



MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS LGBTQ+

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Modalidad de TFM: A

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE 2025

Y LA DISIDENCIA SE HIZO AULA: SUBJETIVIDADES Y EXPERIENCIAS *QUEER* PARA LA CREACIÓN DE UN ESPACIO DISIDENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PAU CERÓN CALVENTE

TRABAJO TUTORIZADO POR:

MELANI PENNA TOSSO (UCM);

PURIFICACIÓN SALMERÓN VÍLCHEZ (UGR).

Curso 2024/2025

Agradecimientos:

Dicen que ningún viaje significativo se recorre en soledad, y ahora, al llegar al final de este trayecto académico tan complejo como transformador, siento la necesidad —y el privilegio— de agradecer a todas las personas que, de una manera u otra, han estado presentes, sosteniéndome, empujándome o simplemente caminando a mi lado.

En primer lugar, quiero agradecer de todo corazón a mi familia. Vuestra confianza en mí ha sido el combustible silencioso pero constante que ha impulsado cada uno de mis pasos. No solo me habéis brindado las herramientas y oportunidades para crecer y potenciar mis habilidades, sino que habéis sido también un refugio emocional indispensable. Gracias por vuestra paciencia en los días difíciles, por las palabras de ánimo cuando flaqueaba el ánimo, y por estar, siempre, incluso cuando no sabía cómo pedir ayuda.

Quiero dedicar un agradecimiento muy especial a Marta, una persona extraordinaria que ha sido mucho más que una guía académica: ha sido faro en medio de la niebla, abrigo en el frío intelectual, y espejo en el que encontrarme cuando me sentía perdido. Marta, tu presencia ha encendido una luz que ha permanecido viva incluso cuando todo parecía oscurecerse.

A mi amiga, mentora y cotutora de TFM, Puri, gracias por ser ese motor silencioso pero firme que ha empujado este proceso hacia adelante incluso en los momentos más complejos. Tu paciencia inagotable, tu apoyo constante y tu calidez humana han sido un pilar imprescindible. Has estado "apiñón", como decimos nosotros, incluso en las horas más oscuras, y eso, simplemente, no tiene precio. Este trabajo lleva impresa tu huella y tu corazón.

También quiero dar las gracias a mis compañeras de trabajo: Mer, Kautar y Cris. Gracias por las noches compartidas, por las conversaciones que mezclaban lo profesional con lo íntimo, por las risas cuando más falta hacían, y por haber hecho de este proceso algo mucho más llevadero. Estar a vuestro lado ha hecho que lo transitorio se volviera más suave, y lo ameno, incluso alegre. Habéis sido oxígeno en días de asfixia.

Finalmente, agradezco a todas las personas que me han cruzado en este trayecto y que, de alguna manera, han influido en mi forma de pensar, de sentir y de mirar el mundo. Cada encuentro, cada intercambio, cada gesto ha dejado una semilla que ha germinado en este trabajo y en la persona que soy hoy. Gracias por formar parte de este viaje.

Resumen:

Este Trabajo de Fin de Máster describe, analiza y valora el proceso de creación del Aula de Disidencias en Educación de la Universidad de Granada, concebida como un espacio pedagógico alternativo y transformador frente a los modelos normativos de la educación superior. El estudio tiene como objetivos principales describir los orígenes y dinámicas de este espacio, comprender los significados atribuidos por sus participantes, valorar su impacto personal, formativo e institucional, e identificar los retos y posibilidades que plantea para la construcción de una universidad inclusiva. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa de corte biográfico-narrativo, basada en la elaboración de relatos de vida a partir de entrevistas semiestructuradas con un enfoque crítico e íntimo. Se realizaron seis entrevistas a participantes del Aula, cuyos relatos fueron analizados mediante codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió identificar categorías emergentes relacionadas con las vivencias y aprendizajes generados. Los resultados muestran que el Aula constituye un espacio seguro y de cuidado donde se integran conocimiento académico y experiencias encarnadas, favoreciendo la horizontalidad, la escucha activa y el apoyo mutuo. En el plano personal, se observan transformaciones identitarias y el fortalecimiento del espíritu crítico; en el plano educativo, una ampliación de competencias inclusivas y sensibles en la formación del profesorado; y, a nivel institucional, la apertura de nuevos discursos y prácticas que cuestionan la cisheteronormatividad. Como conclusión, se destaca el potencial del Aula de Disidencias como práctica pedagógica innovadora y replicable, capaz de articular saber, afecto y acción colectiva, consolidándose como un modelo de educación crítica que invita a imaginar formas más justas, humanas y diversas de habitar la universidad.

Palabras clave: Educación superior; Estudios LGTBIQ+; Espacios seguros; Diversidades sexogenéricas; Estudio cualitativo.

Abstract:

This Master's Thesis describes, analyses and evaluates the process of creating the Dissidence in Education Classroom at the University of Granada, conceived as an alternative and transformative pedagogical space in contrast to normative models of higher education. The main objectives of the study are to describe the origins and dynamics of this space, understand the meanings attributed to it by its participants, assess its personal, educational and institutional impact, and identify the challenges and possibilities it poses for the construction of an inclusive university. To this end, a qualitative biographical-narrative methodology was adopted, based on the elaboration of life stories from semi-structured interviews with a critical and intimate approach. Six interviews were conducted with participants in the Classroom, whose stories were analysed using open, axial and selective coding, which allowed for the identification of emerging categories related to the experiences and learning generated. The results show that the Classroom constitutes a safe and caring space where academic knowledge and embodied experiences are integrated, favouring horizontality, active listening and mutual support. On a personal level, identity transformations and the strengthening of critical thinking can be observed; on an educational level, an expansion of inclusive and sensitive skills in teacher training; and, on an institutional level, the opening up of new discourses and practices that question cisheteronormativity. In conclusion, the potential of the Dissidence Classroom as an innovative and replicable pedagogical practice is highlighted, capable of articulating knowledge, affection and collective action, consolidating itself as a model of critical education that invites us to imagine fairer, more humane and diverse ways of inhabiting the university.

Key words: Higher education; LGTBIQ+ studies; Safe spaces; Sexual and gender diversity; Qualitative study.

ÍNDICE

1. PRÓLOGO	9
2. INTRODUCCIÓN.....	11
3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	14
4. MARCO TEÓRICO	21
4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	21
4.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA CRÍTICA A LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.....	24
4.2.1. COMPETENCIAS VINCULADAS A LA ATENCIÓN DE DIVERSIDADES SEXOGENÉRICAS.....	25
4.3. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y <i>QUEER</i> PARA LA DISIDENCIA.....	28
4.4. ESPACIOS SEGUROS COMO ESPACIOS DE CUIDADO, AGENCIALIDAD Y TRANSFORMACIÓN	31
5. MARCO METODOLÓGICO.....	34
5.1. OBJETIVOS	34
5.1.1. OBJETIVOS GENERALES.....	34
5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
5.2. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
5.3. PARTICIPANTES	36
5.4. RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS.....	37
5.4.1. RECOGIDA DE DATOS	37
5.4.2. INSTRUMENTOS	38
6. ANÁLISIS DE INFORMACIONES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	39
6.1. ENTREVISTA 1 - GRUPO 1	40
A. TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO	40
B. GRILLADO	40
C. CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL.....	41

D.	CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL	42
E.	HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES	42
F.	REPRESENTACIÓN VISUAL.....	43
G.	INTERPRETACIÓN FINAL.....	43
6.2.	ENTREVISTA 2 - GRUPO 1	44
A.	TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO	44
B.	GRILLADO	44
C.	CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL.....	45
D.	CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL	46
E.	HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES	46
F.	REPRESENTACIÓN VISUAL.....	47
G.	INTERPRETACIÓN FINAL.....	47
6.3.	ENTREVISTA 3 - GRUPO 2	48
A.	TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO	48
B.	GRILLADO	48
C.	CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL.....	49
D.	CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL	50
E.	HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES	50
F.	REPRESENTACIÓN VISUAL.....	51
G.	INTERPRETACIÓN FINAL.....	51
6.4.	ENTREVISTA 4 - GRUPO 2	52
A.	TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO	52
B.	GRILLADO	52
C.	CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL.....	53
D.	CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL	53
E.	HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES	54
F.	REPRESENTACIÓN VISUAL.....	54
G.	INTERPRETACIÓN FINAL.....	55
6.5.	ENTREVISTA 5 - GRUPO 3	55
A.	TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO	55
B.	GRILLADO	56
C.	CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL.....	56
D.	CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL	57
E.	HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES	58

F.	REPRESENTACIÓN VISUAL.....	58
G.	INTERPRETACIÓN FINAL.....	59
6.6.	ENTREVISTA 6 - GRUPO 3.....	59
A.	TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO	59
B.	GRILLADO	60
C.	CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL.....	60
D.	CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL	61
E.	HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES	62
F.	REPRESENTACIÓN VISUAL.....	62
G.	INTERPRETACIÓN FINAL.....	63
6.7.	COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS	63
6.7.1.	SIGNIFICADO DEL AULA DE DISIDENCIAS EN EDUCACIÓN	64
6.7.2.	DINÁMICAS INTERNAS Y METODOLOGÍAS	67
6.7.3.	IMPACTO PERSONAL, EDUCATIVO Y PROFESIONAL	71
6.7.4.	RETOS INSTITUCIONALES	76
6.7.5.	ALIANZAS Y REDES.....	81
6.7.6.	IMPACTO EN LA UNIVERSIDAD	87
6.7.7.	PERSPECTIVAS DE FUTURO	92
6.7.8.	SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN.....	98
7.	PERSPECTIVA DE LE INVESTIGADORE: UNA PROPUESTA DE BORRADOR DEL RELATO DE VIDA DEL AULA DE DISIDENCIAS EN EDUCACIÓN.....	99
7.1.	NOTA METODOLÓGICA SOBRE LA ESCRITURA ENCARNADA DEL RELATO DE VIDA	99
7.2.	CUERPO QUE ESCRIBE: RELATO DE UNA DISIDENCIA PEDAGÓGICA.....	100
8.	CONCLUSIONES.....	104
9.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	107
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
11.	ANEXOS	122
ANEXO I.....		123

ANEXO II.....	125
ANEXO III.....	128
ANEXO IV	141
ANEXO V.....	163
ANEXO VI.....	177
ANEXO VII.....	183
ANEXO VIII.....	194

“Que la vieja y la nueva escuela me deleiten
Que me permita investigar sin que me afecten las mentes cerradas
Que no aceptan al disidente”

(Kali, 2023)

1. PRÓLOGO

Durante la adolescencia, mientras los jóvenes heterosexuales exploran y desarrollan sus habilidades sociales, muchos adolescentes disidentes se ven obligados a ocultar su verdadera identidad (Hetrick y Martin, 1987). La institución educativa, como espacio clave para la socialización de los jóvenes, debería facilitar su crecimiento integral. Sin embargo, algunos estudiantes enfrentan obstáculos en su desarrollo debido a conflictos relacionados con su orientación sexual, identidad y/o expresión de género.

En el desarrollo de las clases durante la asignatura de Fundamentos Teóricos de los estudios LGTBIQ+¹, Luis Alegre (2024)² ha destacado que, desde los inicios de la humanidad, el sexo ha sido una parte fundamental de nuestra existencia, representando la forma más íntima y completa de conexión entre dos seres. A lo largo del tiempo, las prácticas sexuales han experimentado transformaciones, adoptando nuevas expresiones, rescatando patrones del pasado, liberándose de restricciones y, al mismo tiempo, siendo consideradas un tema tabú (Foucault, 1977; Butler, 2007). Esta evolución constante ha dado forma a lo que hoy entendemos como sexualidad, un concepto amplio y diverso marcado por sus múltiples facetas.

A lo largo de la evolución humana, la sexualidad, ya sea entre personas del mismo sexo o de distinto sexo, ha estado siempre presente. El componente homoerótico, por ende, constituye un rasgo inherente al ser humano y ha permanecido constante a lo largo del tiempo. Las personas con esta orientación han buscado integrarse en la sociedad, adaptándose según las posibilidades que cada contexto social les brindaba. No obstante, Evans (2022) afirma que hubo un periodo, concretamente en la Edad Media, en el que las conductas homoeróticas fueron consideradas inmorales, apoyándose en los modelos ideológicos predominantes de la época. De este modo, bajo los estándares de perfección y virtud definidos por la mayoría, las minorías sexuales fueron excluidas y privadas de

¹ perteneciente al plan de estudios del curso 2024-2025 del máster de Estudios LGTBIQ+ de la Universidad Complutense de Madrid.

² material didáctico inédito.

un espacio dentro de la sociedad. Por lo que, se marginó la sexualidad homoerótica al etiquetarla como inapropiada, mientras se promovía la heterosexualidad como la única forma aceptable y acorde con los valores sociales e ideológicos del momento.

Sin embargo, la experiencia subjetiva vinculada a lo erótico o el deseo no normativo no puede ser eliminada por más que se intente ocultarla, ya que forma parte inherente de la naturaleza humana (Foucault, 1977). Con el tiempo, esta comunidad históricamente marginada comenzó a reclamar el lugar que legítimamente le pertenece dentro de la sociedad. El fundamento de esta demanda es claro y contundente: la sexualidad no heterosexual no es un comportamiento elegido, sino un aspecto esencial de la identidad personal (Kosofsky, 1990). Todas las personas tienen la capacidad de amar, pero el objeto de ese amor varía según cada individuo. Por lo tanto, este deseo trasciende la idea de simplemente querer realizar una acción; es un componente fundamental de la identidad de cada ser humano (Halperin, 1995).

Quienes poseen esta identidad no tienen más opción que aceptarla, independientemente de si desean o pueden explorar su sexualidad.

Cabe destacar que cada individuo puede ser definido por diversas identidades que le caracterizan, y estas identidades son las que le representan. Sin embargo, resulta incorrecto pensar que las personas deben encajar en determinadas categorías rígidas. Este pensamiento lleva a que, al mostrar una identidad de forma pública, la sociedad tiende a asociar a esa persona con una etiqueta específica y a evaluarla conforme a los valores y creencias predominantes en ese contexto (Butler, 2007). Un ejemplo claro de esto es la percepción de lo *queer* en la actualidad, que, a menudo, está cargada de prejuicios que no corresponden con la realidad. En muchas ocasiones, se confunden de manera errónea conceptos como género, sexo y sexualidad, que son independientes entre sí.

Reflexionar sobre las causas de este rechazo no traerá consigo grandes alteraciones del escenario actual. Lo que realmente importa es enfocarse en el presente y trabajar por el bienestar del futuro. Nuestro objetivo debe ser transformar aquello que tenemos a la vista, defendiendo el cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos³ (1948), que establece: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Artículo 1). Es fundamental promover el respeto hacia la humanidad y asegurar la igualdad de derechos para todos los ciudadanos. Esto implica informar, comunicar y mostrar las realidades y sus diferencias,

³ en adelante DUDH.

así como fomentar el conocimiento y el respeto hacia ellas. Debemos ser justes en nuestras interacciones sociales, utilizando un lenguaje adecuado y evitando cualquier tipo de discriminación, siempre buscando honrar a las personas a través del respeto mutuo.

Es posible que parte de la población esté satisfecha con la situación actual de nuestro contexto, sin embargo, otra parte creemos en la necesidad de avanzar en aquellos escenarios culturales que aún necesitan mejoras, para ello es fundamental trabajar en el ámbito educativo. Tal y como establece el apartado 2 del artículo 27 de la Constitución Española⁴: "La educación tendrá como finalidad el desarrollo integral de la personalidad humana, en consonancia con los principios democráticos de convivencia y con el respeto a los derechos y libertades fundamentales".

La educación, en parte, depende de profesionales que, cada día, se esfuerzan por un Sistema Educativo que esté estrechamente vinculado con la sociedad, sea parte activa de ella y contribuya a su progreso. Los centros educativos no deben ser entornos ajenos a la realidad de sus estudiantes, docentes y resto de personas que lo habitan. Ni tampoco deben ser ajenos a los cambios que ocurren en la comunidad, por lo que, según Vela (2017), es esencial contar con profesionales con capacidades para fomentar el desarrollo de personas autónomas, responsables y comprometidas con su entorno y todo lo que lo conforma.

2. INTRODUCCIÓN

Cada persona experimenta el mundo a través de sus propios sentidos y, para interpretar el mundo y nuestra experiencia en los escenarios que habitamos, utilizamos el marco cultural⁵ compartido de forma intersubjetiva en cada momento y contexto histórico y sociocultural. Además, no todos sentimos de la misma manera ni por las mismas personas. Por esta razón es fundamental escuchar el propio sentir, pues es a partir de esa verdad interna que se construyen las demás realidades. Aquellos que sienten por personas de su mismo sexo deben atender a esa voz interior, al igual que quienes sienten por el

⁴ en adelante CE.

⁵ Según expone Stenhouse (1997) en su página 31, "La cultura es una especie de denominador común mental, un almacén compartido de ideas complejas alcanzadas entre las distintas mentes" (Veiravé et al. 2006, p. 3). Por lo tanto, es crucial que esta cultura o marco cultural se actualice para favorecer el desarrollo y la inclusión de todas las personas. En ocasiones, insistimos en preservar una cultura estática, creyendo que su riqueza radica en la antigüedad de sus principios.

sexo opuesto. Sin embargo, el entorno social puede distorsionar estas percepciones, subjetivas y colectivas, retrasando su claridad más de lo necesario.

Es aquí donde la educación juega un papel clave, al proporcionar un espacio para el crecimiento personal y académico. Pero ¿qué sucede cuando el Sistema Educativo no reconoce, valora ni atiende a esta diversidad? La falta de reconocimiento de determinadas realidades, pueden conllevar la falta de atención a las necesidades educativas que dificultan el desarrollo integral pudiendo derivar en problemáticas que pueden generar graves consecuencias como trastornos de ansiedad, depresión y alteraciones conductas autolíticas e incluso el suicidio (Pichardo et al., 2015; Martínez et al., 2019; Ministerio de Igualdad, 2022; COGAM, 2022). Este es el caso de los miembros del colectivo LGBTIQ+⁶, quienes a menudo se encuentran en un entorno educativo que no les visibiliza, respeta ni respalda. No hablamos de adultos con recursos y experiencia, sino de niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, expuestos a violencias, al rechazo social y la falta de comprensión familiar. Enfrentarse en solitario a un sistema hostil que ignora sus necesidades es un desafío inmenso, lo que hace necesaria el desarrollo de estrategias de resiliencia y resistencia, la organización y la lucha para reivindicar el espacio que les corresponde por derecho, protegerse y defenderse.

La educación formal, lejos de ser un espacio neutral, refleja los prejuicios de la sociedad dominante (Carvajal, 2006). Aún persisten estereotipos que generan sufrimiento y exclusión. Detrás de cada dato y cada estadística hay personas reales que enfrentan dificultades para aceptarse a sí mismas debido a un entorno educativo que les niega el reconocimiento. La invisibilización de las personas LGBTIQ+ en el aula no es un fenómeno aislado, sino el resultado de un sistema que aún no ha integrado plenamente la diversidad en su estructura y en su currículo (Generelo y Pichardo, 2005; Pichardo, y Puche, 2019). Sin embargo, garantizar un entorno educativo libre de violencias y discriminación no es solo una cuestión de sensibilidad, sino un deber ético y legal de las personas que ejercen la profesión docente. La educación tiene el poder de transformar esta realidad, proporcionando las herramientas necesarias para comprender que el afecto y la identidad, en cualquiera de sus formas, nunca pueden ser negativos (Vela, 2017). En este sentido, las Facultades de Ciencias de la Educación tienen la responsabilidad de liderar este cambio, incorporando en sus planes de estudios una formación que prepare a futuros docentes para enfrentar estos desafíos con rigor y compromiso. Al mismo tiempo, como todas las instituciones educativas, la universidad debe fomentar mecanismos

⁶ Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, *Queer* y más.

pedagógicos y de protección y para que la coexistencia en sus aulas y espacios garantice una convivencia basada en el respeto, cuidado y la justicia social (Pichardo, y Puche, 2019; Colmenero et al., 2024).

Este trabajo busca contribuir a esa transformación. La creación del Aula de Disidencias en Educación no solo responde a una necesidad del presente, sino que plantea un modelo posible para la educación del futuro: una educación que refleje la diversidad de la sociedad y que, desde sus propias estructuras, contribuya a la construcción de un mundo más inclusivo y justo para todes.

Es en este contexto donde surge la necesidad de generar espacios educativos que no solo toleren la diversidad, sino que la integren y la celebren como parte esencial del aprendizaje. Con esta convicción, junto a un grupo de compañeres, formé parte de la creación del Aula de Disidencias en Educación de la Universidad de Granada. Este espacio, que nació en 2022 por iniciativa de estudiantes de Educación Social y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, nace con el objetivo ofrecer un lugar seguro para la comunidad no normativa, y como un espacio de investigación, aprendizaje y acción social colectiva, promoviendo la diversidad y la equidad e igualdad de géneros en el marco de la educación inclusiva (Aula de Disidencias en Educación, s. f.). Con un enfoque basado en la pedagogía del cuidado, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, esta iniciativa se creó para fomentar la coeducación y generar cambios significativos en las prácticas y la cultura de los entornos educativos (Aula de Disidencias en Educación, s. f.).

El proceso de construcción del Aula de Disidencias fue desafiante. Inicialmente, los recursos eran limitados, pero el compromiso y la dedicación permitieron que el proyecto tomara forma. Desde el Aula, colaboramos con alianzas internas propias de la universidad y con diversas instituciones y organizaciones a nivel local, provincial y nacional, estableciendo redes de investigación y acción en diferentes contextos educativos. Con el tiempo, el Aula se está consolidando como un espacio de referencia, logrando implementar sus primeras metodologías y poner en marcha un proyecto pionero en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, que se expande y colabora con el entorno local. Es el primer espacio, dentro de la Facultad y en la Universidad, en abordar de manera transversal las disidencias en el ámbito educativo, combinando investigación, pedagogía crítica y activismo dentro de un mismo espacio académico. Otra de las cosas que la hacen especial es la relación entre sus miembros, ya que se gestiona de manera horizontal, ofreciendo, como en pocas oportunidades dentro de la académica, un escenario para que profesorado y estudiantado colaboren en proyectos conjuntos sin

mediar entre ellos una relación curricular, es decir donde los roles y las tareas están claramente distribuidas desde los parámetros de una aula convencional —profesorado enseña vs. alumnado aprende; ; profesorado califica vs. alumnado se examina; generando relaciones de distancia afectiva y epistemológica—. Además, este Aula se ha concertado con otros espacios similares en el entorno generando una red de aprendizaje y colaboración además de apoyo mutuo.

Este Trabajo Fin de Máster es, en sí mismo, una extensión de ese proceso de construcción. Lo que comenzó como una idea entre compañeros se ha transformado en una investigación estructurada, con el objetivo de documentar, analizar y sistematizar el origen y los procesos vinculados a las experiencias vividas por los principales agentes dentro del Aula de Disidencias. Para ello, este estudio adopta un enfoque biográfico-narrativo, ya que la historia del aula no puede entenderse sin las voces de quienes la han construido y habitado. La narrativa permite captar no solo los acontecimientos, sino también las emociones, significados y aprendizajes que han acompañado este proceso (Rivas et al., 2020). Como afirma Bolívar et al. (2001), el relato de vida ofrece una comprensión profunda de los fenómenos educativos, ya que permite acceder a las experiencias individuales y colectivas desde una perspectiva situada.

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Las múltiples observaciones realizadas durante mi formación en el Grado, junto con la notable carencia de conocimientos y competencias detectada en mis compañeros de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre aspectos fundamentales de la sexualidad — como la diferencia entre sexo, género y orientación sexual—, despertaron en mí la necesidad de generar un espacio de reflexión y acción que cuestionara la formación del futuro profesorado, visibilizando la ausencia de una perspectiva inclusiva y la falta de contenidos sobre diversidad sexogenérica en el currículo universitario. Desde un primer acercamiento, resulta evidente que la realidad actual en los centros educativos está lejos de ser la deseada. De forma recurrente, los medios de comunicación, ya sea televisión, prensa o internet, exponen situaciones de violencia escolar dirigidas hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, así como hacia hijos de familias homoparentales o cualquier persona cuya identidad de género se aleje de las normas sociales impuestas.

Según la investigación *Estado de la Educación LGTBI+ 2024*⁷, elaborada en colaboración con la agencia 40db, la salida del armario temprana se correlaciona con una mayor incidencia de actos de odio. Un 36,40 % de quienes salieron del armario en infantil sufrieron actos de odio, así como un 50 % de quienes lo hicieron en primaria, un 26,20 % en secundaria, un 29 % en bachillerato y un 19,60 % en la universidad (Paredero et al., 2024). Estos datos evidencian la urgencia de educar en diversidad y respeto hacia el colectivo LGBTIQ+, no solo en niveles superiores, sino también desde las etapas educativas más tempranas. Los prejuicios y estereotipos LGTBIfóbicos atraviesan todas las etapas de la vida y, cuanto antes se trabajen, antes podrán transformarse. Esta problemática, junto con otras, pone de manifiesto la incapacidad del entorno educativo para garantizar un desarrollo pleno y saludable en un clima de respeto hacia los principios democráticos de convivencia ni hacia los derechos y libertades fundamentales (Rico y Ponce, 2024; Córdoba et al., 2014; Guzmán et al., 2014). En este sentido, la escuela no solo debe ser un espacio de formación académica, sino también un escenario fundamental para la socialización y la construcción de ciudadanía ya que es clave promover el respeto mutuo y los principios democráticos a través de experiencias pedagógicas que fomentan la participación activa del alumnado, permitiéndoles así expresar sus opiniones y cuestionar su entorno (Oraisón y Pérez, 2006; Aguirre et al., 2011). Estas dinámicas han demostrado ser esenciales para una educación inclusiva y convivencia armoniosa.

La falta de preparación del profesorado en contenidos LGBTIQ+ no solo limita su capacidad para gestionar conflictos relacionados con la diversidad sexogenérica, sino que también contribuye a la invisibilización de estas realidades dentro del aula (Generelo y Pichardo, 2005; Pichardo, y Puche, 2019; Sánchez, 2021; Cantos et al., 2024). En muchas ocasiones, se asume erróneamente que la educación en diversidad afectivo-sexual es un tema más relevante para la educación secundaria. Sin embargo, la formación en estos contenidos es imprescindible desde las primeras etapas, ya que es durante la infancia cuando se empiezan a desarrollarse la personalidad y la percepción del entorno social del alumnado, es decir, comienzan a interiorizar valores y actitudes sobre la identidad y la diversidad (Benavides, 2022). Si bien es cierto que en la educación secundaria se suelen introducir programas y actividades específicas orientadas a una mayor comprensión y atención a la diversidad afectivo-sexual, ¿no sería más justo y necesario promover desde edades tempranas un conocimiento más amplio y fomentar una mirada abierta y respetuosa, en lugar de tratar de intervenir demasiado tarde, intentando reconstruir

⁷ Editada por Federación Estatal de lesbianas, gais, trans, bisexuales, intersexuales y más [FELGTBI+].

creencias ya consolidadas en la adolescencia? Por más charlas que se impartan en la educación secundaria, les estudiantes ya habrán interiorizado conceptos, ideas y un lenguaje que podrían no ser los más adecuados para fomentar un crecimiento basado en el respeto y la inclusión. Tal como argumenta Vela (2017), la educación debe ser un proceso continuo de sensibilización y transformación, en el que les docentes actúen como agentes de cambio para fomentar una educación integral y saludable en el marco de una cultura inclusiva y libre de discriminación.

En este sentido, la institución universitaria tiene una responsabilidad clave⁸ en la formación de profesionales que respeten los valores éticos de equidad e inclusión, fundamentados en los derechos humanos, lo que implica que todas las titulaciones deberían fomentar estos valores y garantizar que el alumnado egresado de la universidad esté preparado para promover la diversidad y la justicia social (Giroux, 2011). La universidad, como agente transformador de la sociedad, tiene además un compromiso social con la equidad, tal como se recoge en los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁹ y en distintos planes europeos que abogan por una educación inclusiva y accesible. Sin embargo, tanto el estudio de Pichardo y Puche (2019) como el de Colmenero et al. (2024) indican que, en la mayoría de los casos, tanto los programas formativos como las prácticas docentes siguen reproduciendo un enfoque cisheteronormativo, que excluye o minimiza la diversidad sexogenérica. Esta invisibilización no solo genera desigualdades en el acceso a una educación de calidad, sino que perpetúa un sistema violento para aquellos colectivos que no encajan dentro de la norma establecida.

Dentro de este marco, las titulaciones de educación tienen una responsabilidad aún mayor, ya que forman a profesionales que trabajarán directamente con infancias, adolescencias y otros colectivos vulnerables —como personas con discapacidad o personas mayores—. La educación adquiere un papel fundamental en la socialización y en la construcción de identidades y del sentido de pertenencia en la sociedad (Castro, 2025). Por este motivo, les futuros docentes deben estar capacitados para garantizar el desarrollo integral de todas las personas, en un ambiente sano y de protección en cualquier situación educativa, tal como se establece en las leyes educativas vigentes en el contexto español, aplicables a todos los niveles —ya sea en la educación superior, con la Ley

⁸ ya que según el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se establece que la educación debe fomentar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales.

⁹ en adelante ODS.

Orgánica 2/2023¹⁰, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, o en la educación básica, con la Ley Orgánica 2/2006¹¹, de 3 de mayo, de Educación (Texto consolidado, 8 de junio de 2024)—, donde se proponen como modelo una educación basada en la equidad, la inclusión y la atención a la diversidad. Para poder garantizar que las prácticas educativas se desarrollan dentro del marco de la ley es fundamental que los docentes estén capacitados de poder implementar y desarrollar un currículum inclusivo de forma real, desde un enfoque interseccional y desde la diversidad e identidad sexogenérica. Este principio constituye el primer paso en la lucha contra la homofobia y el temor que enfrentan los estudiantes LGBTIQ+ al proceso de aceptación y visibilidad. La Comunidad Educativa tiene la responsabilidad de combatir la intolerancia y la LGBTIQfobia en todos sus ámbitos.

Sin embargo, los planes formativos en las facultades de educación siguen estando desactualizados¹². Por un lado, el currículum de las titulaciones en la Facultad de Ciencias de la Educación no incorpora contenidos ni competencias vinculadas a la atención a la diversidad desde una perspectiva interseccional y real. En este sentido, un análisis de los planes de estudio de formación docente en España revela que la mayoría de las asignaturas sobre atención a la diversidad adoptan enfoques psicopedagógicos tradicionales, enfocados principalmente en el diagnóstico del alumnado, en lugar de promover enfoques inclusivos más integrales que aborden las diversas dimensiones de la diversidad (REUNI+D, 2022). Asimismo, un estudio de Colmero et al. (2017) sobre las percepciones del profesorado universitario señala que, aunque existe una conciencia generalizada sobre la necesidad de adaptar los contenidos curriculares a las características y necesidades del alumnado, en la práctica muchos docentes no realizan estos ajustes de manera efectiva, limitando la implementación real de un currículo inclusivo. Por otro lado, la formación del profesorado universitario sigue siendo conservadora y centrada en áreas académicas, dejando de lado el desarrollo integral del alumnado y perpetuando un enfoque basado en el rendimiento y el desempeño en áreas curriculares (Malagón y Graell, 2022). Esto

¹⁰ en adelante LOSU

¹¹ en adelante LOMLOE.

¹² Por ejemplo, un estudio reciente revela que la mayoría del alumnado de titulaciones en Ciencias de la Educación no ha recibido formación específica sobre género ni ha cursado materias relacionadas con la igualdad, a pesar de que el 98.5% considera que dicha formación es relevante para su futuro profesional. Esta ausencia de contenidos específicos en los planes de estudio perpetúa un modelo académico androcéntrico que invisibiliza la diversidad y reproduce desigualdades estructurales (Varela et al., 2024)

provoca que la diversidad sea abordada desde una perspectiva capacitista, sin reconocer la importancia de una mirada interseccional e inclusiva.

En los planes de estudio y en las guías docentes no se incluyen de manera transversal las competencias necesarias para garantizar la inclusión, más allá de una mirada curricular y centrada en el desempeño (Valencia, 2017). Por lo que, la inclusión de competencias vinculadas a la diversidad sexogenérica presenta una implementación desigual. Lejos de una ausencia investigadora, existe un corpus amplio que analiza tanto los planes y guías como las actitudes y resultados formativos del profesorado en formación (Gallardo y Escolano, 2009; Penna, 2012; Pichardo y Puche, 2019; Colmenero et al., 2024; Hermoso-Larzabal et al., 2024; REUNI+D, 2022). La evidencia converge en que la presencia de estos contenidos suele ser puntual o superficial y depende a menudo de iniciativas individuales o unidades específicas, lo que se traduce en lagunas formativas y en una integración irregular entre universidades. Esta situación sigue siendo especialmente preocupante para quienes se forman en Educación Social, dada su responsabilidad en la construcción de entornos educativos inclusivos (Sánchez et al., 2024).

Además de la formación en competencias, las instituciones educativas deben prestar atención a cómo instituirse como espacios seguros donde se garantice una convivencia libre de violencias y discriminaciones, por lo tanto, es importante comprender a la comunidad educativa en su conjunto como un colectivo sujeto de derechos, lo que implica garantizar mecanismos de protección para aquellas personas que puedan sufrir discriminación o violencia en el ámbito educativo (Buen y Livia, s. f.;). Aunque desde los planes de igualdad existan protocolos contra el acoso en las universidades, estos no son suficientes para generar dinámicas de cuidado y de prevención, pues si bien los códigos deontológicos, los estatutos del estudiantado y los derechos y deberes de la comunidad universitaria reconocen la necesidad de garantizar espacios seguros, en la práctica las acciones resultan insuficientes (Munuera y Martínez, 2024; De Grado, 2024; Talens, 2025).

En los últimos años, algunas instituciones han comenzado a desarrollar guías y protocolos¹³ para mejorar la convivencia, como guías antirracistas, guías de lenguaje

¹³ Por ejemplo, la Universidad de Oviedo aprobó en 2021 su [II Plan de Igualdad](#) (2021-2025), al igual que la Universidad de Zaragoza, que presentó su [II Plan de Igualdad](#) en marzo de 2023. Por su parte, la Universidad Carlos III de Madrid lanzó su [III Plan de Igualdad](#) (2025-2029), y la Universidad Pablo de Olavide puso en marcha su [III Plan Estratégico para la Igualdad de Género](#) (2022-2026). En el ámbito del lenguaje inclusivo, la Universidad de Córdoba publicó en 2023 su [Guía de lenguaje inclusivo para](#)

inclusivo o planes de igualdad en diversas universidades. Sin embargo, la existencia de estos documentos no es suficiente si no hay agentes encargados de dinamizar su implementación y seguimiento. En este sentido, la Universidad Complutense de Madrid (UCM) fue pionera en la creación de la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género, integrada en la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión, que nació en 2016 como parte de su compromiso con la diversidad y la inclusión. Esta oficina, coordinada por los profesores Mercedes Sánchez y José Ignacio Pichardo, fue la primera de su tipo en una universidad pública española, ofreciendo un espacio institucional para atender y promover los derechos del colectivo LGBTIQ+ dentro del ámbito universitario (Empleo 20minutos, 2016; Borraz, 2016).

En respuesta a las carencias estructurales en el ámbito educativo y motivada por la necesidad de crear un espacio que visibilizara y validara las experiencias de los estudiantes LGBTIQ+, surgió el Aula de Disidencias en Educación en la Universidad de Granada. En este contexto, los contenidos impartidos en el aula deben reflejar la realidad cultural de manera integral, abarcando la diversidad sexogenérica de la sociedad, con el fin de fomentar la identidad personal y la autonomía individual.

Como se ha mencionado ya anteriormente, a nivel nacional, esta necesidad de inclusión queda reflejada en las principales leyes que regulan tanto la educación básica como la educación superior. En la LOSU también se enfatiza la importancia de la equidad y el respeto a la diversidad en la formación del profesorado. No obstante, la realidad en las aulas aún dista mucho de estos principios normativos. En este sentido, lamentablemente los estudios¹⁴ indican que, en la mayoría de los casos, tanto los programas formativos como las prácticas docentes siguen reproduciendo un enfoque cisheteronormativo, que excluye o minimiza la diversidad sexogenérica. Esta invisibilización no solo genera desigualdades en el acceso a una educación de calidad, sino que perpetúa un sistema violento para aquellos colectivos que no encajan dentro de la norma establecida.

En este contexto, el Aula de Disidencias, por un lado, se presenta como una iniciativa pionera que busca romper con estas dinámicas excluyentes y ofrecer una alternativa real para la construcción de un currículo inclusivo. Para ello, es imprescindible

redacción y traducción, elaborada por el aula de Traducción Intercultural; la Universidad Politécnica de Madrid editó en 2024 su [Guía para un lenguaje inclusivo](#); y la Universidad de Málaga cuenta con su [Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen](#).

¹⁴ de: Barrientos et al., 2022; Rodríguez, 2023; Cordero-Aliaga y Romero-López, 2025; Cerpa-Reyes et al., 2023; Generelo y Pichardo, 2005; Pichardo, y Puche, 2019.

que les docentes no solo cuenten con formación en diversidad afectivo-sexual, sino que también tengan las herramientas necesarias para implementar un enfoque interseccional en su práctica pedagógica.

Por otro lado, el Aula, no solo ha sido un espacio seguro para las personas disidentes dentro de la universidad, sino que se ha convertido en un espacio para la acción y la actividad crítica. Es una experiencia que hay que contar, ya que representa una buena práctica que ha generado transformación en la formación del profesorado y del alumnado, permitiendo ocupar espacios históricamente negados a la diversidad sexogenérica. Su impacto ha sido clave en la visibilización de otras realidades, cuestionando las estructuras cisheteronormativas dentro de la educación y promoviendo un cambio tangible en las dinámicas institucionales.

Este estudio es necesario, ya que, como evidencia Colmenero et al. (2024), la falta de formación tanto del profesorado como del alumnado en materia de diversidad sexogenérica, es una carencia que se debe a la ausencia de formación específica en los planes de estudio. A pesar de los avances legislativos y la creciente sensibilidad hacia la inclusión, la realidad en las aulas sigue marcada por el desconocimiento, falta de competencias, y la falta de recursos pedagógicos para abordar estas cuestiones. La diversidad sexogenérica sigue siendo un tema marginal en la formación docente, lo que perpetúa la discriminación y la invisibilización de estas identidades en el ámbito educativo (Colmenero et al., 2024).

Así pues, este trabajo no solo pretende visibilizar la importancia del Aula de Disidencias en Educación como espacio de transformación educativa, sino que también aboga por la necesidad de repensar el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Contar esta experiencia es fundamental, porque permite evidenciar cómo una buena práctica puede generar cambios reales, desafiar estructuras normativas y abrir caminos hacia una educación verdaderamente inclusiva. Por ello, este trabajo busca visibilizar el impacto del Aula de Disidencias como una iniciativa que no solo ha generado un espacio seguro, sino que ha impulsado la transformación de la educación a través de la práctica, la reflexión y la acción colectiva. Se trata de un modelo replicable en otros contextos educativos, que demuestra cómo es posible construir un currículo más inclusivo y crítico cuando la formación del profesorado incorpora un enfoque interseccional y centrado en la diversidad. A través del análisis biográfico-narrativo, se busca rescatar las experiencias de quienes han sido protagonistas de este proceso, evidenciando los desafíos, aprendizajes y resistencias que han acompañado la construcción de este espacio. Solo a través de un compromiso real con la

diversidad y la inclusión podremos avanzar hacia un sistema educativo que garantice el bienestar y el desarrollo integral de todes les estudiantes, sin excepción.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación inclusiva en el ámbito de la educación superior se concibe como un proceso continuo y transformador que debe impregnar todas las dimensiones institucionales (Aguilar et al., 2024; Armijos et al., 2021). No se trata únicamente de facilitar el acceso al sistema universitario, sino de garantizar la permanencia, participación y éxito académico del estudiantado, especialmente de aquellos grupos históricamente marginados como personas con discapacidad, comunidades indígenas o la población LGBTIQ+, entre otros colectivos diversos. En esta línea, Márquez y Sandoval (2019) subrayan que la inclusión requiere transformaciones estructurales, culturales y pedagógicas que partan del reconocimiento de la diversidad como un valor, no como un obstáculo. Esto implica revisar críticamente los modelos homogéneos de enseñanza — que reproducen prácticas discriminatorias o segregadoras— y adoptar enfoques que respondan a las múltiples formas de aprender y participar.

Desde esta perspectiva, la inclusión se aleja de enfoques asistencialistas o integradores y se orienta hacia una visión ética, política y pedagógica que reivindica el derecho de todas las personas a una educación de calidad en condiciones de equidad (Parilla, 2002; Echeita, 2016). Implica transformar la universidad en un espacio donde la diversidad no solo esté presente, sino que sea reconocida, valorada y activamente promovida. Para lograrlo, es fundamental el diseño e implementación de políticas institucionales inclusivas, dotadas de recursos suficientes y acompañadas por estructuras de apoyo interconectadas que involucren a toda la comunidad universitaria en un proyecto colectivo basado en la justicia social y el respeto a los derechos humanos (Márquez y Sandoval, 2019). En el ámbito universitario, esto se traduce en la necesidad de repensar el currículo, los métodos de enseñanza, la evaluación y la participación estudiantil desde un enfoque que valore las múltiples formas de ser, sentir, aprender y habitar el aula (Simón y Carballo, 2019; García y Moreno, 2019).

En este proceso, el profesorado ocupa un lugar central como agente fundamental del cambio hacia una universidad inclusiva. Simón y Carballo (2019) enfatizan que la responsabilidad de construir entornos accesibles y flexibles no debe recaer

exclusivamente en servicios especializados, sino que debe ser asumida por el personal docente como parte integral de su labor educativa. Para ello, es indispensable que desarrollen competencias en diseño universal para el aprendizaje, evaluación inclusiva, promoción de la diversidad y dinámicas afectivas y comunitarias para la inclusión social, lo que requiere una formación específica y continua. Asimismo, resulta esencial generar espacios de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, acompañados de apoyo institucional, para revisar las prácticas docentes, superar resistencias y consolidar un compromiso ético con la equidad desde el aula.

Complementariamente, la inclusión en la educación superior no puede consolidarse sin la participación activa del estudiantado, especialmente de aquellos grupos tradicionalmente excluidos o invisibilizados. García y Moreno (2019) sostienen que la voz del estudiantado debe ser escuchada y considerada en todos los niveles de la vida universitaria: desde el diseño curricular hasta la evaluación docente. Esta participación fortalece la democracia universitaria y permite detectar barreras, así como promover mejoras continuas. Para que sea verdaderamente inclusiva, es necesario garantizar condiciones de accesibilidad, representatividad y empoderamiento real, creando espacios seguros —dentro y fuera del aula— donde todas las personas que participan o desean participar, puedan sentirse incluidas y puedan expresar sus experiencias, necesidades y propuestas.

La importancia de la inclusión como principio pedagógico, político y socioeducativo radica en el potencial de la educación superior para contribuir a la justicia social, al desarrollo sostenible y a la democratización del conocimiento (Barrio, 2009; Arnaiz-Sánchez, 2002). En sociedades marcadas y atravesadas por profundas desigualdades estructurales, la universidad se presenta como un espacio clave, en esta línea, para disputar sentidos, visibilizar resistencias y construir narrativas alternativas que legitimen las subjetividades disidentes, en otras palabras, que promuevan el reconocimiento y la valoración de las disidencias (Alcaín y Medina-García, 2017; Benítez, 2023; Cantos et al., 2024).

Sin embargo, los avances en materia normativa y discursiva no siempre se traducen en transformaciones institucionales profundas. Tal como revela el estudio de Penna et al. (2022), persiste una concepción limitada y fragmentada de la diversidad en el ámbito universitario, frecuentemente reducida a la atención a la discapacidad, sin integrar de forma significativa otras dimensiones como la diversidad sexogenérica, cultural o étnica. Las medidas adoptadas, en este sentido, tienden a centrarse en adaptaciones individuales y no en revisiones estructurales del currículo, la docencia o la

cultura institucional, lo que evidencia la escasa permeabilidad de marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje o las pedagogías *queer*. Esta visión parcial y capacitista impide avanzar hacia una inclusión plena y refuerza un enfoque asistencialista, alejado del horizonte transformador que la educación inclusiva demanda. Para revertir esta situación, resulta imprescindible repensar colectivamente qué entendemos por diversidad y cómo las universidades pueden asumir su responsabilidad en la construcción de espacios verdaderamente accesibles, habitables y justos para todas las subjetividades.

En esta misma línea, Penna (2015) muestra con contundencia que la exclusión de las personas LGBTIQ+ no es un fenómeno aislado, sino una realidad estructural sostenida por carencias formativas, imaginarios heteronormativos y discursos educativos que aún hoy reproducen el sexismo, la desigualdad y el silenciamiento en el aula. Sus hallazgos evidencian cómo la homofobia universitaria en la formación del profesorado se vincula con variables como el género, la religión, la ideología política o la falta de contacto con personas LGBTIQ+, y cómo estas formas de violencia simbólica tienen efectos nocivos sobre la salud mental, la participación y el rendimiento académico del estudiantado disidente. Los relatos de vida de estudiantes disidentes y los estudios de Acosta-Leal et al., (2020) y Barreto y Villalobos, (2020) muestran que, pese a avances normativos y discursivos, persisten experiencias de invisibilización, discriminación y violencia simbólica hacia estudiantes LGBTIQ+ en los entornos universitarios. No obstante, diversos estudios también ponen de manifiesto el potencial transformador de la formación crítica en diversidad afectivo-sexual, especialmente cuando se trabaja desde metodologías participativas, reflexivas y éticamente comprometidas. Estos datos refuerzan la urgencia de generar prácticas e incorporar otras pedagogías en el contexto de la educación superior—pedagogías críticas, *queer*, decoloniales y afectivas— que no solo visibilicen las disidencias sexogénicas, sino que las reconozcan como fuentes legítimas de saber, como catalizadoras de nuevas formas de habitar los entornos educativos y de imaginar lo común (García y Moreno, 2019; Márquez y Sandoval, 2019; Penna, 2015).

En este sentido, la educación inclusiva no solo se refiere a la presencia física de estudiantes diversos, sino a la creación de condiciones curriculares, estructurales, simbólicas, afectivas y materiales, como espacios seguros, que posibiliten el cuidado, el reconocimiento de identidades no hegemónicas y en los que las subjetividades disidentes puedan expresarse, ser validadas y legitimadas en igualdad de condiciones y derechos. Esto implica una revisión crítica de las normativas y políticas de igualdad e inclusión, de las representaciones sociales, los imaginarios institucionales y los discursos dominantes

que operan en las universidades y que muchas veces perpetúan la exclusión (Barreto y Villalobos, 2020; Colmenero et al., 2024).

Así, la educación inclusiva, en este contexto, debe convertirse en una apuesta ética por resignificar la universidad como un lugar de acogida, diálogo y transformación habitable para todes. Una universidad inclusiva reconoce que la diversidad no es una amenaza a la calidad educativa, sino una condición para su enriquecimiento que potencia la experiencia educativa y humana de todas las personas involucradas (Benítez, 2023; Aguilar et al., 2024).

4.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA CRÍTICA A LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Como se ha indicado anteriormente, la educación inclusiva requiere de profesionales capaces de ir más allá de la mera transmisión de contenidos y de situarse como agentes de cambio en contextos atravesados por desigualdades estructurales para garantizar la inclusión y el bienestar de toda la comunidad educativa. En esta línea, tal y como se ha indicado anteriormente la formación del profesorado en diversidad desde una visión amplia y real, que incluya otras realidades étnicas, religiosas, culturales y sexogenericas sigue siendo una asignatura pendiente que repercute directamente en las condiciones que se crean en el aula para garantizar la inclusión (Barrientos et al., 2022; Cerpa-Reyes et al., 2023; Barrientos et al., 2018; Penna, 2015; Penna, 2012;). Esta formación debe ser basada en competencias y no entenderse únicamente como un conjunto técnico de saberes funcionales. La educación que necesitamos necesita profesionales que dispongan de herramientas que posibiliten el acompañamiento, la mediación y la transformación de las prácticas educativas y sociales. Para ello es fundamental que el desarrollo competencial se articule en torno a una ética de la justicia social (Echeita, 2016; Márquez y Sandoval, 2019).

Según Galdeano y Valiente (2010), las competencias profesionales comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una persona desenvolverse de manera efectiva en un entorno laboral. En el ámbito educativo, como se ha indicado, estas competencias tienen una dimensión social, ética y política que resulta crucial para garantizar el derecho a la educación de colectivos históricamente vulnerabilizados: infancia y adolescencia, personas mayores, discas o identidades sexogenericas disidentes, entre otros colectivos.

Diversos marcos profesionales (ASEDES, 2007; AIEJI, 2011) vinculan un perfil competencial directamente con los principios de la educación inclusiva, que garantice el acceso, la permanencia, el éxito y la participación del estudiantado desde un enfoque interseccional (Aguilar et al., 2024; García y Moreno, 2019). En consecuencia, el perfil profesional de quienes se dedican a la educación debe integrar herramientas que posibiliten una intervención crítica y situada, especialmente en contextos donde confluyen múltiples formas de exclusión. Para ello la formación inicial y continua contemplen tanto la dimensión técnica como el posicionamiento ético frente a las estructuras que generan desigualdad.

En el ámbito de la educación social, por ejemplo —aunque podría aplicarse a cualquier otro perfil profesional de educación—, Lizarte y Fernández (2018) identifican competencias fundamentales como la capacidad de análisis crítico de la realidad, la gestión emocional y la adaptación a contextos complejos. Estas habilidades resultan imprescindibles para construir entornos inclusivos que respondan a la diversidad en todas sus posibilidades contribuyendo al reconocimiento y la legitimación de identidades y trayectorias diversas en el aula. Asimismo, Eslava-Suanes et al. (2018) y Sáez (2009) destacan competencias como la autocrítica, la resiliencia, el trabajo comunitario y el liderazgo ético, fundamentales para generar entornos donde las disidencias sexogenéricas y otras diversidades puedan habitar el aula sin temor a la exclusión ni a la violencia simbólica. Promover espacios seguros, inclusivos y afectivos exige profesionales que operen desde una mirada interseccional, ética y profundamente humana.

Además de competencias, la formación inicial y continua incorpore explícitamente contenidos sobre diversidad sexogenérica, derechos humanos y metodologías críticas que aborden la exclusión desde una perspectiva estructural en el centro del proyecto educativo. Formar profesionales capaces de construir “aulas de disidencia” constituye un paso imprescindible hacia la educación inclusiva que imaginamos y exigimos (Benítez, 2023).

4.2.1. COMPETENCIAS VINCULADAS A LA ATENCIÓN DE DIVERSIDADES SEXOGENÉRICAS

Un primer desafío para la formación de los profesionales de la educación es integrar competencias que aborden la diversidad sexogenérica desde una perspectiva crítica y liberadora, desde el compromiso ético y político y orientado

a desafiar las estructuras cisheteronormativas y a promover modelos educativos que favorezcan la igualdad y la inclusión (Ortega, 2023).

Desde la oficina regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud y el Centro Federal de Educación para la Salud (2017) subrayan la necesidad de un marco de competencias básicas en educación sexual que no solo abarque conocimientos sobre identidad de género, orientación sexual y expresión de género, sino también habilidades para generar entornos de aprendizaje seguros y libres de discriminación.

La inclusión de contenidos sobre diversidad sexual en la formación docente, según McCarty-Caplan (2017) repercute positivamente en las actitudes y competencias del estudiantado hacia la población LGBTIQ+. Incorporar estas competencias a los planes formativos del profesorado resulta crucial para transformar los contextos educativos, favoreciendo una mayor comprensión y aceptación de las identidades diversas. De forma complementaria, Maldonado (2018) resalta la necesidad de preparar especialmente al profesorado universitario para que asuma un papel activo en la creación de entornos inclusivos y no discriminatorios.

Desde esta perspectiva, el perfil profesional docente necesario para una educación inclusiva cuestiona y transforma los marcos cisheteronormativos aún presentes en las instituciones educativas, proponiendo alternativas que visibilicen y validen nuevas formas de identidad y expresión de género (Carrera, 2013). En esta misma línea, Gálvez y Azócar (2018) sostienen que la memoria histórica de la diversidad sexual y de género es un componente indispensable de una educación crítica, que no solo reconozca los derechos de las personas LGBTIQ+, sino que también reflexione sobre su impacto en las dinámicas sociales contemporáneas.

Las competencias socioemocionales ocupan un lugar central en este marco. Barrero y Akachach (2023) destacan la relevancia de habilidades como la empatía y la gestión emocional para crear climas educativos seguros y de apoyo. La propuesta “Smart Emotion” enfatiza, además, la necesidad de integrar la educación socioemocional en la formación del profesorado para consolidar espacios de aprendizaje inclusivos.

Asimismo, Cepa (2021) señala que la atención a la población LGBTIQ+ en la educación requiere no solo acompañamiento, sino también una labor pedagógica que ofrezca herramientas para vivir la sexualidad de forma libre y no discriminatoria. Esta tarea implica metodologías que visibilicen la diversidad afectivo-sexual y que promuevan la igualdad. Castellà et al. (2018) muestran que aún existe una falta de preparación en les estudiantes de titulaciones educativas respecto a estas competencias, lo que justifica la inclusión de módulos específicos en los planes de estudio. Pilligua et al. (2023), en la misma dirección, insisten en la necesidad de una formación docente que contribuya a erradicar prejuicios y a fomentar una educación inclusiva y respetuosa e intervenir en situaciones de acoso homofóbico y transfóbico.

Desde una perspectiva integral, Ortega (2023) adapta el marco clásico de competencias profesionales —saber, saber ser, saber hacer y saber estar— al ámbito de la diversidad sexogenérica en educación:

- *Saber* implica disponer de conocimientos sobre políticas educativas, legislación y recursos vinculados a las diversidades sexogenéricas.
- *Saber ser* supone desarrollar una conciencia crítica frente a las prácticas cisheteronormativas y un compromiso ético con la equidad y el respeto.
- *Saber hacer* se concreta en la implementación de estrategias frente al acoso LGBTIQfóbico, el uso de lenguaje inclusivo y la incorporación de recursos con perspectiva de género.
- *Saber estar* alude a la creación de espacios seguros, al reconocimiento de la diversidad familiar y a la colaboración entre profesionales como garantía de una educación inclusiva.

En el mismo trabajo se destacan las metodologías activas y participativas para que les profesionales reflexionen sobre sus propios prejuicios y desarrollen estrategias para una enseñanza verdaderamente inclusiva.

La educación emocional y la gestión de conflictos también se revelan como competencias claves en este ámbito. Infantes y Pérez (2019) destacan su importancia para generar entornos respetuosos, mientras que McCarty-Caplan (2017) sugiere el uso de estudios de caso y simulaciones como herramientas eficaces para que les profesionales desarrollen estas capacidades.

En definitiva, la atención a las diversidades sexogenéricas en la educación exige una formación integral y una práctica profesional que promuevan la equidad, la inclusión y el respeto por todas las identidades y orientaciones. La capacitación docente en estas competencias no solo contribuirá a erradicar la discriminación y el acoso, sino que también desempeñará un papel clave en la construcción de una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad sexogenérica (Sánchez et al., 2024).

4.3. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y *QUEER* PARA LA DISIDENCIA

Las pedagogías críticas y *queer* surgen como marcos teóricos-prácticos profundamente comprometidos con la transformación de los sistemas educativos que reproducen desigualdades y normalizaciones. Las pedagogías críticas, influenciadas por autores como Freire o hooks, buscan desestabilizar los sistemas sociales opresivos desde una perspectiva de justicia social y transformación educativa (Visotsky y Sapini, 2021). Sin embargo, como señalan López-Pereyra y Merse (2023), este marco puede ser insuficiente si no se concreta en sujetos, problemáticas y estructuras específicas. En este sentido, el cruce con la pedagogía *queer* permite interrogar profundamente los regímenes cisheteronormativos y dar lugar a una praxis que pone en el centro la disidencia y la afectividad no normativa.

Ya se ha mencionado anteriormente, que la educación inclusiva en el contexto de la educación superior implica no solo el acceso formal a la universidad, sino también la garantía de condiciones reales para la participación plena, el reconocimiento de la diversidad y la justicia educativa para todas las personas (Márquez y Sandoval 2019; Echeita, 2016; Aguilar et al., 2024). Esta concepción trasciende el enfoque meramente integrador para adoptar una mirada transformadora que reconoce a la diversidad sexogenérica como una dimensión constitutiva del entorno educativo y no como un añadido periférico o circunstancial. En esta línea, las pedagogías críticas y *queer* emergen como propuestas —teórico-prácticas— para el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva, capaz de subvertir las lógicas normativas que perpetúan la exclusión de las identidades disidentes.

Por un lado, las pedagogías críticas tienen como eje central la comprensión de la educación como una práctica política y situada, en la que el conocimiento no es neutral, sino que está atravesado por relaciones de poder, luchas simbólicas y disputas por el sentido (Visotsky y Sapini, 2021). Desde esta perspectiva, la universidad deja de ser un espacio meramente transmisor de saberes para convertirse en un territorio de conflicto,

de creación colectiva y de resistencia. Estas pedagogías, al igual que las *queer*, buscan reconfigurar los modos en que se produce y se legitima el conocimiento, abriendo paso a saberes otros, encarnados, emocionales y territorializados.

En este sentido, Visotsky y Sapini (2021) proponen una pedagogía crítica situada en el territorio y con perspectiva interseccional, que no se limita a incluir contenidos alternativos, sino que transforma profundamente las lógicas institucionales. Esto significa repensar la docencia, el currículo, la evaluación y la relación con los estudiantes desde un lugar comprometido con la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diferencia. En este sentido, la interseccionalidad no es una categoría más, sino una herramienta que permite visibilizar cómo se entrecruzan opresiones de clase, género, raza y sexualidad dentro del campo educativo.

Por otro lado, las pedagogías *queer* al problematizar las nociones de sexo, género y sexualidad, cuestiona la clasificación binaria y esencialista de los cuerpos y las identidades, desestabilizando las categorías universales y las normatividades históricas (Ojeda et al., 2019; Sánchez, 2024). Asimismo, estas pedagogías se articulan como prácticas educativas molestas, antinormativas, transgresoras, trans*formadoras, degeneradas, antinormativas y subversivas que cuestionan las estructuras cisheteronormativas que atraviesan los espacios educativos (Sánchez-Sainz, 2023; Sánchez, 2019), cuya finalidad es dismantelar la estructura educativa dominante que categoriza y excluye a quienes no se ajustan al ideal del sujeto universal hegemónico. En otras palabras, estas propuestas buscan dismantelar las categorías binarias y esencialistas de género y sexualidad que sostienen la idea de un sujeto educativo universal, visibilizando otras formas de ser, sentir y habitar los entornos académicos (Sánchez-Sáinz, 2023; Sánchez, 2019). Desde esta mirada, educar desde la diferencia implica asumir una posición política que no se conforma con la tolerancia o la inclusión simbólica, sino que apuesta por una transformación radical de los currículos, las relaciones pedagógicas y las prácticas institucionales (Benavides y Gallardo, 2017).

Cabe destacar que, la pedagogía *queer* no propone simplemente la incorporación de contenidos LGBTIQ+ en el currículo, sino una crítica estructural a las lógicas normalizadoras del sistema educativo, que perpetúan el silenciamiento, la patologización o la exotización de las disidencias sexogenéricas (Catalán-Marshall, 2022), es decir, debe servir para cuestionar las lógicas de inclusión que mantienen la jerarquía entre lo normal y lo subalterno. Así, el aula *queer* no es una meta, sino un proceso inacabado de problematización constante, de apertura a lo inesperado y de desobediencia frente a las pedagogías del control (Vázquez, 2021). Además, estas pedagogías buscan transformar

el aula en un espacio de interrogación constante sobre la normalidad, de apertura a lo diverso y de visibilización de los cuerpos e identidades históricamente marginadas (Benavides y Gallardo, 2017; Catalán-Marshall, 2022). Se trata, como afirma López-Pereyra y Merse (2023), de prácticas afirmativas que permiten la emergencia de subjetividades otras y de nuevas formas de enseñanza que desbordan las categorías disciplinarias tradicionales, promoviendo la afectividad, la corporalidad y el deseo como dimensiones legítimas del acto pedagógico.

Por su parte, Escudero (2017) propone una pedagogía *queer* articulada desde las artes y la educación social, como un espacio de resistencia para los cuerpos que escapan a la lógica normativa. Esta pedagogía se nutre de prácticas afectivas, de la experiencia, la memoria colectiva, de la resistencia de las comunidades disidentes —apostando por metodologías dialógicas, colaborativas y emocionales que fomentan la construcción colectiva del conocimiento— y del deseo como fuerza transformadora, construyendo aulas donde las subjetividades disidentes no solo existan, sino que tengan voz y agencia (Escudero, 2017). En este sentido, no se trata solo de enseñar sobre diversidad, sino de enseñar desde la diversidad, con una implicación ética que transforma la docencia en una práctica situada, afectiva y comprometida (Azamar, 2023).

Desde esta mirada, el “aula de disidencias” se inserta como una experiencia concreta de pedagogía *queer* en la universidad: un espacio de co-construcción del saber, de resignificación de las trayectorias vitales y de articulación entre el saber académico y las vivencias encarnadas. La educación deja de ser un mecanismo de transmisión y pasa a ser un espacio de creación colectiva, en el que la disidencia no es un tema, sino una práctica epistemológica y política (Sánchez et al., 2022; López-Pereyra y Merse, 2023).

El vínculo entre estas pedagogías —*queer* y críticas— y el contexto de la educación superior se vuelve central ya que en espacios universitarios aún marcados por discursos y prácticas cisheteronormativas, las pedagogías *queer* y críticas, por un lado, se configura como una apuesta política que promueve una educación situada, afectiva y comprometida con la transformación social (Visotsky y Sapini, 2021). Por otro lado, estas pedagogías se presentan como una herramienta crítica frente a los dispositivos de control y normalización presentes en el currículo, las formas de relación, las estructuras o organizaciones institucionales, las prácticas pedagógicas que perpetúan exclusiones y en los materiales didácticos (Ojeda et al., 2019). Su aplicación requiere interrogar los modos en que se produce el conocimiento, quiénes tienen derecho a producirlo y desde qué lugares (Pineda y Gutiérrez, 2020). Así, se promueve la construcción de aulas disidentes como espacios de apertura, cuestionamiento y emancipación, donde se reconozcan las

múltiples trayectorias identitarias y se habilite el derecho a la diferencia (Caetano et al., 2024).

Como advierten Sánchez et al. (2022), formar al profesorado desde una perspectiva *queer* no significa instrumentalizar la diversidad como un contenido más, sino entenderla como eje transversal que estructura la acción educativa, de modo que todas las personas —especialmente aquellas cuyas identidades han sido históricamente marginadas— encuentren en la universidad un espacio de reconocimiento y pertenencia. Esta apuesta implica cuestionar no solo lo que se enseña, sino cómo se enseña, a quiénes se dirige el discurso pedagógico y desde qué corporalidades se legitima el saber (Shannon, 2024).

Las pedagogías críticas y *queer*, por tanto, se entrelazan como estrategias pedagógicas complementarias que interpelan a la universidad desde una ética del cuidado, del reconocimiento y de la acción colectiva. Ambas apuestan por una transformación que no es solamente epistemológica, sino también afectiva y política, en la que los cuerpos, las memorias y las voces silenciadas recuperan su centralidad (Escudero, 2017; Sánchez Sáinz, 2023; Sánchez, 2019). Asimismo, estas prácticas pedagógicas permiten repensar la educación inclusiva como una práctica de justicia que no se limita a integrar lo diverso dentro de lo mismo, sino que transforma lo mismo desde lo diverso. La potencialidad de estas pedagogías reside en su capacidad para movilizar la subjetividad, cuestionar los privilegios asumidos y generar una conciencia crítica sobre las violencias que se ejercen en nombre de la normalidad (Azamar, 2023; Shannon, 2024). La pregunta no es ya cómo incluir a las personas disidentes en la escuela, sino cómo transformar la escuela para que deje de ser un espacio excluyente y se convierta en un lugar de justicia educativa radical. Por ello, esta articulación es especialmente relevante en la construcción de aulas disidentes en educación superior, ya que permite disputar los marcos normativos que configuran quién tiene derecho a enseñar, a aprender y a ser en el espacio universitario.

4.4. ESPACIOS SEGUROS COMO ESPACIOS DE CUIDADO, AGENCIALIDAD Y TRANSFORMACIÓN

Los espacios seguros pueden definirse como entornos físicos, simbólicos y relacionales donde las personas —especialmente aquellas que pertenecen a colectivos históricamente marginados, como el LGTBIQ+— pueden expresarse libremente, sin temor a la discriminación, el juicio o la violencia. No se trata únicamente de lugares protegidos frente a agresiones, sino de contextos que posibilitan la validación de identidades, el reconocimiento mutuo y el desarrollo personal y colectivo en condiciones de dignidad y respeto (Navarro, 2021; Criado y Chamorro, 2024).

En el ámbito universitario, la creación de espacios seguros se configura como un eje fundamental para la inclusión real y efectiva del estudiantado disidente, ya que estos entornos permiten visibilizar experiencias y resistencias que tradicionalmente han sido silenciadas por las estructuras cisheteronormativas de las instituciones educativas (Hernández et al., 2023; García et al., 2025). Espacios así no solo ofrecen resguardo ante la violencia, sino que activan procesos de agencialidad: es decir, fortalecen la capacidad de las personas para actuar sobre su realidad, ejercer sus derechos y transformar las condiciones de exclusión en oportunidades de justicia y reconocimiento (Rigo et al., 2021).

Una experiencia pedagógica que permite expandir esta noción de espacio seguro es la que recoge el trabajo *Pieles Parlantes UPN*, donde se documenta la construcción colectiva de un grupo dialógico y afectivo al interior de la universidad, conformado por estudiantes atravesados por violencias de clase, capacitismo y género (Luna y Wass, 2024). Más que garantizar protección ante la exclusión, este espacio encarnado opera como una red de cuidado, resistencia y producción de saberes situada, en la que el cuerpo, la palabra y el afecto se convierten en estrategias políticas de permanencia y transformación. En este sentido, el grupo *Pieles Parlantes* no solo funciona como zona de resguardo, sino como laboratorio de pedagogías *queer*, metodologías feministas y acción colectiva interseccional, que disputa activamente las lógicas de exclusión institucional. Este tipo de iniciativas permiten pensar los espacios seguros no como estructuras estáticas, sino como procesos vivos que emergen del deseo compartido de sostenerse y reinventarse en comunidad, articulando prácticas críticas que resignifican el aula, el currículo y la universidad misma.

Numerosos estudios han documentado cómo la ausencia de espacios seguros afecta negativamente la salud mental, el bienestar emocional y el rendimiento académico del alumnado disidente —especialmente el LGTBQ+— (López, 2023; McIntosh y Jagger, 2023). Los jóvenes que no se sienten respaldados por su entorno educativo presentan mayores tasas de absentismo, abandono escolar y síntomas de ansiedad o depresión (Casares et al., 2024; Finning et al., 2019; Barbero, 2016). En cambio, cuando las universidades desarrollan protocolos, unidades de diversidad, formación docente específica o políticas inclusivas, no solo disminuyen los índices de violencia, sino que se fortalece el tejido comunitario que sustenta la convivencia y el aprendizaje (Teba-Fernández et al., 2020; Pichardo y Puche, 2019; Galoppe, 2015).

El concepto de espacio seguro se vincula también con la idea de agencia crítica: estos entornos no son meramente pasivos ni neutrales, sino escenarios en los que se

disputan significados, se reconfiguran relaciones de poder y se ensayan formas de pedagogía transformadora (Martineau y Cyr, 2025). Como afirman Vélez-Álvarez et al. (2022), las percepciones de seguridad en los espacios universitarios están profundamente condicionadas por factores simbólicos, culturales y emocionales, que exceden la infraestructura física para entrar en el terreno de las prácticas cotidianas y los discursos institucionales.

Desde una perspectiva inclusiva, el modelo propuesto por Booth y Ainscow (2000)¹⁵ —mencionado en varios de los artículos revisados— resulta clave para repensar el papel de la universidad en la construcción de espacios seguros. Este modelo plantea que la inclusión se fundamenta en tres pilares: el desarrollo de culturas inclusivas, la formulación de políticas institucionales y la adopción de prácticas pedagógicas coherentes. En el caso del alumnado LGTBIQ+, esto se traduce en la necesidad de promover valores de respeto a la diversidad, establecer sistemas de apoyo efectivos y diseñar currículos que visibilicen las disidencias sexuales y de género (Hernández et al., 2023).

De hecho, varios autores coinciden en que la universidad puede y debe ser un lugar de resistencia y transformación social. Espacios como los “*safe zones*” o zonas libres de discriminación —implementadas en diferentes países— han demostrado su eficacia para generar comunidad, propiciar diálogos y facilitar que las identidades sexogenéricas no normativas se expresen sin miedo a represalias (McIntosh y Jagger, 2023; Galoppe, 2015). A través de iniciativas como las oficinas de diversidad, los protocolos contra la LGTBIfobia o los programas de formación afectivo-sexual, las instituciones de educación superior han comenzado a asumir un rol más activo en la protección de derechos y la promoción de la justicia social (García et al., 2025).

No obstante, persisten desafíos importantes. A pesar de los avances legislativos y normativos, aún se detectan resistencias estructurales, carencias formativas en el profesorado y una débil institucionalización de las políticas de inclusión (Criado y Chamorro, 2024; López, 2023). Muchos espacios universitarios siguen reproduciendo lógicas de exclusión, ya sea a través del lenguaje, la invisibilización en el currículo o la falta de referentes diversos en el cuerpo docente (Hernández et al., 2023).

Para superar estas barreras, resulta clave fortalecer la dimensión política y pedagógica de los espacios seguros, asumiendo que no son puntos de llegada sino procesos en constante construcción. Así lo expresa el modelo SHINE®, que propone un

¹⁵ citado en Sandoval et al., (2013).

abordaje integral de la transformación educativa, articulando el diseño del espacio físico con el bienestar emocional, la innovación pedagógica y la equidad social (Teba-Fernández et al., 2020).

En definitiva, la construcción de un aula de disidencias no puede entenderse sin esta apuesta por los espacios seguros como condición previa para la agencia estudiantil, la transformación institucional y la justicia educativa. Estos espacios no solo protegen, sino que empoderan; no solo acogen, sino que movilizan. El espacio *queer* no es solo un refugio, sino una plataforma de visibilidad lucha y transformación colectiva (Galoppe, 2015).

5. MARCO METODOLÓGICO

Como se ha mencionado anteriormente, el Aula de Disidencias en Educación de la Universidad de Granada nace como una iniciativa pionera impulsada por un grupo de estudiantes y profesorado que, desde una mirada crítica, percibió la necesidad urgente de generar un espacio alternativo dentro de la universidad. Por un lado, se buscaba ofrecer un espacio seguro, libre de violencias y atravesado por cuidados, donde las personas disidentes pudieran habitar la institución sin miedo y con reconocimiento. Por otro, se concebía como un lugar de aprendizaje profesional y docente, íntimamente vinculado a las pedagogías críticas y queer, que cuestionan los modelos tradicionales y proponen formas transformadoras de entender la educación superior.

Conocer el proceso de construcción del Aula de Disidencias, así como las experiencias de quienes participaron en su creación, permite visibilizar tanto las potencialidades como las barreras, dificultades y resistencias que emergen al iniciar proyectos de esta naturaleza. Al mismo tiempo, ofrece claves para acompañar a futuras iniciativas similares, brindando herramientas para reconocer obstáculos recurrentes y aprovechar aprendizajes colectivos. Para ello, se han planteado los objetivos generales y específicos que se presentan a continuación.

5.1. OBJETIVOS

5.1.1. OBJETIVOS GENERALES

- **OG1.** Describir el proceso de construcción del Aula de Disidencias en Educación en la Universidad de Granada como modelo educativo crítico y transformador.
- **OG2.** Analizar el impacto generado por el Aula de Disidencias en Educación en la cultura educativa universitaria a partir de las experiencias y prácticas desarrolladas en su seno.

- **OG3.** Explorar las experiencias de personas que han participado en el Aula de Disidencias en Educación desde su ideación hasta su consolidación, así como el papel mediador en las identidades disidentes, las dinámicas de relación y generación de alianzas.

5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **OE1.1.** Identificar los elementos clave en las dinámicas grupales y de liderazgo que favorecen la creación de un aula de disidencias en educación superior.
- **OE1.2.** Analizar los desafíos y las oportunidades institucionales y sociales en la construcción de estos espacios en entornos educativos.
- **OE1.3.** Describir las necesidades identificadas por los miembros del espacio, los criterios de priorización y actuaciones implementadas para la transformación educativa y social.
- **OE2.1.** Valorar el impacto de estos espacios en la formación de sujetos críticos y su relación con la pedagogía *queer*.
- **OE2.2.** Examinar el modelo de Aula de Disidencias y su diferencia con otros enfoques de educación inclusiva.
- **OE2.3.** Identificar metodologías docentes y estrategias institucionales que favorecen su creación.
- **OE3.1.** Comprender las motivaciones, vivencias y sentidos que las personas participantes atribuyen a su implicación en el Aula de Disidencias en Educación.
- **OE3.2.** Identificar factores colectivos que generan impacto en los perfiles identitarios disidentes (a nivel personal, profesional y social).
- **OE3.3.** Analizar los mecanismos de colaboración, cuidado y resistencia que han favorecido la creación de redes de apoyo y alianzas entre identidades disidentes dentro del espacio del Aula de Disidencias en Educación.

5.2. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo, ya que busca comprender y dar sentido a la construcción de un aula de disidencias en educación superior a partir de la experiencia y narrativas de sus protagonistas. Como señala Sanz (2005), la investigación cualitativa permite captar la complejidad de los procesos sociales a través de las voces de los actores implicados, facilitando un acercamiento profundo a sus significados y vivencias.

Dentro de este marco, se ha optado por una metodología biográfico-narrativa, dado que proporciona un enfoque que rescata las trayectorias, experiencias y subjetividades de las personas implicadas en la construcción de este espacio educativo.

Según Rivas et al. (2020), la narrativa en educación con perspectiva decolonial permite visibilizar y desafiar las estructuras de poder que influyen en los procesos formativos, aportando una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas.

En particular, este estudio se basa en la técnica de relatos de vida¹⁶ como estrategia central de recolección y análisis de datos. Como indica Martín (2009), los relatos de vida son una herramienta fundamental ya que permiten acceder a los procesos de construcción de sentido de los sujetos respecto a sus experiencias formativas. Asimismo, Moiraghi (2018) destaca que esta técnica facilita la comprensión de problemáticas vocacionales y educativas desde la perspectiva de los propios participantes.

Asimismo, para la elaboración del relato de vida del Aula de Disidencias en Educación, se ha optado por emplear la entrevista semiestructurada para la recogida de información. En ese sentido, las entrevistas permitirán que las voces participantes del Aula de Disidencias en Educación se expresen desde sus trayectorias vitales, atravesadas por diferentes categorías en un marco que valore la subjetividad, el reconocimiento mutuo y la apertura al disenso. Desde esta perspectiva, la entrevista será un dispositivo metodológico clave que favorecerá la emergencia de sentidos múltiples, la problematización de las experiencias y la articulación de saberes críticos desde los márgenes.

Para la construcción de este relato de vida¹⁷, se ha utilizado como fuentes principales las voces de personas diversas, que a lo largo del proceso se han ido incorporando en distintos momentos, con diferentes grados de implicación y desde roles variados. De este modo, el diseño metodológico adoptado no solo permite acceder a las experiencias subjetivas de los participantes, sino que también contribuye a la construcción de un conocimiento crítico y situado sobre la configuración de espacios educativos alternativos en la educación superior.

5.3. PARTICIPANTES

La presente investigación ha contado con la participación de diversos actores vinculados al proceso de construcción y desarrollo del Aula de Disidencias en Educación. Se han identificado tres grupos diferenciados de participantes, seleccionados mediante un

¹⁶ “Los relatos de vida son siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador o sujeto interpelado en su historia relata al investigador o narratorio particular utilizando para ello la entrevista” (Chárriez, 2012, p. 56)

¹⁷ que contará la historia de vida del Aula de Disidencias en Educación de la Universidad de Granada.

muestreo intencional, con el objetivo de captar la diversidad de experiencias, trayectorias y perspectivas implicadas en la configuración de este espacio educativo alternativo.

El primer grupo está conformado por las personas que impulsaron la creación del Aula de Disidencias en Educación, siendo protagonistas directas en su gestación inicial. Este grupo aporta una mirada desde el origen del proyecto, incluyendo las motivaciones, tensiones, apuestas pedagógicas y desafíos que marcaron el inicio del proceso. De este grupo han participado finalmente dos personas.

El segundo grupo lo forman una representación de aquellos miembros que se incorporaron posteriormente, una vez que el Aula de Disidencias en Educación ya había sido puesta en marcha. Sus relatos permiten acceder a las dinámicas internas del aula en funcionamiento, así como a los modos en que se fueron apropiando del espacio, resignificándolo desde sus propias vivencias y trayectorias formativas. De este grupo han participado dos personas.

Finalmente, se ha considerado un tercer grupo de informantes clave, conformado por personas externas al Aula de Disidencias en Educación que, sin formar parte del grupo motor o del estudiantado regular, han acompañado, observado o participado de manera indirecta en el proceso. Este grupo incluye docentes de otras instituciones, profesionales vinculados a la educación crítica y agentes educativos que han ofrecido una mirada contextual y reflexiva sobre la experiencia desde fuera del Aula de Disidencias en Educación. De este grupo han participado dos personas.

De este modo, la diversidad de perfiles presentes en los tres grupos no solo enriquece el análisis, sino que también posibilita una comprensión más profunda, compleja y situada del fenómeno estudiado, en consonancia con los principios de la metodología biográfico-narrativa. En este marco, las voces recogidas a través de los relatos de vida —complementadas con otras fuentes— contribuyen a una reconstrucción colectiva del sentido, la trayectoria y el impacto del Aula de Disidencias en Educación, consolidándola como una experiencia educativa transformadora.

5.4. RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS

5.4.1. RECOGIDA DE DATOS

Para esta investigación se optó por una estrategia de recogida de datos cualitativa centrada en relatos de vida, a través de entrevistas semiestructuradas con personas vinculadas, directa o indirectamente, con el Aula de Disidencias en Educación. Este proceso se desarrolló entre los meses de junio y julio.

Participaron 6 personas —en concreto dos de cada grupo— con distintas trayectorias y grados de implicación en el Aula de Disidencias en Educación. La elección

de los participantes fue intencional y basada en su cercanía con el Aula, considerando distintos momentos, niveles de implicación y roles dentro del proceso. A cada persona se le informó del objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento para la participación, garantizando el respeto a la confidencialidad y la posibilidad de anonimato si así lo deseaban.

Las entrevistas se realizaron de forma individual y online —mediante un google meet—, según la disponibilidad y preferencia de los participantes. Además, para guiar las entrevistas se elaboró un guión flexible con temas clave, aunque se priorizó la fluidez y espontaneidad del diálogo. Las conversaciones fueron grabadas —con previo consentimiento— y posteriormente transcritas para su posterior análisis. Se mantuvo un diario de campo con observaciones y reflexiones del proceso, es decir, se anotaron detalles contextuales, impresiones y aspectos emergentes que no siempre aparecen de forma explícita en las transcripciones, pero que resultan clave para el análisis posterior.

Cabe destacar que en todos los casos se priorizó la creación de un ambiente cómodo, reconociendo la carga emocional, política y vivencial que pueden tener las memorias compartidas. Por ello, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes mediante el uso de seudónimos y la firma de un consentimiento informado¹⁸. Asimismo, se explicó el propósito de la investigación y se respetó el derecho a no responder o a retirarse del proceso en cualquier momento.

5.4.2. INSTRUMENTOS

Para la recolección de información en este trabajo se ha optado por la utilización de entrevistas semiestructuradas¹⁹, dado que este tipo de instrumento permite una mayor flexibilidad y profundidad en la exploración de las experiencias subjetivas de los participantes. La entrevista semiestructurada facilita un equilibrio entre la guía temática establecida por la investigadora y la posibilidad de que las personas entrevistadas desarrollen libremente sus relatos, generando así un espacio de escucha activa y co-construcción de significados. Este enfoque resulta especialmente adecuado dentro de investigaciones cualitativas y narrativas, donde el objetivo es comprender la complejidad de los procesos vividos desde las voces de quienes los protagonizan (Kallio et al., 2016). Además, su estructura flexible permite adaptarse a los distintos perfiles de participantes

¹⁸ Como se puede observar en el Anexo I

¹⁹ El guion de la entrevista es de elaboración propia y fue validado por el equipo de tutoras. Se encuentra disponible en el apartado de Anexos, específicamente en el Anexo II.

en función de su rol dentro del Aula de Disidencias en Educación, respetando tanto la singularidad de cada relato como los ejes comunes que articulan el fenómeno estudiado.

6. ANÁLISIS DE INFORMACIONES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de las informaciones se ha estructurado siguiendo una secuencia metodológica inspirada en la teoría fundamentada —propuesta por Strauss y Corbin— desde el modelo narrativo-biográfico del estudio (Seid, 2016). Dentro de la teoría fundamentada queremos destacar que nuestro posicionamiento en el análisis se alinea con el enfoque de Charmaz (2006). Para la autora “somos parte del mundo que estudiamos y de los datos que recogemos” (como se citó en Salmerón-Vilchez y Sebastian, 2022, p.172); esto implica considerar que en este análisis la teoría se ha construido reconociendo el plano subjetivo y la influencia de las experiencias de la persona que lo ha realizado (Charmaz, 2015; Charmaz, 2017).

En primer lugar, se realizó la transcripción de las seis entrevistas. Posteriormente, se llevó a cabo una segmentación temática (grillado) de los relatos y una fragmentación en función de ejes derivados tanto de la guía de entrevista como de categorías emergentes, organizados en matrices de casos versus temas. La codificación se desarrolló en tres niveles: abierta —identificación de conceptos en fragmentos del texto—, axial —vinculación de categorías a través de relaciones causales y condicionales— y selectiva —condensación del análisis en una categoría central explicativa—. A continuación, se realizó un análisis temático por ejes y por casos, permitiendo observar recurrencias, divergencias y tensiones en las trayectorias relatadas. A partir del trabajo con memorandos —memo— analíticos y las conexiones entre categorías, se formularon hipótesis emergentes que aportan una comprensión más profunda del fenómeno. Finalmente, se construyó una síntesis narrativa integradora que, mediante las categorías elaboradas, da lugar a una reconstrucción coherente y situada de la historia del Aula de Disidencias en Educación. Por último, una vez realizado el análisis de las seis entrevistas, se llevará a cabo una comparación de los resultados, con el fin de contrastar y enriquecer las interpretaciones, aumentando así la validez del estudio.

6.1. ENTREVISTA 1 - GRUPO 1

A. TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO

Entrevista realizada el 30 de junio de 2025²⁰. M. H. L. es educadore social, persona no binaria, bollera y gallega, graduade de la Universidad de Granada. No participa actualmente en colectivos, aunque tiene un fuerte bagaje en militancias transfeministas y anticarcelarias. Es cofundadore del Aula de Disidencias en Educación, formando parte activa de su creación y consolidación desde sus orígenes.

B. GRILLADO

Tras una lectura inicial y un análisis detallado de la transcripción, se identifican los principales temas que emergen tanto de las preguntas realizadas como de las respuestas y contenidos expresados por la persona entrevistada.

Tabla 2

Ejes temáticos emergentes de la entrevista de M. H. L [Grupo 1].

Eje Temático	Contenido clave
Génesis del Aula	Iniciativa estudiantil <i>queer</i> , trabajo académico previo
Sentido personal, profesional y político del Aula	Refugio, guía, estructura vital
Dinámica interna y metodologías	Horizontalidad, cuidado, participación, consensos
Impacto identitario y profesional	Reestructuración crítica del pensamiento
Retos institucionales y sociales	Visibilidad, legitimidad, resistencias, desgaste
Estrategias y sostenibilidad	Alianzas, comisiones, pedagogía del cuidado
Impacto en la universidad y cultura educativa	Formación docente, transversalidad, capital emocional
Teoría y práctica pedagógica	Pedagogías <i>queer</i> , CRIP y decoloniales
Autogestión y tensiones institucionales	Ambivalencia universidad–militancia
Aprendizajes y visión a futuro	Colectividad, transformación, activismo encarnado

Nota. Elaboración propia.

²⁰ cómo se observa en el Anexo III.

C. CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

A continuación, se eligen fragmentos significativos de la entrevista a los que se les atribuyen conceptos preliminares, denominados también códigos. Este procedimiento corresponde a una estrategia inductiva.

- **Fragmento 1** —Nacimiento del Aula—: “Surgió como una ilusión compartida... crear comunidad dentro del contexto universitario.”

Código: *Génesis colectiva desde lo queer*

El Aula nace como respuesta identitaria-política frente a un vacío institucional.

- **Fragmento 2** —Impacto personal—: “El Aula ha potenciado mi espíritu crítico... ha transformado mi estructura de pensamiento.”

Código: *Reestructuración identitaria-profesional*

El espacio permite una alineación entre vida, ética, pedagogía y política.

- **Fragmento 3** —Metodologías—: “Todo pasa por el filtro del consenso y siempre se incluye una ronda de sentires”

Código: *Pedagogía del cuidado y horizontalidad*

La estructura participativa pone el afecto y el consenso en el centro.

- **Fragmento 4** —Retos—: “El mayor reto ha sido resistir... se nos ha costado mucho que se nos tome en serio.”

Código: *Invisibilización y resistencia*

El Aula ha sobrevivido pese a un entorno hostil y limitado en recursos.

- **Fragmento 5** —Impacto universitario—: “Hemos aportado sensibilidad y capital emocional a la vida universitaria.”

Código: *Cambio cultural desde lo emocional*

El Aula introduce valores no medibles (cuidados, escucha) en estructuras formales.

- **Fragmento 6** —Tensiones—: “Me gustaría que el Aula fuera aún más incómoda, más disruptiva.”

Código: *Deseo de radicalidad disidente*

Se tensiona la necesidad de institucionalidad con la vocación subversiva del proyecto.

- **Fragmento 7** —Teoría crítica—: “Referentes como Melani Penna Tosso, pedagogías CRIP, movimientos sociales...”

Código: *Inspiración epistémica no hegemónica*

El Aula integra referentes académicos y populares para ampliar su mirada.

- **Fragmento 8** —Palabra e imagen—: “Palabra: refugio. Imagen: un rayo de luz que sale de una grieta.”

Código: *Espacio-refugio dentro del sistema*

El Aula se vive como posibilidad transformadora dentro de una estructura hostil.

D. CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL

Agrupamos los conceptos anteriores en categorías más amplias y comenzamos a detectar relaciones entre ellos.

Tabla 3

Relación entre categorías emergentes y códigos: etapa de codificación axial.

Categoría emergente	Códigos asociados
Refugio y transformación identitaria	Pensamiento crítico, refugio, estructura vital
Metodologías encarnadas	Horizontalidad, cuidado, consensos
Disidencia política y educativa	Radicalidad <i>queer</i> , autogestión, pensamiento incómodo
Tensión institución–militancia	Contradicciones universidad–proyecto disidente
Capital afectivo y cultural	Impacto emocional, sensibilidad, alianzas pedagógicas
Epistemología situada	Pedagogías <i>queer/CRIP/decoloniales</i> , justicia epistémica

Nota. Elaboración propia.

E. HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES

Con base en la estructura conceptual previamente definida, se plantean las siguientes hipótesis teóricas:

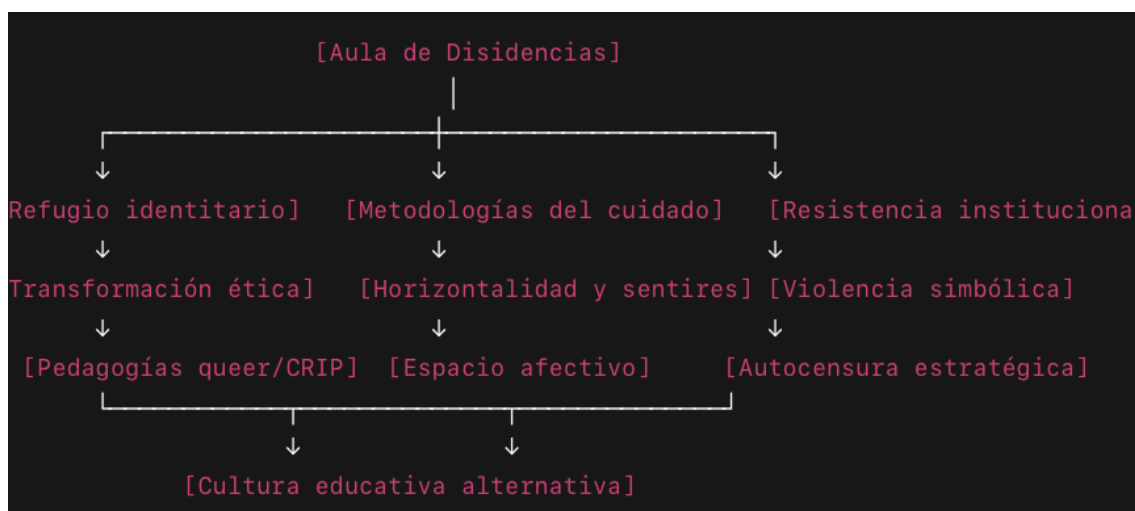
- El Aula de Disidencias nace como una respuesta afectivo-política desde los márgenes, sostenida por vínculos preexistentes de comunidad *queer*.
- Su potencia reside en combinar una ética del cuidado con una estructura autogestionaria y crítica, que desafía tanto la lógica universitaria como las lógicas activistas tradicionales.
- El Aula introduce una epistemología situada que rompe con los marcos académicos tradicionales, apostando por una pedagogía encarnada, horizontal y emocionalmente sostenible.

- A pesar de las resistencias institucionales, ha conseguido alterar simbólicamente el tejido universitario, promoviendo espacios de cuestionamiento y transformación cotidiana.
- La principal tensión del Aula reside entre su necesidad de institucionalización (acceso, recursos, presencia) y su vocación radicalmente subversiva y antinormativa.

F. REPRESENTACIÓN VISUAL

Figura 1

Diagrama conceptual para visualizar lo anterior.



Nota. Elaboración propia

G. INTERPRETACIÓN FINAL

M. H. L., como fundadore del Aula, articula una experiencia profundamente reflexiva, situada y crítica. Su relato no se limita a describir hechos, sino que teje una memoria política de la creación, marcada por el deseo de refugio, transformación y subversión institucional.

El Aula aparece no solo como un proyecto, sino como una forma de vida pedagógica: una práctica comunitaria de lo *queer* que interpela, cuida y organiza. Sus herramientas metodológicas (consenso, sentires, cuidado colectivo) son, al mismo tiempo, estructuras políticas y afectivas.

Su mirada resalta la tensión constante entre legitimación y subversión, una dicotomía que atraviesa todo el proceso: entre el deseo de mayor presencia en la universidad y la necesidad de mantener su esencia incómoda y crítica.

A través de su relato, emergen también las bases epistemológicas del Aula: no solo se menciona a referentes como Platero o Penna Tosso, sino también a los

movimientos sociales y a experiencias situadas, como las luchas antirracistas, lo que ensambla una teoría crítica profundamente encarnada.

Finalmente, M. H. L. define el Aula como rayo y grieta: posibilidad luminosa que atraviesa una estructura opaca. Y también como refugio, imagen que sintetiza el sentido profundo del proyecto: un lugar donde existir, pensar y educar desde otras coordenadas posibles.

6.2. ENTREVISTA 2 - GRUPO 1

A. TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO

Entrevista realizada el 31 de julio de 2025²¹. P. es profesora titular de universidad, feminista y aliada del movimiento *queer*, quien desempeñó un papel clave en el impulso del Aula de Disidencias en Educación desde su posición institucional. Se identifica como mujer heterosexual, madre, y reconoce en el Aula un espacio de renovación pedagógica y política dentro de la universidad.

B. GRILLADO

Después de una primera revisión y un examen minucioso de la transcripción, se destacan los temas centrales que surgen tanto de las preguntas planteadas como de las respuestas y aportes proporcionados por la persona entrevistada.

Tabla 4

Ejes temáticos emergentes de la entrevista de P. [Grupo 1].

Eje Temático	Contenido clave
Génesis del Aula	Apoyo docente, acompañamiento al grupo motor
Significado personal, educativo y político	Transformación personal y profesional
Dinámica interna y metodologías	Horizontalidad, investigación-acción, cuidados
Retos institucionales	Resistencia, burocracia, legitimidad
Impacto en la universidad	Sensibilización docente, cambios culturales
Estrategias de sostenibilidad	Redes, alianzas, acompañamiento estudiantil

²¹ cómo se observa en el Anexo IV.

Pedagogía y epistemología crítica	Pedagogías <i>queer</i> , decoloniales y feministas
Futuro del Aula	Consolidación, institucionalización crítica

Nota. Elaboración propia.

C. CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

Posteriormente, se seleccionan partes relevantes de la entrevista a las cuales se les asignan conceptos iniciales, conocidos como códigos. Este proceso se enmarca dentro de una estrategia de carácter inductivo.

- **Fragmento 1** —Génesis del Aula—: “El Aula nace de la iniciativa de un grupo de estudiantes, pero encontró eco y apoyo en algunos docentes que quisimos acompañar el proceso.”

Código: *Alianza* *estudiantado-docencia*

El Aula surge de abajo hacia arriba, pero se fortalece mediante alianzas estratégicas con profesorado comprometido.

- **Fragmento 2** —Significado personal—: “El Aula me ha devuelto ilusión por la docencia universitaria.”

Código: *Renovación* *vocacional* *docente*

El espacio funciona como revitalizador de la práctica académica desde una perspectiva política y afectiva.

- **Fragmento 3** —Metodologías—: “La investigación-acción participativa y las rondas de sentires han sido herramientas fundamentales.”

Código: *Metodologías* *participativas* *críticas*

La práctica pedagógica integra afectividad, reflexión y producción colectiva de conocimiento.

- **Fragmento 4** —Retos institucionales—: “La universidad sigue siendo profundamente jerárquica y resistente a cambios reales.”

Código: *Rigidez* *institucional* *y* *resistencia*

La estructura universitaria limita la expansión de prácticas críticas.

- **Fragmento 5** —Impacto cultural—: “Se empiezan a ver cambios en el lenguaje, en la forma en que hablamos de cuidados...”

Código: *Transformación* *cultural* *incremental*

El Aula impacta de manera simbólica y discursiva en la cultura universitaria.

- **Fragmento 6** —Estrategias—: “Las alianzas con colectivos externos y centros educativos son fundamentales para sostener el proyecto.”

Código: *Redes interinstitucionales de apoyo*

La sostenibilidad del Aula se apoya en conexiones más allá de la universidad.

- **Fragmento 7** —Futuro—: “Es necesario que la universidad reconozca el Aula sin neutralizarlo.”

Código: *Institucionalización crítica*

Se plantea una tensión entre legitimidad institucional y preservación del carácter disidente.

D. CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL

Reunimos los conceptos mencionados en categorías más generales y empezamos a identificar vínculos entre ellos.

Tabla 5

Relación entre categorías emergentes y códigos: etapa de codificación axial.

Categoría emergente	Códigos asociados
Alianzas para la creación	Apoyo docente, redes interinstitucionales
Transformación profesional	Renovación vocacional, implicación afectiva
Metodologías críticas	Investigación-acción, rondas de sentires
Tensiones institucionales	Rigidez universitaria, resistencia
Impacto cultural	Cambios simbólicos, sensibilización docente
Futuro y sostenibilidad	Institucionalización crítica, alianzas externas

Nota. Elaboración propia.

E. HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES

A partir de la estructura conceptual previamente establecida, se proponen las siguientes hipótesis teóricas:

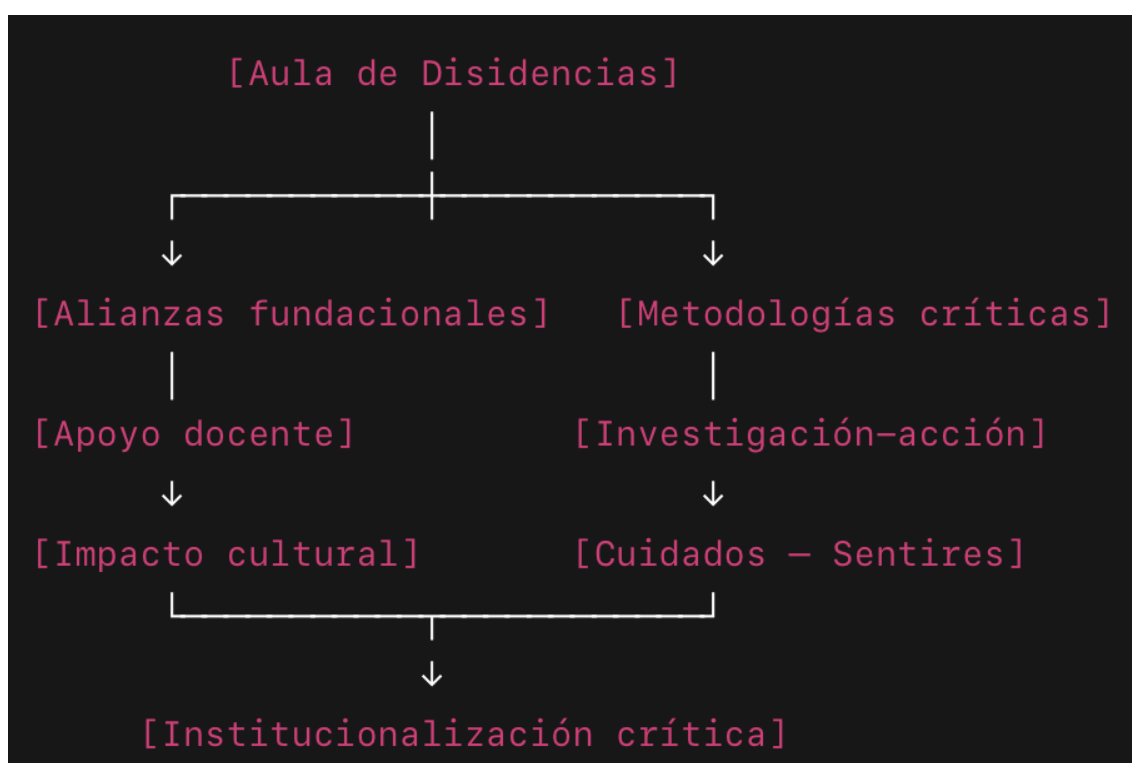
- El Aula de Disidencias opera como un espacio de revitalización pedagógica para docentes comprometidos, articulando teoría crítica y praxis educativa transformadora.
- La sostenibilidad del Aula depende de redes interinstitucionales y de un acompañamiento afectivo entre docentes y estudiantes.

- La universidad presenta una resistencia estructural al cambio, por lo que el Aula debe moverse estratégicamente entre la institucionalización y la preservación de su carácter disruptivo.
- El Aula funciona como laboratorio de innovación educativa, generando cambios culturales graduales en el lenguaje, las prácticas y las relaciones de poder.

F. REPRESENTACIÓN VISUAL

Figura 2

Diagrama conceptual para visualizar lo anterior.



Nota. Elaboración propia

G. INTERPRETACIÓN FINAL

P. representa la conexión entre la universidad institucionalizada y los espacios disidentes. Su relato muestra cómo el Aula de Disidencias en Educación no solo transformó a estudiantes, sino que también repolitizó la docencia universitaria, devolviendo sentido crítico y afectivo a la práctica educativa.

La construcción del Aula, según su visión, fue posible gracias a una alianza entre saberes situados estudiantiles y apoyos docentes estratégicos, lo que permitió legitimar un proyecto inicialmente marginal sin desactivarlo políticamente. Sin embargo, P. alerta sobre la tensión permanente entre la necesidad de reconocimiento formal y el riesgo de “neutralización” institucional.

El Aula de Disidencias en Educación, en su experiencia, opera como un espacio de innovación afectiva y epistémica que ha comenzado a permear la cultura universitaria a través de pequeños cambios: el lenguaje inclusivo, el reconocimiento de los cuidados y la apertura de debates antes impensables. Su perspectiva confirma que, más que una estructura formal, el Aula de Disidencias es una práctica política encarnada que combina teoría crítica, pedagogía vivencial y redes de cuidado.

6.3. ENTREVISTA 3 - GRUPO 2

A. TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO

La entrevista fue realizada el 17 de junio de 2025²². A., profesora contratada doctora en la Universidad de Granada, madre, feminista, se identifica como mujer y parte de una familia heterodisidente/reconstruida. Su formación y práctica se ubican en la intersección entre innovación educativa, derechos humanos y compromiso docente transformador.

B. GRILLADO

Tras una primera lectura y un análisis posterior de la transcripción, se reconocen los siguientes temas centrales que surgen tanto de las preguntas formuladas como de las respuestas y contenidos abordados por la persona entrevistada:

Tabla 6

Ejes temáticos emergentes de la entrevista de A [Grupo 2].

Eje temático	Contenido clave
Identidad y trayectoria profesional	Formación, maternidad, sindicalismo
Vínculo con el Aula de Disidencias	Motivaciones, acompañamiento de P.
Impacto personal y profesional	Transformación docente y emocional
Dinámicas organizativas y metodológicas	Horizontalidad vs. verticalidad, comisiones, liderazgo
Dificultades estructurales y emocionales	Desgaste, tiempo, institucionalización
Impacto institucional y cultural	Cambios visibles, resistencias, extensión
Recomendaciones para la sostenibilidad	Acompañamiento, reconocimiento, integración curricular

Nota. Elaboración propia.

²² cómo se observa en el Anexo V.

C. CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

Seguidamente, se seleccionan partes relevantes de la entrevista y se les asignan conceptos iniciales, también conocidos como códigos. Esta acción forma parte del enfoque inductivo.

- **Fragmento 1** —Identidad docente en crisis—: “Ha sido transformador... incluso me ha hecho vivir varias crisis personales.”

Código: *Transformación personal-profesional*

La participación activa en el Aula de disidencias en Educación genera un replanteamiento profundo de su identidad como educadora.

- **Fragmento 2** —Horizontalidad y realidad—: “Existe un intento claro de que el liderazgo sea distribuido... pero muchas veces, la dinámica termina siendo más tradicional.”

Código: *Tensión entre ideal y práctica organizativa*

El Aula busca operar de manera horizontal, pero la práctica revela contradicciones.

- **Fragmento 3** —Pertenencia e inseguridad—: “Me generaba mucha inseguridad... culturalmente se entiende que desde la posición de profesora deberías ser experta...”

Código: *Disidencia desde la vulnerabilidad*

A. encarna una disidencia reflexiva: reconoce sus privilegios y limitaciones al integrarse al espacio.

- **Fragmento 4** —Cultura institucional y cambios—: “Ya no se percibe como extraño que alguien hable en neutro... hace dos años se reían, ahora no.”

Código: *Transformación cultural paulatina*

Cambios sutiles reflejan la incidencia del Aula en la cultura universitaria.

- **Fragmento 5** —Cuidados, sostenibilidad y liderazgo—: “Si no se puede delegar, si el liderazgo recae en pocas personas, el desgaste es enorme.”

Código: *Cuidados institucionales necesarios*

El Aula requiere estructuras que protejan emocionalmente a sus participantes para evitar su agotamiento.

- **Fragmento 6** —Impacto docente y curricular—: “El Aula debe estar más presente curricularmente... integrarse de forma más natural.”

Código: Curricularización de la disidencia

Se señala la necesidad de articular el Aula con el currículo formal para asegurar su permanencia.

D. CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL

Reunimos los conceptos previos en categorías más generales y empezamos a identificar conexiones entre ellos:

Tabla 7

Relación entre categorías emergentes y códigos: etapa de codificación axial.

Categoría emergente	Códigos asociados
Impacto identitario y emocional	Transformación personal-profesional, Disidencia desde la vulnerabilidad
Lógicas de participación y liderazgo	Horizontalidad vs. verticalidad, Cuidados institucionales
Procesos de cambio cultural	Transformación cultural paulatina, Impacto institucional
Sostenibilidad y articulación curricular	Curricularización de la disidencia, Reconocimiento académico

Nota. Elaboración propia.

E. HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES

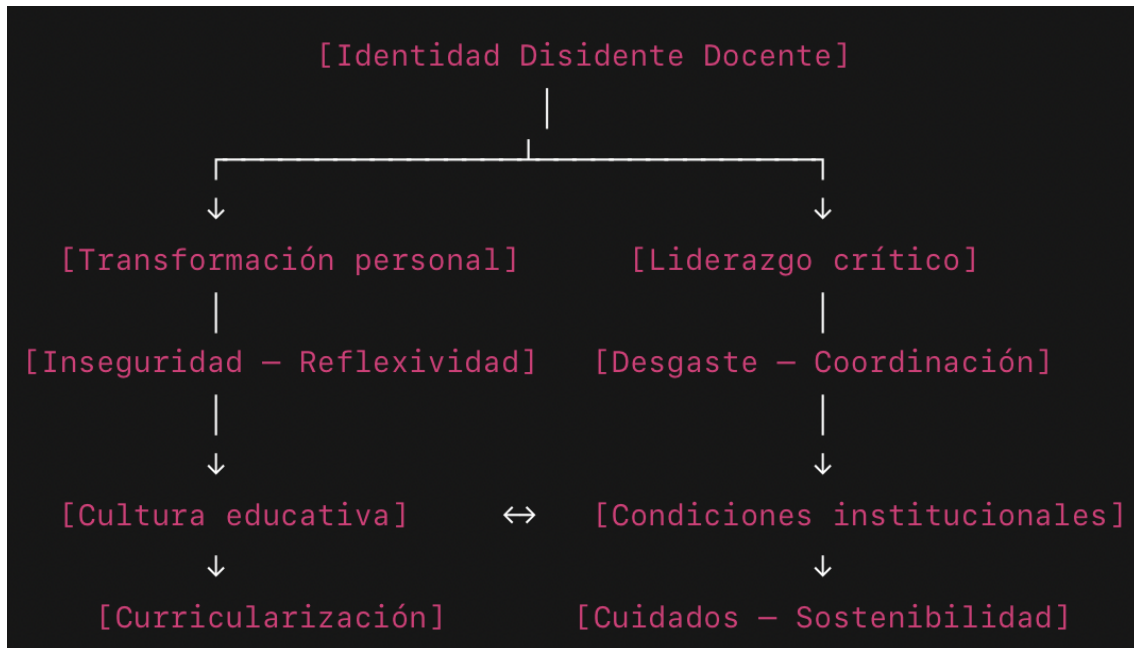
A raíz de la estructura conceptual previamente establecida, se proponen las siguientes hipótesis teóricas:

- La participación docente en espacios disidentes no solo impacta lo académico, sino que reconfigura profundamente la identidad personal y profesional, incluso provocando crisis constructivas.
- Existe una tensión estructural entre los valores horizontales que promueve el Aula y la realidad operativa que impone el voluntariado, la rotación estudiantil y la sobrecarga docente.
- El Aula ha logrado incidir sutilmente en la cultura universitaria, transformando prácticas cotidianas, discursos y vínculos interpersonales.
- Para que este impacto sea sostenible, se requiere integración curricular, acompañamiento real y reconocimiento institucional.

F. REPRESENTACIÓN VISUAL

Figura 3

Diagrama conceptual para visualizar lo anterior.



Nota. Elaboración propia

G. INTERPRETACIÓN FINAL

A representa un perfil docente cuya implicación en el Aula de Disidencias en Educación ha detonado una transformación crítica integral. Desde su llegada por invitación hasta su rol activo en liderazgo, A. narra un tránsito desde la inseguridad epistemológica hacia una afirmación reflexiva de su disidencia cotidiana. Su relato desmonta el mito de la experta y sitúa el aprendizaje como una práctica continua y colectiva.

El Aula de Disidencias aparece como un espacio de pedagogía viva, pero también frágil, expuesto al agotamiento de sus integrantes por la falta de institucionalización y por la escasa estructura de cuidados organizativos. La disonancia entre los ideales —horizontalidad, inclusión, participación— y la práctica —decisiones verticales, carga desproporcionada, rotación constante— tensiona la sostenibilidad del espacio.

Sin embargo, A. identifica cambios concretos: la forma en que se usa el lenguaje, las alianzas generadas, la permeabilidad del discurso disidente en la práctica docente, y el potencial de transversalidad curricular. Su testimonio apunta hacia una necesaria “politización del currículo” como vía para sostener estos espacios más allá del voluntarismo individual.

6.4. ENTREVISTA 4 - GRUPO 2

A. TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO

Entrevista realizada por escrito el 30 de junio de 2025 debido al estado de salud de la entrevistada²³. A. C., mujer, heterosexual, cursa el Grado en Educación Social en la Universidad de Granada desde 2021. No pertenece a colectivos activistas ni asociaciones, pero se vincula al Aula desde una participación voluntaria iniciada en 2022, a partir de la asignatura “Diagnóstico de Necesidades” con la profesora P. S.

B. GRILLADO

Tras una primera lectura y un examen de la transcripción, se reconocen los temas centrales que surgen tanto de las preguntas formuladas como de las respuestas y contenidos proporcionados por la persona entrevistada:

Tabla 8

Ejes temáticos emergentes de la entrevista de A.C [Grupo 2].

Eje Temático	Contenido clave
Vínculo con el Aula de Disidencias	Descubrimiento vía docente, curiosidad, integración
Dinámica interna y participación	Horizontalidad, acogida, vínculos reales
Actividades y metodologías	Convivencias, papel continuo, participación en IES
Transformación personal y educativa	Reafirmación de valores, aprendizaje mutuo
Retos y sostenibilidad	Difusión, compromiso, institucionalización
Impacto cultural y educativo	Bajo reconocimiento institucional, impacto entre jóvenes
Valor pedagógico del Aula	Intercambio generacional, inclusión, empatía

Nota. Elaboración propia.

²³ cómo se observa en el Anexo VI.

C. CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

Luego, se seleccionan partes relevantes de la entrevista y se les asignan conceptos iniciales, conocidos también como códigos. Esta fase forma parte del enfoque inductivo.

- **Fragmento 1** —Descubrimiento del Aula—: “Me despertó la curiosidad... me presenté en la primera reunión del Aula.”

Código: *Curiosidad como motor de participación*

La entrada al espacio surge desde la exploración libre, no desde la militancia.

- **Fragmento 2** —Dinámica interna—: “No me sentí fuera de lugar en ningún momento... todo fueron facilidades.”

Código: *Acogida inclusiva horizontal*

El Aula se configura como espacio de fácil acceso emocional y simbólico.

- **Fragmento 3** —Actividades—: “Compartimos papel continuo... fuimos a convivencias con adolescentes...”

Código: *Aprendizaje situado y afectivo*

Las metodologías combinan lo experiencial con lo colaborativo intergeneracional.

- **Fragmento 4** —Transformación—: “Más que influir, ha sido una forma de reafirmar mi manera de pensar con libertad.”

Código: *Reafirmación ética y educativa*

No hay transformación identitaria, pero sí consolidación del compromiso educativo empático.

- **Fragmento 5** —Impacto institucional—: “El impacto aún no es muy grande... cuesta identificarse con este tipo de espacios.”

Código: *Débil legitimidad institucional*

Pese a su valor, el Aula no ha calado aún de forma significativa en toda la universidad.

- **Fragmento 6** —Aprendizaje intergeneracional—: “He aprendido de vuestras inquietudes... vuestras capacidades... estáis muy preparados.”

Código: *Valor del diálogo generacional*

El Aula permite romper jerarquías edadistas y establecer relaciones pedagógicas bidireccionales.

D. CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL

Organizamos los conceptos mencionados en categorías más generales y empezamos a identificar las conexiones entre ellos:

Tabla 9*Relación entre categorías emergentes y códigos: etapa de codificación axial.*

Categoría emergente	Códigos asociados
Inclusión relacional	Curiosidad participativa, acogida horizontal
Metodologías vivenciales	Aprendizaje situado, actividades colectivas
Ética pedagógica crítica	Reafirmación de valores, compromiso con el otro
Vulnerabilidad institucional	Débil inserción en estructuras universitarias
Intercambio generacional transformador	Aprendizaje mutuo, empoderamiento cruzado

Nota. Elaboración propia.

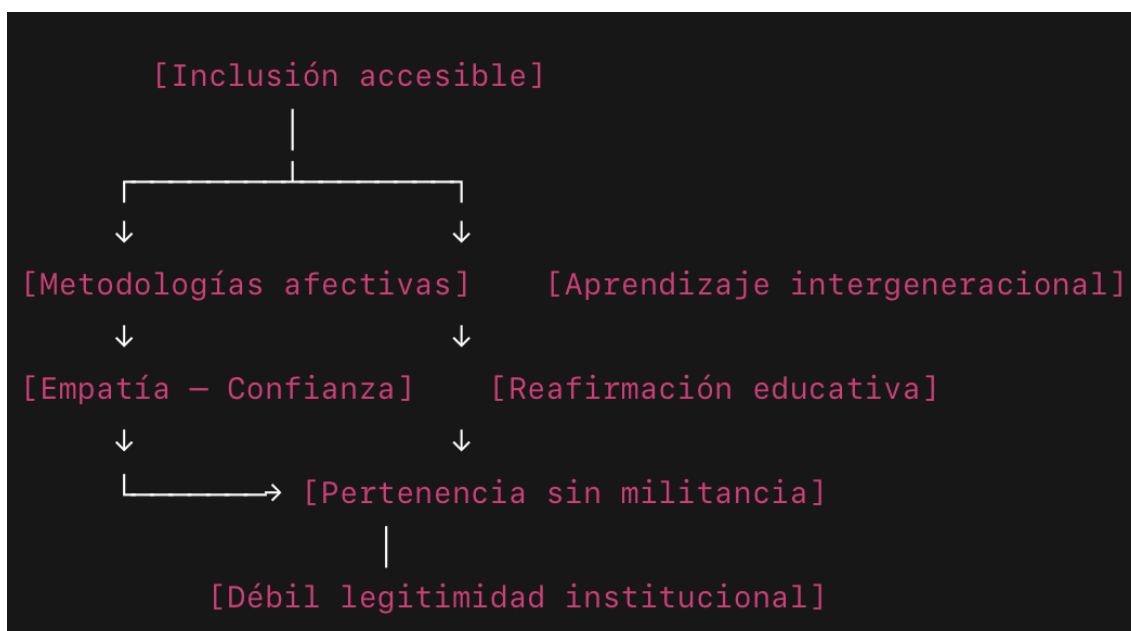
E. HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES

A partir de la estructura conceptual previamente establecida, se proponen las siguientes hipótesis teóricas:

- El Aula de Disidencias en Educación permite a personas sin militancia previa ni identidades disidentes explícitas insertarse con fluidez, operando como un espacio de socialización empática y política.
- Las metodologías que se emplean —dinámicas lúdicas, convivencias, visitas a centros— refuerzan una pedagogía del encuentro y del cuidado, que facilita procesos de aprendizaje bidireccional entre generaciones.
- La falta de reconocimiento formal por parte de la universidad constituye un obstáculo estructural, lo que limita su expansión y sostenibilidad.
- El Aula de Disidencias no solo transforma desde lo identitario o político, sino también desde lo afectivo y lo cotidiano, actuando como espacio de reafirmación y pertenencia.

F. REPRESENTACIÓN VISUAL

Figura 4*Diagrama conceptual para visualizar lo anterior.*



Nota. Elaboración propia

G. INTERPRETACIÓN FINAL

A. C. aporta una voz que, desde fuera de los márgenes identitarios disidentes, se encuentra y se integra plenamente en el Aula como espacio seguro de formación y pertenencia. Su experiencia demuestra que no es necesario “venir de la militancia” para implicarse en estos espacios, lo cual amplía la posibilidad de alianza y de inclusión real.

El Aula, en su relato, aparece como una comunidad viva y empática, cuyas metodologías permiten romper el aula formal, generar vínculos reales, y aprender a través del contacto humano y la experiencia directa. Lo “disidente”, más que una categoría identitaria, es aquí una actitud educativa y afectiva.

A pesar del entusiasmo y la utilidad de lo vivido, A. C. es crítica respecto al escaso reconocimiento institucional del Aula, lo que resalta la fragilidad estructural que atraviesa esta propuesta. No obstante, su experiencia reafirma la potencia del espacio para democratizar las relaciones educativas y emocionales, más allá de etiquetas.

6.5. ENTREVISTA 5 - GRUPO 3

A. TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO

La entrevista fue realizada el 5 de junio de 2025 y transcrita íntegramente²⁴, respetando el habla del entrevistado. La interacción revela no solo contenidos verbales, sino también elementos emocionales, tensiones y subjetividades que resultan clave para el análisis.

²⁴ cómo se observa en el Anexo VII.

J., de 59 años, gay, con discapacidad visual, activista y exfuncionario docente en secundaria, vincula su experiencia profesional y militante.

B. GRILLADO²⁵

A partir de una primera lectura y relectura de la transcripción, se identifican los siguientes ejes temáticos emergentes, derivados tanto de las preguntas como de los contenidos desarrollados por el entrevistado:

Tabla 10

Ejes temáticos emergentes de la entrevista de J [Grupo 3].²⁶

Eje temático	Contenido clave
Identidad y trayectoria personal	Género, orientación, discapacidad, formación
Vínculo con el Aula de Disidencias	Inicio, motivaciones, colaboración
Significado del Aula (personal, educativo, político)	Satisfacción, visión crítica, implicación
Metodologías y dinámicas	Participación, horizontalidad, empoderamiento
Dificultades y conflictos	Desgaste emocional, tensiones institucionales
Impacto y alcance	En la universidad, en redes, en cultura educativa
Recomendaciones y visión a futuro	Evaluación, liderazgo, redes, replicabilidad

Nota. Elaboración propia.

C. CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

A continuación, se extraen fragmentos significativos de la entrevista y se asignan conceptos provisionales —códigos—. Esto es parte del proceso inductivo:

- **Fragmento 1** —Identidad—: “Soy una persona disca, concretamente por problemas de visión... gay... funcionario... activista”.

²⁵ Segmentación temática inicial.

²⁶ Esta segmentación servirá de estructura de codificación abierta.

Código: *Interseccionalidad* *identitaria*

J se define por múltiples marcadores identitarios. Esto anticipa una mirada compleja sobre su lugar en los espacios educativos.

- **Fragmento 2** —Sentido del Aula—: “Ver que algo parecido a lo que yo había comenzado de forma solitaria... existía en la universidad, fue como una reafirmación. Descubrirlo me emocionó mucho.”

Código: *Reafirmación* *biográfica*

El Aula activa una dimensión afectiva y de reconocimiento a su trayectoria previa.

- **Fragmento 3** —Metodologías —: “Participación y horizontalidad. Son dos principios clave. Y dentro de eso, hay espacio para todo tipo de métodos”.

Código: *Educación* *participativa* *disidente*

Se privilegia lo metodológico desde lo político: construir desde abajo y entre iguales.

- **Fragmento 4** —Conflictos—: “Acabé bastante quemado... Me vi en medio de esa complejidad, especialmente en la relación con el Ayuntamiento... no siempre había conciencia de ello”.

Código: *Desgaste* *institucional-activista*

Emergen tensiones entre militancia, universidad e instituciones públicas.

- **Fragmento 5** —Impacto—: “Si hay resistencias, es porque está teniendo impacto... nos ayuda a ponerles cara a los problemas”.

Código: *Disidencia* *como* *generadora* *de* *oposición*

Se conceptualiza el conflicto no como fracaso, sino como signo de eficacia transformadora.

- **Fragmento 6** —Recomendaciones—: “Necesitamos comunidades habitadas por personas críticas... el Aula debe replicarse...”

Código: *Modelo* *educativo* *comunitario-transformador*

J postula un modelo que no solo se institucionaliza, sino que se multiplica desde la base.

D. CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL

Agrupamos los conceptos anteriores en categorías más amplias y comenzamos a visualizar relaciones:

Tabla 11

Relación entre categorías emergentes y códigos: etapa de codificación axial.

Categoría emergente	Códigos asociados
---------------------	-------------------

Trayectoria activista-educativa	Interseccionalidad reafirmación biográfica	identitaria,
Modelo pedagógico disidente	Educación participativa liderazgo horizontal	disidente,
Complejidad institucional y política	Desgaste institucional-activista, conflictos con instituciones	
Disidencia como potencia crítica	Disidencia como generadora de oposición, impacto cultural	
Comunidad educativa transformadora	Modelo educativo transformador, replicabilidad	comunitario-

Nota. Elaboración propia

E. HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES

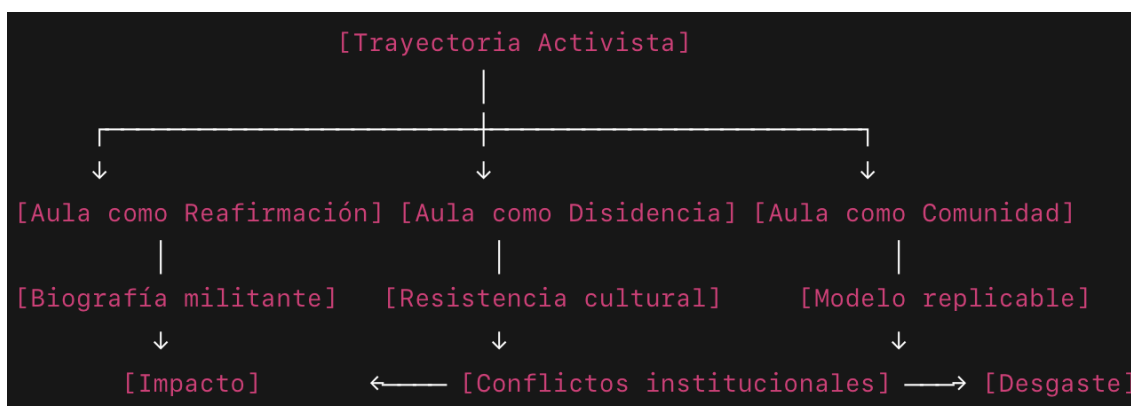
A partir de esta estructura conceptual preliminar, surgen las siguientes hipótesis teóricas:

- El Aula de Disidencias en Educación opera como un espacio de reafirmación biográfica y política para actores que han transitado trayectorias activistas en contextos adversos.
- Su metodología horizontal y afectiva constituye una ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza universitaria.
- Las tensiones entre instituciones —universidad, ayuntamiento, asociaciones...— no solo obstaculizan los procesos, sino que también revelan las fisuras del sistema educativo frente a propuestas disidentes.
- La resistencia que el Aula de Disidencias en Educación genera en ciertos sectores es indicio de su potencial transformador real.
- La sostenibilidad de estos espacios requiere de liderazgos éticos, redes sólidas, y cuidado emocional, sin lo cual corren el riesgo de diluirse.

F. REPRESENTACIÓN VISUAL

Figura 5

Diagrama conceptual para visualizar lo anterior.



Nota. Elaboración propia

G. INTERPRETACIÓN FINAL

La experiencia de J. con el Aula de Disidencias en Educación revela un entrecruzamiento entre su trayectoria vital, su activismo y su vocación docente. Para él, el Aula de Disidencias representa una *forma de validación* de procesos previos vividos en soledad, ahora trasladados a un espacio colectivo universitario.

Su relato muestra un equilibrio entre lo afectivo y lo crítico: por un lado, la alegría de ver florecer una propuesta afín; por otro, el desgaste de navegar entre burocracias, conflictos institucionales y tensiones políticas. La horizontalidad, la participación y el enfoque comunitario son claves, pero insuficientes si no se cuenta con herramientas sólidas para sostener el proyecto: evaluación continua, liderazgo ético y redes de apoyo.

Finalmente, J. sitúa el Aula de Disidencias dentro de una batalla cultural y cognitiva que interpela al sistema universitario desde sus márgenes. El Aula de Disidencias en Educación no solo educa, sino que transforma: a quienes pasan por ella, pero también a la propia universidad, que debe asumir la disidencia como parte de su responsabilidad política y pedagógica.

6.6. ENTREVISTA 6 - GRUPO 3

A. TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO

Realizada el 1 de julio de 2025. C. A., doctora en Química, profesora de Física y Química en secundaria, mujer blanca, cis y bisexual, respondió por escrito a la entrevista²⁷ debido a su situación de conciliación familiar. Su perspectiva aporta una mirada externa pero estrechamente colaboradora del Aula de Disidencias, desde el ámbito de la educación secundaria.

²⁷ cómo se observa en el Anexo VIII.

B. GRILLADO

Luego de una lectura inicial y un análisis detallado de la transcripción, se identifican los principales temas que emergen a partir de las preguntas realizadas y de las respuestas y contenidos expresados por la persona entrevistada:

Tabla 12

Ejes temáticos emergentes de la entrevista de C. A [Grupo 3].

Eje Temático	Contenido clave
Identidad y posicionamiento personal	Mujer cis, bisexual, feminista, ecofeminista
Vínculo con el Aula de Disidencias	Ingreso a través del IES y el Festival CreaInnovaEduca
Impacto personal y profesional	Empoderamiento identitario, redes de apoyo, ecofeminismo
Dinámicas y metodologías	Convivencias, talleres, escucha activa, acompañamiento
Retos del Aula	Rotación, desgaste, necesidad de apoyo institucional
Impacto en instituciones y cultura educativa	Cambios en mentalidades, red interinstitucional
Recomendaciones para sostenibilidad	Corresponsabilidad, equipos amplios, replicabilidad

Nota. Elaboración propia.

C. CODIFICACIÓN ABIERTA: CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

A continuación, se eligen fragmentos significativos de la entrevista y se les atribuyen conceptos preliminares, denominados también códigos. Esta etapa corresponde al enfoque inductivo.

- **Fragmento 1** —Descubrimiento personal—: “Gracias al Aula y a los referentes que encontré en él, me he reconocido como persona bisexual.”

Código: *Autoafirmación identitaria a través del colectivo*
El Aula se configura como espacio de autoexploración, especialmente desde referentes compartidos.

- **Fragmento 2** —Metodologías—: “Talleres impartidos por el alumnado del Aula en IES... convivencias... análisis de los espacios desde una perspectiva igualitaria.”

Código: *Educación intergeneracional crítica*

Apuesta por vínculos entre universidad y secundaria con enfoques igualitarios y vivenciales.

- **Fragmento 3** —Ambiente del Aula—: “Un ambiente precioso, en el que cualquier persona es bienvenida... con escucha activa y acompañamiento.”

Código: *Cultura de cuidados radicales*

La escucha, la seguridad y el acompañamiento estructuran el sentido del espacio.

- **Fragmento 4** —Redes—: “Relaciones entre profesorado de distintos niveles... IES, UGR, Ayuntamiento, CEP...”

Código: *Red educativa multisectorial*

Se destaca la importancia de conexiones transversales entre actores educativos e institucionales.

- **Fragmento 5** —Sostenibilidad y desafíos—: “El desgaste... Las personas no pueden sostener indefinidamente un nivel de exigencia tan alto.”

Código: *Riesgo de burnout activista*

Apunta a la necesidad de distribuir cargas y evitar dependencia de pocas personas.

- **Fragmento 6** —Replicabilidad—: “Este modelo no solo podría replicarse, sino que debería... en primaria, secundaria...”

Código: *Modelo de disidencia expansiva*

Se reivindica su aplicación universal con condiciones mínimas: apoyo y compromiso institucional.

D. CODIFICACIÓN AXIAL: CATEGORIZACIÓN INICIAL

Agrupamos los conceptos anteriores en categorías más amplias y comenzamos a establecer relaciones entre ellos:

Tabla 13

Relación entre categorías emergentes y códigos: etapa de codificación axial.

Categoría emergente	Códigos asociados
Espacio de transformación identitaria	Autoafirmación identitaria, ecofeminismo
Pedagogía crítica interinstitucional	Educación intergeneracional, red multisectorial
Cultura afectiva del Aula	Cuidados radicales, acompañamiento

Sostenibilidad organizativa	Burnout, falta de equipo, rotación
Potencial político-educativo del modelo	Replicabilidad, transversalidad institucional

Nota. Elaboración propia.

E. HIPÓTESIS EMERGENTES Y RELACIONES

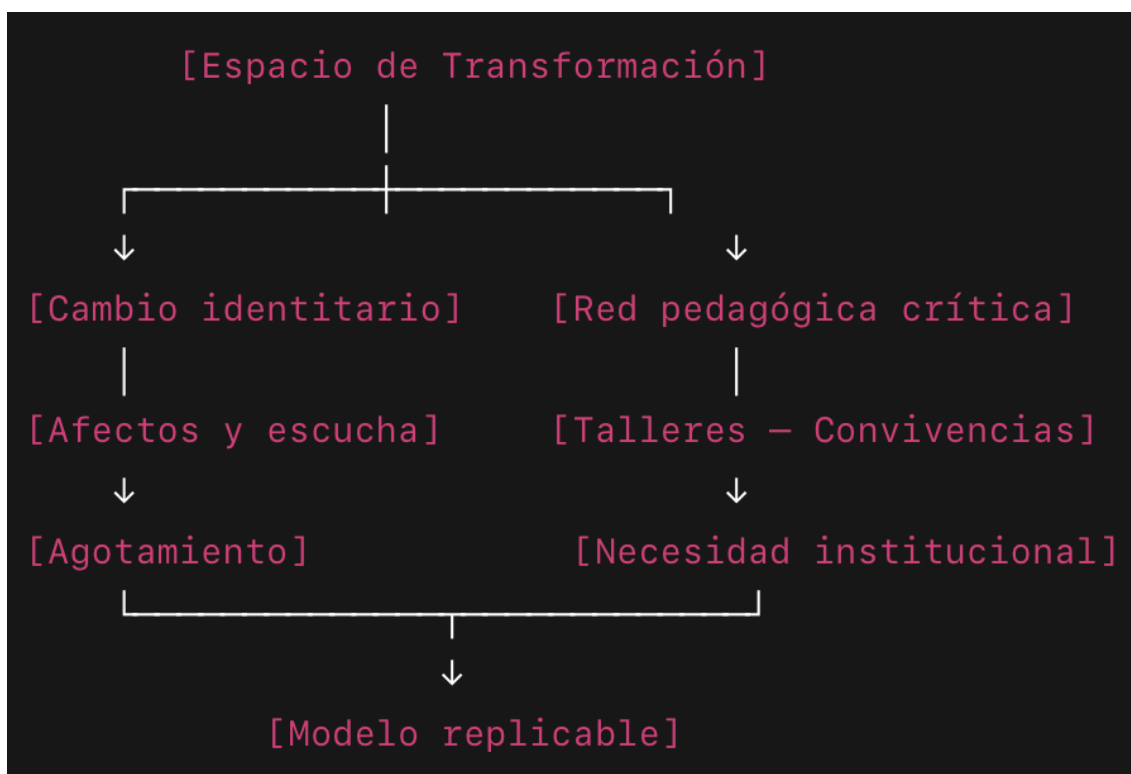
Con base en la estructura conceptual ya definida, se plantean las siguientes hipótesis teóricas:

- El Aula de Disidencias opera como un dispositivo pedagógico y afectivo que potencia procesos de reconocimiento identitario y desarrollo político personal, incluso para quienes ocupan posiciones docentes.
- La estructura del Aula se apoya en redes interinstitucionales —secundaria-universidad— que permiten transmitir prácticas transformadoras más allá del aula universitaria.
- La sostenibilidad del proyecto depende de que se reconozca institucionalmente y de que se amplíe la base de apoyo humano que lo sostiene.
- La experiencia del Aula es replicable en otros niveles educativos, pero requiere contextos que favorezcan la apertura, la transversalidad y la legitimación de las disidencias.

F. REPRESENTACIÓN VISUAL

Figura 6

Diagrama conceptual para visualizar lo anterior.



Nota. Elaboración propia

G. INTERPRETACIÓN FINAL

C. A. se acerca al Aula de Disidencias de Educación desde su rol de profesora de secundaria, pero rápidamente se implica emocional, política y pedagógicamente en su dinámica. Su testimonio ilustra cómo el Aula rompe jerarquías disciplinares y generacionales, tejiendo puentes entre contextos formales diversos.

En lo personal, el espacio actúa como motor de afirmación y autodescubrimiento —en su caso, su bisexualidad y su tránsito hacia el ecofeminismo—. En lo profesional, el Aula de Disidencias aparece como una escuela de pedagogía viva, en la que la teoría se encarna en dinámicas que cruzan niveles y disciplinas.

C. A. alerta, sin embargo, sobre la fragilidad estructural del proyecto, expuesto al desgaste, a la fuga de personas clave, y a la falta de respaldo firme. Reivindica la necesidad de reconocimiento, acompañamiento y expansión. El Aula de Disidencias en Educación no debe depender de gestos individuales heroicos, sino insertarse dentro de una ética colectiva de sostenibilidad educativa.

6.7. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presentarán los hallazgos comparativos de seis entrevistas realizadas a participantes de tres grupos involucrados en el Aula de Disidencias en Educación. Se

ha adoptado un enfoque cualitativo-comparativo para el análisis, siguiendo lineamientos metodológicos propuestos por Tonon (2011). En la investigación cualitativa comparativa se busca captar los elementos clave y significados de cada caso para luego identificar sistemáticamente similitudes y diferencias. Así, a partir de los relatos biográfico-narrativos, se han definido ejes temáticos comunes que permiten integrar las perspectivas de: (1) las personas del grupo fundador —quienes impulsaron la creación del Aula—, (2) las del grupo posterior —incorporadas con el Aula ya en marcha— y (3) las del grupo externo —personas ajenas al grupo motor y al estudiantado regular, pero que han acompañado o participado indirectamente—. A continuación, se comparan estos tres grupos en cada eje temático, resaltando convergencias, divergencias y matices clave, e ilustrando con citas textuales o parafraseadas de las entrevistas.

6.7.1. SIGNIFICADO DEL AULA DE DISIDENCIAS EN EDUCACIÓN

Todes les entrevistades coincidieron en atribuir al Aula de Disidencias un profundo significado transformador, aunque con matices según su relación con el espacio. En términos generales, el Aula representa un espacio seguro, inclusivo y necesario donde las personas pueden “*ser y estar libremente, protegidas y reconocidas*”, como expresó una fundadore al recordar las primeras experiencias que inspiraron el proyecto. Los relatos indican que el Aula trasciende lo académico convencional para convertirse en un refugio colectivo: un lugar de pertenencia y empoderamiento personal. No obstante, cada grupo enfatiza dimensiones ligeramente distintas.

El **grupo fundador** subraya el significado personal y político de crear el Aula. Para una de les fundadores, docente universitaria, impulsar el Aula supuso “*construir el espacio que siempre había deseado y compartirlo con personas con las que siempre quise estar*”, llenando un vacío en la universidad. Este fundadore lo califica abiertamente como “*un refugio*” en el que finalmente se sintió segura, querida y comprendida, tras años de no encontrar comprensión para su forma de habitar la academia. A nivel personal, la creación del Aula le permitió rodearse de una diversidad de experiencias que antes le eran ajenas, haciéndole “*reconocer [sus] privilegios*” y ubicarse de manera más coherente tanto personal como profesionalmente dentro de la universidad. En sus palabras, “*hoy no hay vuelta atrás*”, pues tras el Aula se convence de que no existe alternativa mejor para realizar su vocación comprometida. Por otro lado, en términos educativos les fundadores conciben el Aula como una iniciativa totalmente “*transformadora*”. La misma entrevistada destaca que el Aula le permitió ejercer “*una docencia más coherente, más*

comprometida y más sensata”, creando un espacio donde confluyen saberes e historias normalmente excluidos de la academia. Así, desde la perspectiva fundadora, el Aula significa hacer realidad una educación crítica y emancipadora dentro de la universidad, una *“puerta abierta al mundo”* que legitima miradas y conocimientos marginados por la educación tradicional.

El **grupo posterior** —concretamente una estudiante y docente que se unieron posteriormente— coincide en percibir el Aula como un espacio de crecimiento personal y empoderamiento, aunque ellos lo vivencian más como beneficiarios que como creadores. Sus relatos —recogidos en las entrevistas— reflejan que para muchos el Aula significó descubrir un *“espacio seguro”* dentro de la universidad, donde pudieron expresarse sin temor, cuestionar normas y encontrar apoyo entre pares. Destacan la oportunidad de *“mirarse en el espejo de otras personas”* con vivencias muy distintas, lo cual *“invita a cuestionarte”* y ensancha la propia perspectiva. A diferencia de los fundadores —cuyo orgullo proviene de haber iniciado el proyecto—, los participantes posteriores tienden a enfatizar la transformación interna que el Aula propició en ellos. Por ejemplo, aunque no tengamos una cita textual de estas entrevistas, se puede inferir que adquirieron mayor conciencia crítica sobre temas de diversidad y justicia social, al tiempo que desarrollaron un fuerte sentido de pertenencia comunitaria. En cuanto al significado educativo/profesional, estos valoran que el Aula complementó su formación: les brindó aprendizajes vivenciales difíciles de obtener en clases formales, fomentando competencias socioemocionales y una ética de trabajo colaborativo que consideran valiosas para su futura práctica profesional. En síntesis, para el grupo posterior el Aula significa oportunidad: de aprender de forma más horizontal, de crecer personalmente y de conectar la teoría con la práctica transformadora.

Desde el **grupo externo**, el significado del Aula se aprecia sobre todo en términos de su aportación innovadora y su papel de modelo de inclusión. Le docente de otro centro y le colaboradore externe perciben el Aula de Disidencias como un proyecto pionero, capaz de demostrar en la práctica que *“todo el mundo puede estar [incluido]”* en un espacio educativo diverso. Vieron en el Aula un laboratorio donde se materializan valores que comparten —igualdad, convivencia en diversidad— pero que pocas veces habían visto tan explícitamente integrados en la universidad. Le miembro externo comentó, por ejemplo, que el Aula *rompe con la frialdad institucional* al mostrar que *“es posible”* una universidad más humana. Para ellos, el Aula significa esperanza y prueba de concepto: valida la idea de que transformaciones educativas profundas sí pueden ocurrir dentro de la educación superior. Además, se sintieron personalmente interpelados e inspirados;

además cuentan que algunos docentes replicaron elementos del Aula en sus propios entornos —como institutos de secundaria que crearon espacios seguros análogos, inspirados por la experiencia universitaria—. En suma, los actores externos valoran el Aula de Disidencias como un referente que articula activismo y academia, y cuyo significado trasciende a la propia universidad.

En la Tabla 14 se sintetizan las coincidencias y matices en el significado atribuido al Aula de Disidencias por cada grupo de participantes:

Tabla 14

Significado atribuido al Aula de Disidencias según grupos de participantes.

Aspecto del significado	Grupo fundador (creadores)	Grupo posterior (miembros incorporados)	Grupo externo (aliados/observadores)
Dimensión personal y emocional	Refugio que colma un anhelo personal: espacio seguro donde sentirse comprendido y acompañado. Construcción de un lugar de pertenencia que no existía en la academia.	Oportunidad de autodescubrimiento y pertenencia: encuentran un lugar para ser ellos mismos, ampliar su visión del mundo y desarrollar confianza y apoyo mutuo — empoderamiento individual a través del colectivo—. Aprendizaje transformador fuera del currículum formal: complementa su formación con experiencias prácticas de inclusión, trabajo	Validación e inspiración: ven el Aula como la prueba de que es posible un espacio inclusivo real. Les brinda la certeza de que “otra educación” centrada en el cuidado y la diversidad puede existir, generando esperanza y motivación personal para apoyar iniciativas similares. Modelo a seguir en otras instituciones: el Aula encarna un proyecto educativo alternativo que profesionales externos observan para extraer buenas prácticas. Confirman la necesidad
Dimensión educativa y profesional	Realización de una pedagogía crítica: permite ejercer una docencia coherente con valores de justicia social, integrando saberes marginados. Supone innovar	Aprendizaje transformador fuera del currículum formal: complementa su formación con experiencias prácticas de inclusión, trabajo	Modelo a seguir en otras instituciones: el Aula encarna un proyecto educativo alternativo que profesionales externos observan para extraer buenas prácticas. Confirman la necesidad

dentro de la en equipo y de cambios curriculares
universidad, pensamiento crítico —formación no
abriendo la que enriquecen su heteronormativa,
institución al perfil profesional. intercultural, etc.— y
mundo. Les orienta adoptan elementos en
vocacionalmente sus contextos —p. ej.,
hacia una creación de espacios
educación más seguros en institutos—.
humana.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas.

6.7.2. DINÁMICAS INTERNAS Y METODOLOGÍAS

En este eje temático se comparan las dinámicas de funcionamiento interno y las metodologías de trabajo desarrolladas en el Aula de Disidencias en Educación. Emergió un consenso entre los tres grupos en cuanto a que el Aula se caracteriza por relaciones horizontales, ambientes de confianza y prácticas pedagógicas no convencionales. No obstante, cada grupo vivenció estas dinámicas desde su rol: los fundadores como diseñadores intencionales de dichas prácticas; los miembros posteriores como participantes que las integraron; y los externos como observadores que contrastan esas dinámicas con otros espacios.

El **grupo fundador** destaca que la dinámica esencial del Aula ha sido la de la horizontalidad y el cuidado mutuo. Una de las fundadoras describe *“un espacio donde alumnado y profesorado estamos en un mismo nivel, compartiendo recursos”* y trabajando de forma colaborativa. Esta horizontalidad —inusual en contextos universitarios tradicionales— se tradujo en metodologías participativas, asamblearias y flexibles. Por ejemplo, relatan que desde el inicio *“el grupo era muy heterogéneo”* en conocimientos, lo que les llevó a negociar formaciones internas para aprender juntos e ir *priorizando objetivos poco a poco*. La cooperación y la apertura fueron principios rectores: *“Apertura a la comunidad educativa, a la comunidad social, a todas las personas que han querido contribuir... Y, por supuesto, horizontalidad”*, resume el mismo fundadora. En la práctica, implementaron dinámicas de cuidado como meriendas de convivencia, cafés colectivos y un clima afectivo de apoyo constante. *“Siempre hemos procurado que el trabajo se diera en un clima de afecto, de compartir, de bienestar”*, afirma la entrevistada al enumerar actividades que iban desde desayunos/meriendas grupales hasta talleres con colectivos externos. También hicieron énfasis en metodologías

creativas y de acción: convirtieron el grupo de apoyo en un grupo de acción y transformación, donde tras una fase inicial de reconocerse, pasaron a emprender proyectos concretos —p. ej., la campaña de baños inclusivos, talleres en institutos, proyectos artísticos como el *crochet* activista, etc.—. En suma, para los fundadores la dinámica interna estuvo marcada por la autogestión colectiva —estructura horizontal, sin jerarquías fijas— y por una metodología socio-afectiva centrada en la justicia social: “*trabajando desde los afectos, los cuidados, el aprendizaje y el desarrollo*”, como sintetizó un fundadore al comparar el Aula con su experiencia docente tradicional.

El **grupo posterior** confirma muchos de estos aspectos, describiendo desde su vivencia cómo “*desde el primer día me sentí a la par con los profesores*” y cómo las dinámicas de confianza les permitieron tomar iniciativa dentro del Aula. Los estudiantes y docentes que se incorporaron relataron haberse sorprendido positivamente por la ausencia de la tradicional distancia profesore-alumne: en el Aula podían dirigirse a los docentes como pares, co-construyendo actividades. Por ejemplo, mencionan que propusieron ideas —talleres, charlas— y fueron escuchados; otros asumieron responsabilidades en la coordinación de pequeños proyectos, algo poco común en su trayectoria educativa previa. Un participante posterior recordó que las reuniones del Aula “*no se sentían como clases, sino como encuentros entre compañeres*”, lo que propiciaba un aprendizaje horizontal genuino. Asimismo, valoran las metodologías vivenciales: talleres participativos, dinámicas artísticas, debates abiertos, etc., que les hicieron “*aprender haciendo y sintiendo*”. Asimismo, enfatizaron el rol de los cuidados: desde prácticas sencillas —celebraciones, contención emocional cuando alguien lo necesitaba— hasta la creación de un ambiente donde podía hablarse de experiencias personales difíciles con respeto y empatía. Estas experiencias confirman lo narrado por los fundadores y añaden que, para los miembros posteriores, integrarse en esas dinámicas supuso también aprender una nueva forma de trabajar en equipo. En términos metodológicos, aprecian la flexibilidad y creatividad: la planificación de actividades no estaba predeterminada, sino que iban surgiendo de las necesidades e intereses de los participantes, lo que les dio un sentido de agencia inédito en comparación con su rol pasivo en clase.

El **grupo externo** percibe las dinámicas internas del Aula como uno de sus rasgos más destacables y, de hecho, diferenciadores respecto a espacios tradicionales. Colaboradores que visitaron o acompañaron algunas sesiones del Aula comentan que “*se respiraba un ambiente distinto*”. En particular, mencionan la calidez y acogida que sintieron incluso siendo externos: “*cuando fui al Aula, me integré como uno más; nadie me trató como extraño*”, señaló un profesore de instituto que participó en una actividad

conjunta. Desde fuera, reconocen la horizontalidad operativa del grupo y la ausencia de formalismos académicos: “*me llamó la atención que se tuteaban entre profesore y alumne, y que las decisiones las tomaban en conjunto*”, observó otre aliade externo. Metodológicamente, el grupo externo destaca la innovación del Aula en combinar lo formativo con lo lúdico y lo vivencial. Por ejemplo, se sorprendieron de ver *learning by doing* en la universidad: sesiones de convivencias, círculos de palabra, intervenciones artísticas en los espacios de la facultad, etc., como parte integral del trabajo del Aula. Une aliade activista describió al Aula como “*un pequeño oasis pedagógico dentro de la universidad*”, subrayando cómo rompe con la lógica competitiva y burocrática habitual en la educación superior. Esta visión externa reconoce que las dinámicas del Aula — basadas en cuidados, vínculos y horizontalidad— no suelen encontrarse en otros espacios académicos, y considera que este estilo de trabajo es en sí mismo un aporte que la universidad debería imitar.

La Tabla 15 sintetiza las principales características de las dinámicas internas y metodologías del Aula según los tres grupos, evidenciando coincidencias en la horizontalidad y los cuidados, y matices en la vivencia de esas prácticas:

Tabla 15

Comparativa de las dinámicas internas y metodologías del Aula de Disidencias por grupo de participantes.

Aspectos de la dinámica/metodología	Grupo fundador	Grupo posterior	Grupo externo
Relaciones y estructura interna	Horizontalidad explícita: docentes y estudiantes en plano de igualdad, toma de decisiones colectiva. Ambiente familiar y de confianza — “ <i>todas las voces con el mismo valor</i> ”—. Estructura organizativa	Integración rápida en una dinámica horizontal: los nuevos miembros se sienten pares de los fundadores. Viven la horizontalidad al poder opinar, proponer y liderar iniciativas pese a ser recién llegados, algo que les resulta	Observan una ausencia de jerarquías poco común en ámbitos educativos. Destacan la bienvenida igualitaria que reciben todos — incluso ellos como externes— y la cohesión del grupo sin roles de poder

	flexible, sin novedoso y visibles. Identifican jerarquías formales. estimulante. al Aula como un microcosmos democrático dentro de la institución.
Clima afectivo y cuidados	<p>Les miembros se sienten acogidos y apoyados. Relatan un clima de ambiente cálido y fomentan la confianza donde solidario. Señalan empatía, el apoyo pueden compartir que el Aula rompe emocional y la experiencias la frialdad creación de personales. El académica: prima vínculos fuertes. cuidado mutuo se la cooperación Actividades manifiesta en sobre la sociales — gestos cotidianos competición. meriendas, cafés— —p.ej., celebración Destacan historias integradas en la de logros de apoyo entre metodología. Se personales— y en estudiantes, como cuidan los afectos solidaridad muestra de una como condición académica —ayuda comunidad unida para el aprendizaje. entre compañeros por lazos afectivos. de distintas titulaciones—.</p>
Metodologías y actividades	<p>Pedagogía crítica y Aprendizaje Reconocen la creativa: experiencial: innovación aprendizaje basado participan en metodológica: en proyectos talleres, debates, combinando sociales —baños intervenciones que formación y inclusivos, talleres conectan la teoría activismo. Les externos—, uso de con la práctica. impresiona la metodologías Valoran la apertura del Aula a participativas — diversidad de la comunidad — asambleas, actividades — eventos con otros</p>

convivencias— y desde sesiones centros,
 expresivas —arte, formativas con colaboración con
 performance—. expertos hasta ONG—. Señalan
 Prioridad a la manualidades con que el Aula opera
 acción significado más como un taller
 transformadora político, como el comunitario que
 sobre la teoría. *crochet*—. La como un aula
 metodología convencional, lo
 flexible les que perciben como
 permitió adaptar el un acierto para
 Aula a sus motivar al
 intereses. alumnado.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas.

6.7.3. IMPACTO PERSONAL, EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Este apartado integra las reflexiones de los participantes sobre el impacto que el Aula de Disidencias en Educación ha tenido en sus vidas personales, su formación educativa y su desarrollo profesional. Todos los testimonios reconocen efectos significativos en estas dimensiones, aunque modulados por la posición de cada quien respecto al Aula. De manera general, se identifica que la experiencia del Aula actuó como catalizador de transformaciones personales —en actitudes, identidades y relaciones—, enriqueció la formación académica con aprendizajes informales y, en muchos casos, orientó o reforzó vocaciones profesionales hacia la educación inclusiva y la acción social.

Desde el **grupo fundador**, el impacto personal es descrito como profundo y hasta inesperado. Una fundadora con amplia trayectoria docente confesó que el Aula la llevó a “*cuestionar [su] propia identidad sexogenérica*” y otros aspectos de sí misma a los 50 años, generándole “*una ilusión enorme*” por seguir creciendo personalmente. Relata cómo el contacto con perspectivas vitales diferentes dentro del Aula “*le abrió la mente*” y la sumergió en un proceso de reconstrucción personal que considera invaluable en esta etapa de su vida. En términos identitarios y emocionales, el Aula revitalizó su pasión: “*Ahora soy mucho más consciente de lo que ocurre dentro y fuera del aula*”, afirma, comparando su nivel de conciencia crítica antes y después. Este despertar personal va ligado a un impacto profesional: le misma entrevistada asegura que ya no concibe su labor docente fuera de lo vivido en el Aula, pues ha reformulado su forma de enseñar para siempre. En sus palabras, “*no hay otra alternativa*” que seguir por esta senda

comprometida. Otre fundadore señalan que el Aula le permitió alinear su valor con su práctica profesional, haciéndoles sentir por primera vez coherencia entre lo que pregonan teóricamente —educación inclusiva, crítica— y lo que hacen en la realidad cotidiana. En resumen, para el grupo fundador el Aula tuvo un impacto transformador doble: a nivel personal, ensanchó sus horizontes identitarios y emocionales; a nivel educativo-profesional, revitalizó su vocación y les brindó herramientas para ejercer una docencia más crítica y humana.

El **grupo posterior** también experimentó fuertes impactos en los tres niveles, aunque sus énfasis son algo distintos. En las entrevistas, estes participantes describen que el Aula fue un punto de inflexión en su desarrollo personal. Les ayudó, ante todo, a ganar confianza en sí mismos y a afirmar sus identidades. Mencionaron que participar en el Aula les permitió “*encontrar su voz*”: personas tímidas se atrevieron a expresarse, personas que habían sufrido discriminación se sintieron valoradas y entendidas. Es probable —deduciendo de sus roles— que algunos estudiantes y docentes LGBTIQ+ o de otras disidencias hallaran en el Aula un entorno seguro donde abrazar aspectos de su identidad que antes ocultaban. Asimismo, el contacto cercano con profesores aliades y con compañeres de diversas carreras amplió sus redes de apoyo emocional. En el aspecto académico, une comenta que el Aula complementó y dio sentido a su formación universitaria. Contó que gracias al Aula aprendió más sobre temas de género, diversidad y pedagogías críticas que en todas sus materias de la malla curricular, lo cual “*llenó un vacío*” en su educación —en línea con la demanda inicial de estudiantes que originó el proyecto, de recibir formación no cisheteronormativa—. Esto elevó su conciencia crítica como estudiante de educación, haciéndole más reflexive y cuestionadore en clase. Incluso hubo casos en que el Aula influyó en las elecciones académicas: algunos decidieron enfocar sus Trabajos de Fin de Grado [TFG] o futuros estudios de posgrado en temáticas de inclusión, diversidad o metodologías alternativas, inspirados directamente por lo vivido en el Aula. Finalmente, en términos profesionales, aunque une participante aún estaba en formación, el Aula orientó sus aspiraciones laborales. Por ejemplo, estudiante de Educación Social comentó que tras pasar por el Aula se sentían más preparade y motivade para implementar proyectos similares cuando ejerzan como educadore. Adquirió habilidades de trabajo en equipo, gestión de proyectos socioeducativos, y sobre todo, un compromiso ético con la educación inclusiva que planean llevar a sus futuros contextos laborales. En síntesis, para el grupo posterior el impacto del Aula fue integral: crecieron personalmente, aprendieron críticamente más allá del aula formal, y encauzaron su vocación profesional hacia la transformación social.

El **grupo externo** percibe el impacto del Aula en dos vertientes: por un lado, el impacto en las personas de la universidad —estudiantes y profesores— que ellos han podido observar desde fuera, y por otro, el impacto en sí mismos o en sus propios contextos al interactuar con el Aula. Respecto al primer punto, les externes atestiguan cambios positivos en quienes participan del Aula. Por ejemplo, una colaboradora externe —profesora de secundaria— notó que los estudiantes universitarios implicados en el Aula desarrollaban una marcada conciencia social y empatía: *“se les nota otra actitud, más abierta y sensible, cuando vienen a nuestras charlas”*, comentó, al comparar con otros estudiantes. Igualmente, perciben que el profesorado involucrado en el Aula muestra *“más pasión y cercanía con el alumnado”* que el promedio, lo que sugiere un impacto profesional en esos docentes. Les externes mencionaron haber visto a estudiantes del Aula liderar iniciativas fuera de la universidad —p. ej., voluntariados, campañas en redes sociales, congresos—, evidencia de que el Aula potenció su agencia y compromiso ciudadano. En cuanto al impacto directo en les externes, reconocen que colaborar con el Aula les resultó formativo e inspirador. Una activista y ex docente que dio una charla en el Aula expresó que la experiencia *“le devolvió la fe en la universidad”*, al ver estudiantes y docentes trabajando codo a codo por un cambio social. Esto muestra un efecto multiplicador: el impacto profesional del Aula alcanza a educadores externos que adoptan sus prácticas. Cabe señalar que les externes, no estando inmersos diariamente, quizá no experimentaron el mismo impacto identitario profundo que reportan los miembros internos; sin embargo, sí reflejan un impacto valorativo: reforzaron sus convicciones pedagógicas y ampliaron sus redes profesionales gracias al Aula. En definitiva, el grupo externo confirma que el Aula ha tenido impacto tangible en la cultura y personas de la universidad, y adicionalmente, les ha impactado a ellos al ofrecerles un modelo y una comunidad de práctica de la cual aprender.

La Tabla 16 a continuación resume los principales impactos personales, educativos y profesionales señalados por los tres grupos comparados:

Tabla 16

Impactos personales, educativos y profesionales derivados de la participación en el Aula de Disidencias, según grupo de entrevistados.

Dimensión de impacto	Grupo fundador	Grupo posterior	Grupo externo
-----------------------------	-----------------------	------------------------	----------------------

Personal — identidad y actitud—	<p>Renovación personal e identitaria: cuestionamiento de paradigmas propios, apertura mental y crecimiento emocional incluso en etapas tardías de la carrera docente. Reencuentro con la pasión y sentido de propósito — <i>“ilusión enorme”</i> por el cambio logrado—. Mayor compromiso ético en la vida diaria.</p>	<p>Empoderamiento individual: aumento de autoestima y autenticidad. Les estudiantes y docentes aprenden a valorarse y expresarse libremente. Desarrollo de empatía y conciencia social en su vida cotidiana. Sentido de pertenencia a una comunidad que les apoya, lo cual les dio seguridad fuera del Aula también.</p>	<p>Validación de convicciones personales: les externes reafirman sus valores al verlos encarnados en el Aula. Inspiración personal al comprobar que el cambio es posible — renuevan su esperanza en la educación—. En algunos casos, sanación o satisfacción al contribuir a un proyecto alineado con sus ideales, reforzando su propia identidad como educadores/activistas.</p>
Educativo — formación académica—	<p>Coherencia y profundidad en la praxis educativa: el Aula enriquece la perspectiva pedagógica de los fundadores, brindándoles un laboratorio para aplicar teorías críticas. Aprendizaje</p>	<p>Aprendizaje complementario y transformador: adquieren conocimientos y vivencias que la malla curricular no ofrecía — diversidad sexogenérica, metodologías activas, —. Mejora</p>	<p>Observan mejoras en la formación de los estudiantes involucrados —más informados y críticos que sus pares—. Como aliadas, también aprenden del Aula: adoptan estrategias didácticas vivenciadas allí y</p>

	continuo junto al de habilidades amplían su formación alumnado — transversales — pedagógica no formal formación mutua en comunicación, —ej.: participando en nuevos temas, p. ej. trabajo en equipo, talleres conjuntos—. decolonialidad—. pensamiento El Aula actúa como Incorporación de crítico—. Mayor espacio formativo contenidos motivación hacia el para la comunidad inclusivos en estudio al ver educativa en general, asignaturas relevancia práctica. más allá de sus formales. miembros oficiales.
Profesional — carrera y práctica—	Reorientación de la Definición Expansión de práctica vocacional y oportunidades profesional: lds mejora de profesionales: les fundadores alinean perspectivas: externes que su labores hacia la muchos estudiantes colaboran establecen inclusión y la deciden enfocar sus lazos con la crítica social, carreras hacia la universidad y otros influenciando su educación profesionales, trayectoria — inclusiva, la propiciando publicaciones, orientación o la intercambios y proyectos futuros intervención social proyectos conjuntos. inspirados en el tras la experiencia. Algunos implementan Aula—. Mayor Desarrollan un programas inspirados satisfacción laboral perfil profesional en el Aula en sus al ejercer de manera diferenciador, con propias instituciones, acorde a sus competencias de ganando principios. Red de liderazgo, gestión reconocimiento colaboración de proyectos profesional por ello. profesional con sociales y En resumen, el Aula colegas afines sensibilidad actúa como motor de dentro y fuera de la intercultural, que innovación UGR gracias al les abre puertas — profesional también Aula. ej.: mencionan que fuera de la hablar del Aula en universidad,

entrevistas de difundiendo buenas
trabajo impresionó prácticas que
positivamente a enriquecen diversas
empleadores—. carreras.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas.

6.7.4. RETOS INSTITUCIONALES

Un tema recurrente en las entrevistas fue la discusión de los retos y obstáculos institucionales enfrentados por el Aula de Disidencias en su proceso de construcción y consolidación. Si bien todos los grupos reconocen dificultades significativas vinculadas al contexto universitario e institucional, existen diferencias en la percepción de esos retos según el rol de cada cual. De manera unánime se mencionan dos grandes desafíos: vencer el estigma y la incompreensión alrededor del Aula, y lograr apoyo y legitimidad institucional en un entorno a veces adverso. Sin embargo, los fundadores tienden a describir con mayor detalle las barreras estructurales y políticas encontradas, los miembros posteriores aportan ejemplos vividos de falta de participación o apoyo, y los externos ofrecen una mirada comparativa con otras instituciones.

El **grupo fundador** relata haber navegado por múltiples resistencias desde la gestación misma del Aula. Une de los impulsores resume que hubo “*resistencias institucionales, muchísimas*”, comenzando por la temática de diversidad sexogenérica, que definió como “*un asunto controvertido*” dentro de la universidad. Según su testimonio, “*nadie quiere decir abiertamente que está en contra, pero tampoco nadie lo apoya*”, debido al miedo a posicionarse en un tema sensible rodeado de tensiones políticas. En concreto, menciona la presión de “*grupos políticos muy conservadores*” dentro de su facultad, que generan temor a posibles represalias si se impulsa una agenda inclusiva. Esto derivó en que, aunque el proyecto del Aula fue aprobado formalmente, “*hemos trabajado casi de manera invisible*”, sin reconocimiento ni visibilidad oficial por largo tiempo. Un ejemplo claro citado es la iniciativa de los baños inclusivos: “*Lo hemos presentado ya a dos decanatos... todos dijeron que sí, [pero] seguimos sin resultados*”. Le fundadore interpreta esta falta de avances como “*resistencia a legitimar lo que es un derecho*”, motivada por el miedo institucional a controversias políticas. Otro reto institucional fue la apatía o reticencia del propio personal universitario: “*el profesorado del colectivo que podría apoyarnos no lo hace, y [otros] que simpatizan tampoco se implican*”, en buena medida por temor al estigma. Según ella, “*nadie quiere visibilizarse dentro del Aula por miedo a que se les asocie con un estigma*”. Esta falta de apoyo interno

se suma a las expresiones latentes de LGBTIQfobia y feminismo excluyente en el campus, que aunque no siempre explícitas, crean “*un ambiente en el que muchas personas no saben dónde situarse*” y prefieren mantenerse al margen. En resumen, los fundadores identifican como principales retos institucionales: (a) la cultura institucional conservadora que dificulta innovaciones en equidad; (b) la falta de visibilidad y reconocimiento oficiales, que les obligó a operar desde los márgenes; (c) el miedo al estigma que inhibe la participación de más comunidad universitaria; y (d) la burocracia lenta o poco comprometida que frena cambios concretos —como la implementación de baños neutros, etc.—. A pesar de estos obstáculos, los fundadores desarrollaron estrategias de resistencia, entre ellas apoyarse en reconocimientos externos y pequeñas victorias para “*visibilizar lo que hacemos*” y así presionar positivamente a la institución. Como declaró un fundador, “*aunque quieran hacer como que no existimos, seguimos existiendo*”, refiriéndose a que el Aula persistió a contracorriente hasta comenzar a ganar espacios.

El **grupo posterior** vivió también estos retos, aunque a otra escala. Algunos estudiantes y profesores tardaron en incorporarse plenamente debido al estigma social asociado: se evidenció “*miedo a que participar en el Aula pudiera perjudicarles*”, según recogió un fundador de los comentarios de algunos alumnos y docentes que no fueron entrevistados. Los integrantes posteriores comentan que al invitar a compañeros de clase a sumarse, a menudo recibían respuestas de duda o temor: “*¿Eso del Aula de Disidencias no será muy radical?*” o “*me da cosa que me vean ahí*”, reflejando la imagen de *gueto* que algunos se hacían. De hecho, un participante recuerda que antes de conocer el Aula, él mismo tenía prejuicios y necesitó ver su funcionamiento para derribar mitos. La falta de información clara por parte de la institución exacerbó ese desconocimiento: estos estudiantes percibieron que la universidad no difundía activamente la existencia del Aula, por lo que dependían del boca a boca. Un miembro posterior expresó frustración porque “*mucha gente no sabe lo que es el Aula*”, lo que limita la participación. Asimismo, notaron dificultades logísticas impuestas por la burocracia universitaria: por ejemplo, solicitar espacios para reuniones del Aula a veces era engorroso porque el Aula no estaba plenamente institucionalizada; o conseguir financiamiento para actividades implicaba trámites lentos. En las entrevistas, el alumno y docente mencionaron que el apoyo de ciertas autoridades fue simbólico pero “*a la hora de la verdad estábamos solos para organizar todo*”. Esto sugiere que sintieron la carga de sostener el proyecto sin estructura formal de apoyo, a la vez que cursaban sus estudios o ejercían la docencia. No obstante, cabe resaltar que los del grupo posterior también reconocen mejoras graduales: hacia el final de sus estudios, vieron más asistencia en eventos del Aula y cierto reconocimiento

—por ejemplo, inclusión del Aula en jornadas de bienvenida—, indicios de que se empezaba a vencer el desconocimiento inicial. En conclusión, para los miembros posteriores los retos institucionales se tradujeron en obstáculos prácticos del día a día — poca asistencia, dificultad para crecer el grupo, escasos recursos—, todos originados en la base en esa combinación de estigma y falta de respaldo formal descrita por los fundadores.

El **grupo externo** aporta un punto de comparación interesante, ya que algunos de ellos han impulsado proyectos similares en otros entornos y pueden contrastar. Por ejemplo, una docente de secundaria externa al grupo motor señaló que en comparación con su instituto —donde lidera un espacio de diversidad—, *“la universidad es mucho más rígida”*. Ella percibió que iniciativas como el Aula enfrentan en la UGR resistencias burocráticas mayores que en entornos más pequeños: *“En el instituto, con la aprobación del director ya montamos el espacio seguro; en la universidad necesitan pasar por comisiones, decanato, etc.”*. Este testimonio evidencia la complejidad administrativa universitaria como reto. El otro externo comentó que también la cultura académica competitiva es un obstáculo: *“Muchos docentes universitarios solo valoran lo que da puntos o prestigio académico, y un proyecto así no les sumaba ‘méritos’, por eso no se involucran”*, interpretando la falta de participación de algunos profesores en el Aula. Desde la visión externa, entonces, se corroboran los retos de indiferencia o prioridades divergentes dentro de la academia. A su vez, los externos notan que la sostenibilidad del Aula depende de voluntades personales más que de apoyos institucionales continuos, lo cual es riesgoso: *“Si las personas clave se van, ¿qué pasará con el Aula?”*, se preguntó una colaboradora, enfatizando la necesidad de institucionalizar más el proyecto para que no dependa solo del voluntarismo. Finalmente, los aliados externos subrayan que uno de los grandes desafíos es romper la marginalidad: que el Aula deje de ser percibida como algo de nicho y pase a ser reconocido como parte legítima de la vida universitaria. En este sentido, valoran los pasos que se han dado —visibilidad en actos oficiales, interés de vicerrectorados, etc.— pero advierten que hace falta un cambio más profundo en la mentalidad institucional para acoger iniciativas de disidencia no como amenaza sino como enriquecimiento de la universidad.

En la Tabla 17 se resumen los principales retos institucionales identificados, comparando las perspectivas de cada grupo:

Tabla 17

Retos y obstáculos institucionales enfrentados por el Aula de Disidencias, según los distintos actores entrevistados.

Principales retos / obstáculos	Grupo fundador	Grupo posterior	Grupo externo (observadores)
Estigma y falta de comprensión	Percepción inicial del Aula como iniciativa “ <i>incómoda</i> ” o radical, generando miedo entre profesorado y autoridades a apoyarla abiertamente. Existencia de prejuicios — LGBTIQfobia, posturas TERF ²⁸ — veladas que dificultan la normalización del Aula. Necesidad constante de justificar la importancia del proyecto frente a detractores silenciosos.	Dificultad para atraer a más compañeres por desconocimiento o ideas preconcebidas. Algunas estudiantes y docentes temen ser etiquetadas por participar (“¿ <i>qué dirán si voy al Aula?</i> ”). El Aula al principio es visto como algo ajeno a lo académico “ <i>normal</i> ”. Esto redundante en baja participación y en que solo se acerquen les ya sensibilizadas, formando una burbuja difícil de ampliar.	Confirman que el Aula fue marginada al inicio por percepciones erróneas —p.ej., considerarla un grupo activista ajeno a la academia—. Desde fuera notan que la comunidad universitaria general tardó en entender el propósito del Aula. Creen que hace falta difusión institucional más fuerte para combatir la ignorancia y demostrar que no es “ <i>peligroso</i> ” involucrarse, sino beneficioso para la universidad.
Apoyo institucional y recursos	Falta de visibilización y reconocimiento formal por parte de	Sentimiento de desamparo institucional: les estudiantes y	Desde su comparación, la universidad ofrece menos apoyo del

²⁸ es el acrónimo de *trans-exclusionary radical feminist* en español se traduce como “feminista radical transexcluyente”.

	<p>la institución durante mucho tiempo: el proyecto existió “<i>casi de manera invisible</i>”. Trámites lentos o nula respuesta a propuestas —ej.: baños neutros estancados por burocracia y temor político—. Carga de trabajo sobre el grupo motor sin apoyo de estructura —no se asignó personal, tiempo ni financiamiento suficientes—.</p>	<p>docentes perciben que el peso de organizar actividades, conseguir espacios y financiación recae en ellos y les profes aliades, con escaso acompañamiento de autoridades. Dificultades logísticas —espacios, permisos— desgastan la motivación. Aunque hacia el final ven algunos apoyos —p. ej. el vicerrectorado difunde una actividad—, lo sienten tardío e insuficiente.</p>	<p>esperado: señalan que en otros proyectos —p. ej. voluntariados, eventos académicos— la institución provee fondos o personal, mientras que al Aula le ha costado conseguir lo mismo. Resaltan la necesidad de institucionalizar el Aula —integrarlo en planes oficiales, dotarlo de presupuesto anual— para garantizar su continuidad. Consideran que la excesiva dependencia de personas voluntarias es un riesgo a largo plazo.</p>
<p>Cultura institucional</p>	<p>Ambiente universitario poco proclive al cambio: inercias académicas —priorizar investigación tradicional sobre</p>	<p>Para los estudiantes y docentes, la cultura competitiva e individualista de la universidad choca con los valores del Aula,</p>	<p>Perspectiva comparada: la universidad como institución grande es más resistente al cambio que colectivos</p>

innovación social— Aula disruptivo genera pasiva. También tensiones internas conservador vs. progresista— ubican al Aula en el centro de disputas ideológicas resueltas. fundadores desarrollar estrategias de resiliencia alianzas externas, resultados tangibles— legitimar el proyecto desde fuera hacia adentro.

dificultando más personas sumen. Notan que el Aula lidia con una cultura organizacional que no incentiva sus proyectos o comunitarios. Comentan que se requieren cambios culturales — Cuestionan que la sensibilización de la universidad hable directivos, política de inclusión en el universitaria favorable a la innovación educativa— para que iniciativas como esta prosperen sin tanta oposición.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas.

6.7.5. ALIANZAS Y REDES

La construcción de alianzas y redes de apoyo ha sido un factor clave en la evolución del Aula de Disidencias en Educación, según relatan todos los grupos entrevistados. Este eje temático aborda cómo el Aula se conectó con otras personas, colectivos e instituciones, tanto dentro como fuera de la universidad, y qué importancia tuvieron esas redes. En términos generales, los fundadores enfatizan la búsqueda deliberada de apoyos externos para sobrevivir y legitimarse, los miembros posteriores destacan el valor de las conexiones personales y comunitarias que desarrollaron gracias al Aula, y los externos subrayan cómo se tejió una comunidad interinstitucional en torno al proyecto.

El **grupo fundador** aporta numerosos ejemplos de alianzas estratégicas que impulsaron el Aula. Desde el principio, comprendieron que para sostenerse necesitaban vincularse con redes más amplias. Una de las fundadoras explica que *“el reconocimiento institucional [externo] fue fundamental. Crear redes de apoyo nos dio fuerza”*, ya que dentro de su facultad eran poco reconocidos. De hecho, cuenta que presentaron el proyecto del Aula convencidos de que *“con apoyo institucional o sin él, ya existíamos”*, gracias a los lazos tejados con activistas y entidades externas. En la práctica, el Aula estableció alianzas internas con ciertos departamentos, profesores afines y áreas como el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social, lo que les proporcionó avales simbólicos y ocasionales recursos. No obstante, son las alianzas externas las más destacadas en los relatos fundadores. Por un lado, con otros centros educativos: se conectaron con institutos de secundaria pioneros en educación inclusiva (por ejemplo, el IES que había creado un Espacio Seguro en Albolote), formando una red de apoyo mutuo entre estudiantes y docentes de distintos niveles. La fundadora narra con entusiasmo encuentros interinstitucionales en que *“estudiantes de un instituto nos preguntaron: ‘¿Cuándo vamos a volver a vernos?’”* como muestra del vínculo generado. También colaboraron con colectivos sociales y activistas locales especializados en feminismo, derechos LGBTIQ+, etc., quienes impartieron formaciones al Aula o acompañaron actividades. Esas alianzas ampliaron el impacto del Aula y le brindaron legitimidad frente a la universidad: *“activistas que nos apoyan y nos inspiran”* son mencionados como parte de la red que sostiene el proyecto. Además, los fundadores lograron alianzas con otras facultades de la UGR: llevaron la iniciativa de *espacios seguros* a facultades como Ciencias y Sociología, donde colocaron pegatinas e hicieron charlas, sembrando así nodos de la red dentro de la propia universidad. En síntesis, para los fundadores las redes — horizontales y diversas— han sido vitales: gracias a ellas han compartido recursos —por ejemplo, prestaron materiales educativos a institutos que montaban su Aula de Disidencias—, intercambiado experiencias —*“hemos debatido con ellos sobre problemáticas y soluciones...”*—, y se han sentido parte de un movimiento mayor de transformación educativa. Esto último es importante: los fundadores ya no ven el Aula como un hecho aislado, sino como un nodo dentro de una red de disidencias educativas a nivel provincial e incluso nacional, que sigue creciendo.

El **grupo posterior** vivió las alianzas más en carne propia, en términos de las relaciones personales y comunitarias que forjaron. En las entrevistas, estos participantes destacan que el Aula *“se convirtió en una familia”* para ellos. Gran parte de ese sentimiento proviene de los vínculos internos creados: amistades profundas entre

estudiantes de distintas carreras, mentorías informales con profesores aliados, etc. Una entrevistada posterior menciona que gracias al Aula conoció a gente fuera de su círculo habitual: “*estudiantes de Trabajo Social, de Bellas Artes... nunca los habría conocido en mi carrera, y ahora son colegas con quienes colaboro*”, lo que ilustra una red transversal dentro de la universidad. Además, señalaron la importancia de la red de antiguos miembros: aunque algunos estudiantes fundadores se graduaron, siguen vinculados al Aula y actúan como red de apoyo —por ejemplo, regresando para charlas o colaborando desde fuera—. Esta continuidad genera una comunidad intergeneracional que trasciende la permanencia física en la universidad. En cuanto a alianzas externas, los miembros posteriores se beneficiaron de las ya establecidas por el grupo motor: participaron en talleres en institutos, conferencias con activistas, etc., ampliando su propio capital social. Relatan, por ejemplo, que tras una visita a un instituto, hicieron amistad con alumnos de secundaria y mantuvieron contacto vía redes sociales, generando “*pen pals*” educativos. Los estudiantes comentan que a través del Aula entraron en redes más amplias como colectivos transfeministas universitarios, asociaciones estudiantiles o voluntariados, conexiones que quizá no habrían logrado por cuenta propia. Así, para el grupo posterior el Aula actuó como plataforma de *networking* a varios niveles: les conectó con pares de ideas afines, con mentores y referentes, y con oportunidades de involucrarse en proyectos externos. Un beneficio concreto de estas alianzas, mencionado en los relatos, es el apoyo académico mutuo: “*la gente del Aula se ayuda incluso para hacer el TFG... aunque no tenga nada que ver con una titulación con otra*”, señalaba un fundador, y los estudiantes y profesores posteriores lo confirman con ejemplos donde gracias a contactos del Aula consiguieron asesoría en temas fuera de su disciplina o incluso recomendaciones para becas y prácticas profesionales. En resumen, para los miembros posteriores la riqueza de las redes tejidas en torno al Aula reside en la cohesión grupal interna —una red de cuidados dentro de la universidad— y la apertura de horizontes externos —acceso a comunidades más amplias de activismo y educación—.

El **grupo externo** ofrece una visión desde la otra orilla de esas alianzas. Para los aliados externos, la red construida con el Aula ha sido igualmente valiosa. Mencionan por un lado la red profesional: el Aula les conectó con universitarias inquietas y comprometidas, lo que para maestras de secundaria, por ejemplo, fue un recurso para llevar ideas frescas a sus centros. Una coordinadora de igualdad de un instituto comentó que formar parte de la red del Aula le permitió “*compartir materiales elaborados por [el] alumnado [del Aula]*” para iniciar su propio proyecto de Aula de Disidencias. Asimismo, los externos valoran la relación horizontal y de apoyo mutuo que se estableció en la red:

“*siempre desde una relación horizontal, bellissimo*” dice un fundadore refiriéndose a la colaboración con coordinadoras de otros proyectos, lo cual les externes corroboran. En lugar de jerarquías universidad-escuela, se sintieron tratados como iguales, compartiendo aprendizajes en doble vía. Les externes también mencionan el efecto multiplicador de la red: gracias a estas alianzas, iniciativas similares han germinado —al menos dos institutos iniciaron aulas de disidencia inspiradas en la UGR, y otras facultades comenzaron a replicar elementos como los espacios seguros—. Desde la perspectiva de estos actores, el Aula de Disidencias ha sido un nodo central que articula una red más grande de cambio educativo. Algunos incluso hablan de una “*comunidad de práctica*” emergente en torno a la educación disidente, de la cual el Aula universitaria es parte junto a espacios en secundaria, ONGs, etc. Para ellos, esta red ofrece sostén y legitimidad colectiva: ya no es un loco aislado haciendo algo disruptivo, sino un movimiento con varios nodos que se respaldan entre sí. Por último, les externes señalan la importancia de la alianza con la institución misma —aunque suene paradójico—: haber logrado, por ejemplo, que el Vicerrectorado de Estudiantes y el de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social incluyera al Aula en eventos oficiales, o que otras facultades pidieran asesoría, significa que el Aula empezó a ser reconocido internamente, reduciendo su aislamiento. En esto ven un triunfo de las alianzas: la presión conjunta desde dentro y fuera hizo que la universidad gradualmente adoptara al Aula como interlocutor válido.

En la Tabla 18 se presentan las alianzas y redes clave asociadas al Aula de Disidencias, contrastando las perspectivas de cada grupo:

Tabla 18

Alianzas y redes de apoyo vinculadas al Aula de Disidencias, según la mirada de fundadores, participantes posteriores y actores externos.

Tipo de alianzas/redes	Grupo fundador (estratégico)	Grupo posterior (vivencial)	Grupo externo (colaborativo)
Red interna — UGR—	Alianzas con profesorado y departamentos afines dentro de la UGR para obtener respaldo —p.ej., Vicerrectorado de Igualdad—.	Forman una comunidad estudiantil y docente transversal: relaciones sólidas entre estudiantes y docentes de diversas carreras unidas por el	una Observan que el Aula ha permeado la institución: más estudiantes y personal de otras áreas se acercan, creando una red intra-universitaria

	<p>Conexión con otras facultades: difusión de la iniciativa en distintos campus — pegatinas “espacio seguro” en facultades de Ciencias, Sociología, etc.—. Comunidad interna cohesionada: ex-alumnos fundadores que se graduaron siguen vinculados informalmente, funcionando como mentores y apoyos.</p>	<p>Aula —red de amigos/colaboradores más allá de su titulación—. Apoyo académico mutuo — intercambio de conocimientos entre miembros de distintas facultades—. Sentimiento de familia universitaria: el Aula como núcleo que conecta gente de distintos rincones de la UGR.</p>	<p>de de personas sensibilizadas. Colaboran puntualmente con otras instancias universitarias —por ej., Unidad de Diversidad— a través del Aula, sirviendo de puente entre la administración universitaria y movimientos estudiantiles.</p>
<p>Red externa — otras instancias—</p>	<p>Fuerte red con institutos de secundaria y sus docentes: colaboraciones en proyectos (talleres en IES, asesoría para crear aulas de disidencia en bachillerato). Vínculos con colectivos sociales —asociaciones LGBTI+, colectivos feministas, etc.—</p>	<p>Participan en las redes ya establecidas: interactúan con estudiantes de secundaria — proyectos inter-centros, mentoría a chicos más jóvenes—, se integran en colectivos locales invitados por el Aula. Para muchas, esto expande su mundo más allá de la uni: construyen una identidad como</p>	<p>Se integran en una comunidad interinstitucional articulada por el Aula: comparten recursos educativos con la universidad —ej.: materiales didácticos proporcionados por el Aula a institutos y viceversa—. Apoyo mutuo entre instituciones: les externes reciben ayuda para sus</p>

que apoyan con activistas/educadores proyectos —p. ej., formaciones y en red. Adquieren presencia de presencia en contactos útiles —ej.: estudiantes del eventos. Red con referentes de ONG, Aula en sus actos en investigadores y otros universitarios institutos— y a la activistas fuera de de España— por vez respaldan al Granada, a través medio de encuentros Aula con su de congresos o facilitados por el participación y contactos, Aula. difusión. Sienten ampliando el pertenecer a una red alcance del Aula. de innovación educativa de la que el Aula UGR es un nodo central.

Importancia de las alianzas

Vitales para legitimación y supervivencia: sin las redes de apoyo, el Aula habría quedado aislado y vulnerable a la cancelación. Las alianzas otorgaron visibilidad externa — reconocimiento— que forzaron a la institución a valorar el proyecto. Además, alimentaron el proyecto con ideas, recursos y

Esenciales para el crecimiento personal y académico: a través de las redes, los miembros acceden a oportunidades — formación, voluntariados, amistades— que enriquecen su paso por la universidad. Las alianzas les hacen sentir parte de algo más grande que su titulación o grupo de clase pertenencia a un movimiento social en educación.

Fundamentales para la construcción de un ecosistema de cambio: las alianzas han permitido replicar y escalar el impacto del Aula. Desde fuera valoran que la red tejida evita que la iniciativa muera localmente; al contrario, crea una sinergia entre múltiples actores por una educación inclusiva. Para ellos, el Aula trasciende su contexto gracias a

motivación	en	las	redes
momentos críticos.		colaborativas	que
		han surgido	en
		torno suyo.	

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas.

6.7.6. IMPACTO EN LA UNIVERSIDAD

Un aspecto central de análisis es el impacto que el Aula de Disidencias en Educación ha tenido en la institución universitaria en su conjunto, especialmente en la Universidad de Granada [UGR]. Aunque de forma incipiente, las entrevistas revelan cambios y efectos atribuibles a la existencia del Aula, tanto en la cultura educativa de la universidad como en algunas políticas o prácticas. Los tres grupos reconocen dicho impacto, pero con diferentes apreciaciones sobre su alcance: los fundadores tienden a verlo como un proceso en desarrollo, pero *“cada vez más visible”*, los participantes posteriores aportan ejemplos concretos de pequeñas conquistas en la vida estudiantil, y los externos evalúan la imagen del Aula dentro de la universidad y cómo esta ha evolucionado.

Desde la perspectiva del **grupo fundador**, el impacto del Aula en la universidad ha sido paulatino pero significativo, especialmente en la Facultad de Ciencias de la Educación y entornos cercanos. Un fundadore señala que al inicio *“no existía otra alternativa, no había referentes”* en la universidad en materia de disidencias sexogénicas o pedagogía *queer*, y *“el simple hecho de que ahora haya algo visible cambia la realidad”*. Es decir, la mera presencia oficial del Aula —una vez aprobado como proyecto— introdujo en el campus una referencia nueva para temas de diversidad, donde antes reinaba el silencio. Concretamente, menciona que la participación del Aula en las jornadas de recepción de estudiantes de la UGR dio *“mucha visibilidad”* al proyecto. Al disponer de un stand o espacio en esos eventos institucionales, muchos estudiantes conocieron su existencia, rompiéndose la invisibilidad inicial. Otro impacto destacado por los fundadores es la propagación de iniciativas de inclusión en otros espacios de la universidad, influenciadas por el Aula: *“las pegatinas de ‘espacio seguro’ del Aula ya están en la Facultad de Ciencias, en Sociología... y poco a poco en otras facultades”*, informa el fundadore. Esto indica que el discurso y simbología del Aula han empezado a permear en la institución, visibilizando *“otras posibilidades”* de hacer comunidad universitaria. En la propia Facultad de Educación, señalan que *“el impacto ha sido enorme”*: por primera vez se habla abiertamente de temas de identidad de género, diversidad sexual, racismo, capacitismo, etc., en espacios académicos que antes los

ignoraban. Antes del Aula, esos esfuerzos dependían de iniciativas aisladas de algún profesore o alumne, *“que estaban aisladas... sus esfuerzos quedaban invisibles”*. Ahora, gracias al Aula, existe *“un proyecto común y visible”* que ha reconectado a esas personas disidentes dentro de la universidad e incluso articulado distintos campus —menciona que la red del Aula llegó a los campus de Fuentenueva y hasta Ceuta/Melilla—. Otro indicador del impacto institucional es la lenta influencia en el currículo: *“poco a poco se han empezado a incorporar estas temáticas en diferentes titulaciones”*, señala le fundadore refiriéndose a contenidos sobre diversidad sexogenérica que estudiantes del Aula lograron incluir en trabajos, prácticas o debates en clase. Aunque reconoce que aún no existe un currículo inclusivo formal, estos avances curriculares *“antes no pasaban”* y ahora ocurren debido a la acción del estudiantado conectado al Aula. Igualmente, observa un cambio en el profesorado: *“cada vez más docentes se suman al Aula”*, algunos como participantes activos y otros replicando ideas en sus asignaturas. En definitiva, les fundadores perciben que el Aula ha comenzado a cambiar la cultura institucional de la UGR: de no hablarse de ciertos temas a comenzar a hablar; de no haber comunidad visible a conformarse una red reconocible; de ignorarse problemáticas a por lo menos reconocerse y atenderse parcialmente —aunque sea mediante símbolos como las pegatinas de espacio seguro—. Incluso mencionan reconocimiento desde el gobierno universitario: *“los diferentes vicerrectorados ya nos han contactado para visibilizar el proyecto”*, lo cual *“demuestra que el trabajo está siendo reconocido”*. Esto marca un giro importante: el Aula pasó de la marginalidad a entrar en la agenda institucional, augurando potencialmente políticas más inclusivas a futuro.

El **grupo posterior** corrobora varios de estos puntos con ejemplos vividos y aprecia particularmente el impacto en la vida estudiantil diaria. Por ejemplo, le docente integrante del Aula notaron que, tras un par de años de actividades, *“ya nadie se extraña de oír hablar de personas no binarias en clase”* – algo impensable antes. Cuentan que lograron normalizar vocabulario inclusivo: gracias a campañas informales del Aula, algunos profesores empezaron a usar lenguaje neutro o a preguntar por pronombres, pequeños cambios que ellos valoran enormemente. También mencionan espacios seguros en la facultad: las pegatinas y carteles colocados hicieron que ciertos rincones se identificaran como acogedores para diversidad, y les estudiantes del Aula actuaron como referentes para compañeres que buscaban apoyo en temas de identidad o discriminación. Una participante posterior relata que compañeres que no eran del Aula acudieron a ellos tras ver la visibilidad del proyecto, diciéndoles *“oye, creo que necesito hablar de X problema”*, confiando en que ese grupo podría ayudarles o dirigirles. Esto refleja que el

Aula impactó en la percepción del apoyo disponible en la universidad: antes, un estudiante con un problema de discriminación quizás no sabía a quién recurrir; ahora, sabe que existe un Aula de Disidencias que puede ser puerta de entrada a recursos o al menos a contención. En cuanto a eventos, los miembros posteriores destacan que el Aula organizó charlas abiertas a toda la facultad que tuvieron buena asistencia, incluyendo estudiantes y docentes que no eran del núcleo del Aula. Esto indica que lograron atraer más público y generar conversación en la comunidad estudiantil. Un ejemplo concreto mencionado fue una semana de actividades por el 8M donde el Aula lideró una campaña de sensibilización en la Facultad de Ciencias de la Educación. Para estos participantes, ver a sus compañeros “no activistas” interesarse por estos temas gracias al Aula fue una satisfacción y una señal de cambio. En resumen, a nivel micro, perciben un ambiente más inclusivo en la facultad: si bien persisten actitudes conservadoras, sienten que el Aula abrió un espacio de respeto donde antes no lo había. Incluso notan cambios en ellos mismos y cómo son vistos: *“ahora mis profesores saben que formo parte del Aula y me preguntan cómo van las actividades”*, comentó una estudiante, lo cual refleja cierto reconocimiento antes ausente. Por último, los miembros posteriores mencionan que el impacto también se extiende a la proyección de la universidad hacia afuera: cuando el Aula colabora con institutos u otras entidades, la UGR es vista como una institución que innova socialmente. Esto les enorgullece como estudiantes, sintiendo que su universidad es referente en algo positivo —inclusión—, contrastando con la imagen tradicional.

El **grupo externo** confirma que el Aula ha mejorado la imagen y apertura de la universidad, aunque matiza que el impacto todavía es localizado. Aliados de otros centros señalan que la Facultad de Educación de la UGR se está convirtiendo, gracias al Aula, en *“un punto de referencia en educación inclusiva”*. Comentan que han recomendado a colegas visitar la facultad para conocer el Aula, lo que implica un prestigio emergente en ese ámbito. Sin embargo, también notan que *el impacto no es uniforme en toda la universidad*: facultades ajenas a Ciencias de la Educación pueden desconocer aún el proyecto o no experimentar cambios tangibles. No obstante, observan gestos interesantes: por ejemplo la universidad incluye un protocolo de cambio de nombre sentido para personas trans. Esa clase de medidas, aunque pequeñas, muestran ajustes institucionales concretos en pro de la inclusión. Los externos valoran especialmente cómo el Aula ha servido de puente entre la universidad y la sociedad: mencionan las jornadas con institutos como un modelo de extensión universitaria enriquecido por la perspectiva de disidencias. En su opinión, esto ha comenzado a cambiar la relación de la universidad con el entorno: de ser un *“ivory tower”* a involucrarse con problemas reales de jóvenes en la comunidad

—identidad, discriminación, etc.—. Finalmente, les externes destacan un impacto quizá menos medible pero importante: el Aula ha abierto conversaciones dentro de la universidad sobre temas antes silenciados —transfeminismo, decolonialidad, interseccionalidad—. Esto genera “*tensiones productivas*” —como las llaman— en el seno institucional, obligando a posicionamientos. Aunque esas tensiones a veces se manifiestan como conflictos —e.g., algún profesore conservador criticando las actividades—, en última instancia son signo de un cambio cultural en marcha. En síntesis, les externes ven el impacto del Aula en la UGR como el inicio de una transformación, apreciable en la Facultad de Educación y en ciertos niveles de gestión, pero que deberá expandirse y consolidarse.

En la Tabla 19 se recogen los principales impactos identificados en la universidad gracias al Aula, según cada grupo:

Tabla 19

Impacto del Aula de Disidencias en la Universidad de Granada, según los entrevistados de cada grupo.

Ámbitos de impacto en la UGR	Grupo fundador	Grupo posterior	Grupo externo
Visibilidad y discurso	Introducción del discurso de diversidad disidencia en la agenda universitaria: Aula pone sobre la mesa temas antes ignorados de identidad género, antirracismo, etc.— . Mayor visibilidad de la comunidad LGTBIQ+ y aliada en la facultad —	del Ambiente de estudio y sensibilizado: normalizan conceptos el vocabulario inclusivo entre los alumnos y docentes. Aumento de conversaciones entre estudiantes y docentes sobre temas gracias actividades —	La UGR proyecta una imagen más comprometida socialmente: el Aula ha sido mencionado en foros externos, dando prestigio en círculos de educación inclusiva. Se percibe una mayor apertura de la universidad hacia la sociedad civil — alianzas con

	<p>pegatinas, eventos públicos—. Cambio gradual de actitud institucional: de indiferencia inicial a reconocimiento —vicerrectores contactan al Aula, se le da espacio en eventos oficiales—.</p>	<p>vuelve referente estudiantil: otros alumnos acuden a sus miembros por información o ayuda en casos de discriminación —indicando confianza en la iniciativa—.</p>	<p>colectivos, institutos—, rompiendo algo su aislamiento tradicional. No obstante, señalan que el impacto discursivo aún debe permear en todas las facultades por igual —hasta ahora concentrado en áreas afines a ciencias sociales y humanidades—.</p>
<p>Prácticas y políticas internas</p>	<p>Cambios incipientes en políticas: impulsa, gracias a la presión del Aula, la discusión de protocolos, etc. Integración de actividades del Aula en la oferta formativa libre de la UGR —ej.: formación del equipo docente—. Conexión de iniciativas aisladas: profesores y estudiantes que trabajaban temas de</p>	<p>Mejoras en la vida cotidiana estudiantil: creación de espacios físicos y simbólicos seguros —baños neutros en proceso, cartelería anti-discriminación—. Mayor apoyo entre estudiantes y docentes de diferentes cursos y titulaciones, fomentado por la red del Aula —reducción de competitividad,</p>	<p>Confirmación de cambios tangibles: observan estudiantes más formados en inclusión saliendo de la UGR — futuros educadores con visión transformadora—, lo que a largo plazo impactará en la reputación y calidad educativa de la universidad. Notan también que la UGR ha comenzado a incluir objetivos de</p>

inclusión ahora aumento de diversidad en sus colaboran bajo el sentimiento planes estratégicos, paraguas del Aula, comunitario en la posiblemente evitando duplicar facultad—. influida por esfuerzos. Sensación de proyectos como el orgullo Aula. Como crítica universitario: les constructiva, alumnes sienten apuntan que el reto que su facultad es es institucionalizar pionera en algo los logros: “*que no positivo, lo cual dependan solo del mejora el clima y Aula*” sino que la compromiso con la universidad adopte institución. por norma prácticas inclusivas en currículos y servicios estudiantiles.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas.

6.7.7. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Finalmente, las entrevistas exploraron las perspectivas a futuro para el Aula de Disidencias en Educación, recogiendo las expectativas, deseos y recomendaciones de los participantes de cada grupo. En términos generales, hay un optimismo cauto: todos desean la continuidad y expansión del Aula, reconociendo su valor, pero también señalan desafíos pendientes que habrá que atender para asegurar su sostenibilidad. Los fundadores se enfocan en consolidar lo logrado institucionalmente y mejorar la organización interna, los miembros posteriores sueñan con una ampliación y diversificación del proyecto — más gente, más actividades, quizás replicarlo en otras facultades—, y los externos enfatizan la necesidad de institucionalización y redes a largo plazo para que el Aula perdure y multiplique su impacto.

El **grupo fundador**, tras años al frente, pone la mira en refinar la estructura y asegurar relevos. Una fundadora fue muy explícita: “*La distribución de tareas... que la responsabilidad se comparta y la gestión sea realmente distribuida*” es algo que quisiera cambiar/mejorar. Si bien el Aula nació horizontal, reconocen que en la práctica algunas

pocas personas han cargado con mucho peso —“*las personas que se mueven más rápido terminan cargando con más peso*”—, lo que puede llevar al agotamiento. Por tanto, plantean instaurar mecanismos más sólidos de organización, por ejemplo funcionar por comisiones o grupos de trabajo autónomos, para repartir las labores. Ligado a esto, les preocupa lograr mayor estabilidad: mencionan la rotación constante de estudiantes —que se gradúan— y las propias circunstancias personales que a veces les impiden dedicarse todo lo deseable. Por ello, una prioridad futura es institucionalizar el Aula de forma que no dependa únicamente del voluntarismo: aspiran a que se reconozca oficialmente —quizá como programa permanente de la universidad, con personal asignado o al menos con un relevo generacional planificado—. Les fundadores también ven necesario ampliar la base de miembros activos. Consideran clave vencer el estigma remanente y llegar a más personas: sueñan con un Aula mucho más grande, interfacultativa, donde quepan todas las disidencias y aliados posibles. Para lograrlo, en el futuro inmediato quieren trabajar en difusión intensiva: más presentación del Aula en clases introductorias, campañas informativas, etc., de modo que ningune estudiante de la UGR desconozca su existencia. Otra perspectiva de futuro es la continuidad del impacto: les fundadores quieren que el Aula no se quede solo en actividades extracurriculares, sino que sus principios impregnen la docencia y la gestión universitaria. En su visión, a mediano plazo la universidad debería adoptar políticas formales —por ejemplo, introducir en el plan de estudios asignaturas optativas sobre diversidad o crear una unidad de apoyo LGBTIQ+— inspiradas en lo aprendido con el Aula. En términos de ambición, el grupo fundador aspira a que el Aula sirva de modelo replicable: han comenzado a documentar su experiencia —a través de este propio estudio narrativo de TFM, por ejemplo— con la esperanza de que otras universidades u otros contextos lo tomen como referencia. Algunos mencionaron la posibilidad de escribir una guía o manual para crear “*aulas de disidencia*” en otros lugares, contribuyendo así a un movimiento más amplio. En síntesis, las perspectivas de los fundadores se centran en sostener y escalar: consolidar internamente —en organización y reconocimiento— y expandir externamente —más participantes, más influencia institucional, más réplicas—.

El **grupo posterior**, muchos de los cuales son jóvenes o docentes que quizá seguirán vinculados por menos tiempo, expresa perspectivas muy esperanzadoras y expansivas. Le estudiante y docente entrevistados imaginan un futuro donde el Aula “*esté en todas las facultades*”. Plantean que sería ideal crear redes de Aulas de Disidencias en distintas carreras: por ejemplo, un Aula de Disidencias en Ciencias, otra en Derecho, conectadas entre sí. Esta visión deriva de su convicción de que la necesidad de espacios

seguros y críticos no es exclusiva de Educación, sino que toda la universidad se beneficiaría. Algunos sugieren que el Aula actual podría impulsar pequeños nodos o grupos de afinidad en otras facultades, asesorándolos, de forma que el año próximo hubiese al menos un par de iniciativas hermanas. También quisieran ver mayor diversidad de miembros en el propio Aula: atraer estudiantes y docentes de más titulaciones, de posgrado, personal de administración, etc., para enriquecer la pluralidad. Respecto a las actividades, los miembros posteriores proyectan un incremento en alcance: sueñan con organizar “*unas jornadas abiertas de Disidencias*” a nivel nacional, invitar a ponentes de renombre, o hacer congresos sobre las temáticas del Aula. La energía se refleja en que imaginan cosas a lo grande, aunque son conscientes de las limitaciones actuales. Otro deseo común es lograr financiación estable para sus proyectos: consideran que con algo de presupuesto podrían hacer campañas de mayor impacto —por ejemplo, intervenir más espacios del campus, adquirir libros y materiales para formar una biblioteca disidente, etc.—. En lo personal, una de las entrevistadas expresa que piensa seguir involucrados aun tras graduarse: ve su futuro como futura externa aliada que volverán para apoyar. Esta continuidad generacional es parte de sus perspectivas: crear un relevo donde los nuevos integrantes tomen la posta, pero los antiguos queden en una red de ex-alumnos que aporte experiencia y contactos. En cuanto a desafíos, reconocen que para que todo esto ocurra, es crucial institucionalizar más el Aula concuerdan con los fundadores en ese punto. Ven bien, por ejemplo, que el Aula llegue a ser un programa reconocido por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social para que haya un marco formal que trascienda las personas. Finalmente, el grupo posterior confiesan un deseo quizá utópico pero revelador: “*que algún día no haga falta un Aula de Disidencias porque toda la universidad sea así*”. Es decir, esperan a largo plazo que los valores y prácticas del Aula se integren tanto en la institución que un espacio específico ya no sea necesario. Mientras eso llega, están comprometidos a seguir haciéndolo crecer.

El **grupo externo** comparte muchas de estas visiones, enfatizando sobre todo la sostenibilidad y la ampliación del modelo. Desde fuera, aconsejan asegurar que el Aula no dependa de unas pocas personas heroicas: ven necesario institucionalizar —como ya se ha dicho— y también captar nuevos liderazgos. Una externa planea seguir colaborando e incluso formalizar convenios entre sus instituciones y la UGR para apoyar al Aula —por ejemplo, un acuerdo entre un IES y la universidad para intercambiar buenas prácticas regularmente—. Ven con buenos ojos la creación de una red interuniversitaria: comentan que en otras universidades andaluzas hay iniciativas sueltas de género o diversidad, y proponen que el Aula de Disidencias de Granada lidere una articulación regional o

nacional de espacios similares. En el futuro, se imaginan encuentros anuales entre Aulas de Disidencia de distintas universidades, lo cual profesionalizaría y daría más fuerza al movimiento. Los externos también sugieren la búsqueda de reconocimientos y acreditaciones: por ejemplo, animan a postular el proyecto a premios de innovación docente o de compromiso social universitario, para obtener prestigio y recursos —esto, de hecho, ya ha empezado con algunos reconocimientos externos que el Aula ha obtenido, y ellos proponen continuar esa estrategia—. Otro tema que mencionan es la investigación: ven potencial en documentar rigurosamente el impacto del Aula en términos académicos —*papers*, investigaciones de doctorado—, lo cual no solo generaría conocimiento, sino que reforzaría su legitimidad en la academia. Como perspectiva, imaginan que en unos años el Aula de Disidencias esté plenamente integrada en la estructura universitaria, por ejemplo, formando parte del Plan de Igualdad de la UGR o del Plan de Innovación Educativa. No obstante, advierten que al institucionalizar, se debe cuidar “*no perder la esencia*”: el temor de algunos es que al formalizarse demasiado, el Aula pueda burocratizarse o diluir su espíritu crítico. Recomiendan mantener un equilibrio entre reconocimiento oficial y autonomía. En cuanto a expansión concreta, los externos coinciden con los estudiantes y docentes en que idealmente haya más aulas de disidencias: “*Que cada facultad tenga la suya y se cree una red*”, lo cual evidencia que ven replicabilidad incluso dentro de la misma UGR. Por último, en sus perspectivas de futuro señalan el contexto más amplio: confían en que iniciativas así prosperarán dado que las nuevas generaciones universitarias llegan con mayor sensibilidad social. Es decir, el *timing* es favorable y, si se conduce bien, el Aula de Disidencias podría convertirse en un programa emblemático de la Universidad de Granada en materia de innovación social y educativa.

La Tabla 20 resume las visiones a futuro expresadas por cada grupo, mostrando sus sueños y también los retos que perciben para alcanzarlos:

Tabla 20

Visiones y perspectivas a futuro para el Aula de Disidencias, incluyendo deseos y retos, desde cada grupo de participantes.

Perspectivas de futuro	Grupo fundador	Grupo posterior	Grupo externo
Continuidad y relevo	Institucionalizar el Aula para garantizar su permanencia:	Seguir involucrados tras graduación	Asegurar la sostenibilidad mediante convenios y redes formales: por ej.,

	<p>lograr apoyo oficial —recursos, reconocimiento— que trascienda a los fundadores actuales. Fortalecer la estructura interna — comisiones, rotación de roles— para evitar sobrecarga y dependencia de pocas personas. Formar a nuevos líderes dentro del grupo para que tomen el relevo generacional sin perder la filosofía original.</p>	<p>mediante una red de ex-miembros que apoye a los nuevos. Captar miembros de cursos inferiores constantemente para que el flujo continúe. Sueñan con que el Aula se vuelva tradición en la facultad, pasándose la antorcha generación tras generación. Desean más apoyo de profesorado joven que garantice mentoría futura.</p>	<p>integrar el Aula en planes institucionales —Plan de Igualdad, etc.—. Recomiendan buscar financiamiento externo — subvenciones, proyectos— para dotarlo de estructura. Ellos mismos se ofrecen a seguir cooperando en el futuro y atraer a otras aliadas, de modo que el Aula siempre tenga conexiones y respaldo más allá de la UGR.</p>
<p>Expansión y replicabilidad</p>	<p>Consolidar el modelo y difundirlo: documentar la experiencia en publicaciones y guías para que otras universidades/centros puedan crear Aulas de Disidencias. A largo plazo, aspiran a una red de Aulas a nivel nacional, con la UGR como pionera. También crecer</p>	<p>Crecer en número y alcance: incorporar muchas más estudiantes y profesores, idealmente de todas las facultades. Realizar eventos de mayor magnitud — jornadas interfacultades, congresos—. Les gustaría que el</p>	<p>Extender la red: conectar el Aula con otras universidades y con redes educativas nacionales/internacionales. Proponen que la UGR lidere un programa interuniversitario de aulas de disidencia. Ven posible exportar la idea a contextos distintos —otras ciudades, educación secundaria de forma más sistemática—. La meta sería normalizar la</p>

	<p>localmente: llegar a más facultades dentro de la UGR con iniciativas similares —sea creando nuevos nodos o ampliando el actual—.</p> <p>Mejorar la organización interna —evitar caos de horizontalidad extrema con mecanismos claros de coordinación—.</p> <p>Conseguir estabilidad en recursos: asegurar un espacio físico permanente para el Aula, presupuesto anual fijo, reconocimiento en carga horaria para docentes involucrados.</p> <p>Mantener la esencia crítica al integrarse más en la institución: no permitir cooptación que reduzca el carácter transformador.</p>	<p>Aula se vuelva referente universitario general, no solo de Educación. Incluso imaginan replicar el formato en asociaciones fuera de la uni.</p> <p>Vencer las resistencias que quedan: seguir trabajando para eliminar el estigma completamente, lograr que participar en el Aula sea visto como algo común y positivo por todo el estudiantado y profesorado.</p> <p>Incrementar la diversidad de voces en el Aula —más personas aliadas, más personas de distintas orientaciones políticas, etc. para enriquecer el diálogo—. Evitar quemarse: les estudiantes y</p>	<p>existencia de espacios como este en cualquier institución educativa progresista.</p> <p>Institucionalización sin pérdida de autonomía: alertan que formalizar puede venir con intentos de control institucional, por lo que instan a proteger la independencia del Aula en cuanto a discurso y método. Necesidad de indicadores de éxito: sugieren evaluar periódicamente el impacto —número de participantes, actividades realizadas, testimonios— para demostrar su valor y convencer a más autoridades. Continuar sensibilizando a quienes aún desconfían dentro de la UGR, para lo cual les externes ofrecen apoyo en formaciones o diálogo con directivos.</p>
--	---	---	--

docentes notan que
compaginar Aula y
estudios es
demandante, futuro
reto es equilibrar
participación con
bienestar
académico.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas.

6.7.8. SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN

En conjunto, este análisis comparativo de resultados permite sintetizar los aprendizajes clave, tensiones y aportes emergentes de la experiencia del Aula de Disidencias en Educación, a la luz de las voces de sus protagonistas. En primer lugar, se confirma que el Aula ha logrado ser un espacio significativo de transformación personal y colectiva: fundadores, participantes posteriores y aliados externos coinciden en señalar profundas huellas en las trayectorias individuales —identidades reafirmadas, conciencias despertadas, vocaciones redefinidas— y en la comunidad —vínculos solidarios, redes intersectoriales, nuevos discursos circulando—. Estos testimonios reafirman el poder de iniciativas educativas críticas y autobiográficas para catalizar cambios cumpliéndose en la microescala universitaria aquello que Tonon (2011) describe sobre la comprensión de significados y procesos en estudios cualitativos comparativos. En segundo lugar, la comparación entre grupos reveló la importancia de atender a las tensiones propias de un proyecto disidente inserto en una institución tradicional: se observa una tensión constante entre la horizontalidad y la eficacia organizativa, entre la espontaneidad activista y la burocracia académica, entre estar dentro y a la vez en los márgenes de la universidad. Los fundadores especialmente sienten el peso de “*resistir a la institución*”, mientras tratan de no perder la frescura y radicalidad inicial. Estas tensiones, aunque desafiantes, han sido también motor de creatividad —obligando al Aula a forjar alianzas estratégicas y a reinventar prácticas— y constituyen aprendizajes valiosos para futuros emprendimientos similares. En tercer lugar, los aportes del Aula de Disidencias a la universidad son ya tangibles y múltiples. A nivel cultural, ha introducido una narrativa de inclusión y crítica donde hacía falta, conectando la academia con las realidades sociales emergentes. A nivel educativo, ha enriquecido la formación de los futuros profesionales de la educación con competencias y vivencias difíciles de adquirir en la enseñanza tradicional, aportando al

perfil del egresado de la UGR una sensibilidad y preparación singulares. A nivel institucional, ha actuado como agente de cambio —modesto pero firme— inspirando ajustes en políticas —visibilidad de personas trans, atención a la diversidad— y despertando el interés de las autoridades hacia nuevas formas de participación estudiantil. Asimismo, en un ámbito más amplio, el Aula ha aportado un modelo exportable de cómo las universidades pueden articularse con su entorno comunitario para co-crear conocimiento y transformación social.

En conclusión, la comparación de perspectivas permite afirmar que el Aula de Disidencias en Educación ha sido, en palabras de una participante, “*una herramienta poderosísima*” para todes les involucrades: un laboratorio de convivencia y cambio que desafía paradigmas arraigados y siembra semillas de renovación institucional. Los relatos convergen en que su existencia ha supuesto un “antes y después” en la experiencia universitaria de quienes lo han integrado, demostrando el potencial de la educación situada, horizontal y crítica. Quedan, sin duda, retos pendientes —institucionalizar apoyos sin diluir el espíritu crítico, ampliar la participación superando estigmas, garantizar relevos generacionales, entre otros— pero los acuerdos construidos en las entrevistas sugieren que el Aula posee ya una inercia positiva y una red de sostén que la proyectan hacia el futuro. Les participantes visualizan un horizonte donde el Aula crece y se multiplica, contribuyendo a que la universidad sea, cada vez más, un espacio de convivencia en la diversidad, aprendizaje dialógico y compromiso con la justicia social. Así, los aprendizajes extraídos de esta experiencia biográfico-narrativa no solo iluminan el camino andado, con sus logros y dificultades, sino que también orientan los próximos pasos para consolidar y expandir este Aula de Disidencias, manteniendo vivo su núcleo transformador en beneficio de la institución universitaria y de la sociedad en general.

7. PERSPECTIVA DE LE INVESTIGADORE: UNA PROPUESTA DE BORRADOR DEL RELATO DE VIDA DEL AULA DE DISIDENCIAS EN EDUCACIÓN

7.1. NOTA METODOLÓGICA SOBRE LA ESCRITURA ENCARNADA DEL RELATO DE VIDA

El relato de vida del Aula de Disidencias en Educación ha sido construido desde una opción metodológica y política consciente: escribir desde el cuerpo, desde el deseo y desde la experiencia situada. No se trata únicamente de narrar un proceso, sino de encarnarlo en la forma en que se escribe. En este sentido, se opta por una escritura que se

aleja de la distancia objetivadora propia de los discursos académicos tradicionales, y que se aproxima a una forma de narrar afectiva, poética y corporalizada, en consonancia con las propias prácticas del Aula.

Esta elección está inspirada en la propuesta de Moreno y Penna (2018), donde las autoras reivindican los diarios y escrituras fragmentarias como una forma válida de producción de saber, especialmente cuando se trata de experiencias disidentes, *queer* y feministas. Como ellas afirman, escribir desde el cuerpo implica hacer visible lo situado, lo inestable, lo vivo, asumiendo que el conocimiento no es neutro ni aséptico, sino atravesado por afectos, tensiones y memorias.

Desde esa perspectiva, el relato de vida aquí presentado no pretende ofrecer una cronología cerrada ni una sistematización lineal del Aula, sino dejarse atravesar por los temblores, las grietas, los vínculos y las voces que lo han hecho posible. Esta forma de narrar también es coherente con la pedagogía del Aula de Disidencias en Educación, que se sostiene sobre los afectos, el cuidado, la horizontalidad y la escucha radical.

Escribir así no es solo una elección estética, sino una posición epistemológica y ética: la de reconocer que nuestros cuerpos, nuestras emociones y nuestros deseos también son lugares desde donde se produce conocimiento. Como dirían las autoras mencionadas: Escribir para dejar huella, para decir: esto ha pasado, y me ha pasado por el cuerpo.

7.2. CUERPO QUE ESCRIBE: RELATO DE UNA DISIDENCIA PEDAGÓGICA

“Y la disidencia se hizo cuerpo”

Escribo esto con el cuerpo encendido.

No desde la distancia analítica, sino desde el temblor que aún siento al recordar.

Escribo desde dentro.

Desde ese lugar donde el pensamiento y el deseo se tocan,
y algo se vuelve posible.

Porque hay nacimientos que no ocurren entre paredes blancas ni bajo luces quirúrgicas.
Hay nacimientos que se dan en el temblor de una voz que decide hablar,
en una mirada que se encuentra con otra y no aparta los ojos.

El Aula de Disidencias en Educación nació así:
en la penumbra cálida de una pregunta compartida.
No hubo acto inaugural, ni aplausos.

Hubo un pulso.

Un latido.

¿Y si pudiéramos aprender de otro modo?

¿Y si la Universidad no fuera un muro, sino una piel porosa?

¿Y si en vez de aguantar, decidiéramos habitar?

Era el año 2022.

Y algo comenzó a agrietarse en los márgenes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Las grietas no eran rotura:

eran promesa.

Un grupo de estudiantes de Educación Social, junto a docentes que también sabían lo que era no caber,

tejía encuentros, conversaciones, silencios incómodos, abrazos inesperados.

El Aula no apareció: se fue pariendo.

Con miedo, con deseo, con cuidado.

Tenía cuerpo.

Un cuerpo plural, hecho de otras cuerpas.

Cuerpas que no cabían en el mobiliario académico,

que se desbordaban de los márgenes del currículo,

que se negaban a ser objetos de estudio porque sabían —sabíamos—

que también somos sujetas del deseo,

de la pedagogía,

de la palabra.

Fue ahí donde comenzó la magia.

No la de los cuentos de hadas.

Sino esa otra:

la que sucede cuando alguien se atreve a contar su historia en voz alta

y, al hacerlo, invita a otras a recordar que también tienen historia.

“Aquí entendí que no era un error.

Que mi forma de ser, de sentir, de amar, no necesitaba corregirse.

Aquí mi cuerpo dejó de ser problema y se volvió palabra, se volvió canto.”

“Por primera vez en la Universidad, alguien me escuchó sin interrumpirme.

No me pidieron que explicara por qué era como era.

Simplemente me sentí... posible.”

Y eso fue el Aula: la posibilidad.

Posibilidad de existir sin pedir permiso.

Posibilidad de nombrar lo que siempre había sido silenciado.

Posibilidad de habitar el aula como un cuerpo entero,

no fragmentado entre lo académico y lo íntimo.

Desde su inicio, el Aula se sostuvo en una pedagogía del cuidado.

No como consigna,

sino como práctica radical.

Cuidarse no era suavizar.

Era mirarse con verdad.

Sostener las tensiones.

Quedarse. A pesar. Con ellas.

No hubo jerarquías.

Solo el vértigo del deseo compartido.

Docentes y estudiantes creando algo que no existía.

Sin manual.

Sin promesas de reconocimiento.

Pero con una certeza férrea:

era necesario.

Y creció.

Como crecen los jardines rebeldes,

entre el cemento y la hostilidad.

Se convirtió en taller, en archivo, en afecto.

En red. En espejo. En faro.

No todo fue suave.
Sostener el Aula fue también tocar fondo.
Conocer el cansancio.
Sentir la soledad.
Ver cómo algunas personas se retiraban, cómo otras se rompían.
Y aun así, seguir.

Porque lo que se sostuvo —siempre— fue la ternura.
Una ternura que es trinchera política.
Porque en un mundo que castiga la diferencia,
construir un espacio desde el afecto es un acto de resistencia radical.

Las entrevistas recogidas en esta investigación no son datos.
Son cuerpo.
Son memoria.
Son deseo.
Son voces que respiran y arden.
Y que nombran al Aula como lo que fue para ellos:
hogar, refugio, escuela, abrazo, espejo, fuego.

Hoy el Aula sigue latiendo.
No es un espacio estable, ni lo pretende.
Cambia. Se adapta. Se transforma.
Pero hay algo que no cambia:
el deseo de seguir creando Universidad desde los márgenes,
desde el amor,
desde la herida.

Y eso, para mí, para nosotres,
es ya una forma de victoria.

No.
No vamos a encajar.
Vamos a inventar otra forma:
Una donde se pueda respirar.
Una donde todes quepamos.

Una donde vivir sea también aprender.

Y donde aprender sea, por fin, vivir.

8. CONCLUSIONES

El análisis comparativo de los relatos de vida evidencia que la construcción del aula de disidencias en educación superior ha sido un proceso profundamente transformador a nivel pedagógico y humano. Entre los principales aprendizajes emerge la certeza de que crear espacios seguros y colaborativos en la universidad posibilita una educación más crítica, inclusiva y participativa. Las voces y memorias recopiladas muestran cómo un aula concebida desde y para las disidencias sexogenéricas con intersecciones se convierte en un espacio de co-construcción de saberes donde el conocimiento no solo se piensa, sino que también se vive. Esta vivencia compartida confirma el poder pedagógico del cuidado y la horizontalidad: cuando todas las personas se sienten cómodas para expresarse plenamente, sin temor a ser atacadas o ridiculizadas, emergen aprendizajes significativos difíciles de lograr en contextos tradicionales (Espacio seguro, s.f.). En línea con las pedagogías *queer* y críticas, el Aula ha permitido “explotar categorías normalizadoras rígidas” y desafiar los binarismos y normas cisheteropatriarcales, afirmando las identidades diversas de su comunidad (López-Pereyra y Merse, 2023). Este hecho ratifica lo que señala la teoría: no basta con añadir representaciones LGBTIQ+ en el currículo, sino que es preciso cuestionar las normas estructurales que generan opresión y exclusión en la educación (López-Pereyra y Merse, 2023). La práctica desarrollada en el Aula materializa así una pedagogía comprometida, aquella que integra lo cognitivo con lo emocional y lo vivencial, orientando la educación hacia la justicia social y la libertad (Garrido, 2022).

No obstante, el camino recorrido no estuvo exento de tensiones. Las narrativas revelan las dificultades de impulsar una iniciativa disidente dentro de una institución históricamente regida por lógicas excluyentes y regímenes cisheteronormativos. Emergieron resistencias —desde la inercia burocrática hasta microagresiones cotidianas— que pusieron de relieve los obstáculos estructurales aún presentes en la universidad para acoger plenamente la diversidad. Estas tensiones evidenciaron, por ejemplo, que muchas personas LGBTIQ+ en entornos educativos todavía ocultan partes de su identidad por miedo al rechazo o la deslegitimación profesional, lo que subraya la necesidad de un cambio de paradigma donde la inclusión no se dirija solo al estudiantado, sino a todas las personas de la comunidad educativa (Urzúa, 2024). Aún en un contexto de políticas formales de igualdad, persisten brechas entre el discurso y la realidad: la

universidad, como otras instituciones educativas, debe seguir trabajando para convertirse en un lugar verdaderamente seguro para el alumnado, el profesorado y el personal, un lugar de afecto y curiosidad que combata los mandatos normalizadores impuestos dentro y fuera del aula (Sánchez, 2018). Abordar estas tensiones ha requerido valentía y autocuestionamiento por parte de quienes impulsan el Aula, confirmando que toda práctica educativa crítica conlleva también una dimensión de lucha y resiliencia personal y colectiva.

A pesar de los desafíos, los logros alcanzados por el Aula de Disidencias en Educación son notables. En primer lugar, se ha consolidado un espacio seguro, horizontal y de apoyo mutuo en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, algo inédito hasta entonces. Este Aula, surgida de la iniciativa conjunta de estudiantes y docentes, ha promovido la diversidad en todas sus manifestaciones dentro de un marco de igualdad de oportunidades (Aula de Disidencias en Educación, s.f.). Participar en él brindó a sus integrantes oportunidades de aprendizaje vivencial y crecimiento personal que difícilmente habrían encontrado en contextos académicos convencionales. Algunas de las entrevistadas relatan haberse sentido por primera vez “*acogidos, más seguros y cómodos*” para ser quienes son y compartir sus experiencias, lo cual supuso una profunda reivindicación de su dignidad e identidad. Asimismo, el Aula propició la creación de redes dentro y fuera de la universidad: alianzas con otros agentes de cambio, centros educativos e instituciones permitieron amplificar el impacto de la iniciativa y sembrar la semilla de una red de espacios seguros interconectados (Aula de Disidencias en Educación, s.f.). En términos institucionales, la mera existencia oficial del Aula de Disidencias supuso un hito: visibilizó dentro de la universidad a las disidencias sexogenéricas y epistemológicas, generando conversaciones antes ausentes y abriendo grietas en el currículo oculto normativo. Se trata, por tanto, de un logro tanto simbólico como práctico, pues demuestra que otra universidad, más inclusiva y consciente, es posible aquí y ahora.

En cuanto a los aportes de este trabajo, destacan varias contribuciones tangibles. Por un lado, la sistematización biográfico-narrativa de esta experiencia aporta al campo de los estudios LGBTIQ+ y de la pedagogía crítica un relato situado de transformación educativa. Frente a la frecuente abstracción teórica, este estudio encarna cómo los principios de las pedagogías *queer* pueden arraigar en un contexto concreto de Educación Superior, ofreciendo un modelo replicable de innovación educativa orientada a la inclusión. El diálogo con el marco teórico ha sido explícito a lo largo de la investigación: conceptos de Freire, hooks, Foucault, Butler y Hall —entre otros— encuentran eco en las

vivencias del Aula. Así, las nociones de educación como práctica de la libertad, conocimiento situado, interseccionalidad y performatividad de género se aterrizan en las voces del estudiantado y profesorado disidente. Este entretreído entre teoría y vida es uno de los aportes más valiosos: demuestra en la práctica la potencia transformadora de integrar reflexión crítica y experiencia personal en la educación. Además, el Aula de Disidencias en Educación ha contribuido a visibilizar la importancia de las emociones y los afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al igual que sostiene bell hooks, “*no hay aprendizaje significativo sin emoción*”, y en este proyecto los afectos —el sentido de pertenencia, la empatía, la esperanza— fueron motores de cambio tanto o más fuertes que los contenidos académicos. En suma, el trabajo ofrece a la comunidad educativa y científica un testimonio concreto de cambio pedagógico, así como pautas para articular espacios de seguridad y dignidad en entornos universitarios que históricamente han marginado a quienes se desvían de la norma.

Finalmente, con la mirada puesta en el futuro del Aula de Disidencias en Educación, esta conclusión se abre en clave propositiva. Los desafíos identificados a lo largo del camino —desde la sostenibilidad del proyecto hasta la resistencia al cambio cultural— nos recuerdan que queda mucho por hacer. Será crucial asegurar el relevo generacional y el apoyo institucional para que el Aula perdure y no dependa únicamente de voluntades individuales. También habrá que profundizar en la formación del profesorado en pedagogías inclusivas y *queer*, de modo que la sensibilización alcance todas las aulas y no solo este espacio específico (Leyda, 2025). Del mismo modo, permanece el reto de integrar plenamente las perspectivas disidentes en el currículo formal, pasando de la periferia al centro de la vida universitaria. Sin embargo, las potencialidades emergentes superan con creces a las dificultades. La experiencia ha gestado una comunidad crítica y solidaria, empoderada para seguir imaginando y construyendo “*otras formas de habitar la universidad, desde el deseo y el cuestionamiento*”. Cada pequeña transformación lograda —una mente que se abre, una persona que deja de ocultarse, un acto educativo más inclusivo— tiene un efecto multiplicador en la cultura institucional. Por ello, el Aula de Disidencias se proyecta hacia el porvenir como un laboratorio de innovación social y educativa, un faro de cambio que inspira a replicar iniciativas similares en otras facultades y universidades. Lejos de cerrarse, este proceso continúa evolucionando: las disidencias y sus aliadas seguirán reclamando su lugar, ensanchando los márgenes de la academia y tejiendo espacios más seguros, afectivos y justos para todes. En última instancia, este Trabajo Fin de Máster cierra reconociendo que el Aula de Disidencias en Educación no es un fin en sí mismo, sino el comienzo de una transformación más amplia. Con

compromiso crítico y ternura radical, se sientan las bases para que la educación superior devenga verdaderamente inclusiva, haciendo realidad el anhelo colectivo de una universidad abierta a la diversidad, transgresora en sus pedagogías y humana en su esencia.

9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como en todo trabajo de investigación, en el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster se han encontrado ciertas dificultades que pueden definirse como limitaciones del estudio. Al mismo tiempo, en el proceso se han abierto nuevos interrogantes que se configuran como nuevas posibles líneas de investigación futuras.

Este estudio se ha desarrollado en un periodo académico que condicionó, de manera significativa, el proceso de recogida de información. Muchas de las personas que habían aceptado participar finalmente no pudieron hacerlo por problemas de conciliación, ya que las fechas propuestas resultaron incompatibles con sus actividades académicas o laborales. De esta manera, este relato de vida puede seguir construyéndose con nuevas voces que aporten otras perspectivas, subjetividades y experiencias.

Aunque inicialmente se había diseñado la investigación para desarrollarse mediante conversatorios como técnica principal —entendidos como espacios dialógicos, políticos y afectivos inspirados en la obra *Funk sin límites. Un diálogo reflexivo* (hooks y Hall, 2020)—, finalmente no fue posible implementarlos por diversas dificultades logísticas. Esta técnica, que permite situar el diálogo como intercambio, interrupción, juego y desafío intelectual, emocional y político (Pardo, 2021), se presenta como un recurso de enorme potencial para futuros estudios. Su aplicación podría profundizar en las contradicciones, tensiones y aspectos más íntimos de los relatos de quienes forman parte del Aula, favoreciendo así la producción de un conocimiento situado y colectivo.

Asimismo, el Aula de Disidencias ha generado durante estos años un abundante archivo documental de diversa naturaleza —fotográfico, audiovisual, textual, actas, materiales didácticos, productos de dinámicas participativas, etc.— que no pudo ser incorporado en este trabajo debido a la falta de tiempo. El análisis crítico de este corpus, desde perspectivas como la teoría del archivo queer o transfeminista, constituye una línea de investigación pendiente que permitiría recuperar memorias subalternas y resignificar la historia del Aula más allá del presente inmediato.

A estas limitaciones se suman otros horizontes posibles que emergieron durante la investigación. Entre los aspectos más valiosos que habría sido enriquecedor explorar se encuentra el impacto afectivo y comunitario del Aula: cómo se tejen amistades, redes de cuidado y complicidades que exceden lo académico y se convierten en prácticas de resistencia cotidiana. Del mismo modo, resultaría relevante indagar en los conflictos, tensiones internas o contradicciones que atraviesan inevitablemente todo proceso colectivo, y que también forman parte de la memoria viva del Aula.

En este sentido, quedan abiertas diversas preguntas a las que este trabajo no ha podido dar respuesta: ¿cómo se sostienen los cuidados y la horizontalidad en el tiempo, cuando las personas van rotando y cambiando? ¿De qué manera influyen las condiciones materiales e institucionales en la sostenibilidad del Aula? ¿Qué papel juegan los privilegios y desigualdades dentro del propio grupo? ¿Cómo dialoga la disidencia universitaria con otros espacios comunitarios y activistas fuera de la academia? ¿Qué tensiones emergen entre la pedagogía del cuidado que impulsa el Aula y las exigencias burocráticas o curriculares de la institución?

Por último, es importante señalar que varios de los aprendizajes adquiridos en el Máster en Estudios LGTBIQ+ no pudieron desplegarse plenamente en este trabajo, pero constituyen aportes valiosos para futuras investigaciones. Entre ellos, la aplicación de marcos de análisis interseccionales y decoloniales que aborden cómo raza, clase, género y sexualidad se entrecruzan en la experiencia universitaria; el uso de metodologías activistas que integren arte y activismo como estrategia de investigación; y el desarrollo de pedagogías transfeministas y queer explícitas que permitan experimentar con otras formas de producción de conocimiento, más encarnadas y colectivas.

En definitiva, este trabajo abre un camino que no pretende cerrarse, sino prolongarse en diálogo con quienes habitan el Aula y con otras experiencias afines. La investigación del Aula de Disidencias en Educación debe entenderse como un proceso vivo, situado y en constante transformación. Continuar explorando estas líneas de investigación no solo permitirá profundizar en el conocimiento sobre este espacio, sino también contribuir a la construcción de una educación superior más inclusiva, crítica y transformadora.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta-Leal, D., Ponce-Martínez, E., y González-Martínez, C. (2020). La educación superior como escenario para la inclusión de la diversidad sexual en el aula de clases. *Sinergias Educativas*, 5(2), 391–406. <https://doi.org/10.37954/se.v5i2.149>

- Aguilar, J. C., Reasco, B. C., y Coello, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Aguirre, G. C., Flórez, S. F., Gómez, L. G., Londoño, J.; Ramírez, G. E. (2011). *La escuela, espacio de formación de lo público en el marco de la ciudadanía* [Documentos Reservados de Posgrado]. Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/1666>
- Alcaín, E., y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Armijos, D., Pozo, M., Encalada, G., Diaz, D. y Armijos, E. (2021). Educación inclusiva en la educación superior. *Revista Social Fronteriza* 1(2), 57 -70. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/93>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 15, 15-18.
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social, Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (2011). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Madrid, AIEJI. http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- Aula de Disidencias en Educación. (s. f.). *Aula de Disidencias en Educación: Presentación*. Aula de Disidencias en Educación. <https://sites.google.com/go.ugr.es/auladisidenciaseducacion/inicio?pli=1>
- Azamar, R. (2023). Lo que enseña un maestro: des/Orientaciones para una pedagogía queer. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(2), 71–92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.557>
- Barbero, N. (2016). *Factores psicológicos del adolescente y su incidencia en el abandono escolar*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://hdl.handle.net/11162/170165>
- Barrero, J. P., y Akachach, C. (2023). Educación en competencias emocionales para la diversidad afectivo-sexual: Smart Emotion. MODULEMA. *Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 82-100. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.29053>

- Barreto, J. A., y Villalobos, V. A. (2020). Representaciones sociales de la inclusión de la población LGBT en educación superior. *Análisis*, 52(97), 431-458. <https://doi.org/10.15332/21459169/5752>
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación Universidad Alberto Hurtado*, 81, 1-13.
- Barrientos, P., Montenegro, C., y Andrade, D. (2022). Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-32. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Benavides, F. A., y Gallardo, E. (2017). Pedagogía Queer: Educar desde la Diferencia. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Concepción. <https://repositorio.udec.cl/handle/11594/1081>
- Benavides, L. (2022). *Educación afectivo sexual en la etapa de infantil: Propuesta de Intervención*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56445>
- Benítez, L. V. (2023). Prácticas Pedagógicas en Educación Superior con relación a la Educación Inclusiva: Pedagogical Practices in Higher Education in relation to Inclusive Education. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1320–1333. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.341>
- Bolívar, A., Segovia, J. D., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Borraz, M. (2016, 11 abril). Nace el primer servicio de atención a personas LGTB de una universidad pública en España. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/nace-personas-lgtb-universidad-espana_1_4065743.html
- Bueno, I., y Livia, G. (s. f.). *Repensar la Universidad desde los estudiantes*. Espacios de Educación Superior: Aprendemos Entre Todos. <https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/21/09/2023/repensar-la-universidad-desde-los-estudiantes/#:~:text=Ser%20deseable%20generar%20entornos%20de,autocuidados>

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Caetano, M., Rodrigues, A., y Wenez, I. (2024). Currículo como estudios narrativos y queer: emergencias que interrogan la educación. *Praxis Educativa*, 28(2), 1–21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280211>
- Cantos, F. J., Sanahuja, A., Moliner, L., y Alegre, F. J. (2024). Romper la cultura cisheteronormativa en los espacios universitarios: Una mirada desde la formación inicial docente. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, (12), 1–21. <https://doi.org/10.46661/relies.11246>
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 61(2), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie6121257>
- Carvajal, V. (2006). Educación formal: ¿rompiendo o perpetuando mitos?. *Revista Electrónica Educare*, 9(2), 93-110. <https://doi.org/10.15359/ree.9-2.4>
- Casares, M. Á., Díez-Gómez, A., Pérez-Albéniz, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2024). Ansiedad y depresión en contextos educativos: prevalencia, evaluación e impacto en el ajuste psicológico. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 1-8. DOI: [10.1016/j.psicod.2023.11.002](https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.002)
- Castellà, A., Richter, C., y Vázquez, E. (2018). La formación de estudiantes del grado en educación social en materia de relaciones afectivosexuales. En *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: Reflexiones educativas y sociales* (pp. 235-250). Dykinson.
- Castro, J. (2025, 23 febrero). La educación como espacio de construcción identitaria. *La Estrella de Panamá*. https://www.laestrella.com.pa/vida-y-cultura/la-educacion-como-espacio-de-construccion-identitaria-CK10836206?utm_
- Catalán-Marshall, M. (2022). Docencia e Inclusión LGTBQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas queer en las escuelas. *Revista Punto Género*, (18), pp. 156–197. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2022.69392>
- Cepa, E. (2021). Profesionales de la educación social ante la diversidad sexual: inclusión social del colectivo LGTBQ. En Romero, J. M., Cáceres, M. P., de la Cruz Campos, J. C., y Ramos, M. (Eds.), *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios* (pp. 624–636). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wvn.51>
- Cerpa-Reyes, C., Vargas-Toledo, M., y García-Betano, V. (2023). Orientación Sexual, Identidad de Género y Participación de Estudiantes: Creencias de Docentes.

- Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 177-191.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200177>
- Charmaz, K. (2015). La Teoría fundamentada en el siglo XXI. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. (Vol.3, pp.270 –325). Gedisa.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1),34–45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- COGAM [Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales de Madrid]. (2022). *LGTBfobia en las aulas 2021/2022*. <https://cogam.es/wp-content/uploads/2023/04/LGTBfobia-en-las-Aulas-2022.pdf>
- Colmenero, M. J., Jurado, P., Navío, A., y Valle, R. E. (2024). Análisis sobre el conocimiento de la diversidad sexo-genérica del alumnado universitario: un estudio exploratorio. *Aula Abierta*, 53(4), 341–349.
<https://doi.org/10.17811/rifie.21225>
- Colmero, M. J., González, N, y Valle, R. E. (2017). Percepciones del profesorado universitario acerca del currículo en procesos de atención a la diversidad. En *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 2037-2045). Servicio de Publicaciones.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Cordero-Aliaga S. y Romero-López M. A. (2025). Perspectiva de género en la formación docente. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.93115>
- Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega-Ruíz, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2(2), 199-221. _
- Criado, E., y Chamorro, V. S. (2024, 27 junio). La importancia de los espacios seguros para proteger los derechos del colectivo LGTBI. *Cadena SER*.
<https://cadenaser.com/cmadrid/2024/06/27/los-espacios-seguros-siguen-siendo-imprescindibles-para-proteger-los-derechos-del-colectivo-lgtbi-radio-madrid/>
- De Grado, L. (2024, 11 diciembre). *Violencia sexual en la universidad: entre el silencio institucional y la lucha por espacios seguros*. EFEMINISTA.

<https://efeminista.com/violencia-sexual-en-la-universidad-silencio-espacios-seguros/>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Disponible en:

https://cnrha.sanidad.gob.es/documentacion/bioetica/pdf/Universal_Derechos_Humanos.pdf

Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2). <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>

Empleo 20minutos. (2016, 13 abril). La Complutense, la primera universidad pública que crea una Oficina de Diversidad Sexual. *20minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/2720398/0/universidad-complutense/primer-publica-con/oficina-diversidad-sexual/>

Escudero, I. (2017). La educación como espacio de resistencia. Una propuesta desde las Artes y la Educación Social asentada en la pedagogía queer (pedagoqueer). *InterAlia: Pismo poświęcone studiom queer*, (12), 40-52. <https://doi.org/10.51897/interalia/SKXK5426>

Eslava-Suanes, M. D., González-López, I., y De-león-huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53–76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>

Espacio seguro. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 02 de agosto de 2025. https://es.wikipedia.org/wiki/Espacio_seguro#:~:text=Un%20espacio%20seguro%20puede%20definirse,2

Evans, A. (2022). *Brujería y contracultura gay: Una visión radical de la civilización occidental y algunas de las personas a las que ha tratado de destruir*. Descontrol.

Finning, K., Ukoumunne, O.C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., y Moore, D.A. (2019). The association between anxiety and poor attendance at school—a systematic review. *Child and adolescent mental health*, 24(3), 205-216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>

Foucault, M. (1977). *La historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Ediciones Siglo XXI.

Galdeano, C., y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28-32. DOI: [10.1016/S0187-893X\(18\)30069-7](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30069-7)

- Gallardo, F. J., y Escolano, V. M. (2009). *Informe Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga* (2ª Edición). <http://cooperacionlgbt.org/wp-content/uploads/2018/07/Informe-Diversidad-Afectivo-Sexual-en-la-formacio%CC%81n-de-docentes.pdf>
- Galoppe, R. A. (2015). Espacios queer: hacia una dinámica de visibilidad e integración. *El Hilo De La Fabula*, (12), 187–198. <https://doi.org/10.14409/hf.v0i12.4705>
- Gálvez, V., y Azócar, R. (2018). El rol de la memoria en la educación social: diversidades sexuales en el Chile contemporáneo. *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (14), 67-75. <http://hdl.handle.net/10272/14840>
- García, I., Gómez, C., Sánchez, J., y Sícario, F. M. (2025, 7 marzo). *El colectivo LGTBI+ y la universidad: un camino de lucha y reivindicación*. Generación Dos Punto Cero. <https://generaciondospuntocero.com/comunidad-lgtb-en-la-vida-universitaria-un-camino-de-lucha-y-reivindicacion/>
- García, J. A., y Moreno, I. (2019). La importancia de la participación del alumnado para una universidad inclusiva. En *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 161-180). Universidad Autónoma de Madrid.
- Garrido A. (2022). Reseña/Review (hooks, bell, “Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad”, Madrid, Capitán Swing, ISBN: 978-84-122818-4-3, págs. 229, 2021). *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 277-279. <https://doi.org/10.5209/tekn.77747>
- Generelo, J., y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid. Comisión de Educación de COGAM. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/56495>
- Giroux, H. (2011). Más allá del fraude de la universidad corporativa: La educación superior al servicio de la democracia. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. <https://web.archive.org/web/20160309042838/http://www.odiseo.com.mx/marca-texto/2011/02/mas-alla-fraude-universidad-corporativa-educacion-superior-servicio-democracia>
- Guzmán, E. J., Muñoz, J., Preciado, E. A., y Menjura, M. I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), pp. 153-175. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.404.2014>
- Halperin, D. (1995). *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography*. Oxford University Press.

- Hermoso-Larzabal, E., López de Arana, E, y Aristizabal, P. (2024). La identidad de género y la diversidad afectivosexual en los Grados de Educación de la Universidad Del País Vasco (UPV/EHU): una demanda formativa no cumplida. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 147-163. <https://doi.org/10.6018/rie.546421>
- Hernández, G., Cruz, M. S., y Alarcón, E. (2023). La inclusión de personas no-cisheterosexuales en los ámbitos universitarios: una revisión documental. *Revista Imaginario Social*, 6(3). <https://doi.org/10.59155/is.v6i3.123>
- Hetrick, E. S., y Martin, A. D. (1987). Developmental Issues and Their Resolution for Gay and Lesbian Adolescents. *Journal of Homosexuality*, 14(1-2), 25-43. https://doi.org/10.1300/J082v14n01_03 actividad dirigida a la acción
- hooks, B., y Hall, S. (2020). *Funk sin límites. Un diálogo reflexivo*. Edicions Bellatera.
- Infantes R., y Pérez N. (2019). Desde la educación social hacia una sexualidad sana, respetuosa y para la igualdad. *Revista Social Municipal*, 38, 27-28.
- Kali, L. (2023). Contra todo pronóstico [Canción]. En *contra todo pronóstico*. Propaganda Pel Fet!
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., y Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kosofsky, E. (1990). *Epistemology of the Closet*. University of California Press.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 2/2023 de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Leyda, A. (2025). La pedagogia queer com a eina per a una educació inclusiva: Un estudi de cas. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (62), 58-75. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.62.504982>
- Lizarte, E. J., y Fernández, M. (2018). Competencias profesionales del educador social: comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *PUBLICACIONES*, 48(2), 257-277. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8343>

- López-Pereyra, M., y Merse, T. (2023). Pedagogías queer: práctica educativa crítica y afirmativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(2), 7-13. Epub 02 de octubre de 2023. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.562>
- López-Pereyra, M., y Merse, T. (2023). Pedagogías queer: práctica educativa crítica y afirmativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(2), 7-13. <http://dx.doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.562>
- López, I. (2023, 2 diciembre). ¿Cómo crear espacios seguros para nuestros jóvenes LGTBI+? (1). *Periódico Educación*. <https://periodicoeducacion.info/2023/12/02/como-crear-espacios-seguros-para-nuestros-jovenes-lgtbi/>
- Luna, M. J. y Wass, R. A. (2024). *Pieles parlantes UPN : apalabrando un chisme pedagógico, sentires de una identidad comunitaria*. [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20536>.
- Malagón, F. J., y Graell, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XXI*, 25(1), 433–458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30321>
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Márquez, C., y Sandoval, M. (2019). Claves para promover la inclusión en la educación superior. En *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 45-60). Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín, A. V. (2009). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (7), 41-60. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3375>
- Martineau, J. T., y Cyr, A. A. (2025). Redefining Academic Safe Space for Responsible Management Education. *Journal of Business Ethics*, 196(3), 581-601. <https://doi.org/10.1007/s10551-024-05690-3>
- Martínez, N., Giménez, C., Nebot, J. E., Elipe, M. E., y Ballester, R. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 367-376. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1578>

- McCarty-Caplan, D. (2017). LGBT-Competence in Social Work Education: The Relationship of School Contexts to Student Sexual Minority Competence. *Journal of Homosexuality*, 65(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1310547>
- McIntosh, E., y Jagger, S. (2023). The construction of safe space: empowerment and the perception of vulnerability at Anglican Foundation Universities in England. *Journal of Gender Studies*, 33(5), 711–724. <https://doi.org/10.1080/09589236.2023.2186841>
- Ministerio de Igualdad, Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI. (2022). *Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España*. https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Estudio_no_binarios_accesibilidad.pdf
- Moiraghi, E. D. C. (2018). Los relatos de vida como recurso de investigación de problemáticas vocacionales. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 7(9), 39-54. <https://doi.org/10.30972/dpd.792800>
- Moreno, Y., y Penna, M. (2018). Cuerpo y deseo de escritura:—diarios—. *Re-visiones*, (8), 8. <https://revistas.ucm.es/index.php/REVI/article/view/97201>
- Munuera P. y Martínez J. Á. (2024). Acoso en la universidad española: un análisis de casos. *Mediaciones Sociales*, 23, e-95503. <https://doi.org/10.5209/meso.95503>
- Navarro, I. J. (2021). Incorporación de espacios seguros para miembros de la comunidad LGBT+ dentro una organización. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26936.06400>
- Oficina Regional de la OMS para Europa (Organización Mundial de la Salud), Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) [Centro Federal de Educación para la Salud (BZgA)]. (2017). *La importancia de la formación: un marco de competencias básicas para educadores sexuales*. Colonia: BZgA. https://www.bzga-whoce.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_TrainingMattersFramework_ES.pdf
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P., y Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1), e067. <https://doi.org/10.24215/25457284e067>
- Oraisón, M., y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana De Educación*, 42, 15–29. <https://doi.org/10.35362/rie420759>

- Ortega, P. (2023). Las competencias del profesorado en diversidades sexo-genéricas en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Una investigación desde la metodología comunicativa [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia. <https://hdl.handle.net/10550/91556>
- Pardo I. (2021). bell hooks y Stuart Hall, Funk sin límites. Un diálogo reflexivo, Barcelona, Edicions Bellatera, 2020, 138 pp. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 24(2), 311-312. <https://doi.org/10.5209/rpub.76681>
- Paredero, I., Gil, W., y Rodríguez-Manzaneque, M. (2024). *Estado del odio: Estado LGTBI+ 2024*. Federación Estatal de lesbianas, gais, trans, bisexuales, intersexuales y más [FELGTBI+]. https://www.google.com/url?q=https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2024/09/Estado-de-la-educacion-LGTBI-2024_FINAL.pdf&sa=D&source=docs&ust=1746274045455966&usg=AOvVaw3I6rzmiA065LPf4aU3Vant
- Parilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-30.
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48359>
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 13(1), 181–202. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445>
- Penna, M., García, R., y Sánchez, M. (2022). Unidades de diversidad en la educación superior: situación actual y retos para un futuro inclusivo. En *Innovación y cambio en el aula desde la complejidad formativa* (pp. 263-274). Editorial Graó.
- Pichardo, J. I., de Stefano, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/27546>
- Pichardo, J. I., y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *methaodos.Revista De Ciencias Sociales*, 7(1). <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Pilligua, B. X., Avila, W. F., Paspuel, C. G., y Aguirre, B. G. (2023). La formación docente en atención a la diversidad sexual en los estudiantes de bachillerato. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420737>

- Pineda, M. C. M., y Gutiérrez, E. G. (2020). Pensar actuando.: Una apuesta desde el Sur y desde abajo. In *Educación para la emancipación: hacia una praxis crítica del sur* (pp. 225–258). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f5gj.10>
- REUNI+D Artículos. (2022, 19 enero). Educación inclusiva y atención a la diversidad: la asignatura pendiente en los planes de estudio de formación docente en España. *REUNI+D [Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa]*. <https://reunid.eu/2022/01/19/educacion-inclusiva-y-atencion-a-la-diversidad-la-asignatura-pendiente-en-los-planes-de-estudio-de-formacion-docente-en-espana/?utm>
- Rico, M. L., y Ponce, A. I. (2024). Educación en y para la democracia en España: testimonios docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e10.5341>
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M. R., y Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E., y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(3), 46–62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rodríguez, F. A. (2023). *¿Qué saben los docentes sobre diversidad afectivo-sexual?. Un análisis de la formación y la práctica a través de un estudio de caso en Barcelona*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60559>
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (16), 9-20. <http://hdl.handle.net/10366/140167>
- Salmerón-Vílchez, P., y Sebastián, A. I. (2022). Modelo para la construcción de un sistema de categorías a partir de la dialogicidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 171–190. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.18376>
- Sánchez-Sainz, M., (2023). Pedagogías Queer como reto de las pedagogías libertarias. *Aula Libre. CGT*, (7), 15-23. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/104501>
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>

- Sánchez, B. (2024). Pedagogía queer: avances y retos desde una escuela contrahegemónica. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(12). Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/10820>
- Sánchez, B., Escribano, M., y Álvarez, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, (7), 19–33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>
- Sánchez, M. (2018). Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz. En *Pedagogías Queer* (pp. 108-142). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?*. Los libros de la Catarata.
- Sánchez, M., Penna, M., y García, R. (2024). Percepción del profesorado universitario sobre las necesidades formativas en relación con las diversidades sexo-genéricas. En *3er Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva: hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente. Libro de Actas* (pp. 1091-1095). Grupo de Investigación “Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa” (ECOLE). Universidad Complutense de Madrid.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2013). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (5), 227–238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99–116. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf

- Shannon, B. (2024). Queer youth and critical sexuality education pedagogies within networked publics: implications for school-based practice. *Critical Studies in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2388705>
- Simón, C., y Carballo, R. (2019). Educación inclusiva en la universidad: el papel del profesorado. En *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 99-120). Universidad Autónoma de Madrid.
- Talens, A. (2025, 6 abril). La Politècnica de València abordará junto a otras 25 universidades su relación con la infancia y la adolescencia. *Cadena SER*. <https://cadenaser.com/comunitat-valenciana/2025/04/06/la-politecnica-de-valencia-abordara-junto-a-otras-25-universidades-su-relacion-con-la-infancia-y-la-adolescencia-radio-valencia/>
- Teba-Fernández, E. M., Caballero-García, P., y Bueno-Villaverde, Ángeles. (2020). SHINE®: modelo para la transformación de espacios educativos. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 14–28. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1499>
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos: Revista de temas sociales*, (27), 7.
- Urzúa, Y. (2024). Sex-gender Dissidents Working in Education: Stories from the Valparaíso Region. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(especial), 115-129. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000300115>
- Valencia, M. D. (2017). *Las competencias transversales en el proceso de Bolonia: Cómo se explicitan en las páginas web de las universidades españolas y su significatividad en los planes de estudio*. [Tesis Doctoral, Universidad Católica de Valencia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/821>
- Varela, C., Alonso-Ruido, P., y Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad?. *Revista Fuentes*, 26(1), 95–108. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>
- Vázquez, N. A. (2021). Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista Interdisciplinaria De Estudios De Género De El Colegio De México*, 7(1), 1–42. <https://doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(3), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie4032512>

- Vela, J. (2017). La diversidad afectivo sexual y de identidad de género en el marco de la atención a la diversidad. *Hachetetepe: Revista científica de Educación y Comunicación*, (15), 87-93. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.9>
- Vélez-Álvarez, C., Pico-Merchán, M. E., Escobar-Potes, M. del P., y Jaramillo-Ángel, C. P. (2022). Espacios educativos universitarios: una mirada desde los estudiantes. *Cultura Educación Sociedad*, 13(2), 249–266. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.14>
- Visotsky, J. A., y Sapini, S. (ed.) (2021). *Pedagogías críticas y universidad: una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional*. Concepción, Ediciones nuestraAmérica desde Abajo. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5781>

11. ANEXOS

ANEXO I

Figura 7

Página 1 de 2 del consentimiento informado.



Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense de Madrid

HOJA INFORMATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UN AULA DE DISIDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO A PARTIR DE RELATOS DE VIDA

El/la estudiante Pau, Cerón Calvente en el marco de la elaboración de su Trabajo Fin de Máster del [Máster de Estudios LGBTIQ+](#) de la Universidad Complutense de Madrid, está realizando una estudio de investigación, cuyo principal objetivo es describir el proceso de construcción del Aula de Disidencias en Educación de la Universidad de Granada como modelo educativo transformador, así como explorar las experiencias de las personas que han participado en él desde su ideación hasta su consolidación, atendiendo al impacto que ha tenido en sus trayectorias personales, identitarias y relacionales.

Para ello, se desarrollará un estudio de carácter cualitativo, con enfoque biográfico-narrativo, centrado en la recogida de relatos de vida de personas vinculadas al Aula de Disidencias en Educación. El procedimiento consistirá en la realización de conversatorios individuales, con una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos, en los que se abordarán vivencias, reflexiones y memorias relacionadas con el surgimiento, desarrollo y sentido político-pedagógico del espacio. Estos encuentros serán registrados (previo consentimiento) y utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizando en todo momento la confidencialidad, el respeto por la identidad de los participantes y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento.

El objetivo es generar un conocimiento situado que permita comprender no solo el modelo del Aula de Disidencias, sino también las estrategias colectivas, tensiones, alianzas y aprendizajes que emergen de este tipo de iniciativas en el ámbito universitario.

Toda la información recogida será tratada de manera confidencial, y analizada en conjunto para la realización del Trabajo Fin de Máster, pero también podrá ser difundida en publicaciones científicas, en congresos especializados y otras formas de difusión académica. En ningún caso se publicarán sus resultados individuales ni ningún tipo de información que pudiera identificarle.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento sin tener que dar explicaciones ni sufrir ninguna penalización por ello. Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a explicar los resultados a todos los participantes que estén interesados en conocerlos, y así lo indiquen.

Este proyecto, está supervisado por Melani Penna Tosso, Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en él (Pau Cerón Calvente; +34 621 026 205; pceron@ucm.es). Si lo estima oportuno también puede contactar con la Coordinación del Máster de Estudios LGBTIQ+ a través de masterlgbtiq@ucm.es

Nota. Captura de pantalla de la elaboración propia.

Figura 8
Página 2 de 2 del consentimiento informado.



Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense de Madrid

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña., mayor de edad, de años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UN AULA DE DISIDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO A PARTIR DE RELATOS DE VIDA, ejecutado por Pau Cerón Calvente dirigido por el profesor Melani Penna Tosso, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

1. He recibido suficiente información sobre el estudio.
2. He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.
3. Comprendo que mi participación es voluntaria.
4. Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento:
 - a. Cuando quiera
 - b. Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga ninguna consecuencia de ningún tipo.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y sometidos a las garantías dispuestas en el reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 y que mis datos nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.

Firma del/a participante:

Firma del/a investigador/a:

Nombre y fecha:

Nombre y fecha: CERON
CALVENTE
PABLO -
09056688R
Firmado digitalmente por CERON CALVENTE PABLO - 09056688R Fecha: 2025.05.20 17:13:43 +02'00'

A los efectos de lo dispuesto en el reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, el interviniente queda informado y expresamente consiente de la incorporación de sus datos a los ficheros de carácter personal de los que es responsable la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

La Universidad Complutense de Madrid garantiza que todos los datos personales y/o de sus familiares representados facilitados por el titular serán tratados con la mayor confidencialidad y en la forma y con las limitaciones previstas en el reglamento (UE) 2016/679 y demás normativa aplicable (Real Decreto 1720/2007 de 21 de diciembre; Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre).

El presente consentimiento se otorga sin perjuicio de todos los derechos que le asisten en virtud de la normativa antes citada y especialmente de la posibilidad de ejercer gratuitamente los derechos de acceso a la información que nos haya facilitado y de la rectificación, cancelación y oposición en cualquier momento que lo desee. Para ello debe dirigirse por escrito a Pau Cerón Calvente (pceron@ucm.es).

Nota. Captura de pantalla de la elaboración propia.

ANEXO II

ENTREVISTA:

I. INFORMACIÓN GENERAL Y DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- Nombre (o seudónimo, si se prefiere mantener anonimato):
- Edad:
- ¿Cómo definirías tu identidad en términos de género, orientación, clase, etnia, u otros aspectos que consideres importantes?
- Pronombres con los que te identificas:
- Lugar de nacimiento / lugar de residencia actual:
- Formación académica y/o área profesional:
- Formación no formal:
- ¿Formas parte o participas en algún grupo o asociación con fines activistas, educativos, políticos...?
- ¿Cuál es tu vínculo con la Universidad de Granada u otra institución educativa?
- ¿Desde cuándo participas o conoces el Aula de Disidencias en Educación?

II. PREGUNTAS GENERALES²⁹

- ¿Cómo conociste el Aula de Disidencias en Educación?
- ¿Qué significado tiene para ti este espacio en términos personales? ¿y términos educativos? ¿y términos profesionales?
- ¿Cómo describirías la dinámica que se genera dentro del Aula?
- ¿Qué tipo de actividades, dinámicas o metodologías se desarrollan en este espacio?
- ¿Consideras que el Aula ha influido en tu identidad, forma de pensar o actuar?
¿De qué manera?
- ¿Qué retos consideras que ha enfrentado el Aula desde tu experiencia?
- ¿Qué elementos destacarías como claves para que este espacio funcione o tenga impacto?
- ¿Qué alianzas, redes o vínculos se han generado dentro y fuera del aula?
- ¿Qué impacto percibes que ha tenido el Aula en la cultura educativa de la Universidad de Granada u otras instituciones educativas?

²⁹ Preguntas generales para todas las personas entrevistadas, incluyendo el apartado inicial de información general y datos sociodemográficos, así como el bloque final de cierre.

- ¿Qué te gustaría que cambiara, se mantuviera o mejorara en el Aula de Disidencias?

III. PREGUNTAS ESPECÍFICAS SEGÚN GRUPO³⁰

GRUPO 1 – PERSONAS FUNDADORAS:

- ¿Cómo surgió la idea de crear el Aula de Disidencias? ¿Qué necesidades buscaba atender o qué contexto la impulsaron?
- ¿Cómo fue el proceso inicial de conformación del grupo motor? ¿Quiénes participaron y cómo se organizaron?
- ¿Qué criterios se establecieron para definir el enfoque del Aula? Es decir, ¿Qué referentes teóricos, pedagógicos o políticos inspiraron su diseño?
- ¿Cómo se definieron los objetivos pedagógicos y políticos del Aula? En otras palabras, ¿cómo se definieron los criterios de inclusión, metodologías y actividades del Aula?
- ¿Cómo fue el proceso de negociación y construcción con la institución universitaria?
- ¿Qué resistencias institucionales o sociales surgieron en el proceso de creación? ¿Encontrasteis algún apoyo?
- ¿Qué estrategias consideras que fueron clave para consolidar el Aula?
- ¿Cómo se ha transformado el Aula desde su inicio hasta ahora?
- ¿Qué papel juega para ti las pedagogías *queer* o sociocríticas en este tipo de espacios?
- ¿Qué aprendizajes y transformaciones personales viviste durante este proceso de creación?

GRUPO 2 – PARTICIPANTES POSTERIORES:

- ¿Qué te motivó a unirte o participar en el Aula de Disidencias?
- ¿Cómo fue tu proceso de incorporación/integración al grupo? ¿Te sentiste acogido?
- ¿Qué aspectos te facilitaron sentirte parte del grupo? ¿Y cuáles aspectos te dificultaron sentirte parte del grupo?
- ¿Cómo percibes las relaciones y dinámicas internas del grupo?
- ¿Qué estrategias de participación o metodologías te parecieron más significativas?

³⁰ Bloques específicos de preguntas según el grupo al que pertenezca la persona entrevistada: Grupo 1: personas fundadoras del Aula de Disidencias; Grupo 2: personas que se incorporaron al Aula tras su creación; Grupo 3: informantes clave externos.

- ¿Qué te aportó este espacio en tu formación personal, profesional o militante?
- ¿Qué aprendizajes personales y colectivos destacarías de tu paso por el Aula?
- ¿Cómo te ha influido participar en este espacio en relación con tu identidad disidente (si aplica)?
- ¿Sientes que tu participación ha transformado tu forma de enseñar, aprender o relacionarte?
- ¿Cómo percibes o describirías el liderazgo dentro del Aula? ¿Es horizontal, compartido, rotativo...?

GRUPO 3 – INFORMANTES CLAVE EXTERNOS:

- ¿Cómo conociste la existencia del Aula de Disidencias?
- ¿Cómo te vinculaste con el Aula de Disidencias?
- ¿Has colaborado o acompañado al Aula desde alguna función (docencia, gestión, activismo, etc.)?
- Desde tu perspectiva externa o colaboradora, ¿qué valor le ves a este tipo de espacios?
- ¿Qué opinión tienes sobre su impacto en la cultura universitaria o educativa?
- ¿Qué impacto has observado en las personas que participan o han participado en el Aula?
- Desde tu mirada externa, ¿qué aporta este espacio a la transformación educativa? ¿Y a nivel institucional, político o pedagógico?
- ¿Qué diferencia observas entre el Aula de Disidencias y otras propuestas de educación inclusiva?
- ¿Cómo percibes el papel del Aula en relación con la transformación social o educativa?
- ¿Qué retos consideras que enfrenta o podría enfrentar el Aula en su sostenibilidad?
- ¿Qué aprendizajes o elementos crees que podrían extrapolarse a otras instituciones?
- ¿Consideras que este modelo podría replicarse en otros contextos educativos? ¿Qué condiciones serían necesarias?

IV. PREGUNTAS DE CIERRE:

- Si tuvieras que nombrar este proceso en una palabra o imagen, ¿cuál sería?
- ¿Qué mensaje te gustaría dejar a quienes quieran crear espacios similares?
- ¿Hay algo que no te haya preguntado y consideres importante compartir?

ANEXO III

Fecha y hora de la reunión

30 de junio de 2025

Asistentes³¹

Pau Cerón Calvente [Entrevistadore] y M. H. L. [Entrevistada].

Transcripción

Entrevistadore: Nombre (o seudónimo, si se prefiere mantener anonimato):

Entrevistada: Prefiero que me nombres como M. H. L., ya que más adelante preguntas si participo en alguna asociación o asamblea activa, y en ese caso prefiero mantener el anonimato. Si no, pon mi nombre, pero no el de la asamblea.

Entrevistadore: Edad:

Entrevistada: Tengo 24 años.

Entrevistadore: ¿Cómo definirías tu identidad en términos de género, orientación, clase, etnia, u otros aspectos que consideres importantes?

Entrevistada: Me defino como persona no binaria, bollera y gallega.

Entrevistadore: Pronombres con los que te identificas:

Entrevistada: Uso los pronombres ella y elle, ambos me representan.

Entrevistadore: Lugar de nacimiento / lugar de residencia actual:

Entrevistada: Nací y vivo en A Coruña.

Entrevistadore: Formación académica y/o área profesional:

Entrevistada: Soy educadore social.

Entrevistadore: Formación no formal:

Entrevistada: He realizado distintos cursos sobre pedagogía queer, pensamiento decolonial y militancias bolleras.

Entrevistadore: ¿Formas parte o participas en algún grupo o asociación con fines activistas, educativos, políticos...?

Entrevistada: Actualmente no participo en ningún colectivo, pero anteriormente he formado parte de la Asamblea Transfeminista Unitaria de Granada y del Bloque Bollero de Madrid. También tengo interés en las asambleas anticarcelarias.

³¹ Debido a su trabajo y la conciliación, no fue posible realizar la entrevista de manera presencial ni tampoco telemática. Por tal motivo, ella respondió las preguntas por nota de audio que me envió por WhatsApp con sus respuestas.

Entrevistador: ¿Cuál es tu vínculo con la Universidad de Granada u otra institución educativa?

Entrevistada: Mi vínculo con la Universidad de Granada fue como estudiante, y ahora como graduada. Además, soy cofundadora del proyecto Aula de Disidencias en Educación.

Entrevistador: ¿Desde cuándo participas o conoces el Aula de Disidencias en Educación?

Entrevistada: Conozco y participo en el Aula de Disidencias en Educación desde sus inicios, ya que formé parte de su primera etapa de creación.

Entrevistador: ¿Cómo conociste el Aula de Disidencias en Educación?

Entrevistada: Conozco el Aula desde que era solo una idea. Formé parte del proceso de creación desde el inicio. Surgió como una ilusión compartida por un grupo de amigos que, para la asignatura *Diagnóstico de necesidades*, realizaron un trabajo centrado en personas trans sin hogar. A partir de ahí, quisieron explorar las pedagogías queer y llevar a cabo acciones que rompieran con el inmovilismo académico que estábamos viviendo durante la carrera. Así nació el Aula, como una iniciativa que nos motivara a movernos y a crear comunidad dentro del contexto universitario. Por eso digo que conozco el Aula desde el principio.

Entrevistador: ¿Qué significado tiene para ti este espacio en términos personales? ¿y términos educativos? ¿y términos profesionales?

Entrevistada: A nivel personal, para mí el Aula no es solo un proyecto: es una forma de intervenir en el mundo que se alinea con mi forma de pensar y con el estilo de vida que intento construir. Está profundamente conectada con la comunidad en la que creo y de la que formo parte. Más que un proyecto, lo vivo como un intercambio constante con personas que se identifican de forma similar o cercana a mí. Tiene un valor muy grande, porque ha sido un espacio amable dentro de la universidad donde he podido experimentar, no solo en lo profesional, sino también en lo identitario, compartiendo reflexiones con otras personas del colectivo o afines.

En términos educativos, el Aula me motivó a permanecer en la universidad. Siento que, de no haber sido por este proyecto, mi paso por la universidad habría sido mucho más superficial. Gracias al Aula pude profundizar en mis intereses, mantenerme atenta, y conectar con algo que realmente me movía. Ha sido algo muy positivo en ese sentido.

Y en lo profesional, siento que ha sido una guía. Me ayudó a estructurar cualquier posible especialización o línea de investigación que quiera seguir. Me permitió profundizar en temas como las pedagogías queer, la teoría *CRIP* y las pedagogías decoloniales. El hecho

de que exista el Aula me impulsó a querer especializarme en esas áreas, y a buscar intercambios de conocimiento con otras personas *queer*, desde la autosuficiencia y el apoyo mutuo

Entrevistadore: ¿Cómo describirías la dinámica que se genera dentro del Aula?

Entrevistada: La dinámica dentro del Aula la describiría como horizontal, cuidadosa, sensible, comunitaria y participativa. Está basada en una metodología de investigación-acción participativa, lo que implica que quienes, en teoría, serían el objeto de estudio, también se convierten en agentes activos del proceso. No son simplemente observados o medidas, sino creadoras y colaboradoras directas del proyecto.

Las dinámicas que se generan son muy saludables porque se fundamentan en la pedagogía del cuidado y en la horizontalidad. Esto significa que todo pasa por el filtro del consenso y que siempre se incluye una ronda de "sentires", donde se recogen las emociones y percepciones de quienes participan antes de seguir adelante con cualquier actividad.

Entrevistadore: ¿Qué tipo de actividades, dinámicas o metodologías se desarrollan en este espacio?

Entrevistada: Las actividades en el Aula son muy diversas. Van desde formaciones dirigidas al profesorado hasta la organización de campamentos, congresos o consejos de infancia y adolescencia dentro del marco universitario. También realizamos actividades de difusión y trabajo en red, colaborando con otras asociaciones y conectando con profesionales del tejido social de Granada para compartir saberes.

Además, hay actividades centradas directamente en los cuidados y en la accesibilidad. Por ejemplo, la elaboración de protocolos donde se contemplan líneas verdes y rojas dentro del espacio, o la elección cuidadosa de los lugares donde se realizan encuentros y convivencias. Hasta detalles como cubrir espejos, para cuidar la percepción corporal de quienes puedan sentirse afectadas, ya sea por cuestiones de género o por diversidad corporal.

En cuanto a las metodologías, el Aula se basa principalmente en metodologías participativas. Tanto los objetivos como la agenda —no solo escolar, sino también política— se construyen en función de las necesidades y deseos de quienes participan. Por eso es un espacio fluido, en constante transformación, donde no se siguen pautas lineales. La actividad del Aula se define colectivamente, y eso hace que su metodología sea flexible, abierta y profundamente participativa.

Entrevistadore: ¿Consideras que el Aula ha influido en tu identidad, forma de pensar o actuar? ¿De qué manera?

Entrevistada: Sí, considero que el Aula ha influido bastante en mi identidad, en mi forma de pensar y también en cómo actúo. Siempre me he movido en los márgenes, en espacios no institucionalizados ni burocratizados, alejados de las estructuras de poder. Participar en el Aula, muchas veces, me ha conectado con realidades que en su momento no me gustaban, pero que me han obligado a salir de mi burbuja, a aterrizar la autocrítica y a buscar formas de tomar acción incluso dentro de sistemas en los que no confío plenamente.

Ha influido especialmente en mi identidad profesional. Me ha ayudado a definir qué tipo de educadorx social quiero ser, qué líneas quiero seguir, siempre desde una perspectiva crítica y ligada a las pedagogías transformadoras. La educación social forma parte de mi identidad, y en ese sentido, el Aula ha potenciado mi espíritu crítico. Ha transformado mi estructura de pensamiento, y cuando una cambia su manera de pensar, también empieza a buscar formas de actuar coherentes con ese pensamiento.

Además, me ha permitido aprender a moverme en formatos que antes no conocía, como los de la academia. He tenido que enfrentarme a lenguajes que, muchas veces, me resultan incómodos, porque no me gusta encajar lo queer en estructuras normativas como las de la universidad o las instituciones. Aun así, el Aula me ha enseñado a moverme entre las grietas de la institución y a ocupar esos espacios desde lo disidente.

Entrevistadore: ¿Qué retos consideras que ha enfrentado el Aula desde tu experiencia?

Entrevistada: Desde mi experiencia, el Aula ha enfrentado varios retos. El primero, y más evidente, ha sido existir como un proyecto disidente y no normativo dentro de una convocatoria y un espacio profundamente normativos, como lo es la universidad —y más específicamente, nuestra facultad, donde hay una distribución del poder claramente desigual.

Encajar una propuesta queer y disidente en un espacio que no está pensado para ello ha sido muy complejo. Otro reto ha sido ganar visibilidad dentro de la universidad. A pesar de ser una propuesta sólida, llegar a tener cierto reconocimiento institucional ha sido una lucha constante, y lo sigue siendo.

También ha sido difícil intervenir desde lo afectivo. Aunque el proceso ha sido paulatino, el Aula ha logrado mantenerse durante varios años, lo que ya es un logro en sí. Para hacerlo posible, muchas veces hemos tenido que adaptar el discurso a algo más *mainstream*, lo cual no siempre ha sido fácil ni cómodo. Ha sido todo un desafío mantener la paciencia y encontrar estrategias para cuirizar la universidad de forma lenta, amable y sostenida.

Creo que el mayor reto ha sido resistir. No teníamos todas las condiciones a favor, y nos ha costado mucho que se nos tome en serio, que se nos respete, y que se reconozca el valor del proyecto. Todo esto, en un contexto universitario donde los discursos de odio están muy presentes y donde las figuras de poder —como ocurre en la Universidad de Granada— reproducen esas violencias.

Además, ha sido un reto mantener la participación. El sistema de evaluación y exigencia académica agota a los estudiantes, y muchas veces no tienen ni energía ni tiempo para implicarse en proyectos como este. En nuestra carrera, Educación Social, se trabaja desde una superficialidad que muchas veces desmotiva a profundizar o a ir más allá de lo obligatorio. Por eso, otro gran reto ha sido conseguir que la gente se enganche al proyecto, especialmente sabiendo que muchas personas politizadas en Granada prefieren actuar desde espacios no institucionales.

Entrevistadore: ¿Qué elementos destacarías como claves para que este espacio funcione o tenga impacto?

Entrevistada: Creo que hay varios elementos clave para que este espacio funcione y tenga impacto. Uno fundamental es la perspectiva interseccional. Aunque en el tejido asociativo granaíno hay bastante presencia de discursos LGTBIQ+, muchas veces falta una mirada queer profundamente crítica, que cuestione no solo la norma sexual o de género, sino también las estructuras de privilegio desde una visión más compleja. La interseccionalidad es clave porque permite trabajar desde el cuestionamiento del privilegio y la autocrítica, entendidas no como procesos individuales, sino como procesos colectivos.

Otro aspecto esencial es el acompañamiento. El hecho de que los procesos de cuestionamiento identitario o político se hagan en grupo garantiza una mayor seguridad afectiva, y esto a su vez facilita la flexibilidad de pensamiento. Cuando te sientes seguro dentro de un grupo, puedes abrirte más, cuestionarte más, explorar más.

Para que un espacio como este funcione, también es necesario un trabajo profundo de organización interna y, al mismo tiempo, un trabajo igual de profundo en los cuidados. No se trata solo de sostener el proyecto en términos logísticos, sino de mantener un equilibrio entre la tarea, el equipo y la persona. Es decir, cuidar tanto lo que se hace, como quiénes lo hacen, como cómo se hace. Y, además, que todo esto incluya un componente de diversión y disfrute, que no se pierda lo humano, lo lúdico, lo afectivo. Que no se convierta en algo puramente teórico o técnico, sino que tenga sentido vital.

Entrevistadore: ¿Qué alianzas, redes o vínculos se han generado dentro y fuera del aula?

Entrevistada: Se han generado muchísimas alianzas dentro del Aula de Disidencias, tanto a nivel personal como colectivo. Desde lazos afectivos entre participantes, hasta vínculos que han permitido romper jerarquías tradicionales dentro del espacio universitario. Por ejemplo, la típica estructura “profesor-alumno” ha sido desestabilizada. Ha sido muy valioso poder compartir conocimiento con profes que se han colocado desde una posición horizontal, desde el mismo lugar que nosotres, generando una relación bidireccional.

También se han establecido conexiones con personas y colectivos que hacen un trabajo imprescindible en los espacios activistas de Granada, como Antirracismo UGR, el espacio de TuttiSpace, o personas como Sara Albeira, desde un enfoque antigitanista. Además, ha habido relación con académicxs de otras universidades, como la de Málaga, y con docentes y estudiantes que, gracias al Aula, se han permitido descubrir que están atravesadxs por lo queer, incluso sin saberlo previamente, o sin haber tenido un espacio donde explorarlo.

Muchos de estos vínculos han trascendido el Aula: han continuado en otros proyectos, en la vida cotidiana, en cómo nos relacionamos con nuestras amistades, con nuestras vecinas, con la comunidad en general. Porque cuando trabajamos con temas identitarios, eso transforma también la forma en que habitamos el mundo. Entonces, creo que gran parte de lo que se ha generado dentro del Aula ha tenido un impacto real más allá del aula misma, convirtiéndose en una práctica que atraviesa lo cotidiano.

Entrevistadore: ¿Qué impacto percibes que ha tenido el Aula en la cultura educativa de la Universidad de Granada u otras instituciones educativas?

Entrevistada: Creo que el Aula ha tenido un impacto positivo en la cultura educativa de la Universidad de Granada. Antes no existía ninguna iniciativa queer e interseccional dentro de la institución, así que, solo con el hecho de que exista, ya marca un precedente. Incluso si llega solo a dos personas que puedan sentirse reconocidas como personas queer dentro de la universidad, ya es un logro. Su existencia impulsa la posibilidad de que surjan más iniciativas similares.

A partir de ahí, también se ha empezado a generar cierto cuestionamiento dentro de estructuras institucionales, como el Vicerrectorado de Igualdad, en relación con las necesidades reales que tiene la comunidad universitaria más allá de propuestas como el Punto Violeta, que no existía antes del Aula. Son pasos pequeños, pero importantes.

En cuanto a la formación del profesorado, también ha tenido un impacto. Muchos docentes no estaban acostumbrados a recibir formaciones tan específicas sobre temas como adolescencias disidentes, pedagogías decoloniales, violencia estética y otros ejes

que atraviesan lo social. Y ha venido profesorado de áreas muy diversas —no solo del ámbito social, sino también, por ejemplo, de lingüística— que han comprendido que el Aula de Disidencias no es solo un espacio de educación para la igualdad, sino también para la convivencia. Por eso, es relevante para todes, no solo para quienes ya están posicionades políticamente.

Además, creo que hemos logrado interpelar a personas que, a priori, no se sentían atravesadas directamente por estos temas, y que, gracias al Aula, han podido enfrentarse a nuevos cuestionamientos que tal vez no encuentran en otros espacios académicos.

Otro impacto importante es que el Aula ha aportado sensibilidad y capital emocional a la vida universitaria. Esto permite cuestionar profundamente el modelo de evaluación punitiva que impera en la institución. Empiezan a tener valor aspectos que no son fácilmente medibles, como el cuidado, la escucha o la sensibilidad. Aunque no sean cuantificables, son fundamentales. Y este cambio de marco de pensamiento, creo, favorece y transforma la cultura educativa universitaria.

Entrevistadore: ¿Qué te gustaría que cambiara, se mantuviera o mejorara en el Aula de Disidencias?

Entrevistada: Me encantaría que se mantuviera la ilusión por hacer cosas. Al ser todavía un proyecto pequeño, siento que aún no ha sido completamente absorbido por el sistema opresivo que constantemente nos recuerda que no hay espacio suficiente —o que el que hay, está muy condicionado— dentro de la universidad. Justamente por eso, el proyecto tiene algo de autenticidad y crítica incómoda que me parece imprescindible conservar.

Lo que me gustaría que cambiara es que el Aula fuera aún más incómoda, más disruptiva. También me gustaría que tuviera un funcionamiento más autogestionado y una presencia más constante de estudiantes. Pero también entiendo que la fluidez del contexto granaíno, y la dinámica de la ciudad y la universidad, influyen mucho en la participación. A veces es difícil mantener un compromiso estable.

Por otro lado, creo que el hecho de que el Aula funcione dentro de la universidad genera incongruencias para muchos estudiantes y docentes que tienen discursos políticos sólidos. Para muchas personas, militar desde dentro de la institución es complejo. Entonces, si pudiera cambiar algo, me gustaría que fuera un proyecto completamente autogestivo. Pero también sé que eso implicaría no poder acceder a ciertos espacios estratégicos, como los centros educativos, donde es importante estar presentes. Así que entiendo esa tensión, y la considero parte del desafío de sostener un proyecto como este.

Entrevistadore: ¿Cómo surgió la idea de crear el Aula de Disidencias? ¿Qué necesidades buscaba atender o qué contexto la impulsaron?

Entrevistada: La idea del Aula de Disidencias en Educación surgió, como mencioné antes, a raíz de un trabajo que realizamos un grupo de amigas para la asignatura *Diagnóstico de Necesidades*, con la profesora P. S. Trabajamos en un proyecto sobre personas trans sin hogar en la Comunidad de Madrid, y al empezar a indagar en todo lo que rodea al mundo trans —un tema que atravesaba de forma muy personal a algunas de las integrantes del grupo— comenzamos a identificar vacíos muy evidentes dentro de la universidad.

Creo que la necesidad de crear el Aula fue, en gran parte, autobiográfica. Nos dimos cuenta de que no teníamos un espacio donde sentirnos representadas, ni tampoco uno que nos ofreciera una educación en diversidad desde una mirada crítica. Percibíamos una fuerte presencia de masculinidades tóxicas y de un pensamiento heteronormativo muy arraigado en las clases. Sentíamos que no podíamos ejercer nuestro derecho a ser educadas en un entorno que reconociera nuestras existencias y experiencias.

Eso nos llevó a pasar de la observación a la acción. Y el hecho de ser un grupo de amigas queer también nos motivó: ya teníamos muy interiorizadas dinámicas de comunidad y apoyo mutuo, lo que nos permitió pensar en un proyecto a medio o largo plazo. Queríamos generar un espacio amable, no solo para nosotres, sino para cualquier persona queer que viniera a la universidad.

En definitiva, el Aula nació de una necesidad colectiva y sentida: el deseo de que lo queer tenga un lugar en la educación, algo que muchas veces nos ha sido negado en nuestros propios recorridos académicos.

Entrevistadore: ¿Cómo fue el proceso inicial de conformación del grupo motor? ¿Quiénes participaron y cómo se organizaron?

Entrevistada: El grupo motor comenzó siendo un grupo de amigas, pero después fuimos convocando asambleas de convivencia a las que se fueron sumando estudiantes de la Facultad de Educación que se sentían afines o que tenían ganas de hacer cosas relacionadas con lo queer. También contactamos con agentes clave, como docentes visibles dentro de la universidad, que sabíamos que podrían interesarse por la iniciativa y aportar apoyo.

Nos organizamos a través de diferentes comisiones de trabajo. Algunas de ellas fueron:

- Comisión de encuentros y eventos,
- Comisión de cuidados,
- Comisión de comunicación,
- Comisión de formaciones,
- Comisión de difusión,

- y el propio grupo motor, que estaba formado por las personas más activas y comprometidas con el proyecto.

El proceso inicial fue costoso, porque al principio éramos muy pocas. Pero fue también muy ilusionante, ya que supimos aprovechar el impulso de estar comenzando algo nuevo. Durante el primer año, aunque avanzamos paso a paso, conseguimos tejer redes con distintos colectivos e institutos dentro de la Universidad de Granada, y eso nos permitió generar vínculos necesarios y muy bonitos.

Casi todas las que formamos parte del Aula estamos en la Facultad de Educación, y muchas nos posicionamos como futuras docentes. Para nosotras era fundamental escuchar las necesidades del alumnado y pensar en cómo generar espacios pedagógicos críticos y transformadores. Por eso, construir el Aula fue también una forma de ensayar la educación que queremos ejercer.

Entrevistadore: ¿Qué criterios se establecieron para definir el enfoque del Aula? Es decir, ¿Qué referentes teóricos, pedagógicos o políticos inspiraron su diseño?

Entrevistada: A nivel teórico, el Aula se fundamenta en pedagogías queer, CRIP y decoloniales. Nuestros principales referentes provienen de distintos territorios del Estado español, entre ellos destacan figuras académicas como Melani Penna Tosso, Mercedes Sánchez Sáinz, y personas que han teorizado en torno a la pedagogía queer como Lucas Platero.

Además de estos referentes académicos, creo que los movimientos sociales granadinos han sido una gran fuente de inspiración. Los discursos que se articulan en las calles de Granada nos han empujado a trabajar desde una mirada interseccional, más allá de lo que ofrece la academia.

Desde la universidad, observamos que gran parte de la producción sobre pedagogías queer está escrita por personas blancas. Por eso, nos interesó explorar las pedagogías decoloniales, que nos permitieron integrar otras miradas y experiencias. En ese sentido, el contacto con espacios como Antirracismo UGR, con Diana o con el Ciclo Antirracismo que organizamos desde el Aula para docentes y profesorado, nos permitió ampliar nuestros referentes políticos y educativos, y repensar nuestros propios posicionamientos. Queríamos alejarnos de los marcos clásicos centrados en hombres blancos o incluso en feminismos blancos, para dar un paso más allá en términos de pluralidad y justicia epistémica.

Entrevistadore: ¿Cómo se definieron los objetivos pedagógicos y políticos del Aula? En otras palabras, ¿cómo se definieron los criterios de inclusión, metodologías y actividades del Aula?

Entrevistada: Los objetivos pedagógicos y políticos del Aula se definieron de forma colectiva y por consenso, a través de reuniones donde analizamos tanto nuestras propias necesidades como las que observábamos en las formaciones universitarias, especialmente en las carreras de Educación Social y Pedagogía.

Partimos de nuestras experiencias personales y bibliográficas, y empezamos a identificar qué sistemas de dominación estaban presentes no solo en los contenidos académicos, sino también en las dinámicas y estructuras universitarias. Esto nos llevó a cuestionar de forma activa y a construir propuestas que resistieran esos mecanismos.

Los criterios metodológicos se desarrollaron a partir de un proceso horizontal, donde el debate y la escucha fueron fundamentales. La inclusión, la participación activa, los cuidados, y la fluidez identitaria y política fueron ejes clave en la construcción de las actividades y metodologías del Aula.

Entrevistadore: ¿Cómo fue el proceso de negociación y construcción con la institución universitaria?

Entrevistada: El proceso de negociación con la universidad fue complejo. Aunque el acceso a la beca fue relativamente sencillo, nos enfrentamos a varias formas de violencia simbólica a lo largo del camino.

Una de las dificultades más claras fue intentar llevar a cabo acciones concretas, como la implementación de aseos multigénero, que generaron resistencias institucionales. También sentimos una falta de compromiso real en términos materiales: el presupuesto que se nos ofreció era meramente simbólico, destinado a acciones puntuales, sin permitir la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

Percibimos que, en parte, se nos cedió espacio como una estrategia de blanqueamiento institucional. Muchas universidades están intentando incluir la perspectiva LGTBIQ+, pero sin cambiar realmente sus estructuras. Y esto se notó: no se nos brindaron todas las facilidades necesarias y, en algunos casos, tuvimos que autocensurarnos para encajar dentro del discurso universitario y así garantizar la permanencia del proyecto. Como el Aula se renueva anualmente, su continuidad depende muchas veces de cuán incómodo resulta el discurso que se sostiene desde él.

Entrevistadore: ¿Qué resistencias institucionales o sociales surgieron en el proceso de creación? ¿Encontrasteis algún apoyo?

Entrevistada: Una de las principales resistencias institucionales que enfrentamos fue el hecho de que seamos un grupo queer. Eso genera incomodidad, especialmente porque implica invitar a quienes están dentro del sistema educativo a cuestionarse a sí mismos: cómo han enseñado, desde dónde, con qué valores. Y eso, para muchas personas, no es

cómodo. De entrada, puede generar rechazo, especialmente cuando hay ideologías contrarias a los valores que promueve lo queer.

También sufrimos resistencias burocráticas: desde el proceso para presentar la beca, justificar las formaciones, encontrar un espacio adecuado para reunirnos o realizar nuestras prácticas, hasta dificultades tan básicas como no tener un despacho o poder conciliar horarios entre estudiantes y profesorado. No siempre podíamos hacer actividades dentro del horario lectivo, y fuera de él muchas personas no podían asistir porque tienen otras responsabilidades.

En cuanto al apoyo, sí encontramos respaldo, sobre todo desde la comunidad LGTBIQ+ ya presente en la universidad, aunque mayoritariamente a título individual. También tuvimos cierto apoyo del Vicerrectorado de Igualdad, de académicxs de otras universidades, de asociaciones granadinas y, sobre todo, de centros educativos de secundaria de la ciudad. También contamos con el respaldo de muchas alumnas del grado de Educación Social, que se implicaron activamente.

Entrevistadore: ¿Qué estrategias consideras que fueron clave para consolidar el Aula?

Entrevistada: Creo que una de las estrategias clave fue la pedagogía del cuidado, que ya he mencionado antes. Además, fue fundamental buscar alianzas y vínculos con centros educativos que ya venían trabajando desde hace tiempo con estas perspectivas. Poder aprender de ellos, ver cómo arrancaron, y sentirnos acompañades en ese inicio fue primordial para consolidar el proyecto.

Entrevistadore: ¿Cómo se ha transformado el Aula desde su inicio hasta ahora?

Entrevistada: El Aula ha cambiado tanto en los vínculos personales que se han generado como en su identidad política. Poco a poco, hemos ido asentando unas bases necesarias que permiten sostener el proyecto, aunque su naturaleza siga siendo fluida, tanto a nivel individual como colectivo. Creo que ahora tenemos mucho más definidas nuestras líneas rojas, y eso representa un punto de partida sólido para seguir construyendo.

Entrevistadore: ¿Qué papel juega para ti las pedagogías *queer* o sociocríticas en este tipo de espacios?

Entrevistada: Para mí, las pedagogías queer lo son todo en un espacio como este. Son la estructura, el enfoque, y también el puente entre la teoría y la práctica. Estas pedagogías nos enseñan a aterrizar la teoría, a convertirla en acciones concretas, en dinámicas y en formas de convivir.

Nos invitan a pensar la accesibilidad no solo desde lo físico, sino también desde el deseo, desde las relaciones y los cuidados. A través de ellas, aprendemos a tener conversaciones

profundas con quienes formamos el grupo, y también con las personas que se acercan al Aula.

Además, estas pedagogías nos enseñan a hablar desde el cuerpo, desde la sensibilidad, y a humanizar la educación. Son una forma de hacer que el aprendizaje sea más vivo, encarnado, y conectado con lo afectivo y lo político al mismo tiempo.

Entrevistadore: ¿Qué aprendizajes y transformaciones personales viviste durante este proceso de creación?

Entrevistada: Creo que la mayoría de aprendizajes ya los he ido compartiendo a lo largo de la entrevista. Pero si tuviera que destacar uno a nivel personal, diría que fue el poder de la colectividad. Ver a mis compañeras capaces de hacerlo todo, sentir una admiración mutua real, y vernos dándole forma a cosas que aún se sienten abstractas dentro de la academia... fue algo muy transformador.

Mis aprendizajes han estado profundamente ligados a la comunidad y al sostén que encontré dentro del Aula de Disidencias.

Entrevistadore: Si tuvieras que nombrar este proceso en una palabra o imagen, ¿cuál sería?

Entrevistada: En una imagen, sería un rayo de luz que sale de una grieta. Porque creo que hemos sabido aprovechar esa fractura del sistema para colarnos por ahí y tratar de sacar luz del sistema educativo.

Y en una palabra, diría refugio. El Aula ha sido un refugio para muchas personas, especialmente para algunas de la facultad.

Entrevistadore: ¿Qué mensaje te gustaría dejar a quienes quieran crear espacios similares?

Entrevistada: Me gustaría recordarles la importancia de estos espacios. Si han llegado a querer crearlos, es porque ya conocen su valor. Solo puedo animarles a seguir adelante, porque después de haber formado parte del Aula, sigo pensando que es algo profundamente necesario.

Especialmente ahora, con el auge de los discursos de odio, es importante resistir. Van a encontrarse con obstáculos, con rechazo, con dificultades. Pero si tan solo una persona aprende lo que es lo queer, y descubre que existen otras formas de existir distintas a las que nos han impuesto, ya se habrá producido una transformación enorme.

Porque el primer paso para cuestionar los privilegios es conocer que hay alternativas posibles y amables. Y si una persona queer puede sentirse tranquila y reconocida en un espacio educativo, ya es muchísimo.

Entrevistadore: ¿Hay algo que no te haya preguntado y consideres importante compartir?

Entrevistada: Creo que no.

ANEXO IV

Fecha y hora de la reunión

31 de julio de 2025, a las 13:03 GMT+2

Asistentes

Pau Cerón Calvente [Entrevistadore] y P. S. V. [Entrevistada].

Transcripción

Entrevistadore: Bueno, como bien sabes, estamos grabando esta entrevista para mi Trabajo Fin de Máster. Su uso será únicamente educativo y todo el contenido que se genere se destinará exclusivamente a la elaboración de dicho trabajo. Si hay alguna pregunta que te haga con la que no te sientas cómodo o que no quieras responder con total naturalidad, simplemente me lo dices. No hay ningún problema: pasamos a la siguiente. Y si en algún momento deseas cortar la grabación o interrumpir por cualquier motivo, también estás en todo tu derecho. Y nada... vamos a comenzar con la entrevista. ¿Quieres empezar presentándote? Dime tu nombre, tu edad y cómo prefieres que me refiera a ti; ¿Qué pronombres quieres que utilice?

Entrevistada: Vale, pues... soy P., tengo 50 años y mi pronombre principal es “ella”. Aunque, la verdad, tampoco me incomoda si se usa otro. Respecto a mi género... en principio, femenino. Pero también estoy en una fase de deconstrucción personal. Bueno... mejor dicho, olvídalo, ¿vale? No me gusta definirme demasiado porque siento que me encasilla. En cuanto a mi orientación... mi historia personal ha sido, digamos, heteronormativa. Sin embargo, desde hace ya unos cuantos años he iniciado una fase de cuestionamiento y de exploración personal. Y bueno... estoy en ello, redefiniéndome.

Entrevistadore: Vale. Y, en cuanto a tu clase social, etnia u otros aspectos que consideres importantes, ¿quieres mencionar alguno?

Entrevistada: Sí. Pues bueno... tengo una situación de privilegio como mujer blanca y con un empleo que me ha permitido desarrollarme profesionalmente. Es cierto que he tenido dificultades por otras razones, pero, en general, siempre he entendido mi situación como una posición de privilegio. Durante mi infancia viví algunas experiencias distintas, pero eso ya son cuestiones más íntimas. En cualquier caso, mi identidad ha sido bastante normativa y eso me ha dado cierta ventaja. También es verdad que mi corporalidad ha marcado parte de mi experiencia vital. Soy una persona bastante grande y fuerte, y para una mujer eso no siempre es visto como algo común. Por un lado, crecer así, en el campo, me dio muchas posibilidades: podía moverme sin límites y hacer de todo. Pero, por otro

lado, el contexto social imponía restricciones: mis movimientos parecían excesivos, inapropiados, y el hecho de ser incluso más fuerte que muchos hombres generaba incomodidad. Mis manos son enormes, mis pies también... y eso, en ocasiones, me ha generado complejos que se volvían contra mí. Todo eso me ha marcado a nivel personal. Pero, por lo demás, me considero una persona normativa y con privilegio.

00:05:00

Entrevistadore: Porque tú, ¿de dónde eres?

Entrevistada: Yo soy de Granada.

Entrevistadore: Y actualmente... ¿y tu formación?

Entrevistada: Sí, vale. Pues vengo de una familia de maestros y maestras. Desde mi abuela, que quería estudiar y no la dejaron, hasta mis tías, mi madre, mi padre, mis primos, mis primas, mis hermanos y mis hermanas... Vengo de un entorno muy comprometido con la docencia y, al final, yo también terminé ahí. He estudiado Educación Musical. Cuando empecé esa carrera estaba atravesando una situación personal complicada y no estaba muy conectada, pero poco a poco fui enganchándome. Cuando terminé Educación Musical sentí que aún me faltaba mucho por aprender y entonces decidí estudiar Psicopedagogía, que era una titulación de segundo ciclo. A partir de ahí encontré una gran motivación por seguir formándome, así que continué con mis estudios, hice el doctorado en Pedagogía y Psicopedagogía... y hasta ahora.

Entrevistadore: Genial. Y como formación no formal, ¿qué destacarías en tu trayectoria?

Entrevistada: Eh... como formación no formal, en realidad, soy muy curiosa, me encanta aprender y explorar nuevos campos. Es cierto que no tengo mucha formación no formal directamente vinculada a mi línea profesional, ¿sabes lo que quiero decir? Pero sí he desarrollado aprendizajes que me complementan. A ver si me explico: Todo lo que tiene que ver con espacios creativos me inspira mucho. Y aunque no exista una relación directa con mi ámbito profesional, todo lo que aprendo de esos entornos termina repercutiendo de alguna manera en mi trabajo. Por eso me gusta implicarme y participar en ese tipo de experiencias.

Entrevistadore: Vale. ¿Y formas parte o has participado en alguna asociación con fines activistas, educativos o políticos?

Entrevistada: Pues sí. Mi principal actividad en ese sentido fue como representante sindical. Durante muchos años estuve vinculada a Comisiones Obreras y, gracias a esa experiencia, me di cuenta de que incluso dentro de la izquierda existen distintas formas de entenderla. Ahí conocí a personas muy importantes de las que he aprendido muchísimo. También formo parte de diferentes redes: redes de renovación pedagógica,

de docentes comprometidos con la igualdad y la inclusión... Y, por supuesto, está la académica. Mi situación personal no me permite una dedicación mayor, pero para mí todo esto es fundamental; me llena y me motiva.

Entrevistadore: Vale. Has mencionado algo de la academia... ¿Cuál es tu vínculo con la Universidad de Granada u otra institución educativa?

Entrevistada: Pues actualmente soy profesora titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Ese sería mi vínculo profesional. Pero, si hablamos de un vínculo más personal, no está limitado a un solo departamento. Está en las redes informales de personas comprometidas dentro de la universidad. Además, tengo una relación muy cercana con muchos centros educativos gracias a esa red de contactos y colaboración. Estoy muy próxima a la escuela, y eso me inspira e ilusiona.

Entrevistadore: Vale. Ahora quería preguntarte: ¿desde cuándo participas o conoces el Aula de las Disidencias en Educación?

Entrevistada: Participo desde su inicio.

Entrevistadore: ¿Qué año fue más o menos?

Entrevistada: Creo que fue en el... ¿2020? Sí, en 2020, cuando solicitamos el proyecto.

00:10:00

Entrevistadore: ¿Y cómo conociste el Aula de Disidencia en Educación?

Entrevistada: Inicialmente conocí algunas experiencias de centros educativos que lo estaban desarrollando, y me parecieron bellísimas porque creaban espacios donde las personas podían ser y estar libremente, protegidas y reconocidas. Conocía experiencias previas en centros educativos y, ese mismo año, vinieron a la Facultad de Ciencias de la Educación. En la facultad no había nada parecido; ninguna experiencia previa. Ese año tuve el privilegio de conocer a un grupo de estudiantes muy comprometidas, con muchísima formación y preparación, que querían realizar actividades con los centros educativos. A partir de ahí nos conocimos y decidimos crear el espacio. Sobre esa pregunta, Pau, me gustaría matizar algo porque la forma en que conocí el Aula es particular. Podríamos poner aquí un paréntesis, ¿vale?

Entrevistadore: Yeah.

Entrevistada: Mira, hay dos partes en cómo conocí el Aula de Disidencia. Por un lado, está mi experiencia individual y, por otro, el encuentro con el grupo. En mi asignatura yo trabajo por proyectos. Cada año dejo que las personas elijan libremente la temática de sus trabajos. Ese año conocí a un grupo de estudiantes muy comprometidas, algunas de ellas con experiencia en activismo en otras entidades y grupos, y con una motivación enorme

por trabajar. Durante todo el curso fuimos conociéndonos, y descubrimos que compartíamos una relación muy bonita y una motivación común. Ahí fue cuando realmente conocí al grupo. Realizaron un trabajo sobre las personas trans sin hogar, desarrollaron su proyecto y, una vez que terminamos el proceso evaluativo, me dijeron que querían seguir haciendo cosas. Dado el vínculo que yo tenía con los centros educativos y la convicción de que en educación hay que pasar a la acción, decidimos reunirnos y pensar qué podíamos hacer juntas. De esas reuniones surgieron diferentes ideas, y finalmente pensamos que lo mejor sería crear un espacio no curricular, libre de procesos evaluativos, horizontal y seguro dentro de la universidad, un espacio abierto a toda las disidencias. Fue entonces cuando, junto a Pau y M., nos lanzamos a diseñar el proyecto y presentarlo.

Entrevistadore: Y cuando creaste este grupo o este espacio, por así decirlo, ¿qué significó para ti esa construcción en términos personales?

Entrevistada: En términos personales, para mí ha sido un refugio. Mucha gente piensa que, por ser docente o tener un perfil más normalizado, esto sería solo un proyecto académico más. Pero para mí no lo fue. Para mí significó construir el espacio que siempre había deseado y compartirlo con personas con las que siempre quise estar. Cada cual habita la universidad como puede y como quiere. Yo no me sentía comprendida en mi forma de habitarla... hasta que encontré a estas personas con las que pude compartir esa manera de vivirla.

00:15:00

Entrevistada: Para mí eso fue una suerte, como he dicho, y también un privilegio. Muchas veces he pensado que la academia te mete en una inercia: tienes que presentar proyectos, publicar artículos... solo hacer aquello que la academia considera importante, mientras se deja de lado lo que realmente importa. Eso genera una pérdida de sentido, una falta de coherencia en lo que proyectamos y un alejamiento entre lo que debería ser la universidad y lo que en realidad se necesita. Para mí, el Aula ha significado un proceso profundo. Primero, hacer realidad algo que ni siquiera sabía que necesitaba: crear un espacio donde me siento segura, querida y comprendida. Un espacio donde me siento bien. También es el lugar profesional en el que quiero estar. No deseo estar en otra universidad ni en otro tipo de espacio profesional. Y, a nivel personal, me ha permitido rodearme de personas que han transitado experiencias muy distintas a las mías y que han vivido realidades alejadas de mis privilegios. Esto me ha ayudado a reconocer esos privilegios y a ubicarme, tanto personal como profesionalmente, dentro de la academia.

Hoy no hay vuelta atrás. Si antes ya me consideraba una persona comprometida, ahora estoy convencida de que no hay otra alternativa.

Entrevistadore: ¿Y en términos educativos?

Entrevistada: En términos educativos, el Aula me ha permitido hacer una docencia más coherente, más comprometida y más sensata. Una forma de trabajar que beneficia a toda la comunidad universitaria. El Aula no es solo un espacio físico donde se reúnen personas; es un lugar donde confluyen saberes e historias. Es una puerta abierta al mundo. Es fundamental que la universidad reciba esas miradas, esas realidades y esos conocimientos que no siempre son los que la academia legitima. Creo que, a nivel educativo, su potencial es enorme. Y no solo educativo: también en la formación de profesionales en general.

Entrevistadore: Entonces, como profesional, ¿no te imaginas ahora mismo la universidad fuera de lo que has vivido en el Aula?

Entrevistada: Exacto. El Aula es mucho más que un espacio físico: es un espacio personal y social, y ha sido construido colectivamente.

Entrevistadore: Vale. ¿Y cómo describirías entonces las dinámicas que se generan dentro del Aula?

Entrevistada: La dinámica principal ha sido de aceptación y de apertura. Apertura a la comunidad educativa, a la comunidad social, a todas las personas que han querido contribuir y también a quienes han necesitado apoyo. Y, por supuesto, horizontalidad. Ha sido maravilloso poder trabajar en un espacio donde alumnado y profesorado estamos en un mismo nivel, compartiendo recursos y, en la medida de lo posible, también privilegios. Para mí ha sido una experiencia de aprendizaje total y, al mismo tiempo, un recreo. Porque mi forma de ser encaja más con este enfoque colaborativo y afectuoso, muy distinto de la lógica competitiva y fría habitual de la universidad. En el Aula se generan dinámicas de cuidado, de creación de vínculos, de afecto. Y eso, lamentablemente, no suele aparecer en otros espacios universitarios.

00:20:00

Entrevistadore: Entonces, ¿consideras que el Aula ha influido en tu identidad o en tu forma de pensar o de actuar?

Entrevistada: Totalmente, totalmente.

Entrevistadore: ¿Pero de qué manera?

Entrevistada: Pues mira, de muchas maneras. Por ejemplo, cuestionando mi propia identidad sexogenérica. Estar en contacto con otras miradas y otras formas de entender el mundo me ha abierto la mente. Me ha dado otras lecturas, una comprensión distinta de las cosas. Poder compartir ideas desde perspectivas vitales diferentes me ha acompañado

en un proceso de construcción personal muy profundo. Y eso, con cincuenta años, me ha generado una ilusión enorme. Poder decir: “Uf, estoy cuestionándome mi propia identidad sexogenérica”, y no solo eso, también aspectos relacionados con mi orientación y, en general, con toda mi identidad. Para mí ha sido una oportunidad increíble a nivel personal y también, como decías, en mi forma de pensar.

Entrevistadore: Sí, en tu identidad, en tu forma de pensar o de actuar.

Entrevistada: Mi mente ha dado un salto. Ahora soy mucho más consciente de lo que ocurre dentro y fuera del aula. Y aunque yo pensaba que era una persona cercana, en realidad estaba muy lejos. Mi posición de privilegio me impedía ver muchas cosas. Ahora no solo me he reconocido a mí misma, sino que también puedo acompañar a otras personas a reconocerse. Por eso intento compartir esta experiencia, porque ha sido radicalmente transformadora y muy ilusionante.

Entrevistadore: ¿Y qué tipo de actividades, dinámicas o metodologías se han desarrollado en el espacio?

Entrevistada: Bueno, hemos desarrollado muchas. Por un lado, dinámicas relacionadas con los cuidados y la convivencia. Siempre hemos procurado que el trabajo se diera en un clima de afecto, de compartir, de bienestar. Hemos hecho desde meriendas de convivencia hasta crear espacios con café y desayuno para compartir. También hemos generado vínculos con otros centros, colaborado con instituciones educativas y con entidades sociales. Todo esto ha dado al Aula un carácter muy potente. Y lo más importante: desde un pequeño grupo humilde hemos conseguido cosas enormes. Porque aquí no hay transacciones ni intereses académicos de por medio. Hay cariño, hay voluntad, hay compromiso. Cuando digo “sin transacciones” me refiero a que muchas veces en la academia se hacen proyectos pensando solo en la academia. En nuestro caso, hemos trabajado pensando en algo más grande: nuestro compromiso social y personal, en la justicia social.

Entrevistadore: Ajá... sigue.

Entrevistada: Pues eso, todas estas acciones parten de esa base: justicia social y justicia educativa. Eso es lo que nos mueve, no otras cuestiones. Y también ha implicado una forma de relacionarnos muy especial, basada en los vínculos entre todas las personas que han formado parte del Aula.

Entrevistadore: Y en cuanto a retos, ¿cuáles consideras que ha enfrentado el Aula en tu experiencia?

Entrevistada: El principal reto ha sido el estigma. Ese estigma que hace que algunas personas crean que participar en el Aula puede perjudicarlas y, por eso, no se implican.

Creo que ahí hay algo profundo que tiene que ver con los prejuicios que aún existen a nivel educativo.

00:25:00

Entrevistada: Conociendo lo que se hace en el Aula... para mí es el sueño de cualquier persona que trabaja en la universidad. Porque aquí puedes aprender de verdad, es un baño de actividades, de cariño, de conocimiento. Aprendes para hacer cosas realmente importantes. Aunque siento que hoy no me estoy explicando del todo bien...

Entrevistadore: A mí me está gustando.

Entrevistada: Vale, gracias. A ver, el principal reto es el de las personas. La comunidad que forma el Aula debería ser mucho más grande y, sin embargo, es bastante reducida. Las personas que estamos dentro estamos muy cohesionadas, pero la mayoría no llega a comprender qué es realmente el Aula, y por eso no hay toda la participación que esperábamos. Si yo hubiese estado en la carrera y hubiera encontrado algo así, sin duda habría querido formar parte. El problema es que mucha gente no sabe lo que es y teme que pueda estigmatizarles o no aportarles lo que necesitan. ¿Por qué lo digo? Porque he encontrado estudiantes del colectivo que quieren juntarse, pero no quieren identificarse con el Aula. Creo que muchas veces es porque no quieren ser visibles en el entorno académico, quizá por miedo a sufrir violencia o exclusiones. Por otro lado, hay un fuerte individualismo. En la universidad no hay vínculos: la gente entra a clase, sale, se va... Y eso dificulta mucho la participación. El grupo del Aula debería ser más numeroso. Dentro del Aula también hemos vivido conflictos. El propio proceso de construcción del espacio nos ha llevado a resignificar nuestras tareas, roles y contextos. Y claro, eso implica choques: estamos hablando de un espacio activista dentro de una institución educativa. Y ahí surge la pregunta: ¿hasta qué punto podemos tener independencia? o ¿Cuáles son nuestros fines? Sí... pero hemos aprendido a resolver esos conflictos. Y también a emprender caminos distintos: A veces nos planteamos si somos una asociación sin vinculación con la universidad o si somos una entidad ligada a la educación, enfocada en actividades educativas. La diversidad de posturas ha generado enfrentamientos dentro de la comunidad, pero todos se han resuelto. Para mí, el mayor reto sigue siendo la participación. La vida académica es muy cambiante: la gente entra, sale, pasa de curso, tiene incompatibilidades entre clases y actividades extraescolares... Eso hace que los miembros del Aula sean muy fluctuantes y que cueste mantener estabilidad. Y luego está el reto de resistir a la institución. Queremos desarrollar una pedagogía crítica, cuestionar, reivindicar espacios, hacer visibles injusticias que existen dentro de la universidad. Eso no siempre es bien recibido. Me preocupa que podamos

seguir resistiendo, porque nuestra permanencia también depende de los espacios políticos que nos permitan existir.

Entrevistadore: Vale. Entonces, ligándolo con esto, ¿qué elemento destacarías como clave para que este espacio funcione o tenga el impacto que ha tenido?

Entrevistada: ¿Me lo puedes repetir?

Entrevistadore: Sí. ¿Qué elementos destacarías como claves para que este espacio, el Aula, funcione o tenga impacto?

Entrevistada: Vale. Lo primero: el reconocimiento institucional. Muchas veces la propia institución te desacredita y te expulsa. Un reconocimiento institucional permite que la gente confíe en algo disruptivo, distinto y que no siempre se comprende de inmediato.

00:30:00

Entrevistada: Segundo, mayor difusión. Hace falta una mayor difusión, tanto por parte de los tutores de los grupos, como desde las coordinaciones de los grados, e incluso entre el propio estudiantado. Mucha gente no sabe lo que es el Aula. Y luego... creo que también es clave mantener el compromiso. Que exista una organización horizontal y distribuida. Horizontal, porque todas las voces deben tener el mismo valor; y distribuida, porque si no, el peso recae siempre en unas pocas personas y eso termina agotándolas y alejándolas del proyecto. Además, hay algo fundamental: cuidar los afectos y los vínculos. Eso es clave para que el Aula tenga sentido.

Entrevistadore: Vale. ¿Qué redes o vínculos se han generado dentro y fuera del Aula?

Entrevistada: Dentro del Aula se han generado vínculos muy fuertes, que pueden perdurar durante años. Entre profesorado y estudiantado, y también entre el propio profesorado que a veces ni siquiera se conocía antes. Yo he conocido personas que me han marcado la vida y que espero que sigan presentes mucho tiempo. También hemos creado vínculos con la institución, que poco a poco empieza a reconocer el proyecto, y con otras entidades que comparten nuestras mismas motivaciones, con activistas que nos apoyan y nos inspiran.

Entrevistadore: Porque también has mencionado que con espacios educativos se han creado sinergias, ¿no? Que se han generado vínculos.

Entrevistada: Sí, apoyo mutuo. Hay centros educativos pioneros que han ido por delante, apoyando a otros grupos. Y aunque al principio no nos incorporaron a esa red, con el tiempo hemos podido aportar desde nuestro espacio lo que podíamos. Se han creado vínculos muy valiosos con las coordinadoras de esos proyectos, con sus equipos... pero siempre desde una relación horizontal. Bellísimo. De hecho, por ejemplo, en uno de los últimos encuentros con estudiantes de un instituto, me preguntaron: “¿Cuándo vamos a

volver a vernos?” Eso es maravilloso. Que el estudiantado de otros centros, con proyectos similares, te pregunte cuándo vais a organizar algo más... es muy ilusionante. Igual pasa con las coordinadoras con las que trabajamos en red. Este año, por ejemplo —y en otros anteriores también— el profesorado y el estudiantado del Aula hemos ido a institutos a impartir talleres y apoyar el inicio de sus propias iniciativas. Este curso incluso hemos compartido materiales elaborados por nuestro alumnado para que otro instituto pudiese iniciar el proceso de construcción de su propia Aula de Disidencias. Eso ha sido fundamental. Trabajamos compartiendo recursos, apoyándonos personal y profesionalmente. Nos resolvemos dudas sobre cómo abordar distintos retos. Por ejemplo, el tema de los baños. En nuestra universidad hemos luchado mucho por ello, incluso elaboramos un informe muy completo. Y esas experiencias las hemos compartido con institutos que han creado baños multigénero. Hemos debatido con ellos sobre las problemáticas, las soluciones... Y claro, todo eso va más allá de lo profesional. Son afectos y vínculos que se conectan con nuestra dimensión más activista. Eso es lo que realmente nos une a casi todas las personas que estamos aquí.

Entrevistadore: Perfecto. Entonces, has mencionado que el Aula ha tenido un impacto, o que al menos lo has percibido. ¿Dirías que ese impacto también se ha dado en la cultura educativa dentro de la Universidad de Granada?

Entrevistada: Sí. Dentro de la Universidad de Granada también.

Entrevistadore: ¿Y dirías que ese impacto es claro? Porque has puesto ejemplos en otras instituciones, pero ¿dentro de la Universidad de Granada percibes cambios concretos?

00:35:00

Entrevistada: Bueno, mira, dentro de la Universidad de Granada sí se ha generado un impacto. A lo mejor no es algo tan visible de inmediato, pero cada vez lo es más. Te explico: hemos participado en las jornadas de recepción de estudiantes, lo que ha dado mucha visibilidad. Antes no existía otra alternativa, no había referentes. Y el simple hecho de que ahora haya algo visible cambia la realidad. El Aula se ha dado a conocer también a través de otros proyectos y en otros centros educativos. Por ejemplo, las pegatinas de “espacio seguro” del Aula ya están en la Facultad de Ciencias, en Sociología... Y poco a poco empiezan a aparecer en otras facultades, lo que significa que se visibilizan otras posibilidades. Eso ya es un impacto, aunque no podamos ver resultados inmediatos. En la Facultad de Educación, en concreto, el impacto ha sido enorme. Por primera vez se empieza a hablar abiertamente de temáticas que antes solo eran impulsadas por ciertos profesores o estudiantes. El problema era que esas personas estaban aisladas: no se conocían, no estaban conectadas, y sus esfuerzos quedaban invisibles. Ahora, en cambio,

hay un proyecto común y visible que ha permitido reconectar no solo en el campus de Cartuja, sino también en el de Fuentenueva e incluso en Ceuta y Melilla. Eso significa que el Aula se está expandiendo, de una manera sutil pero constante, sumando a todas esas personas disidentes que quieren que la universidad cambie de rumbo. En las asignaturas también ha habido impacto, incluso en el currículo. Sabemos que aún no existe un currículo inclusivo que aborde de forma explícita la diversidad sexogenérica. Pero gracias a las acciones del estudiantado, poco a poco se han empezado a incorporar estas temáticas en diferentes titulaciones. Eso ha permitido que, por primera vez, futuros profesionales de la educación reciban una formación que les cuestiona lo que han aprendido durante años. Y eso antes no pasaba. El impacto no siempre es visible, pero sí se nota. Lo vemos en los comentarios que recibimos después de las dinámicas: “Gracias por esta formación; Nunca habíamos tenido algo así.” Eso nos confirma que el cambio está ocurriendo. Lo mismo pasa con el profesorado. Cada vez más docentes se suman al aula, y el grupo va creciendo. El estudiantado también: mientras unos egresan, otros nuevos se incorporan. Claro que no son tantas personas como quisiéramos; ahí aún tenemos que trabajar el miedo, el estigma o simplemente el desconocimiento de lo que es el aula. Pero precisamente ahí está nuestra labor: sensibilizar y acompañar, para que comprendan que este es el espacio donde realmente quieren estar. Por ejemplo, tengo estudiantes del grado del año pasado que participaron en el proyecto del “crochet” dentro del Aula de Disidencia y ahora me han dicho abiertamente: “Queremos formar parte del Aula.” Eso, para mí, es prueba de que el impacto es real. Y no solo lo veo yo. Los diferentes vicerrectorados ya nos han contactado para visibilizar el proyecto. Eso demuestra que el trabajo está siendo reconocido.

Entrevistadore: Vale.

Entrevistada: Bueno, ya está.

Entrevistadore: ¿Qué te gustaría que cambiara, se mantuviera o se mejorara dentro del Aula de Disidencias en Educación?

Entrevistada: La distribución de tareas. Es decir, que la responsabilidad se comparta y la gestión sea realmente distribuida. Creo que eso es fundamental. El problema de la organización horizontal es que, a veces, puede ser un poco caótica. Al final, las personas que se mueven más rápido son las que terminan cargando con más peso. Por eso creo que debemos trabajar mejor la organización, repartir tareas y funcionar en comisiones que trabajen de forma independiente.

00:40:00

Entrevistada: Pero para eso necesitamos un poco más de estabilidad. Y también tengo que reconocer que mi situación personal en los últimos dos años me ha impedido dar toda la estabilidad que me hubiera gustado.

Entrevistadore: Vale. Ahora vamos a comenzar con unas preguntas más específicas en torno a la categoría de tu entrevista. Hay algunas que ya más o menos me has respondido, así que voy a intentar contestarlas yo y, si quieres añadir algo, lo haces. Después te haré las más concretas.

Entrevistada: Vale, ¿te puedo dar una respuesta que me quedó pendiente?

Entrevistadore: Sí, claro.

Entrevistada: Es que cuando me preguntaste qué significado tiene el Aula en términos educativos, yo lo enfoqué desde la universidad, pero no lo pensé de manera más general. Para mí, el Aula de Disidencias tiene un poder tremendo. Ya lo he dicho antes, ¿no? Pero a nivel educativo, es totalmente transformadora. Te transforma por dentro y te transforma por fuera. Por dentro, porque te invita a cuestionarte. Te miras en el espejo de las personas que tienes delante y ese cuestionamiento ya empieza a cambiarte. Es normal iniciar el proceso con miedo: miedo a no saber, a no entender. No son temáticas ni experiencias cercanas a lo normativo. Pero precisamente por eso, al hacerlas visibles y generar ese cuestionamiento, se contribuye a que en los centros educativos se puedan garantizar procesos reales de igualdad e inclusión. Eso, por un lado. Por otro, el Aula convierte un simple grupo de apoyo en un grupo de acción y transformación. Al principio, el grupo de apoyo solo busca reconocerse, pero poco a poco comienza a sentirse capaz de cambiar cosas que, de forma individual, parecen imposibles. En grupo hay más seguridad, más fuerza y, sobre todo, más ilusión por transformar la realidad. Estos grupos están formados por personas críticas, abiertas a la diversidad, y con una perspectiva feminista, transfeminista y antirracista. Todo eso es fundamental para construir una escuela verdaderamente inclusiva. Algunas personas creen que el Aula podría convertirse en una especie de gueto, pero en realidad es todo lo contrario: son laboratorios de experimentación sobre lo más básico y fundamental: la convivencia con uno mismo y con los demás. Y eso implica cuestionar lo individual, lo social y lo cultural. Pero también aprender cómo, de manera colectiva, puedes apoyarte para crecer tanto a nivel personal como social. Por eso pienso que el Aula es una herramienta poderosísima para desarrollar competencias personales, profesionales, académicas y educativas. Sirve para la vida, para todo. Ayuda a fomentar pensamiento crítico, valores, cuidados y afectos. Dentro del Aula se pueden vivir los afectos de una forma mucho más natural y sana que en cualquier entorno académico convencional. Y eso es algo que el sistema educativo necesita

urgentemente. El Aula tiene la capacidad de llegar a lo más profundo para generar cambios sociales. Porque lo que una persona sola no puede lograr, un grupo diverso sí puede hacerlo.

Y cuando esos grupos son legitimados, su capacidad de transformar la realidad es enorme. En el Aula de Disidencia hay personas con problemas de salud mental, con discapacidad, estudiantes con vidas muy normativas, personas de orígenes muy diversos... Y eso significa que todo el mundo puede estar, todo el mundo es incluido y, además, aprendemos a convivir con esa diversidad. Y eso demuestra que es posible.

Entrevistadore: Totalmente de acuerdo.

Entrevistada: Además, los vínculos que se crean son muy fuertes. Este año, de verdad, se me saltan las lágrimas al ver cómo estudiantes de TFG de distintas titulaciones se han apoyado y ayudado entre sí.

00:45:00

Entrevistada: La gente del Aula se ayuda incluso para hacer el TFG, aunque no tenga nada que ver una titulación con otra. Incluso dentro de una misma titulación, aunque no se conocieran antes, el Aula crea esos vínculos. Por ejemplo, este año, F, que llegó el año pasado, se ha incorporado plenamente. Trae a sus colegas para que los conozcamos, viene al grupo de crochet, se junta con la gente... Estamos creando espacios de afectividad, de convivencia y de cuidados preciosos. Y eso hace que la gente quiera estar en la universidad. Porque se convierte en el lugar donde quieres estar. El lugar en el que yo, como profesora, también quiero estar. Yo no quiero limitarme a evaluar. Yo quiero hacer esto. Quiero trabajar en educación de esta manera: desde los afectos, desde los cuidados, desde el aprendizaje y desde el desarrollo. Y este es el espacio ideal. Perfecto. Ya está. Es que tenía esa idea ahí pendiente y necesitaba decirla.

Entrevistadore: Genial, muchas gracias. Vale. Comentaste que el Aula surgió de una asignatura, de un grupo de estudiantes que conociste en esa materia de grado de Educación Social, y que su motivación por hacer cosas te dio la idea de crear algo más allá de un simple trabajo en papel. Pero, en sí, ¿qué necesidades buscaba atender o qué contexto impulsó la creación del Aula?

Entrevistada: Vale, las estudiantes demandaban varias cosas. Primero, que en su carrera nunca habían recibido formación que no fuera cisheteronormativa y blanca. Eso lo pedían claramente. Además, sentían que la universidad era un entorno hostil. Estas dos cuestiones estaban totalmente vinculadas con el proyecto: una formación cis, heteronormativa, blanca, racista... y, por otro lado, la experiencia de estudiantes que querían hacer algo diferente. En una Facultad de Ciencias de la Educación eso es aún más

grave, porque el personal educativo debería garantizar, ante todo, los derechos humanos y el cuidado de las personas. Por eso la necesidad de desarrollar el Aula en esta facultad era evidente, casi de emergencia. Que aún hoy sigan existiendo formaciones con enfoques tan poco cuestionados —cisheteronormativos, racistas, clasistas— lo hace todavía más urgente. Como he dicho: es imperdonable. Así que cuando estas estudiantes lo demandaron, no fue una ocurrencia: era una necesidad real. Por otro lado, para mí también era algo esencial. Y al final, el Aula ha crecido mucho más de lo que imaginaba. Nació con cierta incertidumbre, pero poco a poco se fue configurando de manera natural. Cada vez se incorpora más gente, cada vez aporta más valor. Porque la necesidad es real y ahora, gracias al Aula, se está visibilizando dentro de la facultad. Además, esas estudiantes, con sus trayectorias y su experiencia en espacios informales, estaban ya preparadas, con las competencias necesarias, para impulsar el proyecto desde el principio.

00:50:00

Entrevistada: Además, tenían las ganas. Sus experiencias vitales, muchas veces cargadas de violencia y de situaciones de exclusión, hicieron que todo esto tuviera un significado mucho más personal. Bueno... creo que ya me he enrollado mucho.

Entrevistadore: No, no, esto es genial. Vale, entonces, ¿cómo fue el proceso inicial de conformación del grupo motor? O sea, ¿quiénes participaron y cómo se organizó al principio el Aula?

Entrevistada: Vale, vale. Durante la asignatura, el interés del grupo de estudiantes era claro: querían hacer algo más. Su implicación había sido maravillosa, muy comprometida, y querían continuar con ese trabajo de campo vinculado tanto a su titulación de Educación Social como a centros educativos.. Y claro, al principio, como era algo nuevo, había cierta incertidumbre. Decidimos que lo trabajaríamos, pero sin saber del todo cómo evolucionaría. Cuando terminó la asignatura, había muchas personas interesadas. Pero las que realmente estaban dispuestas eran M. y Pau: dos estudiantes muy convencidas de que querían hacerlo. Durante ese periodo de elaboración del proyecto, trabajamos de forma conjunta en un documento. Cada una aportaba lo que consideraba importante. Fue maravilloso porque era la primera vez que trabajaba así con ellas. Antes habíamos coincidido en proyectos o en supervisiones, pero nunca había sido empezar algo completamente nuevo. Y me sorprendió muchísimo el grado de implicación. Y no solo eso: también la calidad de sus aportaciones. Finalmente, elaboramos el proyecto y lo presentamos. Teníamos miedo de que no lo aceptaran. Fuimos prudentes con muchas cosas... Pero cuando nos lo aprobaron, empezamos a trabajar. M. tuvo que irse fuera. Así que nos quedamos Pau y yo. Pau se venía directamente a mi despacho, y allí empezamos

a organizarnos. Hicimos diferentes actuaciones para presentar el Aula, para dinamizar... Y salieron cosas muy chulas. Me encantaba llegar a mi despacho y no encontrarme sola. Mientras tanto, M. participaba de forma virtual en todo lo que podía. Y poco a poco se fue incorporando más gente. La primera etapa fue complicada porque sabíamos qué queríamos hacer, pero no sabíamos exactamente cómo saldría. Había incertidumbre, pero también muchísima ilusión.

Entrevistadore: Y... ¿cómo os organizabais? Es decir, aparte de Pau, M. y tú, ¿había más gente? ¿Se organizaron comisiones? ¿Cómo fue eso?

Entrevistada: Sí. Esa fue la siguiente fase. Cuando se fueron incorporando más personas, empezamos a organizarnos en comisiones. Habíamos creado una página web, un grupo de WhatsApp y una cuenta de Instagram para difundir actividades. Y cada persona, según sus competencias, iba asumiendo responsabilidades. Luego formalizamos todo: una comisión de cuidados, una comisión de eventos, un grupo motor de coordinación...

Entrevistadore: Yeah.

Entrevistada: Y poco a poco fuimos funcionando así. Nos reuníamos una vez por semana. Aprovechábamos para hacer un almuerzo y convivir un rato. Siempre empezábamos las sesiones con una pequeña dinámica para ver cómo estábamos y conocernos un poco más. En esas reuniones también invitábamos a entidades o personas externas que quisieran participar. Además, trabajábamos mucho de forma virtual: compartíamos documentos en la nube, nos coordinábamos en línea... Cuando hay compromiso, trabajar así es muy fácil, y nos funcionó muy bien para preparar diferentes actividades.

Entrevistadore: Vale. Entonces, por resumir... ¿Qué criterios se establecieron para definir el enfoque del Aula? Es decir, ¿qué referentes teóricos, pedagógicos o políticos inspiraron su diseño?

00:55:00

Entrevistada: Bueno, aquí teníamos claro algo fundamental: el enfoque del Aula debía ser transfeminista, antirracista y también decolonial. Todo esto, además, nos permitió aprender mucho. Fuimos explorando cómo queríamos configurarnos como grupo, y la verdad es que fue fantástico. A partir de esta definición inicial, nos dimos cuenta de que el grupo era muy heterogéneo: había una diversidad enorme de conocimientos y competencias. Eso nos hizo ver que necesitábamos formaciones específicas. Al principio aprovechamos las que ofrecía el vicerrectorado, pero después creamos un equipo docente para especializarnos más en estos temas. Ese equipo docente fue un éxito: tuvimos un

buen presupuesto y pudimos acceder a formaciones muy diversas sobre estas cuestiones.

Bueno... ahora, si hablamos de autores concretos, me da como un poco de cosa.

Entrevistadore: Vale, pues no hace falta que menciones nombres.

Entrevistada: Puedo decir algunos, pero me quedaría un poco en blanco.

Entrevistadore: Mejor quedémonos con el enfoque general, ¿vale?

Entrevistada: Básicamente, el Aula debía ser inclusiva. Debía priorizar los cuidados. Y, como decía, mantener siempre un enfoque transfeminista, antirracista y decolonial.

Entrevistadore: Y entonces, ¿cómo se definieron los objetivos pedagógicos y políticos del Aula? Quiero decir, ¿cómo se establecieron los criterios de inclusión, metodología y actividades que se iban a desarrollar?

Entrevistada: Eso se fue negociando poco a poco, según las posibilidades reales del grupo. Teníamos claro que había muchas cosas por hacer, pero no podíamos abordarlas todas de golpe. Así que fuimos priorizando. Por ejemplo, el tema de los baños inclusivos fue una prioridad desde el principio. Una demanda clara. Ese objetivo se fue marcando en diferentes fases y, aunque todavía estamos en proceso, hemos ido avanzando. Este ideario fue el punto de partida. Con el tiempo, lo hemos ido redefiniendo y consolidando. A medida que nos formábamos, compartíamos recursos y reflexionábamos, estos principios del Aula se iban materializando de forma más concreta. En realidad, siempre creímos que debía ser así, pero solo trabajando juntas y formándonos conseguimos afirmarlo y darle contenido real. Ah, y algo importante que no sé si he mencionado antes: también debía ser un aula *queer*.

Entrevistadore: No, no lo habías dicho.

Entrevistada: ¡Joder, pues sí! Desde el principio se planteó también como un aula *queer*.

Entrevistadore: Vale, entendido.

Entrevistada: Y bueno... eso.

Entrevistadore: ¿Y cómo fue el proceso de negociación y construcción con la institución universitaria?

Entrevistada: Con las personas, el proceso fue muy colaborativo. Más que una negociación, fue un ejercicio de compartir y acompañar. Con la institución, sin embargo, tuvimos que ir con mucho cuidado. Mucho cuidado de no ir demasiado rápido, de no forzar las cosas. También hubo que acompañar a la propia institución para que entendiera lo que estábamos construyendo. No sé si me explico...

01:00:00

Entrevistada: A nivel interno, lo que hemos hecho es acompañarnos mutuamente. Hemos compartido ideas, materiales, autores... y también hemos ido formándonos juntas.

En cuanto a la institución, la hemos ido acompañando poco a poco. Primero, con la presentación de proyectos relativamente poco disruptivos, para que pudieran ser comprendidos y aceptados. Después, cuando ya entendieron mejor lo que estábamos haciendo, empezamos a introducir cambios más disruptivos. Y ahora, que hemos logrado cierto reconocimiento, ya podemos plantear esas transformaciones con más libertad. En el fondo, hemos tenido que mostrarle a la institución qué significa la disidencia, cuáles son sus posibilidades, y apoyarnos también en el reconocimiento externo para obtener reconocimiento institucional.

Entrevistadore: Interno. Sí.

Entrevistada: Exacto. Hemos tenido que acompañar a la institución para que no viera el Aula como un simple proyecto más, ni tampoco como algo peligroso o sin valor. Todo lo hemos hecho dando pasos discretos, pero firmes, y apoyándonos constantemente en los reconocimientos externos y en la visibilización de lo que hacemos. Eso ha sido fundamental, porque, en realidad, en nuestra facultad el proyecto aún no se comprende del todo.

Entrevistadore: O sea, y por así decirlo, ¿qué resistencias institucionales o sociales enfrentaron durante el proceso de creación? ¿Encontrasteis también apoyos? Si quieres contarme algún ejemplo...

Entrevistada: Mira, resistencias institucionales, muchísimas. La primera y más visible: el tema de la diversidad sexogenérica. Es un asunto controvertido. Nadie quiere decir abiertamente que está en contra, pero tampoco nadie lo apoya. Pero nadie lo apoya ¿Por qué? Porque, por ejemplo, en mi facultad hay grupos políticos muy conservadores que se enfrentan a los grupos menos conservadores, y nadie quiere exponerse. Entonces, las resistencias han sido muchas. Nos aprobaron el proyecto, sí, pero hemos trabajado casi de manera invisible. No tenemos visibilización institucional. Un ejemplo claro es el de los baños inclusivos. Lo hemos presentado ya a dos decanatos —un decano y una decana—, y aunque en principio todos dijeron que sí, seguimos sin resultados. Es una resistencia a legitimar lo que en realidad es un derecho, motivada sobre todo por el miedo a posibles represalias políticas. En cuanto a compañeras y compañeros, muchas veces no se lo toman en serio. Hay miedo, incluso vergüenza. El profesorado del colectivo que podría apoyarnos no lo hace, y también hay profesorado que, aunque no es del colectivo, simpatiza con la idea pero tampoco se implica. Es como si nadie quisiera visibilizarse dentro del Aula por miedo a que se les asocie con un estigma. Y luego, por supuesto, está la LGBIQfobia y la transfobia que existen en la facultad, además de las corrientes feministas excluyentes que también tienen bastante peso. Todo

esto genera un ambiente en el que muchas personas no saben dónde situarse. Las resistencias se materializan en la falta de visibilidad, de reconocimiento y, sobre todo, de apoyo real.

Entrevistadore: ¿Y hubo alguna estrategia clave para consolidar el Aula frente a todos esos problemas?

Entrevistada: Sí. El reconocimiento externo fue fundamental. Crear redes de apoyo nos dio fuerza. Siempre lo hemos tenido claro: aunque quisieran hacer como que no existimos, seguimos existiendo. De hecho, la primera vez que presentamos el proyecto dijimos: “Nos da igual que no lo aprueben, porque ya está hecho.”

01:05:00

Entrevistada: Yo se lo dije así a la vicerrectora: “Ya está hecho. Si nos dais el proyecto o no nos lo dais, ya está hecho. Con apoyo institucional o sin él, ya existimos y estamos aquí.” Ahora no pueden fingir que no estamos, pero sí pueden intentar invisibilizarnos. De hecho, ya te conté que en el último 8M ni siquiera contaron con nosotras, cuando hemos participado todos los años, también en el 25 de noviembre. Y, además, hay algo que me llama muchísimo la atención: no nos relacionan con la igualdad. No entienden que lo que hacemos es igualdad. Han creado incluso la figura de “agente de igualdad” en la facultad, cuando nosotras hemos sido agentes de igualdad desde mucho antes de que existiera esa figura. Aun así, nos han hecho invisibles. Eso significa que, o no quieren reconocerlo, o lo que quieren es una igualdad excluyente, una igualdad que no sea disidente ni diversa, que no incomode. Pero bueno, como dijo una profesora una vez: “Un frente crítico, mejor que esté al margen.”

Entrevistadore: Vale... Y, ¿cómo se ha transformado el proyecto desde su inicio hasta ahora?

Entrevistada: Bueno, empezó como un grupo de apoyo. Poco a poco, ese grupo de apoyo se convirtió también en un espacio de afecto y cuidado, y además en un grupo de agentes de cambio, un grupo transformador con acción educativa real. Para mí ha sido muy ilusionante porque, como grupo de apoyo, ha funcionado de una forma preciosa. Pero no podía quedarse solo en eso. Su propia naturaleza lo llevó a implicarse en más cosas: apoyar otras iniciativas, acompañar a otras personas y colectivos dentro de las mismas clases. Así que empezó siendo un grupo de apoyo y ahora es un grupo de apoyo, de cuidado, de transformación educativa y de personas comprometidas con la educación y con la infancia. Ahora, además, se está renovando. Muchas de las personas que estaban al principio ya se han graduado y están entrando nuevas incorporaciones, lo que seguramente hará que el grupo vaya eligiendo nuevos caminos. Al principio éramos pocas

personas, sobre todo estudiantado y casi nada de profesorado. Ahora, en cambio, hay cada vez más profesorado implicado, que participa, se vincula y se conecta con otras facultades y centros. Se está consolidando como un grupo de acción y transformación educativa. Al contar con un equipo docente, el grupo ahora está legitimado y tiene un peso real dentro de la universidad. Estamos construyendo una estructura muy compleja y, al mismo tiempo, poderosa. Hay un grupo docente específico que trabaja estas temáticas y las está visibilizando no solo en nuestra facultad, sino también en otras como Farmacia, Ingeniería Informática, Ciencias o Enfermería. Es un grupo muy diverso: no todo el mundo pertenece al colectivo, incluso hay personas conservadoras que han empezado a abrir los ojos, como muchas otras lo hemos hecho en algún momento. Pero bueno... ya me estoy yendo por las ramas.

01:10:00

Entrevistadore: No, no te preocupes, está genial. Vale. ¿Qué papel juegan para ti las pedagogías *cuir* o sociocríticas en este tipo de espacio?

Entrevistada: Bueno... Las pedagogías *cuir* y sociocríticas, para mí, son fundamentales como modelo educativo. De hecho, creo que deberían ser el modelo de toda escuela. La escuela debe ser crítica. Y debe ser *cuir*. Y debe ser sociocrítica. No puede existir una escuela democrática ni una escuela justa que no parta de esos principios. Porque una escuela *cuir* es una escuela inclusiva, una escuela que proyecta una sociedad diversa, una sociedad basada en el respeto y en los cuidados. Una escuela *cuir* también es una escuela creativa, una escuela que aprende, que se arriesga. Y una escuela sociocrítica... Una escuela sociocrítica es fundamental, porque si no, se estanca. Una escuela sociocrítica es una escuela viva, una escuela que realmente progresa y que responde a las necesidades reales de su contexto y de su momento histórico. Esa es la escuela que necesitamos.

Entrevistadore: Totalmente de acuerdo. ¿Y qué aprendizajes o transformaciones personales viviste durante el proceso de creación? ¿Quieres comentar alguna experiencia del Aula?

Entrevistada: ¿Te refieres a aprendizajes personales o profesionales?

Entrevistadore: Sí... aprendizajes y transformaciones personales.

Entrevistada: Uf... He tenido tantos. La verdad, a mí este proceso me ha transformado. Aprendizajes... no sé ni por dónde empezar, porque aún siento que el Aula me sigue enseñando. Para mí, el Aula sigue siendo el espacio de aprendizaje más fundamental. Siempre lo había intuido, siempre lo había percibido: el alumnado tiene una historia, una experiencia que, cuando se comparte, enriquece a todo el mundo, también al profesorado. Cuando el alumnado llega al Aula y no aporta nada, se queda como detrás de una pantalla.

Pero cuando participa, cuando aporta sus saberes, su experiencia se vuelve imprescindible. He aprendido que la universidad también puede vivirse desde los afectos, que entre alumnado y profesorado pueden crearse relaciones de confianza, relaciones afectivas y de respeto. No tiene por qué existir esa distancia fría que muchas veces nos han hecho creer que es necesaria. Cuando se crean esos vínculos, son bonitos, positivos, incluso duraderos. Y, además, aportan en ambas direcciones. He aprendido que no hay que tener miedo a los afectos, que no hay que tener miedo a los cuidados, ni a cuestionarse las cosas. Todo lo contrario. Ese espacio se convierte en un lugar de creatividad tremendo, porque los afectos generan confianza, y la confianza abre un espacio de libertad donde es posible crear cosas buenas, justas y realmente democráticas. Y otra cosa importante: no hay que tener miedo a romper privilegios. No pasa nada. Por ejemplo, el tema del despacho: parece algo material y superficial, pero en realidad es muy significativo. Mi despacho se convirtió en el despacho de todas. Para mí fue muy emocionante. Cada persona lo vivió de forma distinta, en función de lo que necesitaba o quería, pero el hecho de compartir ese espacio —un espacio normalmente visto como “privilegiado” del profesorado— me pareció precioso. El hecho de que cualquiera de vosotras tuviera llave del despacho, que pudiera entrar libremente... Eso significaba muchas cosas.

01:15:00

Entrevistada: Significa muchas cosas. Significa confianza. Significa que no eres solo tú, que no soy solo yo. Significa cuestionarme... Cuestionarme todo, desde ahí hacia atrás: mi papel en el Aula, mi papel en la universidad, mi disposición de recursos. Es un cuestionamiento de mi privilegio en relación con el rol que ocupó en ese contexto. Y no solo eso: también mis privilegios vinculados a mi identidad, a mi orientación, a mi blanquitud, a mi privilegio blanco. Todo eso, para mí, ha sido una puerta maravillosa. Una puerta que también ha traído sufrimiento, claro. Porque soy una persona muy sensible, y esto me genera ciertos conflictos internos: cómo afrontar la incoherencia, cómo lidiar con mis privilegios, cómo equilibrar mis necesidades personales con los cuidados hacia los demás. Estar así de sensible, vivir los afectos de esta manera... pues es lo que tiene. Pero, por otro lado, creo que ha sido una de las experiencias más bonitas, más ilusionantes y más transformadoras que he podido vivir, y que probablemente viviré en toda mi historia personal y académica.

Entrevistadore: Wow... qué bonito.

Entrevistada: ¿Verdad? Y además... creo que incluso soy objeto de envidia, aunque la gente no lo sepa. Yo misma siento envidia —envidia buena— de cualquiera que haya vivido lo que yo he vivido. De hecho, creo que, de alguna manera, cuando la gente ve la

relación que puedo tener contigo, esa complicidad, esa conexión... genera envidia. Porque no es algo habitual.

Entrevistadore: No, no lo es. Exacto. Vale, ahora te voy a hacer tres preguntitas para el cierre de la entrevista.

Entrevistada: Venga.

Entrevistadore: Si tuvieras que nombrar este proceso —el del Aula— en una palabra o imagen, ¿cuál sería?

Entrevistada: ¿En una sola palabra? ¿El proceso de transformación del Aula, de creación del Aula?

Entrevistadore: En general: el Aula y todo su proceso.

Entrevistada: Yo... creo que la palabra sería “transformación”. Y una imagen...

Entrevistadore: ¿Qué imagen se te viene a la mente cuando piensas en el Aula?

Entrevistada: Las imágenes que me vienen son muy personales: nuestro espacio, cómo lo hemos conquistado, cómo hemos creado actividades que antes no existían... espacios nuevos, ¿no? También diría que la imagen sería el despacho, pero como un foco. Un foco de infección... ¡de infección cultural!

Entrevistadore: Me encanta. Te lo digo.

Entrevistada: ¿Sabes lo que quiero decirte, verdad?

Entrevistadore: Sí. Totalmente.

Entrevistada: No hemos llegado ahí por casualidad. Y de ahí hemos salido con más fuerza. Ahora tenemos despacho. Tenemos un espacio propio. Y eso no ha surgido porque sí. No ha surgido de la nada.

Entrevistadore: ¿Y qué mensaje te gustaría dejar a quienes quieran crear espacios similares?

Entrevistada: Mi mensaje... Primero, que lo necesitan. Que es un proceso ilusionante de transformación radical, personal y profesional. Es lo que la educación necesita. Al mismo tiempo, puede ser costoso: en tiempo, en esfuerzo, en recursos... pero absolutamente merece la pena. Hay que hacerlo. Y, sobre todo, que no están solas. Que podemos ayudar, compartir, acompañar. Todo el coste personal y profesional va a valer la pena. Seguro. Es un camino que empezó sin pretensiones, ¿verdad? Y sin embargo, ha resultado bellissimo, maravilloso. Un camino que va cambiando de forma a medida que llegan personas nuevas, con nuevas oportunidades, con nuevas ideas. Y seguimos creando. Y seguimos transformando. Y creo, sinceramente, que eso es fundamental.

01:20:00

Entrevistada: La escuela no lo necesita. Y cuando digo “escuela” me refiero a cualquier institución.

Entrevistadore: Sí, vale. Y por último... ¿hay algo que no te haya preguntado que consideres importante compartir en torno a esta entrevista?

Entrevistada: Yo creo que no... Bueno, seguro que luego me acordaré de algo. Pero ahora mismo... creo que no.

Entrevistadore: Vale. Pues quería darte las gracias por todas las aportaciones que has hecho, porque básicamente el proyecto del Aula, sin tu implicación, sin tu tiempo y sin tu saber, no hubiera podido llegar a manifestarse.

Entrevistada: Ha sido un encuentro, Pau. Y lo mismo digo. Yo nunca habría llegado aquí si no me hubiera encontrado con vosotras.

Entrevistadore: Eh...

Entrevistada: Nunca. A lo mejor... no habría llegado. Mira, tú no llegaste a conocer a Ana, pero Ana fue una estudiante que conocí en 2014 o 2015. Fue estudiante mía en diagnóstico y después hizo su TFG sobre diversidad afectivo-sexual en la universidad. Fue la primera que empezó a hablarme de estos temas: de teoría queer y todo eso. Y yo... estaba sola, Pau. Sola. Y aunque quisiera evolucionar, aunque tuviera interés... sola no se puede. Sola no haces cambios reales; como mucho cambias un rinconcillo. Y ni siquiera se vive igual. Encontrarme con vosotras me hizo muy feliz, porque tampoco es habitual, en mi entorno, dar con personas que quieran trabajar como yo quiero trabajar.

Entrevistadore: Sí... no.

Entrevistada: Yo soy un bicho colaborativo, y no puedo evitarlo. Puedo hacer un artículo, puedo sacar un proyecto, pero lo que me gusta es hacerlo en conjunto. Me gusta compartir. Y en la universidad... la gente no comparte. Así que, para mí, encontraros a vosotras fue un regalo. Imagina que eso hubiera sido algo propio de docentes... ¿te imaginas?

Entrevistadore: Uf...

Entrevistada: Pero no. No existen muchos docentes que quieran hacer eso. Encontrarme con vosotras ha sido como caer por el agujero de Alicia en el País de las Maravillas, y aterrizar en un entorno del que no quiero salir. No quiero. Y me resisto a cambiar mi forma de ser docente, de habitar la universidad. Mira, una vez... bueno, esto no lo pongas en la transcripción...

Entrevistadore: No, claro.

01:25:00

Entrevistada: La gente trabaja postуреando... y eso a mí me pone de los nervios. Cuando digo "postureo", me refiero a que no se creen lo que hacen. Yo sí me lo creo. Lo haré mejor o peor... pero me lo creo. Y claro, pues eso. Bueno, Pau, sí.

Entrevistadore: Bueno... vamos a comer.

Entrevistada: ¡Joder, las tres y pico! Vale. De todas maneras, lo que te decía: si vemos que falta alguna cosa... Bueno, te voy a dejar, que voy a comer algo.

Entrevistadore: Me voy a salir. Vale, P., gracias.

Entrevistada: No... gracias a ti.

La reunión finalizó después de 01:26:12

ANEXO V

Fecha y hora de la reunión

17 de junio de 2025, a las 09:30 GMT+2

Asistentes

Pau Cerón Calvente [Entrevistadore] y A. M. R. [Entrevistada].

Transcripción

Entrevistadore: Bueno, como hemos comentado, esta sesión va a ser grabada con fines de investigación en dos ediciones distintas. La idea es poder recoger la información de la forma más exhaustiva posible para, posteriormente, realizar un análisis cualitativo de los datos. Si estás de acuerdo con ello, comenzamos la grabación. ¿Te parece bien?

Entrevistada: Sí, doy mi conformidad, sin problema.

Entrevistadore: Genial. Bueno, para comenzar, ¿podrías decirnos tu nombre? O, si lo prefieres, puedes mantener el anonimato.

Entrevistada: No, no hay problema. Soy A. M. R., está bien compartirlo.

Entrevistadore: Perfecto. ¿Y tu edad? También aprovecho para comentarte que si en algún momento hay alguna pregunta que no deseas responder, puedes decírmelo con total libertad y pasamos a la siguiente. ¿De acuerdo?

Entrevistada: Claro. Tengo 41 años. Te puedo comentar también algunas cosas más: soy profesora contratada doctora indefinida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. ¿Necesitas que te hable un poco sobre mi experiencia docente?

Entrevistadore: Sí, por favor. También sobre tu formación no formal, tu formación académica o tu área profesional.

Entrevistada: Vale, perfecto. En cuanto a mi formación académica, tengo la diplomatura en Educación Infantil. Después hice una carrera puente hacia Psicopedagogía y, a partir de ahí, me inicié en el ámbito académico con un Máster en Investigación e Innovación en Currículo y Formación del Profesorado. Posteriormente accedí al doctorado y me doctoré en Educación.

Desde que comencé a trabajar, he estado muy vinculada a la docencia de grado en Educación Infantil, especialmente en asignaturas relacionadas con la didáctica de la educación infantil y la pedagogía. También he impartido materias vinculadas al asesoramiento familiar y pedagógico. Durante algunos años impartí asignaturas en

Educación Social, específicamente sobre la educación en contextos educativos y sobre la figura del educador/a en contextos no formales.

En cuanto a la investigación, ha sido bastante variada. Es cierto que he trabajado mucho en temas relacionados con la formación del profesorado de Educación Secundaria, pero actualmente estoy más centrada en un ámbito educativo vinculado a los derechos humanos. Tanto en la docencia como en la investigación, estoy más orientada hacia esta línea.

Últimamente me he enfocado mucho en la innovación educativa. Estoy implicada en proyectos como el Aula de Incidencia, que promueve la participación horizontal del estudiantado desde un enfoque pedagógico. Actualmente coordino, junto a Puré, el equipo docente de Pedagogías Transformadoras, con un enfoque ecosocial, equitativo e inclusivo.

Entrevistadore: ¡Genial! ¿Formas parte de algún grupo o asociación con fines activistas, educativos o políticos?

00:05:00

Entrevistada: No, bueno, está el Aula de Disidencias, que también tiene una parte muy educativa y transformadora. Pero además, llevo ya un par de años como representante sindical en la UGR, así que también estoy bastante activa ahí, sobre todo en temas relacionados con la evaluación docente del profesorado universitario.

Entrevistadore: Perfecto. Hemos empezado con una parte más general, y ahora vamos a pasar a las preguntas más centradas en el tema principal. ¿Desde cuándo participas o conoces el Aula de Incidencia en Educación? O, mejor dicho, ¿cómo llegaste a conocer este espacio?

Entrevistada: Pues participo prácticamente desde que se empezó a poner en marcha. Fue una iniciativa que empezaron algunas estudiantes de la Facultad. Yo lo conocí gracias a P., que me comentó que se iba a iniciar algo muy bonito, que nos íbamos a empezar a reunir... y creo que estoy desde el principio. No recuerdo el año exacto, pero diría que fue en 2022 cuando se puso en marcha, ¿no?

Entrevistadore: Sí, yo creo que sí. Empezó a gestarse un poco antes, pero fue en 2022 cuando se consolidó.

Entrevistada: Sí, sobre todo después del confinamiento por la pandemia. Cuando volvimos con más normalidad a la Facultad, empecé a participar. Recuerdo que fue ya en 2022 cuando el Aula empezó a estar más presente en el día a día.

Entrevistadore: ¿Y qué significado tiene para ti este espacio, tanto en términos personales como en lo educativo o profesional?

Entrevistada: Para mí tiene mucho significado. Me identifico muchísimo con este espacio desde el principio. Es cierto que a veces tengo cierta disonancia... por un lado me siento muy identificada, me parece un espacio maravilloso y, sobre todo, necesario. Porque todas y todos hemos sufrido distintos tipos de violencia dentro de nuestro contexto, especialmente violencia estructural.

Entonces, aunque a veces me siento algo alejada por no poder participar tan activamente como me gustaría —por mis circunstancias—, sí que lo valoro profundamente. Creo que debería ser un espacio presente en todos los contextos educativos. Y lo digo con cierta contradicción: no debería existir por lo que representa (la necesidad de hacer frente a esas violencias), pero a la vez *debe* existir por las mismas razones.

Además, me he dado cuenta de que hay profesorado en la Facultad, en mi propio contexto, que es muy contrario a principios educativos basados en los derechos humanos. Por eso, el Aula no solo es un espacio de transformación, sino también un espacio educativo que visibiliza realidades que no siempre están presentes en la práctica docente de muchos profesores y profesoras.

Creo también que va muy en la línea de lo que el estudiantado necesita. Hay muchas cuestiones que trabajar ahí. Aunque no sé si me estaré adelantando a otra pregunta, sí quiero decir que muchas veces no entiendo por qué este espacio no es más conocido. Quizás porque hay tanta información, tantos espacios y oportunidades dentro de la Facultad, que el Aula no siempre llega al estudiantado.

A veces me encuentro con alumnado de tercer curso que aún no ha tenido contacto con el Aula de Incidencia, y eso me llama mucho la atención.

Entrevistadore: Claro, también influye mucho el nivel de implicación del estudiantado con la universidad. Si el alumnado no está muy involucrado con el ámbito académico, muchas veces no conoce estos recursos. Más allá de la difusión, si no hay interés por explorar qué ofrece la universidad, es difícil que puedan aprovechar su experiencia universitaria al máximo.

Porque al final, la universidad tiene un compromiso con el estudiantado, pero el estudiantado también debe tener un compromiso consigo mismo y con su propia formación. Si quiere formarse de verdad, tiene que investigar, ver qué recursos le ofrece la Facultad, qué puede hacer dentro de ella... No solo para transformar, sino también para crecer.

Entrevistada: Exactamente. Pero también hay una labor docente que es más de *alfabetización*, porque son grupos muy numerosos, y hay que recordar continuamente los recursos que existen y cómo pueden utilizarlos. Creo que muchas veces la saturación de

tareas les impide centrarse en lo académico, y olvidan esa parte. Eso no quiere decir que no deban asumir cierta responsabilidad, pero yo los veo —y las veo— muy estresados, muy sobrepasados por todo lo que tienen encima. Creo que hay una parte importante de estrés y también de falta de tiempo en ese sentido.

Entrevistadore: Vale. ¿Y cómo describirías la dinámica que se genera dentro del Aula de Disidencias?

Entrevistada: ¿La dinámica en qué sentido? ¿En relación a qué?

Entrevistadore: Me refiero a las dinámicas grupales y relacionales: ¿cómo se viven dentro del aula? ¿Cómo las percibes tú?

Entrevistada: Pues por un lado, las percibo como dinámicas horizontales. Hay muchas formas de participación dentro del aula, y creo que eso es lo positivo: es un espacio de encuentro, de convivencia, de compartir inquietudes y de desarrollar proyectos a partir de las necesidades que se van manifestando y percibiendo.

Pero, por otro lado, también es cierto que con el tiempo he notado que es necesaria cierta coordinación. He percibido cierto grado de verticalidad. Es decir, que exista un grupo motor que vehicule las acciones puede hacer que, en ocasiones, se tomen decisiones de forma más directiva para no perder el rumbo o la esencia de lo que es el Aula de Disidencias. Pero no lo veo como algo contradictorio: creo que ambas formas de organización pueden convivir y que, de hecho, son necesarias.

Por otro lado, como tú comentabas antes, el compromiso con otra forma de entender la educación hace que muchas acciones dependan del voluntariado. Eso dificulta que haya un compromiso sostenido en el tiempo, porque la mayoría de las acciones las lleva a cabo el estudiantado, que al final va pasando por la universidad.

Las personas que se involucraron desde el inicio, muchas ya no están. Y ahora nos está costando un poco más mantener esa participación. Entonces, la propia dinámica nos lleva a veces a funcionar de forma más vertical, especialmente en la toma de decisiones. No necesariamente de forma autoritaria, pero sí más unidireccional.

Yo, por ejemplo, pienso en el equipo docente o en los intentos que ha habido en estos últimos años por retomar el Aula de Disidencias, y noto que muchas veces no se termina de dar el paso porque no se dedica suficiente tiempo a generar una socialización adecuada. Y sin esa base, es difícil que el alumnado se sienta parte del proceso.

Entrevistadore: O que exista un compromiso más real, por así decirlo.

Entrevistada: Claro, hace falta tiempo. Yo entiendo que todas y todos tenemos muchas cosas que hacer, pero creo que falta ese tiempo necesario para ir poco a poco involucrando a las personas.

Entrevistadore: Vale. Y, relacionada con esta pregunta: ¿qué tipo de actividades o metodologías se desarrollan en estos espacios?

Entrevistada: Hay muchos tipos de actividades. Algunas tienen un componente más social, de encuentro y de compartir, pero no se quedan solo en lo social. Son espacios donde también se trabaja, donde nos reunimos y desarrollamos propuestas y acciones.

Hasta ahora, al menos en los momentos en que el aula ha estado más activa, el trabajo se organizaba a través de comisiones. Había personas que se centraban en la parte formativa, otras en las intervenciones en centros, en la sensibilización, tanto dentro como fuera de la universidad.

Todo se ha desarrollado mediante dinámicas activas y horizontales, siempre teniendo en cuenta el potencial de cada persona en el grupo, respetando dónde puede y quiere aportar cada una. También se han llevado a cabo dinámicas formativas dirigidas no solo al estudiantado, sino también al profesorado, especialmente desde el equipo docente, que es maravilloso. Yo espero que ese equipo siga creciendo, aunque también necesito que otras personas lo vayan cogiendo porque, sinceramente, tiene bastante trabajo detrás.

La parte de sensibilización también es fundamental. No se trata solo de acciones puntuales —aunque las hay, como formaciones o encuentros con centros educativos—, sino que se intenta que haya una acción más continua. Por ejemplo, ahora estamos trabajando en la creación de documentos que ayuden a cambiar la cultura universitaria, como los códigos de conducta, que es un proceso muy complejo.

Así que, en resumen, hay tanto acciones puntuales como procesos a medio y largo plazo. Pero describir todo lo que se hace en el aula es complicado, porque se mueve en muchas direcciones. Y creo que lo importante es eso: que cualquiera que quiera y pueda, se sume a este proyecto desde donde esté y como pueda.

00:10:00

Entrevistadore: Perfecto. ¿Y consideras que el Aula ha influido de alguna forma en tu identidad, en tu forma de pensar o de actuar?

Entrevistada: Totalmente.

Entrevistadore: ¿De qué manera? A ver...

Entrevistada: Me ha abierto a otras formas, a otras posibilidades de entender la educación. Sobre todo, ha influido a nivel personal: en cómo desarrollo mi docencia, en cómo me relaciono con las demás personas... De verdad, creo que ha sido un antes y un después para mí. Incluso me ha hecho vivir varias crisis personales en ese sentido.

Siento que estoy en un proceso constante de reflexión, de pensar cómo puedo hacerlo mejor, de darme cuenta de los errores que cometo continuamente. Me ha generado un

espíritu crítico permanente, en el sentido de estar siempre en revisión, buscando mejorar. También me ha dado una mirada mucho más crítica hacia las dinámicas que se generan en los diferentes espacios en los que participo, como los equipos de investigación u otros ámbitos profesionales.

Eso ha hecho que me distancie de ciertos espacios, o que al menos pueda identificar cuáles son espacios seguros y cuáles no. Antes no lo tenía tan claro; simplemente me adaptaba a las circunstancias. Ahora he cambiado mi forma de posicionarme y de relacionarme en esos espacios, y tengo más claridad sobre dónde quiero estar y dónde no.

Entonces, ha sido transformador en muchos niveles: en mi participación, en la docencia que imparto, en cómo me relaciono con los demás... Ha supuesto un cambio muy global, al menos a nivel personal.

También me ha despertado muchas ganas de seguir buscando formas de transformar espacios que, en principio, creemos que no se pueden transformar. Pero creo que el Aula —y especialmente P— me ha enseñado que sí es posible, que siempre hay vías legales, normativas o institucionales por las que se pueden ir cambiando las cosas. Y que siempre hay personas que pueden orientarte en ese camino.

Así que sí, participar en este espacio ha sido totalmente transformador para mí. Me hubiese gustado haber participado de forma más activa, eso sí, pero aun así, me ha cambiado muchas cosas.

00:15:00

Entrevistadore: Vale. ¿Y qué retos consideras que ha enfrentado el Aula desde tu experiencia?

Entrevistada: ¿Qué retos ha enfrentado el Aula? Uf... muchos. Justo estos días lo recordaba, porque paseando por el campus de la Universidad de Chile veía baños con mensajes de disidencia, y me vinieron a la mente muchas cuestiones políticas que creo que son centrales.

Uno de los retos principales ha sido, precisamente, el contexto político-educativo en el que nos encontramos. Y otro gran reto es el de mantenerse, el de sostener el proyecto en el tiempo. Por desgracia, creo que ahora mismo estamos bastante inactivos dentro del espacio. Entonces, uno de los mayores desafíos es generar dinámicas que permitan que el proyecto no muera... y que no muramos nosotros en el intento, especialmente P., que ha puesto mucho esfuerzo en mantener vivo este espacio.

Porque el espacio está, existe. Al principio costó mucho ponerlo en marcha, pero gracias al apoyo de muchas personas que no se rinden, hoy contamos con un despacho, con una estructura mínima... Esos han sido retos que se han ido superando poco a poco desde el

inicio. Y creo que el Aula está cada vez más consolidada. A día de hoy, el gran reto es que se mantenga, que no se pierda. Y, por desgracia, parece que la deriva es hacia su desaparición, lo cual sería una pena.

Entrevistadore: Vale. ¿Y qué elementos destacarías como clave para que este espacio funcione o tenga el impacto que desea?

Entrevistada: Uno de los elementos clave es implicar al profesorado, que se sensibilice y se involucre en la difusión dentro de las aulas. Hay mucho estudiantado que quiere participar en estos espacios. ¿Qué pasa? Que, como decíamos antes, a veces no los conocen o no saben cómo acceder a ellos.

También hay que trabajar mucho la resistencia que existe en parte del estudiantado. Muchas veces piensan: “No sé si estoy preparada o preparado para participar activamente en este tipo de proyectos”. Esa percepción de no tener la formación suficiente o las bases necesarias hace que muchas personas se echen atrás.

Ahí creo que hay mucho por hacer: generar un entorno de socialización donde se reconozca que todas las personas pueden aportar desde donde están. Se trata de entender la diversidad del grupo y acompañar esos procesos. Una vez alguien entra al espacio, se va formando y creciendo dentro de él. No hay que tenerlo todo claro desde el principio. Ese acompañamiento es clave para que el estudiantado se sienta valioso, capaz, y entienda que lo importante es tener ganas de participar. Al final, quienes estamos desde el profesorado o desde otros lugares, podemos tener muchas ganas de sostener el Aula, pero si no hay participación estudiantil, no funciona.

También creo que es importante hacer una labor activista de acompañamiento, para que quienes se sumen sepan que tienen las puertas abiertas, que pueden aprender poco a poco y encontrar su lugar.

Otra cuestión que me parece fundamental es establecer prioridades. Si ahora lo que queremos es revitalizar el Aula, tenemos que centrarnos en eso. Aunque haya otras acciones en paralelo —como las del equipo docente o las actividades de sensibilización— es importante no querer abarcarlo todo. Porque eso genera una saturación que puede hacer que quienes sí tienen ganas de participar no se sientan capaces de asumir tantas cosas a la vez.

Hay que priorizar algunas acciones y acompañar al estudiantado, al menos desde lo que yo he vivido últimamente.

00:20:00

Entrevistadore: Vale. ¿Y qué impacto percibes que ha tenido el Aula en la cultura educativa de la Universidad de Granada, en otras instituciones, así como en las alianzas, redes o vínculos que se han generado dentro y fuera del Aula?

Entrevistada: Muchísimo. Pensando ahora en el equipo de profesorado —hablando del equipo docente del Aula— me parece algo muy bonito. No solo porque el Aula se ubique en la Facultad de Educación, sino porque ha conseguido trascender ese espacio.

Obviamente, eso lo hacen las personas. Por ejemplo, P. El hecho de que tenga tantos contactos y lleve tanto tiempo trabajando en esta área ha permitido implicar a muchas personas. Y al final eso se va expandiendo: se abre al centro educativo, pero también a toda la facultad, a otros centros universitarios... Se abre la formación, se empieza a divulgar, a visibilizar... Son cuestiones que están presentes en la educación actual, ya no hablamos de la diversidad como lo hacíamos antes.

Creo que se está generando un espacio de aprendizaje muy expansivo e interesante.

Por otro lado, el impacto también se nota en cómo se generan —aunque a veces con resistencia— ciertos cambios dentro de la política universitaria. Por ejemplo, lo que ocurrió con los baños multigénero: que eso se haya transformado en un informe es muy significativo. Ya no se trata de acciones invisibles, sino que están respaldadas por documentos oficiales, con registros y procesos institucionales.

Y eso, aunque parezca poco, hace que la cultura política empiece a cambiar. Aunque haya resistencia, el hecho de que profesorado se sensibilice y se reconozca la necesidad de trasladar ciertas cuestiones —como los códigos de conducta— al aula, hace que dejen de verse como algo raro. Ya no se percibe como extraño que alguien hable en neutro, o que lo intente. Yo recuerdo que hace dos años, cuando hablaba en neutro, el alumnado se reía. Ahora ya no.

Parece que no, pero poco a poco esas acciones generan cambios. Y aunque estaría bien investigar más a fondo su impacto directo, sí que se nota en distintos niveles: en lo micro, en lo macro, incluso en lo personal. El hecho de visibilizar estas cuestiones también permite sacar a la luz cosas que antes estaban escondidas.

Además, se está generando investigación a partir de todo esto. Yo misma he entrado en contacto con personas como Jara o Steff, que antes conocía solo de oídas, y gracias al Aula he podido entrar en diálogo con otros espacios. Eso ha permitido expandirme, crecer, abrirme a más cosas.

Así que sí, creo que en estos tres años el Aula ha tenido mucho impacto. Y esperemos que lo siga teniendo. Vosotres también estáis en esa línea, así que es maravilloso seguir trabajando así. No sé si he respondido bien...

Entrevistadore: Muy bien, sí. Así que ahora voy a hacerte unas preguntas más específicas en torno a tu experiencia, dirigidas a tu grupo, por así decirlo: el grupo de participantes del Grupo 2. ¿Qué te motivó a unirme o participar en el Aula de Disidencia?

Entrevistada: ¿Qué me motivó? Bueno, al principio fue P. Me dijo: “¡Vente! Conoce el Aula, conoce a las chicas...”. Y así fue como me acerqué.

Luego me encontré en un espacio donde me sentí segura. Sé que esta respuesta puede sonar típica, pero venía de unos años en los que había sufrido muchas violencias. Ver la posibilidad de empezar a encontrar mi lugar fue clave. Poder sentir que mis acciones, aunque fuesen particulares, estaban respaldadas por una comunidad.

El otro día, en la reunión del código de conducta, ya compartí algunas cosas. Y tengo más... He vivido muchas situaciones muy violentas dentro de mi departamento, por distintas razones. El hecho de poder decirlo, de mantenerme aquí, de no irme, de afirmar “esto no puede seguir así”, y al mismo tiempo sentir que hay comunidad... eso fue muy importante.

Encontrarme dentro de un grupo no significa que antes no hubiera personas que me apoyaran —porque sí las hubo, y me apoyaron muy bien—, pero también había otras que no... personas con actitudes más políticas o que no me inspiraban confianza.

00:25:00

Entrevistadore: Vale. Y ahora cuéntame, ¿cómo fue tu incorporación e integración al grupo? ¿Te sentiste acogida? ¿Qué aspectos facilitaron o dificultaron que te sintieras parte del grupo en general? ¿Cómo fue tu integración dentro del Aula? Es decir, ¿desde el momento en que entraste te sentiste cómoda y fue un proceso fluido, o fue algo que tuviste que ir explorando y conociendo poco a poco?

Entrevistada: Fue como te comentaba antes. El hecho de ser ignorante en cuanto a los fundamentos de la materia —lo que es la disidencia, la diversidad, la interseccionalidad— todas esas cuestiones que después he ido profundizando (y seguiré, porque aún me queda mucho camino por recorrer), me generaba mucha inseguridad al estar en ese espacio.

Y no por el espacio en sí, que es horizontal, sino porque yo iba desde la posición de profesora, y culturalmente se entiende que, desde ahí, deberías ser una experta o tener más conocimiento sobre esas realidades. No sé si me explico. Esa es la percepción que hay desde fuera. Entonces, cuando entré, iba con cierta reticencia, porque tenemos ese sesgo de pensar que solo podemos estar en espacios en los que podemos aportar porque los conocemos, porque los hemos estudiado, porque nos reconocemos en ellos.

Eso me generaba una contradicción interna. Pero sí es cierto que entré con una perspectiva más humilde, con la intención de aprender del espacio, de compartir, de sentirme bien, pero sobre todo de aprender. Sentía que el Aula tenía muchas cosas que aportarme.

Aun así, me generaba inquietud la forma en la que yo debía comportarme dentro del grupo, para que las demás personas no se sintieran violentadas o incómodas. Porque, aunque tengas buena intención y estés allí para aprender, a veces puedes actuar de forma violenta sin darte cuenta. Así que sí, al principio tenía mis dudas.

Pero poco a poco me fui adaptando y entendí que eso era parte de una dinámica natural. El hecho de reconocer que estás en un espacio donde no conoces todas las diversidades, y que estás ahí para aprenderlas, fue clave para mí. Así fue como me integré. Y la verdad, me sentí muy cómoda. Muy cómoda.

Entrevistadore: Vale. ¿Y cómo te ha influido participar en este espacio en relación con tu identidad disidente, por así decirlo, si aplica? Es decir, ¿tú te consideras disidente de alguna manera?

Entrevistada: Sí. Porque estoy siempre en lucha con muchos aspectos: la conciliación, ciertas estructuras... muchas cosas. Y sí, me considero disidente porque no me conformo con muchas de las cosas que se hacen o se dan por sentadas. Incluso puede que el estudiantado —les estudiantes— te lo manifiesten a través de cómo actúas.

Perdona, ¿puedes repetirme la pregunta anterior? Era la de cómo ha influido participar en este espacio en relación con mi identidad disidente, ¿verdad?

00:30:00

Entrevistadore: Está genial, muy bien. Gracias. ¿Cómo percibes el liderazgo dentro del Aula? O sea, ¿es horizontal, compartido, rotativo? Antes hablaste un poco de que era horizontal, pero también comentaste que había ciertos cargos más estructurados. ¿Podrías definirlo un poco más? ¿Existe una figura de liderazgo clara?

Entrevistada: Sí, hay figuras de liderazgo. A ver, existe un intento claro de que el liderazgo sea distribuido, pero como te decía antes, creo que la dinámica actual, en la que falta tiempo para acompañar a las personas que podrían asumir un rol de liderazgo más empoderado, limita mucho ese reparto.

Distribuir el liderazgo requiere que quien lo asuma comprenda realmente la esencia del Aula, que tenga una comprensión profunda de lo que son las disidencias, de los cuidados, de la educación crítica... y eso no es tan sencillo. Por eso, muchas veces, la dinámica termina siendo más tradicional, más vertical, aunque no sea la intención.

En este caso, por ejemplo —y lo digo con respeto, tú decides si lo incluyes o no—, P. acaba adoptando una posición más directiva. No en el sentido autoritario, sino en el de

vehicular la dinámica del Aula, de cuidar que no se desvíe de sus objetivos educativos, y de exigir una implicación real de quienes se supone que forman parte, pero luego no aparecen.

Esa exigencia tiene que existir. Pero claro, eso también da la sensación de que el liderazgo es más tradicional de lo que debería ser. Es muy complejo, porque el Aula es un espacio muy rotativo, y ese carácter rotativo requiere mucho más acompañamiento para que el liderazgo pueda ser realmente distribuido.

Ha habido intentos, por ejemplo, a través de comisiones que organizan acciones educativas, y algunas personas sí han asumido ese rol, pero la participación no es continua y sigue siendo voluntaria. Eso hace que el liderazgo no se sostenga y que al final la carga la asuma una, dos o tres personas.

Es un ciclo. No es que el liderazgo tradicional esté premeditado, sino que la propia dinámica de escasa participación o permanencia prolongada en el tiempo lleva a que sea así.

00:35:00

Entrevistada: Por desgracia —al menos yo lo veo así—, aunque creo que se puede ir trabajando poco a poco. Lo importante aquí es que el profesorado se mantenga presente y que haya más participación. No solo que estemos P-, yo, N. de vez en cuando o alguna otra persona más por ahí, sino que realmente haya más personas implicadas. Porque somos nosotras las que vamos a estar más estables dentro del contexto, y por eso podríamos incluso integrar más dinámicas dentro del Aula.

Es esencial que la docencia esté realmente vinculada a lo que se hace en el Aula, y que se aprovechen esos tiempos académicos para hacer cosas y para que el estudiantado aprenda de verdad de ese espacio. Creo que debería ser así, pero bueno, poco a poco se irá avanzando.

Y luego, cuando una persona esté en una situación de vulnerabilidad y no pueda asumir la coordinación —como puede ser mi caso o el de P., porque no estamos en las mejores condiciones ni tenemos todo el tiempo del mundo—, es importante que se pueda delegar. Y a veces no es fácil, porque sigue viéndose como un espacio muy voluntario, donde el compromiso va y viene. Entonces, al final, somos cuatro las personas que estamos ahí de forma constante.

Por eso no es fácil definir qué tipo de liderazgo existe ahora mismo. Creo que aún hay cosas que cambiar o trabajar para que realmente el liderazgo sea distribuido y más estable. No tiene por qué ser siempre la misma persona, puede ir rotando, pero al menos que no recaiga todo el peso en unas pocas, porque eso termina quemando y hace que los

proyectos desaparezcan. La gente se va desvinculando porque la responsabilidad termina siendo demasiado grande.

Entrevistadore: Claro... el tiempo, el desgaste emocional...

Entrevistada: Y el poco reconocimiento. Pero bueno, ahora está Javi un poco en el candelero, no sé si lo sabías. Y creo que puede revitalizar el espacio un poco. Tiene como un alma joven, y eso creo que está bien. Porque P. dijo: “Tú”, y yo le dije: “No, si tú ya sabes que yo no puedo. Cuando no puedo, no puedo asumir”. Y hay que ser realista también.

Entrevistadore: Vale. Y ahora unas preguntas de cierre... Si tuvieras que nombrar este proceso —el del Aula de Disidencia— con una palabra o una imagen, ¿cuál sería?

Entrevistada: ¿El proceso? Mmm...

Entrevistador/e: Sí, el proceso. El concepto del Aula de Disidencia en general. Una palabra, una imagen...

Entrevistada: Una palabra, una imagen... Pues yo lo veo como algo muy... No sé, mira, el otro día venía en el avión y me acordé de algo que estudié en Didáctica de las Ciencias Sociales. Era una estructura de las ciudades, no recuerdo el nombre, pero se veían diferentes formas: estructuras circulares, radiales...

Yo lo veo más como una estructura radial, que se va expandiendo. Empezó con un puntito —esa necesidad con la que arrancaron el proyecto, cuando lo presentaron— y eso se ha ido expandiendo hacia afuera.

Entonces, si tuviera que ponerle una imagen, sería algo que explota, pero no de forma destructiva, sino algo que explota y sigue explotando. Es decir, una explosión continua, que no se detiene. Y que va a seguir creciendo. No sabemos hasta dónde va a llegar, pero creo que va a seguir calando. Esa pequeña semilla que explotó, ese planeta pequeñito con el que comenzó, sigue y seguirá. No sabemos hasta dónde, pero aunque quieran frenarlo —cerrar la cuenta de Instagram, o lo que sea que haya pasado ahí, que ni siquiera sé exactamente—, va a seguir.

00:40:00

Entrevistadore: ¿Y qué mensaje te gustaría dejar a quienes quieran crear espacios similares?

Entrevistada: Pues el mensaje sería que, desde el principio, busquen estrategias para que, a nivel curricular, estos espacios puedan integrarse de forma más natural en la dinámica universitaria. Que estén más presentes, por así decirlo. Porque, a veces, institucionalizar las cosas no es del todo positivo, ya que puede llevar a que personas que no deberían estar ahí se apropien de proyectos que no les pertenecen.

Pero sí creo que es necesario buscar la manera —como decía antes— de que estos espacios estén contemplados curricularmente y se facilite así la participación. Y que esa participación no sea solo: “yo quiero, voy y ya está”, o que cada quien maneje sus tiempos sin más. Hay que buscar vías reales para que la participación sea más accesible tanto para el profesorado como para el estudiantado.

Creo que dejaría ese mensaje: buscar estrategias de afianzamiento político, que el espacio no quede solo como un lugar físico donde compartir, sino que esté en constante activismo para lograr cosas que realmente son necesarias. Así que, al profesorado, le diría que impulse esto; y al estudiantado, que busque cómo insertarlo en lo curricular para que vaya calando más y se sumen personas con ganas de aportar.

Entrevistadore: Vale, y ya la última pregunta. ¿Hay algo que no te haya preguntado y que consideres importante compartir dentro de esta entrevista?

Entrevistada: Sí, creo que algo importante que añadiría es que, al igual que pedimos —sobre todo en educación— que se escuche a la infancia, también debemos escuchar al estudiantado. Que todos esos proyectos que tienen sentido para la universidad y que son coherentes con los principios que defendemos, cuenten con apoyo. Que el profesorado acompañe al estudiantado en esos procesos.

A veces, es como si los dejáramos solos. Es cierto que hay muchas oportunidades, muchos recursos y servicios, pero creo que el apoyo del profesorado es esencial, sobre todo por cómo está estructurada la universidad. Es muy necesario que se comprometan y acompañen al estudiantado que quiere llevar a cabo acciones en esta línea.

También creo que es fundamental que las personas pidan ayuda cuando la necesiten. La comunicación es clave. Esto es algo que no hemos hablado en profundidad cuando salió el tema del liderazgo, pero creo que hace falta mayor comunicación. A veces damos por hecho que las personas entienden lo que está pasando o por dónde va el proyecto, y no siempre es así.

Creo que es necesario sistematizar mucho más la comunicación dentro de estos espacios. Que no sea algo tan invisible. Que sepamos qué se está haciendo, cómo se está desarrollando, cómo evoluciona. Y para eso, sería muy útil hacer más informes, actas, dejar registro... Eso ayuda a que el proceso participativo sea más sencillo y accesible. La verdad.

00:45:00

Entrevistadore: Pues ya estaría. Solo una cosa que no te pregunté antes: ¿cuáles son tus pronombres?

Entrevistada: Mis pronombres son ella. Y creo que tampoco te comenté nada sobre mi identidad, ¿verdad?

Entrevistadore: Pues sí, mencionaste alguna cosa, pero si quisieras definirte de alguna manera —ya sea en términos de género, clase social, etnia o cualquier otro aspecto que consideres relevante en tu vida... No sé, por ejemplo, si quieres mencionar que eres madre.

Entrevistada: Sí, como familia disidente, una familia reconstruida. A veces la pienso como “reconstruida”, otras veces la pienso como una familia marental... bueno.

Entrevistadore: No sé si has escuchado el término de Carmen Bachiller, el de "familia heterodisidente".

Entrevistada: Sí, puede ser. Disidente, sí, puede ser. Aunque también me identifico mucho con el género femenino, y bueno, dentro de un posicionamiento bastante tradicional, quizá. Tal vez sí puedo ser disidente, pero me reconozco también desde un lugar de privilegio. A veces me encuentro en un posicionamiento un poco colonialista, sin quererlo... sin pretenderlo, la verdad. Pero bueno.

Entrevistadore: Vale, pues nada, quería darte las gracias por tu participación, tu tiempo y todos los aportes que has hecho.

La reunión finalizó después de 00:48:49

ANEXO VI

Fecha y hora de la reunión

30 de junio de 2025

Asistentes³²

Pau Cerón Calvente [Entrevistadore] y A. C. F. [Entrevistada].

Transcripción

Entrevistadore: Nombre (o seudónimo, si se prefiere mantener anonimato):

Entrevistada: A. C. F.

Entrevistadore: Edad:

Entrevistada: 52 años

Entrevistadore: ¿Cómo definirías tu identidad en términos de género, orientación, clase, etnia u otros aspectos que consideres importantes?

Entrevistada: Mujer, heterosexual.

Entrevistadore: Pronombres con los que te identificas:

Entrevistada: Ella

Entrevistadore: Lugar de nacimiento / lugar de residencia actual:

Entrevistada: Nací en Valladolid y actualmente resido en Granada.

Entrevistadore: Formación académica y/o área profesional:

Entrevistada: Grado en Educación Social (en curso).

Entrevistadore: Formación no formal:

Entrevistada: No

Entrevistadore: ¿Formas parte o participas en algún grupo o asociación con fines activistas, educativos, políticos...?

Entrevistada: No

Entrevistadore: ¿Cuál es tu vínculo con la Universidad de Granada u otra institución educativa?

Entrevistada: Estudio el Grado en Educación Social en la Universidad de Granada desde 2021.

Entrevistadore: ¿Desde cuándo participas o conoces el Aula de Disidencias en Educación?

³² Debido al estado de salud de la entrevistada, no fue posible realizar la entrevista de manera presencial ni tampoco telemática. Por tal motivo, ella respondió las preguntas por escrito y me envió un archivo PDF con sus respuestas.

Entrevistada: Desde 2022, cuando cursaba segundo año.

Entrevistadore: ¿Cómo conociste el Aula de Disidencias en Educación?

Entrevistada: Lo conocí a través de la profesora P. S., en la asignatura de Diagnóstico de Necesidades. En una de sus clases nos habló por encima de un proyecto que estaba desarrollando con estudiantes de tercero, quienes vendrían a clase a contarnos su experiencia. Así fue: cuando Pau nos presentó el proyecto en una de las sesiones, me despertó la curiosidad y decidí conocer más sobre cómo lo estaban llevando a cabo. Me presenté en la primera reunión del Aula.

Entrevistadore: ¿Qué significado tiene para ti este espacio en términos personales? ¿Y en términos educativos? ¿Y profesionales?

Entrevistada: En términos personales, ha sido una forma de conocer a otros compañeros de la facultad y también al profesorado, en un trato más cercano y horizontal. Me ha permitido ver, desde distintas perspectivas, cómo nuestra sociedad está cambiando y cómo ese cambio debe construirse desde el valor de la diversidad, el diálogo, las ganas de aprender y el respeto. Todos podemos aportar para mejorar. He hecho amistades que probablemente no habría conocido de otra manera, y he logrado sentirme a gusto, parte de algo muy interesante.

Entrevistada: En términos educativos, ha sido una vía directa para aprender sobre el mundo LGTBI, la igualdad, el racismo y las preocupaciones de las generaciones más jóvenes. Ha sido un espacio de intercambio de conocimientos e ideas, que me ha proporcionado herramientas para trabajar distintos temas y, sobre todo, para seguir aprendiendo.

Entrevistada: En términos profesionales, significa abrir las puertas a todas aquellas personas que se sienten desubicadas, tanto dentro del alumnado universitario como en los centros educativos con los que se coopera. Me refiero a quienes "no están dentro de la norma", personas que por algún motivo no pueden expresarse con libertad, sin miedo al qué dirán. Es un espacio que permite trabajar de manera cercana con sus protagonistas, ofrecerles un lugar seguro donde expresarse, aportar conocimientos y construir aulas adaptadas a su contexto y necesidades.

Entrevistadore: ¿Cómo describirías la dinámica que se genera dentro del Aula?

Entrevistada: La dinámica es horizontal y participativa. Se tienen en cuenta las opiniones de todas las personas implicadas, lo que la convierte en una experiencia muy enriquecedora.

Entrevistadore: ¿Qué tipo de actividades, dinámicas o metodologías se desarrollan en este espacio?

Entrevistada: Las actividades son muy variadas. Algunas veces decoramos un papel continuo entre todas las personas, compartiendo un trocito de cada una; otras veces comemos juntas mientras hablamos de temas importantes. También comentamos los pasos necesarios para realizar actividades en otras clases, especialmente de pedagogía. Nos conocemos, compartimos a qué nos dedicamos, nuestros sueños y proyectos. Gracias al profesorado, hemos tenido oportunidades para realizar actividades en institutos: conocer sus proyectos, visitar sus aulas o proponer ideas para implementar espacios similares allí. Además, se preparan colectivamente actividades para congresos, convivencias, visitas a centros educativos, entre otras.

Entrevistadore: ¿Consideras que el Aula ha influido en tu identidad, forma de pensar o actuar? ¿De qué manera?

Entrevistada: Sí. Más que influir, ha sido una forma de reafirmar mi manera de pensar con libertad, sin filtros ni trabas. Me ha permitido comprender de primera mano las necesidades de muchos jóvenes que viven el día a día con dificultad, que aún hoy necesitan justificarse para poder ser quienes son y expresarse como sienten.

Entrevistadore: ¿Qué retos consideras que ha enfrentado el Aula desde tu experiencia?

Entrevistada: Uno de los retos ha sido atreverse: intervenir con adolescentes sin conocer del todo sus miedos o su forma de entenderse a sí mismos. Me ha sorprendido su fortaleza, su madurez y la manera en que han sabido rodearse de personas que les permiten ser auténticos, sin tapujos. También, el reto de intentar cambiar las cosas desde lo cotidiano.

Entrevistadore: ¿Qué elementos destacarías como claves para que este espacio funcione o tenga impacto?

Entrevistada: El compromiso es fundamental, para que los proyectos se puedan completar. También es clave difundir el Aula entre el mayor número de estudiantes, con el fin de formar un grupo fuerte. Es importante que cada curso lleguen nuevas personas para garantizar la continuidad, así como contar con el apoyo del profesorado y de la universidad.

Entrevistadore: ¿Qué alianzas, redes o vínculos se han generado dentro y fuera del aula?

Entrevistada: He conocido personas que me han aportado muchísimo más de lo que imaginan: profesorado, compañeros, amistades para siempre. Vínculos reales, de los que dejan huella.

Entrevistadore: ¿Qué impacto percibes que ha tenido el Aula en la cultura educativa de la Universidad de Granada u otras instituciones educativas?

Entrevistada: Creo que, dentro de la universidad, el impacto aún no es muy grande. No todo el profesorado o personal universitario parece ser consciente de la necesidad del Aula. Aún cuesta identificarse con este tipo de espacios, y probablemente seguirá costando un tiempo más.

Entrevistadore: ¿Qué te gustaría que cambiara, se mantuviera o mejorara en el Aula de Disidencias?

Entrevistada: Me gustaría mejorar la forma en que se da a conocer el Aula dentro de la universidad, que se entienda que es un espacio abierto a todas las personas, y que comprendan su valor y necesidad para que el proyecto siga creciendo. Sería ideal contar con distintos horarios de participación, tanto por la mañana como por la tarde, para facilitar la asistencia. También podría colocarse un punto visible en la entrada de la universidad, donde la gente pueda preguntar, informarse y sumarse. Incluso establecer unos días fijos a la semana para asegurar continuidad y facilitar el compromiso.

Entrevistadore: ¿Qué te motivó a unirme o participar en el Aula de Disidencias?

Entrevistada: El motivo fue, al principio, la curiosidad por conocer qué era aquello de las disidencias y si había un lugar para mí allí. También quería conocer a otros grupos de personas de la universidad, más allá de los compañeros de clase.

Entrevistadore: ¿Cómo fue tu proceso de incorporación/integración al grupo? ¿Te sentiste acogida?

Entrevistada: Acudí a la primera reunión y había mucha gente. Hicimos unas actividades para conocernos y romper el hielo. Lo pasé muy bien y no me sentí fuera de lugar en ningún momento; al contrario, sí, me sentí acogida. Creo que todas las personas que fuimos estábamos abiertas y dispuestas a tener un momento distendido, con buenas expectativas.

Entrevistadore: ¿Qué aspectos te facilitaron o dificultaron sentirte parte del grupo?

Entrevistada: P, nuestra profesora, con su forma de acoger, siempre te pone todo muy fácil. Tú también, siempre amable, preguntando si estábamos bien o si necesitábamos algo. Todo fueron facilidades.

Entrevistadore: ¿Cómo percibes las relaciones y dinámicas internas del grupo?

Entrevistada: Las percibo como muy cercanas y colaborativas, donde todos podemos formar parte. Hace que te sientas cómoda, y las personas que van participando son bienvenidas y tienen la oportunidad de hacerlo desde el principio.

Entrevistadore: ¿Qué estrategias de participación o metodologías te parecieron más significativas?

Entrevistada: Cuando fuimos a la convivencia con los alumnos de institutos en Armilla, me encantó. Fue conocer de primera mano sus necesidades, sus formas de pensar y de buscar soluciones para ellos en sus propios institutos. Esos días de convivencia disfruté mucho con las dinámicas que hicimos con los adolescentes. Fue mi primera experiencia de campo, donde aprendí mucho por parte de los chicos, de sus ideas y de las formas tan maravillosas que tienen de expresarse. Las estrategias del Aula como grupo para llegar a ellos fueron geniales. Tengo un recuerdo muy bueno.

Entrevistadore: ¿Qué te aportó este espacio en tu formación personal, profesional o militante?

Entrevistada: Me aportó, además de muchos conocimientos en el campo LGTBIQ+, la posibilidad de conocer de primera mano sus necesidades, problemas y perspectivas, sobre todo a nivel personal. Me ayudó a empatizar aún más, a conocer las distintas orientaciones —que son muchas— y a sentirme más cerca de ellos, para poder ser una educadora más profesional y comprometida. Sobre todo, para que sientan la libertad de ser como quieran ser, sin excusas.

Entrevistadore: ¿Qué aprendizajes personales y colectivos destacarías de tu paso por el Aula?

Entrevistada: Como comenté antes, destaco los aprendizajes que me habéis ido aportando como generación más joven: poder entender vuestras inquietudes, vuestras capacidades —que son tan grandes y profesionales— y lo preparados que estáis. También cómo defendéis vuestros intereses, que en realidad son nuestros intereses, para conseguir una sociedad mejor, sin duda.

Entrevistadore: ¿Cómo te ha influido participar en este espacio en relación con tu identidad disidente (si aplica)?

Entrevistada: Yo soy una persona heteronormativa. Creo que no tengo una identidad disidente como tal. Bueno, puedo ser disidente en muchas otras cuestiones en las que no estoy de acuerdo con esta sociedad y muchas de sus normas. Pero creo que mi identidad es la que es, y siempre me he sentido bien con ella.

Entrevistadore: ¿Sientes que tu participación ha transformado tu forma de enseñar, aprender o relacionarte?

Entrevistada: Sí, no es que la haya transformado por completo, sino que me ha ayudado a entender y, con ello, a relacionarme de una forma más cercana. He podido ver de primera mano que la enseñanza parte del conocimiento de la persona, de una forma igualitaria, escuchando y dando espacio para que sea un intercambio de conocimientos mutuos y enriquecedores. Se aprende a la vez que se enseña, siempre con cariño.

Entrevistadore: ¿Cómo percibes el liderazgo dentro del Aula? ¿Es horizontal, compartido, rotativo...?

Entrevistada: Creo que el liderazgo dentro del Aula es horizontal y también compartido

Entrevistadore: ¿Si tuvieras que nombrar este proceso en una palabra o imagen, cuál sería?

Entrevistada: Es difícil resumirlo en una sola palabra... pero diría: *aprendizaje y realidad.*

Entrevistadore: ¿Qué mensaje te gustaría dejar a quienes quieran crear espacios similares?

Entrevistada: Que lo hagan. Van a conseguir que muchas personas encuentren un espacio necesario para sentirse libres y ser ellas mismas, en la forma que elijan, siempre que sea auténtica. Es fundamental que nuestras y nuestros jóvenes puedan desarrollarse sintiéndose respaldados en sus entornos más cercanos, rodeados de personas que no les juzguen, sino que les aporten. Crear un espacio donde todas las personas puedan aprender unas de otras y generar mayor comprensión.

Entrevistadore: ¿Hay algo que no te haya preguntado y consideres importante compartir?

Entrevistada: No, creo que la entrevista ha sido muy completa.

ANEXO VII

Fecha y hora de la reunión

05 de junio de 2025, a las 11:00 GMT+2

Asistentes

Pau Cerón Calvente [Entrevistadore] y J. A. A. G. [Entrevistado].

Transcripción

Entrevistadore: Bien, como hemos comentado, esta sesión se va a grabar con fines educativos y de investigación. La idea es recopilar la información de la manera más exhaustiva posible para, posteriormente, realizar un análisis cualitativo de los datos. Si estás de acuerdo con la grabación, podemos continuar. ¿Te parece bien?

Entrevistado: Me parece perfecto.

Entrevistadore: Genial, entonces comenzamos. ¿Podrías indicarme tu nombre, un pseudónimo o si prefieres mantener el anonimato durante esta entrevista?

Entrevistado: J., no hace falta anonimato. J. A. A. G.

Entrevistadore: Perfecto. También quiero recordarte que, si hay alguna pregunta que no desees responder, puedes indicarlo sin problema y pasamos a la siguiente, ¿de acuerdo?

Entrevistado: Okay.

Entrevistadore: ¿Cuál es tu edad?

Entrevistado: 59.

Entrevistadore: ¿Cómo definirías tu identidad en términos de género, orientación sexual, clase social, etnia u otro aspecto que consideres relevante?

Entrevistado: Género masculino, orientación gay. Soy una persona disca, concretamente por problemas de visión. Y nada más.

Entrevistadore: ¿Qué pronombres usas o con cuáles te identificas?

Entrevistado: Masculinos.

Entrevistadore: ¿Lugar de nacimiento o residencia?

Entrevistado: Cádiz.

Entrevistadore: ¿Cuál es tu formación académica o tu área profesional?

Entrevistado: Soy licenciado, tengo un grado universitario. He trabajado como funcionario público, aprobé unas oposiciones. También tengo el título de funcionario de carrera. Fui profesor de la Junta de Andalucía.

Entrevistadore: ¿Tienes formación no formal?

Entrevistado: Sí, muchísima. He hecho infinidad de cursos relacionados con el activismo y el activismo social a lo largo de mi vida. Desde formador de formadores hasta cursos de informática, idiomas... muchísimas cosas.

Entrevistadore: Perfecto. ¿Formas parte o has formado parte de algún grupo o asociación con fines activistas, educativos o políticos?

Entrevistado: Sí, he formado parte de asociaciones LGTBI y de asociaciones que trabajan por nuevas masculinidades, como Hombres por la Igualdad o AHIGE (Asociación de Hombres por la Igualdad de Género). Aunque ahora ya estoy retirado de todo eso.

Entrevistadore: Entiendo. ¿Cuál es tu vínculo con la Universidad de Granada u otra institución educativa?

Entrevistado: Mi vínculo con la Universidad de Granada ha sido indirecto. He trabajado como profesor de educación secundaria, y mi relación con la universidad ha estado más vinculada a mi faceta como activista social en Granada. Participé en iniciativas como Hombres por la Igualdad y en la creación del Consejo Municipal LGTBI de Granada.

Entrevistadore: Entonces, ¿dabas clases de secundaria allí en Granada?

Entrevistado: Sí, en el Instituto Severo Ochoa.

Entrevistadore: ¿Desde cuándo, aproximadamente, participas o conoces el Aula de Disidencias en Educación?

Entrevistado: Conocí el Aula de Disidencias a través de P.. Un año, la universidad nos aprobó la realización de talleres sobre masculinidades disidentes, igualitarias, diferentes, etc. A partir de ahí, diseñamos un taller y lo difundimos entre todos los contactos que teníamos dentro del profesorado de la Universidad de Granada. Empezaron a llamarnos y P. fue una de esas personas. A raíz de ese primer contacto hicimos el taller, y ella se interesó también por el Aula LGTBI. A partir de ahí comenzamos a colaborar en el proyecto del Congreso Nacional de Educación en Diversidad Sexual, Corporal y de Género: *El cambio desde el compromiso de la comunidad educativa y el tejido social*.

00:05:00

Entrevistadore: Genial. ¿Y recuerdas en qué año tuviste ese primer contacto con P.? ¿Fue en 2020 o 2021?

Entrevistado: Sí, creo que fue en 2020 o 2021, aproximadamente.

Entrevistadore: Perfecto. ¿Qué significado tiene para ti este espacio en términos personales?

Entrevistado: La iniciativa de P. me recordó a un proyecto que yo había iniciado años atrás en secundaria: el Aula LGTBI del IES Severo Ochoa. Ese espacio, junto con los

grupos feministas y ecológicos del instituto, formaban una especie de “aula de disidencias”. A nivel personal, me resultó muy satisfactorio encontrar un modelo similar funcionando en la universidad. Ver que algo parecido a lo que yo había comenzado de forma solitaria, sin recursos y enfrentando muchas barreras, existía en ese otro contexto, fue como una forma de reafirmación. Descubrirlo me emocionó mucho. Me pareció algo muy valioso tanto por mi implicación personal como por mi compromiso activista.

Entrevistadore: ¿Y en términos educativos?

Entrevistado: En términos educativos, igual. Yo creo profundamente en la necesidad de este tipo de proyectos. La educación no se limita a formar profesionales, sino que también debe formar ciudadanía. Vamos a convivir en comunidad, y para eso necesitamos comunidades saludables, sostenibles, igualitarias. Y eso no lo garantiza una formación técnica por sí sola. Este tipo de iniciativas aportan una dimensión social y crítica que es imprescindible. Necesitamos formar ciudadanos conscientes, críticos, igualitarios y políticos. Porque, sinceramente, si ir a comprar el pan es un acto político, ¿cómo no va a ser política la educación? Además, esto no debería ser exclusivo de posturas progresistas; necesitamos ciudadanos formados desde todas las sensibilidades ideológicas. Esa es una de las cosas que más defiendo.

Entrevistadore: ¿Y en términos profesionales?

Entrevistado: Profesionalmente, había mucho que compartir entre ambos modelos, tanto desde el punto de vista organizativo como en los procesos: la comunicación, la captación de personas interesadas, la coordinación, las relaciones internas y externas... Todo eso se reflejaba también en el Aula.

Entrevistadore: ¿Cómo describirías la dinámica que se genera dentro del Aula? ¿Llegaste a conocerla bien?

Entrevistado: Sí, cuando colaboré en el proyecto del congreso. Lo que percibí fue un ambiente muy armonioso entre las personas que formaban parte del Aula. Había mucho afecto por parte de la responsable, y también cierta dosis de caos —el típico caos que aparece cuando se pasa de la teoría a la práctica en contextos activistas, cuando se actúa fuera del escaparate, por así decirlo. La dinámica era muy interesante: liderazgo compartido, afectos, motivación, comunicación... Todo eso estaba presente. Había un trato muy respetuoso y horizontal. P., aunque lideraba, era una más dentro del grupo, y ese tipo de metodología me parece no solo bonita, sino necesaria.

00:10:00

Entrevistador: ¿Qué tipo de actividades, dinámicas o metodologías se desarrollaban en el espacio?

Entrevistado: Es una pregunta muy amplia. Yo diría que se utilizaba cualquier método que resultara útil desde una perspectiva educativa participativa. Lo importante era que empoderara al alumnado dentro de una línea eco-igualitaria. Los temas eran muy diversos: género, sexualidad, diversidad, ecología... Todo aquello que ayudara a construir ciudadanía crítica y consciente tenía cabida. No creo en una única metodología. Creo que hay que usar lo que funcione, analizar bien qué se hace y a qué coste. Personalmente, hago mucho hincapié en la participación y en la horizontalidad. Son dos principios clave. Y dentro de eso, hay espacio para todo tipo de métodos y actividades, siempre que estén alineados con esos valores.

Entrevistador: No sé si recuerdas, pero estuviste colaborando también en la elaboración de los códigos de conducta. María incluso se lo iba a plantear como TFG. Era una de las metas que nos propusimos.

Entrevistado: Sí, sí, ahora que lo mencionas, lo recuerdo perfectamente.

Entrevistador: ¿Consideras que el Aula o tu participación en ella ha influido de alguna manera en tu identidad, en tu forma de pensar o actuar?

Entrevistado: El Aula no fue una experiencia nueva para mí, como ya he explicado. Pero sí vino a confirmar muchas cosas que yo ya había iniciado por mi cuenta, desde hace años y sin apenas recursos, y que habían evolucionado en muchos niveles. También debo decir que el momento en el que me involucro con el Aula coincide con una etapa personal complicada, ya que mi carrera profesional estaba llegando a su fin por cuestiones de salud. El proyecto del congreso era ambicioso, y surgieron algunas situaciones que me resultaron difíciles. Yo puse mucho empeño en cuidar los procesos, pero la combinación de activismo, política e instituciones académicas genera un universo muy complejo. Tal vez yo tampoco estuve siempre acertado. Lo cierto es que acabé bastante quemado.

Mira, te lo explico así: cuando yo me uno al proyecto, estoy en un momento delicado. El proyecto implicaba la colaboración de muchas instituciones, y eso siempre complica las cosas. Me vi en medio de esa complejidad, especialmente en la relación con el Ayuntamiento y con ciertas asociaciones, que son espacios con sus propias tensiones y dinámicas, y siento que desde el Aula o desde la universidad no siempre había conciencia de ello. Eso me generó bastante frustración. Me fascinaba la idea del Aula, tanto personal como profesionalmente, pero el proyecto concreto que abordamos fue muy costoso emocional y organizativamente. Y claro, eso influye. El Aula, como espacio, me parece necesario y maravilloso. Pero los proyectos que impulsa, precisamente por el tipo de

disidencias que plantea, no son nada fáciles. Menos aún en un contexto tan polarizado como el actual. Por eso, aunque la experiencia fue valiosa, también me dejó un desgaste importante, potenciado por el momento personal en el que me encontraba.

00:15:00

Entrevistadore: Vale. ¿Qué retos consideras que ha afrontado el Aula desde tu experiencia?

Entrevistado: Pues enfrentarse a todos los conflictos, tanto internos como externos, que implica mantenerla viva, activa y real. Porque si el Aula de Disidencias fuese solo una cuestión de escaparate, de imagen o de posturo, sería mucho más fácil de sostener, encajaría mejor en las estructuras existentes. Pero precisamente por situarse en los márgenes de lo normativo, surgen conflictos que son difíciles de gestionar. Y sí, claro que hay muchos retos ahí, en toda esa conflictividad.

Pienso que el Aula necesita una formación sólida en gestión de conflictos. El conflicto es inherente al ser humano, y deberíamos dejar de demonizar esa palabra. Tenemos que aprender a gestionarlo, y a veces ni siquiera quienes nos hemos preparado para ello sabemos cómo, porque emocionalmente nos supera.

Entrevistadore: Pues sí, totalmente.

Entrevistado: Desde luego hay retos. Y hay uno en particular que, en educación, debería dejar de ser un reto: la autoevaluación. Deberíamos evaluarnos constantemente, revisar los procesos al finalizar cada curso. No solo los resultados, sino también los costes personales y profesionales de los proyectos que emprendemos.

Entrevistadore: Y ahora, enlazando con lo que estás diciendo, ¿qué elementos destacarías como claves para que este espacio funcione o tenga impacto?

Entrevistado: Diría que los elementos esenciales son: liderazgo, comunicación, participación, relaciones internas y externas, y una evaluación anual de procesos y resultados. Los afectos son importantes, pero no deben ser el único eje. Si hay pocos o muchos, ambos extremos pueden desestabilizar. El equilibrio es fundamental.

En primer lugar, el liderazgo. Luego, la participación, la motivación, la evaluación continua de los procesos, y por supuesto, las redes, tanto internas como externas. Porque el Aula universitaria debe salir de la universidad, y P. ya lo hace, lo está haciendo.

Entrevistadore: Sí. Y hablando de que debe salir de la universidad, ¿qué alianzas, redes o vínculos se han generado dentro o fuera del Aula?

Entrevistado: Lo siento, pero no lo sé. Cuando terminé con el proyecto del Congreso Nacional de Educación en Diversidad Sexual, Corporal y de Género, también cerré mi

etapa profesional y activista. Como suelo decir, “colgué la toga” o el mono de trabajo y me hice “anacoreta”. No tengo idea de dónde está ahora cada quien.

En teoría, deberían haberse generado redes. No sé en qué estado está ahora, pero el proyecto común tenía como objetivo precisamente mantener esos vínculos y apoyos. La Diputación, el Ayuntamiento, el Consejo Municipal, todos estaban implicados. También, en teoría, la universidad, aunque eso fue complicado. Es decir, estaban todos los agentes sociales y educativos necesarios. Fue una oportunidad de oro para sembrar algo que germinara... pero no germinó. No se ha repetido, y debería repetirse. Es más, debería replicarse en otras universidades.

Yo lo intenté en Cádiz, llevé la documentación y se la entregué a los responsables... pero no se hizo nada con ello. Ni siquiera me contestaron. Así que creo que todo quedó en el momento, en la experiencia vivida, pero como tantos otros proyectos, se diluyó en el universo sideral.

00:20:00

Entrevistadore: Vale. ¿Qué impacto percibes que ha tenido el Aula en la cultura educativa de la Universidad de Granada o en otras instituciones?

Entrevistado: Sé que el Aula ha trabajado con otros centros educativos. Creo en su dinámica y en los objetivos que persigue. En el contexto actual, por todo lo que está ocurriendo en el mundo, son más necesarios que nunca proyectos como este.

El Aula no debería tener como objetivo frenar la “fachofera”, también presente en la universidad, pero sí actuar de forma preventiva. Hay que evitar que se generen contextos en los que no existan bases de valores claros, pacifistas, solidarios. Y eso debería darse desde cualquier ideología: progresismo o tradicionalismo. Es un error pensar que estos proyectos solo pueden nacer desde “la izquierda”. La batalla hay que darla también en el centro y en la derecha. Todo es política: estudiar, comprar pan, educar. Y la política, sea cual sea, debe ser justa, igualitaria y ecologista.

El Aula es parte de esa batalla cultural que hay que dar. Las fuerzas polarizadoras llevan ganando terreno desde hace décadas. Insisto, la respuesta no debe ser la confrontación, sino la prevención. La educación en todos los niveles es clave.

Y si hay resistencias, es porque está teniendo impacto. Si no, no habría oposición. Me parece bien que existan resistencias, porque nos ayudan a ponerles cara a los problemas. Desde la invisibilidad no se puede diagnosticar ni intervenir.

El Aula también empodera al alumnado, le permite apropiarse de su espacio como estudiantes. Si no, pasamos por la universidad de forma insulsa, sin intensidad. Este tipo

de proyectos anima, genera pertenencia. Además, ese alumnado será el futuro profesorado. Ya están sembrando para replicarlo en su vida profesional.

El sistema educativo no está diseñado para replicar disidencias, ni la autocrítica, ni los proyectos de transformación social real. Y ahí el reto es empoderar a los claustros para que salgan proyectos transversales que vayan más allá de asignaturas concretas. Todo eso lo representa el Aula de Disidencia.

Entrevistadore: Wow. Vale. ¿Qué te gustaría que cambiara, se mantuviera o mejorara en el Aula de Disidencia?

Entrevistado: Francamente, no sé si soy la persona adecuada para responder. Me gustaría que se cuidaran más los procesos de principio a fin. En los trabajos en red, entre instituciones y asociaciones, pasan muchas cosas, también personales, que acaban generando tensiones o dejando hilos sueltos.

Los proyectos difíciles tienen un precio alto. Y no sé por dónde vais ahora. Lo que sí sé es que me gustaría que el Aula fuera valorada y cuidada, cosa que no creo que esté ocurriendo. P. y su entorno van a estar siempre castigados, por desgracia. Ojalá me equivoque. Pero trabajar desde el castigo es muy duro.

Entrevistadore: Como bien dijiste, conociste el Aula a través de P., cuando desde "Hombres por la Igualdad" organizaban talleres, y fue ahí cuando te vinculaste, ¿no? A partir de 2020 o 2021.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadore: ¿Has colaborado o acompañado al Aula desde alguna función, ya sea en docencia, gestión o activismo?

Entrevistado: No, docencia como tal no. Luego P. tenía un proyecto para editar un ensayo sobre educación transversal. Ahí colaboré en lo que pude, ya que estaba en proceso de retirada profesional. Puse en contacto a P. con el trabajo que había hecho desde el Aula LGTBI y otras aulas de igualdad. Pero no sé cómo ha evolucionado desde entonces.

00:25:00

Entrevistadore: Sí, bueno, para recordarte un poco: además de los talleres con Hombres por la Igualdad, también participaste en el festival académico con una charla a grupos de Educación Social y Pedagogía, hablaste del proyecto del Severo Ochoa, colaboraste en la creación de códigos de conducta y guías para mejorar la convivencia en el aula, y participaste en el congreso. También estás en el proyecto del libro, que está ya casi listo, estamos terminando la revisión. Hemos tenido algunos retrasos, pero os enviaremos la galerada pronto.

Entrevistado: Vale.

Entrevistadore: Desde tu perspectiva externa, ¿qué valor tiene el Aula de Disidencia?

Entrevistado: Me parece una experiencia riquísima, tanto para el alumnado como para las personas profesionales que se implican. Contribuye a la reflexión crítica y a la construcción de una ciudadanía responsable y saludable. Forma profesionales que no solo buscan igualdad, sino también valentía en su ejercicio profesional.

No se puede pasar por la universidad solo adquiriendo conocimientos técnicos. La formación personal, ciudadana y solidaria también es fundamental. Estos espacios son imprescindibles, y deberían replicarse en todas las universidades.

Entrevistadore: ¿Qué diferencia al Aula de Disidencia de otras propuestas de educación inclusiva?

Entrevistado: El Aula de Disidencia que yo conocí es un proyecto valiente, sin medias tintas. P., quien lo lidera, se enfrenta a resistencias, y eso tiene un precio. Muchos profesionales evitan complicaciones, pero ella mantiene el pulso porque cree en ello. Eso es admirable.

La diferencia está entre el escaparatismo y la acción real. Esa es la brecha que separa al Aula de otros proyectos más institucionalizados y normativos. El Aula es, en esencia, transformadora. Y eso no se encuentra fácilmente ni siquiera en los niveles educativos inferiores.

Como decía antes, estamos en una batalla cultural y cognitiva. La batalla cultural puede cambiar en cinco años, pero la cognitiva necesita generaciones, porque tiene que ver con lo que se nos ha inoculado desde siempre. Por ejemplo, el negacionismo de la violencia de género o del cambio climático. Si la universidad no interviene en esto, ¿quién lo hará? El Aula de Disidencia es un escenario idóneo para librar esa batalla desde otro discurso, con otra narrativa.

00:30:00

Entrevistadore: No, pero está genial. Has respondido varias preguntas. Muy bien, J. Vamos a continuar. ¿Cómo percibes el papel del Aula en relación con la transformación social o educativa?

Entrevistado: Ya he mencionado el concepto de "batalla cultural", en el que he explicado, de forma general, el papel que el Aula desempeña dentro de ese escenario. Pero además surge un concepto relacionado, que es el de "batalla cognitiva", donde, sin duda, la universidad tiene un rol fundamental. Los contextos culturales pueden transformarse al ritmo vertiginoso del cambio social, y en cuestión de cinco años pueden cambiar tanto las narrativas como las tendencias. Sin embargo, los cambios en el ámbito

cognitivo son mucho más profundos: requieren generaciones. Y ese es un lujo que nuestro planeta no puede permitirse.

Entrevistador: ¿Qué retos consideras que enfrenta, o podría enfrentar, el Aula en su sostenibilidad?

Entrevistado: Siempre he pensado que establecer objetivos demasiado ambiciosos suele desembocar en la frustración, que termina por instalarse cómodamente en los espacios que intentamos construir. El Aula tiene —y siempre tendrá— enemigos. Por ello, se requieren estrategias para enfrentar ese contexto de conflicto, estrategias que en ningún caso deben pasar por encima de las vidas y los derechos de las personas que integran o colaboran con el proyecto.

Entrevistador: ¿Qué aprendizajes o elementos consideras que podrían extrapolarse a otras instituciones desde el Aula de Disidencia?

Entrevistado: Yo creo que ocupáis un lugar clave y que tenéis una gran responsabilidad en transmitir esa idea de trabajo en equipo, de trabajo educativo transversal, de metodologías que “empoderen a los claustros”. El sistema educativo en nuestro país no está diseñado para incentivar realmente ese trabajo transversal. Y para desarrollarlo en un centro educativo, primero hay que creer en él, enfrentarse a sus complejidades, a sus conflictos, a sus contradicciones... Hay que creer en la importancia de la horizontalidad de los proyectos comunes, aquellos que importan porque le importan tanto al profesorado como al alumnado, a las familias y al barrio. Son proyectos relevantes para toda la comunidad.

Entrevistador: Entonces, ¿consideras que este modelo podría replicarse en otros contextos educativos? ¿Y qué condiciones serían necesarias?

Entrevistado: No solo puede replicarse, sino que debe replicarse. En cuanto a las condiciones necesarias, van desde el liderazgo hasta los recursos materiales y humanos. Pero hay algo muy necesario que escasea: el interés real, la conciencia genuina de la necesidad de poner en marcha este tipo de proyectos. Sinceramente creo que resultan ilusionantes también para el alumnado. Y un estudiante que no se ilusiona, que no se adueña de los espacios que habita, es un estudiante “fallido” como participante de una comunidad ciudadana. Necesitamos comunidades, vecindarios, habitados por personas diversas, educadas en el cuidado mutuo, personas críticas y autocríticas, capaces de transformarse y transformar su entorno.

Por supuesto que deben replicarse. Pero necesitamos personas motivadas y apoyo por parte de los equipos directivos, porque sin ese respaldo, las barreras se vuelven demasiado grandes. Si no tienes apoyo suficiente, puedes desarrollar algo a pequeña escala, en tu

aula, con un grupo reducido de alumnos. Pero si cuentas con el respaldo adecuado, puedes ir convenciendo poco a poco a más docentes, sumando a más personas del claustro. Y eso incluye también participar en espacios de decisión, como los consejos escolares, donde las iniciativas pueden defenderse de forma más efectiva.

El Aula de Disidencia, como te digo, hoy puede encontrarse en proyectos ecológicos. ¿Por qué? Porque estos proyectos son disidentes respecto a la norma. Si lo normativo gira en torno a la economía, y es esta la que manda, entonces talar bosques está permitido. Si lo normativo es contaminar las ciudades con coches en lugar de promover la bicicleta, pues entonces se legitima el coche. En ese contexto, promover alternativas sostenibles es ya una forma de disidencia.

Así, los grupos que trabajan en defensa de una ecología sostenible son grupos disidentes. Porque, insisto, lo normativo actualmente consiste en extraer, en explotar, en intoxicar. Los temas de justicia social, de diversidad racial, de diversidad de género... todos esos son hoy profundamente disidentes, porque se enfrentan a ese neoliberalismo dominante, a ese patriarcado que nos gobierna, a esa “machoesfera” con tanto poder. Se enfrentan, en definitiva, a los poderes establecidos.

Entrevistadore: Además de ese liderazgo y esa participación, ¿consideras que haría falta alguna otra condición?

Entrevistado: Se necesita gente motivada. También es fundamental trabajar con las familias, con todas las redes familiares, para que crean en la educación y apoyen este tipo de proyectos transversales. Porque sabemos que, en el contexto actual de polarización, muchas veces esas mismas redes actúan como barreras para que los proyectos puedan desarrollarse en numerosos centros educativos. Hay docentes que se sienten muy solos. Hemos vivido épocas en las que el PIN parental, por poner un ejemplo, generaba temor en las direcciones de los centros. Las directoras temían que un padre pudiera denunciar. ¿Y qué si lo hace? ¿Estamos acaso fuera de la ley? Es fundamental implicar también a las familias, motivarlas, hacerlas partícipes. Esa es, precisamente, la batalla: la cognitiva y la cultural. La primera es más amplia, la segunda está más arraigada, pero ambas son esenciales.

00:35:00

Entrevistadore: Perfecto. Te voy a hacer unas preguntas ahora para ir cerrando. Si tuvieras que nombrar este proceso —es decir, el Aula de Ciencia, entendida como un proceso— con una sola palabra o imagen, ¿cuál sería?

Entrevistado: La palabra sería *liderazgo*, y la imagen, una fotografía de P.. Ya lo mencioné en el documento: liderazgo como concepto clave, y como imagen, sin duda, una foto de P..

Entrevistadore: Genial. ¿Y qué mensaje te gustaría dejar a quienes quieran crear espacios similares?

Entrevistado: Les diría que es fundamental tener contactos y construir redes sólidas. También necesitan paciencia para sostener lo que se ha creado. Que se preparen, que se remanguen, que sean valientes. Se requiere mucha valentía, mucha fuerza. Y también saber medir esa fuerza, porque si no tienes salud, no puedes llevar a cabo este tipo de proyectos. Lo creo sinceramente.

Si no se tiene apoyo, hay que salir a buscarlo. Hace falta ser estratégico, saber cómo moverse en contextos adversos. Y, sobre todo, se necesita una gran capacidad de gestión emocional.

Entrevistadore: Vale. Y ya, por último, como cierre... No sé si hay algo que no te haya preguntado y que consideres importante compartir.

Entrevistado: Aprovecho para pedir disculpas a P. por cualquier cosa que yo haya podido hacer mal y que haya afectado negativamente su posición personal o profesional. Creo que hay cosas que ella no sabe, situaciones que me empujaron a adoptar una actitud hostil hacia ella. Y no se lo merecía.

Quiero que sepa que le deseo lo mejor en su proyecto del Aula Disidente —o en *Disidencias*, como también lo ha llamado—. Creo que tiene mucho potencial y espero que coseche muchos éxitos. Ya te lo decía en el escrito: que le den un abrazo enorme de mi parte.

La reunión finalizó después de 00:38:29

ANEXO VIII

Fecha y hora de la reunión

01 de julio de 2025

Asistentes³³

Pau Cerón Calvente [Entrevistadore] y C. M. A. M. [Entrevistada].

Transcripción

Entrevistadore: Nombre (o seudónimo, si se prefiere mantener anonimato):

Entrevistada: C. A.

Entrevistadore: Edad:

Entrevistada: 42 años

Entrevistadore: ¿Cómo definirías tu identidad en términos de género, orientación, clase, etnia u otros aspectos que consideres importantes?

Entrevistada: Me identifico como una mujer blanca, cis y bisexual.

Entrevistadore: Pronombres con los que te identificas:

Entrevistada: Ella

Entrevistadore: Lugar de nacimiento / lugar de residencia actual:

Entrevistada: Nací y resido en Granada.

Entrevistadore: Formación académica y/o área profesional:

Entrevistada: Soy doctora en Química por la Universidad de Granada y actualmente ejerzo como profesora de Física y Química.

Entrevistadore: Formación no formal:

Entrevistada: Me considero autodidacta en varios campos, como la fotografía, el vídeo, entre otros.

Entrevistadore: ¿Formas parte o participas en algún grupo o asociación con fines activistas, educativos, políticos...?

Entrevistada: Actualmente no participo en ningún grupo más allá de mi labor como docente.

Entrevistadore: ¿Cuál es tu vínculo con la Universidad de Granada u otra institución educativa?

³³ Debido a la conciliación familiar, no fue posible realizar la entrevista de manera presencial ni tampoco telemática. Por tal motivo, ella respondió las preguntas por escrito y me envió un archivo PDF con sus respuestas

Entrevistada: Estudié en la Universidad de Granada. Mi vínculo actual es a través del Aula de Disidencias en Educación, de la que formo parte.

Entrevistadore: ¿Desde cuándo participas o conoces el Aula de Disidencias en Educación?

Entrevistada: No recuerdo la fecha exacta, pero diría que establecimos contacto alrededor del año 2021. Desde entonces hemos colaborado de forma intensa.

Entrevistadore: ¿Cómo conociste el Aula de Disidencias en Educación?

Entrevistada: El que por aquel entonces era jefe de estudios de mi instituto —IES Aricel— me puso en contacto con P. S. para acudir al Festival CreaInnovaEduca. Participamos con el recién creado Grupo de Apoyo al Colectivo LGBTIQ+ del instituto, un espacio seguro que habíamos formado para personas del colectivo. En ese evento, el alumnado fue el encargado de presentar lo que estábamos construyendo. Allí conocieron a lxs alumnxs de la Facultad, y fue un flechazo a primera vista: en ellos reconocieron los referentes que necesitaban. A partir de ahí, comenzamos una relación de simbiosis en la que ambas partes fuimos creciendo y aprendiendo sobre la creación de espacios seguros. De esa colaboración nació el Aula de Disidencias en Educación, con la que seguimos colaborando dentro de nuestras posibilidades.

Entrevistadore: ¿Qué significado tiene para ti este espacio en términos personales? ¿Y en términos educativos? ¿Y profesionales?

Entrevistada: Acompañar al Aula de Disidencias en su crecimiento ha sido un punto de inflexión en mi vida. A nivel personal, me ha hecho infinitamente más consciente de todo lo relacionado con orientación e identidad de género, y me ha permitido incluir otras formas de disidencia en mi mirada. Me ha ayudado a crecer dentro del feminismo y a sentirme parte de una red de personas con las que estoy en sintonía.

Entrevistada: A nivel profesional, me ha permitido ver florecer a muchxs estudiantes que, al sentirse acogidxs, han descubierto que pertenecen a un grupo y han comprendido la importancia de tejer redes de apoyo. A pesar de su juventud, han adquirido herramientas valiosas para toda la vida.

Entrevistadore: ¿Cómo describirías la dinámica que se genera dentro del Aula?

Entrevistada: Para mí, es un ambiente precioso, en el que cualquier persona es bienvenida a expresarse con la seguridad de que será escuchada y acompañada. Se genera una escucha activa y un acompañamiento fundamental, especialmente en una sociedad que muchas veces responde con agresividad ante cualquier forma de disidencia. Esta escucha parte de la convicción de que la diversidad nos enriquece, y de que es más

importante que les integrantes del grupo sientan ese espacio como un refugio, más allá de los pequeños roces o egos que inevitablemente pueden surgir.

Entrevistador: ¿Qué tipo de actividades, dinámicas o metodologías se desarrollan en este espacio?

Entrevistada: Se desarrollan muchas actividades, tanto realizadas como en proyecto. Entre ellas: Convivencias para alumnado LGBTI+ de distintos IES y del Aula de Disidencias; Festivales educativos para compartir experiencias innovadoras, como el Festival Crea Innova Educa; Talleres impartidos por el alumnado del Aula en IES, para proporcionar no solo información teórica sobre cuestiones LGBTI+, sino también para generar vínculos cercanos; Investigaciones educativas y análisis de los espacios desde una perspectiva igualitaria.

Entrevistador: ¿Consideras que el Aula ha influido en tu identidad, forma de pensar o actuar? ¿De qué manera?

Entrevistada: Sin lugar a dudas, sí. Ya me consideraba una persona con la mente abierta, pero conocer el Aula ha supuesto una apertura aún mayor. Siento que he avanzado en mi camino hacia el ecofeminismo, y me ha dotado de muchísimos más recursos para afrontar situaciones cotidianas. Además, gracias al Aula y a los referentes que encontré en él, me he reconocido como persona bisexual. Esto ha sido clave para mi crecimiento personal.

Entrevistador: ¿Qué retos consideras que ha enfrentado el Aula desde tu experiencia?

Entrevistada: Ha enfrentado muchos retos: desde su propia creación, la búsqueda de apoyos y financiación, la construcción de redes, la incorporación continua de nuevas personas, hasta la marcha de alumnxs fundamentales para el proyecto. También la constante necesidad de establecer nuevos contactos. Es un trabajo inmenso que no se detiene nunca.

Entrevistador: ¿Qué elementos destacarías como claves para que este espacio funcione o tenga impacto?

Entrevistada: Destacaría la necesidad de un reconocimiento institucional real y efectivo, que permita visibilizar y respaldar el trabajo del Aula. También es clave la incorporación continua de nuevas personas, para mantener viva la energía del proyecto.

Entrevistador: ¿Qué alianzas, redes o vínculos se han generado dentro y fuera del aula?

Entrevistada: A nivel personal: entre profesorxs de distintos niveles educativos — Facultad y secundaria—, entre alumnxs de diversos contextos, y entre alumnxs y profesorxs; A nivel de centros: entre distintos IES de la provincia de Granada y la UGR; A nivel institucional: con el CEP —Centro de Profesorado—, el Ayuntamiento de Granada y la Diputación.

Entrevistadore: ¿Qué impacto percibes que ha tenido el Aula en la cultura educativa de la Universidad de Granada u otras instituciones educativas?

Entrevistada: Creo que ha sido clave para aumentar la consciencia dentro de la Universidad, que poco a poco se va aproximando a posturas más inclusivas y plurales. Aún queda mucho por hacer, pero sin duda, gracias al Aula estamos un poco más cerca de tener un entorno más amable con las disidencias.

Entrevistadore: ¿Qué te gustaría que cambiara, se mantuviera o mejorara en el Aula de Disidencias?

Entrevistada: Como mencionaba antes, me gustaría que el Aula recibiera un apoyo institucional mucho más claro y directo. Considero que es fundamental para que el proyecto pueda seguir creciendo.

Entrevistadore: ¿Cómo conociste la existencia del Aula de Disidencias?

Entrevistada: La conocí directamente en una conversación con P. S., quien me contó que estaba pensando en desarrollarla. En ese momento le manifesté mi interés en formar parte de alguna manera. Nos conocimos gracias al Festival Crea Innova Educa, creado por ella, al que asistí con mi alumnado del Grupo de Apoyo al Colectivo LGBTI+.

Entrevistadore: ¿Cómo te vinculaste con el Aula de Disidencias?

Entrevistada: Comprendí rápidamente que sería una experiencia enriquecedora y muy alineada con mi interés por crear redes de apoyo. P. y yo conectamos desde el primer momento, y en cuanto me habló del Aula, le dije que contara conmigo.

Entrevistadore: ¿Has colaborado o acompañado al Aula desde alguna función — docencia, gestión, activismo, etc.—?

Entrevistada: Sí, desde mi rol como profesora de secundaria. He contribuido a fortalecer las relaciones entre distintos ámbitos educativos. Además, he acogido y acompañado a lxs alumnxs involucradxs en el Aula, facilitando que pudieran realizar con nosotrxs sus investigaciones, TFG o TFM.

Entrevistadore: Desde tu perspectiva externa o colaboradora, ¿qué valor le ves a este tipo de espacios?

Entrevistada: Me resulta difícil expresar hasta qué punto considero importante este espacio. Personalmente, he visto cómo ha transformado positivamente la vida de muchas personas a mi alrededor, y deseo profundamente que siga haciéndolo durante mucho tiempo.

Entrevistadore: ¿Qué opinión tienes sobre su impacto en la cultura universitaria o educativa?

Entrevistada: Como mencionaba antes, creo que nuestras ideas están empezando a permear poco a poco en la comunidad educativa. Espero que esta influencia siga creciendo, porque considero fundamental que las instituciones se alineen con estos valores y prácticas.

Entrevistadore: ¿Qué impacto has observado en las personas que participan o han participado en el Aula?

Entrevistada: He observado una evolución muy positiva. Han comprendido la importancia de la pluralidad, y se han vuelto más conscientes del lugar que ocupan en la escala de privilegios, tanto ellxs como las personas que les rodean. Esto les convierte en personas más sensibles y cercanas. Además, creo que han aprendido que una de las mejores formas de resistir al sistema capitalista y patriarcal que nos oprime es creando redes de apoyo. Espero que podamos seguir luchando juntxs contra él.

Entrevistadore: Desde tu mirada externa, ¿qué aporta este espacio a la transformación educativa? ¿Y a nivel institucional, político o pedagógico?

Entrevistada: Considero que el trabajo educativo es una de las mejores vías para sanar una sociedad herida. Desde el Aula se llega a muchas personas que, poco a poco, transforman su manera de mirar el mundo y transmiten ese aprendizaje de forma exponencial. A nivel institucional y político, el Aula tiene un enorme potencial transformador, pero aún necesita encontrar mecanismos más eficaces para difundir su labor y establecer vínculos con otros estamentos. La visibilidad y la creación de alianzas también son un trabajo en sí mismo.

Entrevistadore: ¿Qué diferencia observas entre el Aula de Disidencias y otras propuestas de educación inclusiva?

Entrevistada: El Aula representa un trabajo verdaderamente transversal. Abarca todos los niveles educativos y se dirige a todas las personas involucradas en ellos. Se fomenta el contacto con referentes muy diversos, que trabajan en distintas líneas de acción que resultan complementarias e interesantes.

Entrevistadore: ¿Cómo percibes el papel del Aula en relación con la transformación social o educativa?

Entrevistada: Como ya mencioné, considero que el Aula es un potente agente educativo, y no solo para el alumnado, sino también para el resto del personal implicado. Su capacidad de transformación es enorme.

Entrevistadore: ¿Qué retos consideras que enfrenta o podría enfrentar el Aula en su sostenibilidad?

Entrevistada: Uno de los principales retos es el desgaste. Las personas no pueden sostener indefinidamente un nivel de exigencia tan alto. Por eso, es crucial conformar un equipo más amplio en el que más personas se involucren con el mismo compromiso, para garantizar la continuidad del Aula.

Entrevistador: ¿Qué aprendizajes o elementos crees que podrían extrapolarse a otras instituciones?

Entrevistada: Mientras los espacios educativos no sean siempre seguros para todas las personas, se debería fomentar la creación de experiencias como esta. Sin embargo, no debería recaer todo el peso del trabajo en una sola persona ni hacerse sin apoyo institucional. La corresponsabilidad y el respaldo son fundamentales.

Entrevistador: ¿Consideras que este modelo podría replicarse en otros contextos educativos? ¿Qué condiciones serían necesarias?

Entrevistada: Considero que no solo podría, sino que debería replicarse. De hecho, ya está ocurriendo en algunos centros de secundaria, pero también debería llegar a los centros de primaria. Para ello, es imprescindible contar con equipos directivos sensibles y comprometidos, que apoyen activamente este tipo de iniciativas y no pongan trabas para su implementación.

Entrevistador: ¿Si tuvieras que nombrar este proceso en una palabra o imagen, cuál sería?

Entrevistada:



Entrevistador: ¿Qué mensaje te gustaría dejar a quienes quieran crear espacios similares?

Entrevistada: La creación de estos espacios no es sencilla, y en ocasiones una puede sentirse sola. Por eso, les recomendaría que hicieran equipo con quienes les rodean.

También les diría que la satisfacción que genera este trabajo compensa, con creces, cada esfuerzo invertido.

Entrevistadore: ¿Hay algo que no te haya preguntado y consideres importante compartir?

Entrevistada: ¡No! Creo que ha sido una entrevista muy completa y espero haber respondido de la manera esperada.