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Objetivos

Con esta investigación se ha pretendido conocer algunas de las formas en las que se manifiesta la normatividad sexual y de género en un centro educativo, así como sus presumibles consecuencias en el alumnado con una identidad de género no normativa. Para lograr dicho objetivo general, han sido planteados tres objetivos específicos. En primer lugar, se han procurado identificar los elementos normativos que derivan de las instituciones educativas (nivel macro), tanto el alcance de la presencia o ausencia de las normas legales como las narrativas mayoritarias, y sus fuentes, en relación con las identidades de género no normativas. En segundo lugar, se han pretendido analizar las resistencias que el centro educativo (nivel meso) ha podido interponer ante una sexualidad, expresión o identidad de género no hegemónica. Por último, se han intentado explorar interacciones concretas (nivel micro), tanto ejemplos de respuestas del profesorado ante identidades de género no normativas, como las relaciones que se establecen en el centro educativo y la convivencia, tras la ruptura de los mandatos de género, así como en impacto de estas.

Método

La metodología empleada sigue un corte cualitativo, algo que aporta mayor interés al estudio debido a que la mayoría de las investigaciones desarrolladas en este ámbito son cuantitativas. Además, este tipo de metodología puede lograr un análisis más exhaustivo y profundo, a través de las experiencias y las percepciones de las personas participantes. De esta manera, es posible acceder al modo por el cual se construyen los significados y se materializan las ideas y las acciones a través del impacto cultural. De forma concreta, esta investigación se ha elaborado con base en premisas de la fenomenología interpretativa debido al valor experiencial e interés contextual de las narrativas y los acontecimientos estudiados (Corbin & Strauss, 2008; Smith et al., 2009). A continuación, se desgranar cada uno de los aspectos metodológicos.

Participantes

Se ha contado con dos participantes afincadas en un municipio semiurbano del Estado Español. Por un lado, con una maestra y tutora de Educación Infantil de 42 años de edad y seis años de experiencia docente; esta participante, a la que se hará referencia como *P1_Escuela*, tuvo el año anterior a la realización del estudio como alumna, en su aula, una niña transgénero de seis años (que en adelante llamaremos María). Por otro lado, se obtuvo la colaboración de la abuela de la niña transgénero anteriormente referida (a quien se denominará *P2_Familia*); esta mujer, que se dedica a las tareas domésticas y de cuidados dentro del ámbito privado, tiene una edad de 59 años y es una de las mayores conocedoras de la historia de su nieta, debido a su ejercicio como cuidadora principal de la niña. Por tanto, ambas informantes clave encuentran su nexo de unión en María y el centro educativo en el que está escolarizada, un colegio de

tamaño mediano-grande, que acoge a alumnado mayoritariamente de clase trabajadora. El acceso a este último testimonio se obtuvo por la colaboración de una asociación de niños, niñas y adolescentes transgénero española. El primer testimonio, el de la docente, en cambio, gracias a la mediación de la segunda participante.

Instrumentos

Se empleó la entrevista semiestructurada debido a su utilidad a la hora de profundizar en las diversas opiniones y realidades vividas por las participantes, así como para comprender los motivos subyacentes a estas mismas (Hernández Sampieri et al., 2010). Se establecieron matices para lograr una adaptación a las diferentes características de las participantes. En las entrevistas se abordaron diversos ejes temáticos entre los que destacan: el proceso de notificación y reacción del centro educativo, el papel de la escuela en el trato de la diversidad, o la respuesta del centro educativo ante la verbalización de la identidad de la niña.

Debido a que la herramienta empleada fue la entrevista semiestructurada, no se elaboró un listado de preguntas cerradas, sino una batería de cuestiones a plantear por cada uno de los bloques establecidos. El guion de preguntas abiertas fue sometido, a su vez, a un proceso de validación tomando en consideración las propuestas de mejora, relativas a las comprensibilidad y ajuste teórico, de las cuestiones recogidas de cuatro profesionales de diferentes universidades españolas, con reconocida experiencia en la materia. Para llevar a cabo este proceso, además de facilitarles los objetivos del estudio, se propusieron tres preguntas sobre el contenido, la estructura y la idoneidad o no de la previsible duración de las entrevistas. Asimismo, se les ofreció la posibilidad de incluir las modificaciones que creyeran oportunas.

Procedimiento

Para la elaboración de esta investigación se ha seguido el Código de Buenas Prácticas Científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, con el fin de garantizar su correcto desarrollo y el bienestar de cada participante. Se preservó su confidencialidad, así como el anonimato de aquellas personas a las que se hace mención en los relatos, mediante el uso de pseudónimos y la omisión de la localidad específica en la que la investigación fue desarrollada.

Con anterioridad al inicio de las entrevistas, se dieron a conocer los objetivos, las características contextuales del estudio, la naturaleza científica de la investigación y de su colaboración en la misma y sus derechos como participantes, obteniendo, finalmente, su consentimiento informado. Se remarcó el carácter voluntario de la participación, pudiendo detener la entrevista o de no responder a cualquier cuestión. Asimismo, se ofreció la posibilidad de acceder a su relato tras su transcripción. Por último, la participación de la maestra contó con la autorización escrita de la familia de la niña transgénero, permitiendo alusiones a ella.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Análisis de resultados

Con el fin de proceder a analizar los resultados, se siguieron los planteamientos de [Gibbs \(2012\)](#) y se establecieron categorías que permitiesen codificar su contenido en grandes bloques temáticos. Se fue identificando, analizando y registrando cada fragmento de los relatos, agrupando aquellos que se ubicaban en una misma perspectiva teórica o descriptiva.

La mayoría de los códigos empleados para el análisis de los resultados tomaron como referencia las categorías sobre las que se construyó el guion de preguntas de la entrevista semiestructurada, habiendo pasado, por consiguiente, por la correspondiente validación de un grupo de cuatro personas expertas en el tema. Otros códigos, sin embargo, se obtuvieron de forma emergente, a través de un proceso separado y conjunto entre el equipo investigador. Finalmente se emplearon las siguientes categorías para el análisis del relato de la maestra: "datos identificativos", "proceso de identificación y tránsito", "notificación y reacción de la escuela", "situaciones e implicaciones en el desarrollo y bienestar", "normatividad y diversidad de género en la escuela", "ayudas externas" y "necesidades de futuro", y las siguientes categorías en el caso del relato de la abuela: "normatividad y diversidad afectivo-sexual y de género en la familia" y "otros entornos y marcos institucionales". Las categorías sobre las cuales versa este trabajo son, especialmente: "normatividad y diversidad de género en la escuela" y "ayudas externas". Otros de los códigos mencionados, sin embargo, forman parte de una investigación más amplia.

Análisis y discusión de resultados

El análisis que se muestra a continuación se presenta organizado en los tres bloques, mencionados en la introducción del presente documento, que apelan a los tres niveles en torno a los que surgen las distintas dinámicas normativas en la educación formal: nivel macro, nivel meso y nivel micro ([Abero et al., 2015](#)).

Nivel macro: Las barreras legales e institucionales y las narrativas de las grandes fuentes de información

Con la intención de dar respuesta al primer objetivo específico, en lo relativo a la escuela como institución y el plano legal, ha sido posible analizar las dinámicas globales que surgen, especialmente respaldadas por legislaciones poco favorables a la diversidad. En este sentido y según lo expuesto por la maestra entrevistada, puede observarse una aparente ausencia de garantías legislativas. Así, en el siguiente fragmento se remarca la inexistencia de un marco legal que indique las líneas de actuación a seguir, y que abogue por el respeto y garantice la seguridad de todo el alumnado en cuestión de género y sexualidad

Lo que pasa es que no hay protocolos, no hay nada. (P1_Escuela)

Asimismo, la segunda participante complementa dicha información con una sugerencia clara: la creación de protocolos específicos. De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de crear legislaciones concretas que garanticen el bienestar de todo el alumnado, especialmente de aquel cuyas expresiones o vivencias del género y la sexualidad no sean normativas. Así se podrían cubrir sus necesidades y evitar, de manera efectiva, aquellos actos que pudieran vulnerar sus derechos:

Debiera de marcar, el Ministerio de Servicios Sociales, de Educación, un protocolo a seguir... y que se sepa que ese niño tiene derecho a la vida igual que los demás. (P2_Familia)

Se observa cómo la participante defiende el derecho a disponer políticas y directrices institucionales que aboguen por la igualdad y la inclusión de niños y niñas transgénero en las escuelas. Esta necesidad proviene de la vaga legislación específica existente, que no ha apostado por garantizar los derechos de las personas LGBTI en la totalidad del territorio estatal hasta la aprobación de la Ley 4/2023, de 28 de febrero. No obstante, cabe destacar que incluso las leyes, en ocasiones, pueden no ser suficientes, por no incluir medidas concretas o no ser dotadas, las instituciones implicadas en su cumplimiento, del presupuesto necesario para desarrollar las estrategias descritas. En todo caso, su mera existencia implica una legitimidad social y cultural, así como un reconocimiento público y simbólico de su existencia, lo que puede dar pie a fomentar y mejorar procedimientos de actuación a nivel social y, específicamente, en el ámbito educativo (Santos, 2023). Esta situación de inconsistencia legislativa aparece como un déficit que no ayuda a la protección de las personas menores de edad transgénero, tampoco el desconocimiento y las narrativas de las que disponen en la escuela y las familias. Esto queda patente, frecuentemente, a lo largo del relato de la maestra, quien muestra cómo con anterioridad a la incorporación en su aula de María, tenía adquiridas unas tenues y poco rigurosas ideas relativas a la diversidad de género. Los medios de comunicación son reconocidos, por la docente, como una de sus principales fuentes de información a este respecto:

Algún documental que he visto de cuando nos estamos formando hay un momento de inflexión en el que físicamente decantas para chico o para chica... y puede ser que se desarrolle diferente a lo que está en tu cabeza. (P1_Escuela)

A este respecto, Missé (2013) expone que la mayor influencia y poder de construcción de las narrativas transgénero en la sociedad recae, especialmente, aunque sin despreciar otros agentes, en los discursos desplegados por las diversas plataformas mediáticas: unos discursos que en muchos casos se encuentran sesgados, son imprecisos y deslegitiman a las personas transgénero y su individualidad. Estas narrativas, además, están teniendo una especial influencia en los últimos años debido a la irrupción de voces reaccionarias en el escenario público. La deshumanización, demonización y deslegitimación de las identidades de género no normativas



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

tanto en los medios convencionales como en las redes sociales (en especial, Twitter, actualmente X) traslada concepciones erróneas al conjunto de la población haciendo llegar tales premisas al contexto educativo (Sánchez-Sánchez et al., 2023; Willem et al., 2023).

En pocos casos, estas cuestiones están presentes en la formación inicial o continua del profesorado (Martínez et al., 2014). Así lo muestra la docente, quien reconoce no haber trabajado estos asuntos en sus estudios universitarios o bien no recordarlo, algo que permite comprobar el bajo impacto de tales contenidos en caso de que sí hubiesen sido impartidos.

No hay formación específica para género, la verdad. No sé, la verdad que yo no lo he vivido. (P1_Escuela)

Dada esta situación, la docente opta por acercarse a otras fuentes que faciliten su comprensión sobre la diversidad de género y poder conocer la realidad de su alumna. De sus palabras podemos extraer algunos recursos con los cuales trabajó después de que la madre de su alumna pusiera en su conocimiento la inminente transición o, dicho de otro modo, los cambios relativos a vestimenta, nombre, pronombre, etc. (Pyne, 2014) que realizaría próximamente. Destacan, en primer lugar, los medios de comunicación:

Yo creo que... también ha surgido..., como que se han empezado a dar a la luz determinados casos y están generándose ahora noticias. (P1_Escuela)

Posteriormente, también dota de gran valor al papel que ejercen las asociaciones de personas LGBTIQ+ (Lesbianas, gays, bisexuales, transgénero/transsexuales, intersexuales, queer, etc.). Así, pone de manifiesto que la actividad que desarrollan tiene un impacto positivo:

Imagínate que, en vez de ser en primero de primaria, como ha sido el cambio, me hubiera tocado más adelante, pues me hubieran tenido que asesorar, y para eso están las asociaciones que hay... aquí lo ha asumido la que lleva lo del colectivo de gays y lesbianas... te pueden ayudar. (P1_Escuela)

La maestra, en este fragmento, con la palabra “cambio” se refiere a la transición oficial que María llevó antes de comenzar el primer curso de Educación Primaria, meses más tarde de haber sido alumna de la maestra participante. Muestra cómo, de haber coincidido con la niña como maestra del primer curso, los cambios hubieran sido mucho más precipitados, no tan paulatinos como ocurrió en tal momento y hubiera necesitado más recursos e información. Pese a la falta de formación inicial, anteriormente mencionada, la maestra accedió a información a través de otras diversas fuentes mencionadas: documentales, asociaciones, etc. Esta visibilidad y búsqueda de información, por parte del profesorado, puede modificar la actitud docente hacia la diversidad de género en su aula, provocando un cambio positivo:

Les puedes ver, estar más alerta... para saber de qué va el tema, porque vale yo, no es algo... que no conoces y si te lo fundamentan, ves que existe. (P1_Escuela)

Esta modificación del marco conceptual de la docente pudo ayudar a mejorar la situación de María, pero también de todo su alumnado, además de reducir prejuicios por cuestión de género, de la heteronorma y del sexismo en el aula. Así lo defienden estudios que constatan que el aumento de los conocimientos sobre género y sexualidad en el profesorado no solo ayuda a cubrir las necesidades educativas y sociales del alumnado transgénero, también ayuda a visibilizar distintas formas de estar en el mundo, promoviendo valores como la libertad e igualdad en la totalidad del alumnado (Sánchez Torrejón et al., 2023). Sin embargo, ¿en qué formas se puede manifestar la heteronormatividad en la cotidianidad de un colegio y en prácticas educativas concretas?

El nivel meso: Las resistencias escolares y el desconocimiento docente

Con el propósito de dar respuesta al segundo objetivo específico, se ha prestado atención al centro educativo y su funcionamiento interno. A este respecto, existen dinámicas que obstaculizan el bienestar de las personas menores de edad transgénero. La diversidad de género no tiene apenas presencia en los entornos de educación formal. No constituye un asunto del que se hable con frecuencia o se mencione con naturalidad (Epstein et al., 2000). Esto resulta coherente con las palabras de la maestra quien responde lo siguiente al ser preguntada si estos temas aparecen en las conversaciones entre docentes (en la Sala del Profesorado y espacios similares):

No... no sale, es que tampoco, como no es un tema que... es un tema que está empezando ahora, no empezando ahora, miento, a ver, es de siempre, pero yo no tengo la suficiente experiencia para que haya coincidido... (P1_Escuela)

Además, las prácticas cotidianas de aquello que Lorber (2006) denomina la *institución social del género*, constituyen un sistema que rige y determina lo que se puede y lo que no se puede hacer o ser, creando un entramado de prohibiciones y censuras. Dichos vetos tienen un gran impacto en niños, niñas y adolescentes cuya sexualidad o género no se adecúa a los parámetros normativos. Esto se ejemplifica en las palabras de la abuela de María acerca de la negativa del centro educativo a modificar su trato hacia la alumna, en el momento de empezar el primer curso de Educación Primaria:

Notábamos que no gustó el tema, por lo que fuera, no gustó. Entonces... fuimos a decirles: oye mira, la niña ha estado vestida de niña todo el verano y va a empezar el curso y queremos que su clase la llamen María... Aquello era como que: no, no, no, no, a ver si cree usted que podemos hacer lo que queramos. (P2_Familia)



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las resistencias en los entornos educativos al uso del nombre con el que el alumnado transgénero se identifica es una realidad constatable. Otros estudios apuntan en el mismo sentido a través de testimonios de similar naturaleza de las propias y propios estudiantes afectados: “los profesores/as no lo entendieron y siguieron llamándome por el nombre de mi DNI” o “Tuve una profesora que se negó a llamarme por mi nombre masculino con la excusa de que tenía que ir al psicólogo/a” (Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales [FELGTB], 2020, p. 101). El testimonio presentado refleja una supuesta violación de un derecho fundamental de la niña: la utilización del nombre con el cual se identifica. Con ello, la alumna se sitúa en una posición de desigualdad y vulnerabilidad. La importancia del empleo del nombre elegido se debe a que este identificador se erige como el principal marcador de género. A todas las personas, en el momento de nacer, se nos asigna un determinado nombre sexuado (López Sánchez, 2012) que provoca que, durante toda su infancia, se reciba un trato distinto según la interpretación que la sociedad hace de este nombre. De esta manera, los comportamientos o actitudes recibidas son diferenciadas. Es fundamental que todos los niños y las niñas se llamen por un nombre en el cual se reconocen para poder lograr un mayor bienestar personal y escolar. Sin embargo, el centro educativo parece desaprobado el uso de su nuevo nombre, manifestando lo que parece rechazo e incompreensión hacia el alumnado que no se ajusta a las demandas sociales relativas al género. Igualmente evidencia un déficit en la cobertura de sus necesidades, incurriendo, por tanto, en un posible acto de maltrato (Espinosa & Ochaíta, 2000).

Lo mismo ocurre con la prohibición, a la niña, por parte de la profesional encargada del Departamento de Orientación, de utilizar el cuarto de baño/sanitario de niñas, reiterando, nuevamente, las posibles reticencias del centro a la creación de un clima respetuoso con las diversidades e inclusivo. Esta situación puede observarse a través del siguiente fragmento del relato de la abuela:

Había servicios para niños y para niñas, y la orientadora decía: es que para ir al servicio... eso habrá que regularlo. Fíjate tú, como que entraba ahí un violador, o algo así. (P2_Familia)

Esta situación, en cambio, no puede considerarse una excepción, pues otros estudios de similar corte al que actualmente se plantea han apuntado en la misma dirección: el alumnado transgénero encuentra resistencias a la hora de utilizar el cuarto de baño/sanitario correspondiente al género con el que se identifica. Algunos testimonios de estudiantes transgénero lo ratifican: “Aunque utilizo el baño que considero me corresponde, evito entrar porque, aunque no me dicen nada, me miran bastante raro” o “suelo aguantarme” (FELGTB, 2020, p. 101). Todos estos casos reflejan el carácter estricto y la rigidez del sistema binario de los centros escolares, no solo en lo que respecta a la práctica educativa, también en lo relativo a las infraestructuras y distribución del espacio.

En definitiva, los derechos de la niña pueden, de nuevo, no haberse respetado en el contexto escolar, al no verse sólidamente cubiertas tres de sus necesidades básicas: las sexuales (e.g., el respeto a su identidad de género, el apoyo a las medidas relativas a su transición, etc.), las

sociales (e.g., la aceptación y la validación de la nueva realidad por parte de todas las personas, también por parte del colegio, en vez de entenderla como un problema), e incluso las física-biológicas (e.g., contar con un entorno seguro y libre de violencia, poder usar el cuarto de baño/sanitario del género con el que se identifica, etc.) (López Sánchez, 2008).

Nivel micro: La práctica docente en el aula y la convivencia entre iguales

Adentrándonos en las relaciones que se establecen en el aula, entre profesorado y alumnado y, por tanto, pretendiendo dar respuesta al tercer objetivo específico, es posible observar interacciones interesantes, especialmente en el juego. En las palabras de la maestra puede comprobarse, por un lado, cómo organiza el espacio del aula de modo que todo el alumnado pueda deambular por él libremente, sin guiar su uso de acuerdo con presupuestos de género. No obstante, por otro lado, también puede observarse cómo su relato muestra una naturalización de cierta segregación por actividades, debido a la expresión “*porque es así*” que emplea:

Puedes tener los grupos típicos que están ellos todo el día jugando al fútbol y haciendo el burrote, porque es así, y las niñas pues con otras cosas de maquillarse y demás, pero por ejemplo hay grupos en los que hay un rincón en donde hay maquillaje y salen maquillados tanto ellos como ellas... se fomenta la igualdad y me da igual, hoy me maquillo yo que soy niño y mañana tú vienes conmigo a jugar al fútbol que eres niña. (P1_Escuela)

El modo en el que la infancia juega parece reflejar la dicotomía social y restrictiva, relativa a las actividades vistas como convenientes para niños y niñas. La infancia se encuentra inmersa en una sociedad con diversas representaciones sociales de género asentadas y su naturalización concluye en su objetivización y, en definitiva, en su reproducción. El juego provoca, de este modo, el afianzamiento de un posicionamiento de las personas menores de edad en tal entramado simbólico: aquellas personas que no se rigen por las representaciones que su entorno cree como propias para ellos y ellas, reciben sanciones o prohibiciones, algo que cobra especial transcendencia cuando la ruptura de la normativa de género por parte del niño y la niña es prolongada o la persona menor de edad es transgénero (Lorber, 2006). De nuevo podemos constatar, a través del relato de la maestra, que la estructura de presunciones se consolida a través de la prohibición que explicita uno de sus alumnos. Igualmente concluye abogando por la igualdad de oportunidades, independientemente de su identidad de género:

Si un niño te dice: es que Fulanita quiere venir a jugar con nosotros con los coches y las niñas... —que te pasa porque claro, depende la educación de su casa... — quiere venir con nosotros a jugar a los coches y no la dejamos. Digo: pues a ver, esto no es así, porque Fulanita también puede jugar a los coches como tú puedes ir allí a la casa de las muñecas. Pues fomentar un poquito valores de igualdad, que es lo que pretendemos. (P1_Escuela)

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Estas prohibiciones afectan especialmente al alumnado transgénero, pues contribuyen a deslegitimar sus comportamientos o preferencias; no en vano, dicha situación tiende a materializarse en una baja autoestima (Olson et al., 2016). Se observa, en el relato de la abuela cómo la maestra podría estar negando a María la posibilidad de *jugar con cocinitas*, posiblemente por ser concebidas por esta como un juguete femenino y, por tanto, inconveniente para quien ella aún veía como un niño. Sin embargo, se utiliza como justificación la intención de protegerla frente a otros niños y niñas:

La tutora que tuvo el primer año, en 5 años, Infantil... se había dado cuenta, igual que nosotros, porque al convivir muchos años con un niño pequeño, los niños no tienen trastienda: son como son... Dice: yo me he dado cuenta, de lo otro, de que quiere jugar con las cocinitas, de que quiere jugar con los cacharritos, con muñecas. Dice: y claro, yo, por protegerlo un poco de los otros niños, no lo dejaba. Y ella nos lo contaba: y que no me deja jugar con las cosas, y a Fulana bien que la deja. (P2_Familia)

Es necesario señalar que esa supuesta protección de la maestra hacia la alumna quizá no sea la mejor manera de proceder desde un punto de vista educativo: se deben aprovechar este tipo de situaciones cotidianas para promover la igualdad de una manera contextualizada (Prioletta, 2018). Además, desde la perspectiva de la abuela de la niña, en el fragmento que se muestra a continuación, hasta donde ella conoce, sus compañeros y compañeras no parecieron mostrar reticencias reseñables ante la noticia:

Con los niños nunca ha tenido problemas, eh, nunca. Les decía que era una niña y los otros: ya, pues vale. (P2_Familia)

Esta aceptación también parece darse en otros entornos de la niña, no necesariamente relacionados con el centro educativo:

En cuanto ha empezado a hablar y a expresarse, decía: es que yo soy una niña. Y no hubo problemas. Los niños a esa edad pasan del tema, quieren jugar y les da igual que sea una niña que un oso de peluche. (P2_Familia)

De esta manera, se observa una clara diferencia entre el afrontamiento de la diversidad por parte de la infancia y, por otro lado, de algunas personas adultas, especialmente los padres y las madres, pero de forma extensible al profesorado. Este hecho puede deberse a que estas últimas personas requieren de un ejercicio de relectura del género, modificando concepciones estáticas y rígidas, asentadas durante años. Por el contrario, los niños y las niñas tienen una concepción mucho más amplia de la sociedad, contemplando la diversidad como algo propio del ser humano, un hecho que puede deberse a que, por su corta edad, no se encuentran bajo el sometimiento, aún, de tan fuertes presiones sociales, ni sus marcos conceptuales han sido, por el momento, moldeados con tanta fuerza por tales ideas restrictivas. Este hecho reafirma la necesidad de una educación temprana que ayude a comprender las diversas formas de ser, expresarse y sentir desde un marco de respeto (Han & Thomas, 2010).

En la relación con sus iguales, destaca un caso de violencia hacia la niña con tintes de transfobia, que la abuela resalta como uno de los mayores obstáculos junto a las dificultades interpuestas por la dirección del centro. El acoso escolar que sufrió María se desarrolló, exclusivamente, en el espacio del comedor del colegio, se dio de manera reiterada y adoptó tres de las vertientes propias de este tipo de acoso (Martín-Castillo et al., 2020). Por un lado, se producen repetidas agresiones físicas. Por otro lado, la persona agresora repite verbalmente a la víctima que no es una niña, provocando una humillación y vejación de la alumna, contribuyendo a situarla en una situación de indefensión. Por último, se produce también violencia por cuestión de identidad de género, pues con este acto, así como con las palabras que emite el agresor, se vulneran los derechos sexuales de la niña, recogidos en los principios de Yogyakarta (O'Flaherty, 2007). A continuación, puede identificarse la situación de acoso:

Hemos tenido problemas con los que te he dicho, la directora y la jefa de estudios, y... Son los dos únicos temas... la segunda vez fue ya un acoso de un niño mayor por ser trans, la pegaba. Se había quejado la niña de que la pegaban... Era a la hora del comedor. (P2_Familia)

Se observa cómo el alumnado que no cumple las directrices de la rígida estructura del sistema sexo-género puede convertirse, de forma automática, en la diana de violencia LGBTIfóbica para las personas acosadoras. El 51% de alumnado LGBTI refiere haber sufrido violencia sistemática debido a su expresión, identidad de género u orientación del deseo. También, un alto porcentaje del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria ha observado en su alumnado diversas formas de exclusión o insultos hacia aquellos niños, niñas y adolescentes cuyos comportamientos se asocian, socialmente, al género opuesto, poniendo de relieve la violencia frecuente que sufre el alumnado con una expresión o identidad de género no normativa (Feijóo & Rodríguez-Fernández, 2021; Pichardo Galán & de Stéfano Barbero, 2015). Estas acciones violentas no resultaban inofensivas para la niña, sino que terminaban por causar cierto perjuicio psicológico:

Se metía —el agresor— con la parte débil, con la niña que lloraba, entonces, claro, cuando su hermano le llamó la atención... a callar, porque dijo: este es más grande y me unta. Pero con la niña, bien. Hasta que ya la niña explotó y a la vez le daba vergüenza, cuando me lo contaba a mí, le daba vergüenza, y dice: fijate, fijate lo que me ha dicho: me ha dicho que no soy una niña... Ella se sentía avergonzada, se sentía muy mal. (P2_Familia)

A la vista del fragmento puede observarse que las agresiones no resultan inocuas para María (e.g., *le daba vergüenza o se sentía muy mal*), evidenciando cómo la transfobia puede repercutir negativamente en la salud mental de la infancia transgénero pudiendo conllevar un malestar continuado o sentimiento de vergüenza. En este sentido, trabajos previos han encontrado que los elevados niveles de ansiedad, la depresión o la pérdida de autoestima son algunas de las posibles consecuencias psicológicas que pueden llegar a derivarse de este tipo de situaciones (Olson et al., 2016; Pichardo Galán & de Stéfano Barbero, 2015).

Ante la situación de acoso, la familia intentó tomar medidas para detenerla: la abuela de la niña informó de estos hechos al centro educativo, concretamente a la orientadora, quien derivó el caso a la Dirección. A continuación, se observa el transcurso de los acontecimientos:

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Lloraba y eso, total que cuando se lo comento me dice la orientadora: ay, es que en el comedor no tenemos competencia. Digo: bueno, pues la directora... hay alguien que tiene que ser responsable. Bueno pues se lo diré a ver —dijo la orientadora—. Bueno, pues habla con la directora y me dice a mí, la orientadora, que ha dicho la directora que ella no recibe a nadie que sea padre, madre o tutor legal. (P2_Familia)

El procedimiento de actuación de la orientadora del centro escolar no resulta ser un caso aislado, pues, según se desprende otros estudios, ante este tipo de situaciones de violencia, o simplemente en relación con la transición de género en el centro, los equipos de orientación educativa de los centros escolares no saben, en ocasiones, cómo actuar, pudiendo delegar la responsabilidad en otras instituciones. Estas insuficientes respuestas por parte de algunos y algunas profesionales de la orientación educativa se evidencian, también, gracias a otros testimonios de alumnado transgénero: "Tuvimos más apoyo de nuestra tutora que del orientador/a, porque básicamente este no tenía ningún tipo de información" o "El orientador/a no sabía siquiera lo que tenía que hacer" (FELGTB, 2020, p. 109). En definitiva, es posible comprobar cómo las dinámicas heteronormativas que frecuentemente aparecen en los centros educativos pueden conducir a la minusvaloración de las realidades que distan de las estipuladas como adecuadas y hegemónicas. En este caso, se materializa en la supuesta negativa o pasividad, por parte del centro educativo, a dar pasos hacia la eliminación de la violencia transfóbica en sus aulas.

Conclusiones

Con esta investigación se ha pretendido acceder a las dinámicas institucionales y formas de relación interpersonal a través de las cuales se manifiesta la normatividad sexual y de género en un entorno educativo. También se ha tratado de identificar las prácticas educativas en relación con el género y los conocimientos docentes relativos al género y la sexualidad.

Tras haber desarrollado el análisis es posible concluir que la normatividad sexual y de género se puede producir de muy diversas formas, por ejemplo, a través de una posible ocultación o negativa a reproducir ciertas prácticas, gustos o comportamientos que no se consideran como propios de un género concreto. Dichas dinámicas pueden aparecer en tres niveles diferenciados.

En primer lugar, y atendiendo al primero de los objetivos específicos planteados, estas acciones y omisiones pueden reproducirse a nivel macro, global e institucional. La falta de legislación específica, o la inconsistente aplicación y el escaso apoyo institucional puede suponer un obstáculo a la hora de gestionar la diversidad. Esto se debe a la escasez de protocolos sobre diversidad sexual y de género que se presentan en el caso estudiado, y el desconocimiento sobre estos mismos, lo cual evidencia la situación de desprotección en la que pueden encontrarse los niños, las niñas y adolescentes que viven bajo circunstancias similares. De igual forma, destaca la situación de desinformación que traslada la maestra entrevistada, quien manifiesta no recordar haber recibido información al respecto en su formación inicial, constatando que la educación sexual no encuentra demasiada presencia en los estudios universitarios de educación. Este

hecho, se ve agravado por los medios de comunicación, la principal fuente de información, puesto que los conocimientos que reproduce, en muchos casos, resultan erróneos y tienen escaso rigor. La falta de formación y el imaginario colectivo consecuencia del efecto de los *mass media* y sus sesgos, entre otros agentes, pueden ser una de las causas principales de la percepción, que transmite la maestra, de no saber cómo actuar.

En segundo lugar y dando respuesta al segundo de los objetivos específicos, esta normatividad de género también se desarrolla a nivel meso, en entornos intermedios como son los centros educativos: las resistencias de la Dirección del centro. En este nivel es necesario destacar las trabas interpuestas por la Dirección del centro, el cual, ante el desconocimiento de cómo actuar y alegando cautela, decide postergar las medidas a emprender. Debido a esta falta de actuación por parte de la Dirección y el Servicio de Orientación, pudo desoírse la necesidad de aceptación de su identidad de género. En este mismo nivel, se pone de relieve la problemática que surge cuando la diversidad de género se enfrenta a una organización estructural binaria, a cuartos de baño/sanitarios diferenciados y unas figuras de autoridad que parecen mostrar, en palabras de la familia de la alumna, persistentes reticencias.

En lo que respecta al nivel micro y, por consiguiente, atendiendo al tercero de los objetivos específicos propuestos, resaltan algunas cuestiones relativas a la práctica educativa y la convivencia. Destaca que pese a que, según el testimonio de la maestra, el discurso de la igualdad está integrado en su práctica docente, parece que su interacción con María ha podido llevar aparejada ciertas restricciones, pese a sus buenas intenciones y su propósito de protección. Este hecho puede observarse a través del relato de la familia de la niña, quien explica cómo la docente mostraba resistencias cuando jugaba con elementos asociados a la feminidad. Esta circunstancia hace necesario reflexionar acerca de la correspondencia entre el pensamiento y la práctica docente, con el fin de que esta última no se vea definida por creencias y prejuicios. Por último, es imprescindible también prestar atención a las situaciones de intolerancia y violencia hacia las sexualidades periféricas en los centros. Este tipo de actuaciones, no solo perpetúan el sistema normativo, sino que pueden provocar una pérdida de autoestima y aumentar los niveles de malestar e incluso depresión y ansiedad a quienes lo sufren (Olson et al., 2016; Pichardo Galán & de Stefano Barbero, 2015).

Para comprender de forma adecuada esta investigación es necesario incidir sobre algunas de sus posibles limitaciones. En primer lugar, pese al propósito del equipo investigador de ampliar la muestra, esto no resultó posible debido a diversas razones. Esta limitación se relaciona, a su vez, con la restringida diversidad de subjetividades. A este respecto es importante señalar la intención inicial de entrevistar a miembros del Equipo Directivo y de Orientación. Esto no pudo producirse debido a las sucesivas negativas recibidas. La protección de la privacidad de estos niños, niñas y adolescentes o el deseo de permanecer en el más estricto anonimato son otras de las razones que impidieron la posibilidad de ampliar la muestra. No obstante, dado que esta investigación se ha construido teniendo como referencia un enfoque ideográfico, no afecta, de forma relevante, a la comprensión del contexto específico, dado que este tipo de estudios se ejecutan teniendo



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

en consideración un pequeño número de casos (Smith et al., 2009). Además, los testimonios recogidos están dotados de una especial riqueza debido a que proceden de personas adultas pertenecientes al contexto de María, de esta manera se pudo contar con dos de los vértices más importantes en la vida de una niña, que permitieron la triangulación: la escuela y la familia. Por último, el trabajo constituye un estudio retrospectivo, por lo que entran en juego componentes tales como la memoria de las participantes sobre los distintos hechos que se relatan.

Para terminar, resulta conveniente señalar algunas necesidades y propuestas que pueden extraerse, basadas en la información recabada y su análisis. Es importante velar por que las necesidades infantiles relativas a la diversidad sexual y de género sean abarcadas a través de apoyos institucionales y garantías legislativas, implementando planes para la mejora de la formación inicial docente (abordando la sexualidad y el género desde la globalidad, ajena a mitos y prejuicios), y promoviendo un acompañamiento y un ejercicio de escucha activa para poder ser conscientes de sus necesidades específicas. Para ello, se requiere que los equipos docentes se encuentren en sintonía y funcionen en red, con el fin de evitar problemas derivados de la falta de coordinación o las presiones jerárquicas. Para finalizar, estas garantías no deben quedar en la mano de cada docente, su voluntad o compromiso: atender las necesidades de todo el alumnado, contribuir a su bienestar y eliminar todos los tipos de violencia que surgen en las aulas es una responsabilidad tanto social como educativa.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **C. E. C.** contribuyó en la escritura del artículo, la validación y administración del proceso investigativo, la obtención de recursos y software, y la conceptualización, metodología, conducción y análisis de la investigación. **A. A. F. F.** contribuyó en la revisión-edición del artículo, la validación y supervisión del proceso investigativo, la obtención de recursos y software, y la conceptualización, metodología y curación de la investigación. **N. F. R.** contribuyó en la revisión-edición del artículo, la validación y supervisión del proceso investigativo, la obtención de recursos y software, y la conceptualización, metodología y curación de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.6803009>

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.



- De Stéfano Barbero, M., Puche Cabezas, L., & Pichardo Galán, J. I. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 49-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665004>
- Epstein, D., O'Flynn, S. & Telford, D. (2000). "Othering" education: Sexualities, silences, and schooling. *Review of Research in Education*, 25(1), 127-179. <https://doi.org/10.2307/1167323>
- Espinosa, M.A. & Ochaíta, E. (2000). Necesidades infantiles y adolescentes y maltrato. *Psykhe*, 9(2), 3-15. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20489>
- Feijóo, S. & Rodríguez-Fernández, R. (2021). A meta-analytical review of gender-based school bullying in Spain. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18(23), 1-13. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/23>
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB). (2020). *Realidad del alumnado trans en el sistema educativo. Informe 2020*. Injuve.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Generelo, J. (2016). La diversidad sexual y de género en el sistema educativo: ¿Qué sabemos sobre ella? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, (66), 29-32. <http://www.revistaindice.com/numero66/p29.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Han, H.S. & Thomas, M.S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.google.co.cr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjW0d_gsrWBAXtk2oFHeLsCpMQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.icmujeres.gob.mx%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F05%2FSampieri.Met.Inv.pdf&usg=AOvVaw1BKgUtHXleHjLrho4K5YqN&opi=89978449
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L. & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-FullReport-032421-Web_0.pdf
- Lasser, J. & Tharinger, D. (2003). Visibility management in school and beyond: A qualitative study of gay, lesbian, bisexual youth. *A Journal of Adolescence*, 26(2), 233-244. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00132-X](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00132-X)



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17256>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- López, M., Martín, E., Montero, N. & Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472. <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Biblioteca Nueva.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López Sánchez, F. (2012). Identidad del yo, identidades sexuales y de género. En O. Moreno Cabrera & L. Puche Cabezas, (Coords.), *Transexualidad, adolescencias y educación: Miradas multidisciplinares* (pp. 135-150). Egales.
- Lorber, J. (2006). The social construction of gender. En D.B. Grusky & S. Szelenyi (Eds.), *The inequality reader. Contemporary and foundational readings in race, class, and gender* (pp. 276-283). Westview Press.
- Martín-Castillo, D., Jiménez-Barbero, J. A., Pastor-Bravo, M. del M., Sánchez-Muñoz, M., Fernández-Espín, M. E., & García-Arenas, J. J. (2020). School victimization in transgender people: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 119, Artículo 10580. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105480>
- Martínez, J.-L., Vicario-Molina, I., González, E. & Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: The relevance of teachers' training and attitudes. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Missé, M. (2013). *Transexualidades. Otras miradas posibles*. Egales.
- Moreno Sánchez, Á. & Pichardo Galán, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156. <https://doi.org/10.11156/aibr.010110>
- O'Flaherty, M. (2007). *Principios de yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género*. ONU. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M. & McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics*, 137(3), e20153223. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>
- Peixoto Caldas, J. M., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual – ¿Qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300007>

- Pichardo Galán, J. I. & de Stéfano Barbero, M. (Editores). (2015). *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34926/>
- Prioletta, J. (2018). Unequal education in preschool: Gender at Play. *Girlhood Studies*, 11(2), 79-94.
- Pyne, J. (2014). Gender independent kids: A paradigm shift in approaches to gender nonconforming children. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.3138/cjhs.23.1.CO1>
- Rubin, G. (1975). The Traffic in women: Notes on the "Political Economy" of sex. En R.R. Reiter (Ed.), *Toward an anthropology of women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Sánchez-Sánchez, A. M., Ruiz-Muñoz, D., & Sánchez-Sánchez, F. J. (2023). Mapping homophobia and transphobia on social media. *Sexuality Research and Social Policy* 1-17. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00879-z>
- Sánchez Torrejón, B., Granero Andújar, A., & Mora, J. E. (2023). Absence of transgender identities in primary education teachers' training and its implications in the classroom: A phenomenological study. *Educacion Sciences*, 13(8), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13080809>
- Santos, A. C. (2023). Embodied queer epistemologies: A new approach to (a monstrous) citizenship. En A. C. Santos (Ed.), *LGBTQ+ Intimacies in southern Europe: Citizenship, care and choice* (pp. 77-98). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13508-8>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 71-85. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3273/La%20inclusi%c3%b3n%20real%20Una%20perspectiva%20de%20justicia%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. Sage.
- Willem, C., Platero, R. L., & Tortajada, I. (2023). Trans-exclusionary discourses on social media in Spain. En T. Krijnen, P. G. Nixon, M. D. Ravenscroft, & C.M. Scarcelli (Eds.), *Identities and intimacies on social media. Transnational perspectives* (pp.185-200). Routledge. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/59249>

