

Miriam Sonlleve Velasco
Carlos Sanz Simón*
Luis Torrego Egido

“Que cada persona sea lo que quiera ser”. La transexualidad en el aula de infantil

215

RESUMEN: La transexualidad y el transgenerismo han estado presentes en la sociedad a lo largo de la historia. Sin embargo, estas realidades han sido frecuentemente invisibilizadas. La presente investigación, de corte cualitativo, tiene como objetivo conocer cómo en nuestros días se da respuesta a este colectivo desde el ámbito educativo. A través del testimonio de dos maestras de Educación Infantil, debatimos sobre la formación en educación sexual recibida al comienzo de sus carreras profesionales, las vivencias que han experimentado en los centros donde han ejercido su labor ante casos de menores transexuales y las prácticas educativas que desarrollan en el aula para trabajar la diversidad sexual. Los resultados evidencian no solo que es posible visibilizar, despatologizar y desarrollar procesos educativos respetuosos con la transexualidad infantil, sino que resulta necesario apostar por una educación alejada de modelos heteronormativos para proteger los derechos del colectivo LGTBI y fomentar una igualdad social efectiva.

PALABRAS CLAVE: Educación; Transexualidad; Infancia; Inclusión educativa; Narrativa.

* La presente investigación ha sido posible gracias a la concesión de un contrato de Personal Investigador en Formación, cofinanciado por la Universidad Complutense de Madrid y el Banco Santander (Convocatoria 2017, CT17/17-CT18/17).

Recibido el 3 de noviembre de 2020
Aprobado el 27 de noviembre de 2020



“Let each person be what they want to be”.

Transexuality in the children’s education classroom

ABSTRACT: Transexuality and transgenderism have been present in society throughout history. However, these realities have often been made invisible. The present research, of a qualitative nature, aims to know how this group is being responded to in our days from an educational point of view. Through the testimony of two teachers of Early Childhood Education, we discuss the training in sex education received at the beginning of their professional careers, the experiences they have experienced in the centers where they have worked with cases of transgendered children and the educational practices they develop in the classroom to work with sexual diversity. The results show not only that it is possible to make visible, depathologize and develop educational processes that respect transsexual children, but also that it is necessary to bet on an education that is far from heteronormative models in order to protect the rights of the LGTBI collective and promote effective social equality.

KEYWORDS: Education: Transexuality; Childhood; Educative inclusion; Narrative



GÉNERO Y sexualidad se han presentado a lo largo de la historia como ejes transversales de todo proceso educativo, aunque su presencia ha sido frecuentemente desdibujada. Resulta una paradoja, como señala Foucault (1977), que siendo temas tabú y no habiendo sido abordados directamente, hayan formado –y formen– parte de los discursos omnipresentes en el devenir pedagógico, proporcionando de este modo razones suficientes para su estudio.

La escuela ha sido tradicionalmente un espacio reproductor de prácticas heteronormativas. A través de los patrones, los roles y las normas transmitidas por la cultura heteronormativa dominante, se han definido los comportamientos y las actitudes de los escolares limitando su visión del mundo. La ausencia de una mirada crítica en las aulas hacia el sexo y el género ha facilitado la reproducción de concepciones reduccionistas sobre la sexualidad y sobre la dimensión histórica de los cuerpos sexuados, afectados estos a su vez por determinaciones sociales, de género, económicas, religiosas, generacionales o étnicas que han dado forma desde la infancia a los modos en los cuales las personas viven su sexualidad (Morgade, 2006).

Resulta desconcertante advertir como en pleno siglo XXI la infancia continúa aprendiendo en la escuela las normas de género encerradas en el binarismo hombre-mujer. Esta percepción del género obliga a los menores desde la más tierna infancia a definirse a través del juego, la relación con los iguales, el modo de vestir, de sentir y de pensar en una de las dos categorías binarias establecidas tradicionalmente (Butler, 2004). Salirse de los márgenes establecidos y de las normas de género culturalmente impuestas supone el acoso y la discriminación para aquellas personas que se rebelan contra una sociedad fuertemente heteronormativa.

Pero, ¿qué ocurre en la escuela con aquellos niños y niñas que no se definen dentro de las características binarias de género? Los jóvenes LGTBI consideran el espacio escolar como uno de los ambientes más hostiles y menos tolerantes con la diversidad sexual (Basow y Jonhson, 2000). Parece contradictorio que en lugares donde se educa, este colectivo resulte especialmente vulnerable y se convierta habitualmente en víctima de la desigualdad y el estigma (Scharagrodsky, 2013). Las cifras son aterradoras. A finales del año pasado leíamos en la prensa española cómo la mitad del alumnado LGTBI reconocía haber sufrido *bullying* a lo largo de su escolaridad y era con frecuencia víctima del hostigamiento y

la discriminación. Investigaciones recientes advierten además que, dentro de este colectivo, resultan especialmente vulnerables las personas transexuales, ya que tal y como afirma Susane Stryker, “una mayoría de las personas transgénero han experimentado algún tipo de discriminación en las escuelas” (Stryker, 2017: 176). La explicación, como menciona Carvajal (2018) no es otra que mientras buena parte de las personas homosexuales han escondido su condición sexual hasta la edad adulta, las personas transexuales no pueden ocultar su condición sexual ni su identidad de género desde la infancia, siendo comúnmente afectadas por el odio y la agresión en sociedades educadas en la heteronormatividad.

La transfobia y la homofobia se han presentado a lo largo de la historia educativa, a pesar de no haber sido problemas especialmente considerados ni dentro ni fuera del aula. La UNESCO advertía en el año 2013 sobre esta realidad y mencionaba que este tipo de hechos violan los derechos y las libertades de las personas e impiden proporcionar una educación de calidad.

El derecho a la educación sin discriminación por orientación sexual o identidad de género es respaldado por la propia Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 2, 28 y 29), que no solo obliga a que sea respetado para promover el libre desarrollo de la personalidad, sino que su incumplimiento se convierte en una grave violación a la realización personal.

En un marco democrático y de respeto por los derechos humanos, como el que vivimos hoy en día, resulta urgente atender a las injusticias que sufren las personas cuyas experiencias sexogénicas subvierten los cánones normados por la heterosexualidad (Morán, 2015).

Además, como afirma Gavilán (2018), en los últimos años se ha producido un fenómeno revelador a nivel social y es que muchos niños y niñas transexuales, acompañados por sus familias, han reclamado a los centros educativos que se atiendan sus derechos. Ante esta realidad nos preguntamos: ¿están los docentes preparados para educar en contra de la discriminación por orientación sexual e identidad de género? Pese a que frecuentemente el profesorado apuesta por la erradicación de la discriminación dentro y fuera del aula, la falta de formación y en muchos casos los propios prejuicios favorecen la aparición de conductas y discursos que perpetúan la desigualdad.

En los últimos años son varias las investigaciones que han profundizado sobre esta realidad y han estudiado la inclusión del

alumnado transexual en los centros educativos, sobre todo en los niveles educativos primario y secundario. Así aparecen estudios que abarcan el ámbito de la enseñanza primaria a nivel general (Casanova, 2011, 2013) y otros que se centran en esta realidad a través de materias específicas, como la Biología (Cooper y Brownell, 2016), Artes Plásticas (Page, 2017) o, sobre todo, la Educación Física (Scharagrodsky, 2013; Traxler, Cid, Blue y Barthelemy, 2016; Leite, de Oliveira y Sena, 2017). Por otra parte, hay que destacar los trabajos referidos a la propia formación en educación sexual del alumnado transexual (Grotz, Díaz, González y Plaza, 2016) y del profesorado en materia de diversidad sexual (Sánchez, 2009; Romero y Gallardo, 2019). Finalmente, queremos mencionar las iniciativas llevadas a cabo desde la óptica de la infancia, siendo estas menos numerosas (Gavilán, 2016; Puche, Moreno y Pichardo, 2013).

La educación infantil continúa siendo en nuestros días una etapa educativa de carácter no obligatorio, por eso las investigaciones que se han realizado hasta el momento sobre transexualidad se han centrado en niveles superiores, como se ha constatado en líneas superiores. Sin embargo, la propia Organización Mundial de la Salud –OMS en adelante– explica que los programas de educación sexual deberían iniciarse en la edad preescolar y constituir una actividad continua de promoción de la salud durante los años escolares. Estudios precedentes en la línea de la identidad sexual (Halim, 2012; Weisgram, 2016; Halim, Ruble, Tamis, Shrout, 2017; Halim, Gutiérrez, Bryant, Arredondo y Takesato, 2018; Maganto, Peris y Garaigordobil, 2018), demuestran que en edades tempranas niños y niñas no solo manifiestan comportamientos de género estereotipados, sino que parecen asumir que solo existen dos modelos –hombre y mujer–, desde los que moldear su identidad. El aula de este nivel se convierte así en un microcosmos privilegiado para romper definitivamente con este tipo de enseñanzas heteronormativas que gobiernan la sociedad y educan a la infancia desde los primeros años de vida bajo posturas reduccionistas. Trabajar las construcciones de género fomentando el pensamiento crítico de las niñas y los niños contribuirá sin duda a formar personas que apuesten por la transformación de un orden social tradicional, binario y opresor.

Nuestra investigación parte de la apuesta decidida por esta forma de trabajo desde la Educación Infantil. Su objetivo es profundizar en la línea de investigación de la educación y la transexualidad. Desde este objetivo el presente estudio recoge el testimonio biográ-

fico de dos maestras de Educación Infantil, con amplia experiencia en este nivel educativo, para problematizar sobre la instrucción en educación sexual que recibieron a lo largo de su formación inicial; analizar cómo han vivido la presencia de niños y niñas transexuales en sus centros; y debatir qué prácticas educativas llevan a cabo en el aula para trabajar la diversidad sexual con los escolares bajo el paraguas de la inclusión educativa.

Diversidad sexual, transexualidad y educación

Identidad, rol y representación de género son conceptos cuyo uso se ha generalizado en los medios de comunicación y debates públicos durante los últimos años. Su definición es objeto de múltiples acepciones y teorías que, de un modo u otro, colocan a la educación como un eje fundamental en su desarrollo. Una institución, la educativa, en la que se escenifica uno de los mecanismos nucleares de este ámbito: el proceso de socialización de género.

En el caso del presente estudio, se pretende abordar la gestión por parte de maestras de Educación Infantil, de situaciones en las cuales el alumnado manifiesta una voluntad o deseo de iniciar un proceso de cambio de sexo y/o género. Este hecho nos lleva, inevitablemente, a conceptualizar brevemente términos como transexual y transgénero, realidades que forman parte de la identidad de género. Tomando por referencia la conceptualización de Barbero y Pichardo (2016), podríamos considerar que las personas transexuales “son aquellas que no se identifican con el sexo asignado en su nacimiento y generalmente llevan a cabo transformaciones corporales que les permitan sentir su cuerpo en coherencia con su identidad de género”; mientras que las personas transgénero “no se sienten identificadas con los roles de género vinculados al sexo asignado al nacer y más allá de que lleven a cabo transformaciones corporales o no, asumirán la expresión de género adoptada por ellas mismas” (90). En definitiva, el principal elemento diferencial entre ambos casos es la transformación corporal: mientras las personas transexuales precisan pasar un proceso de reasignación del sexo biológicamente dado, las personas transgénero no tienen por qué sentir dicha necesidad.

Sin embargo, no es el objetivo de este apartado acometer una conceptualización de los conceptos anteriormente señalados, sino profundizar en cómo los centros educativos se convierten en un espacio en el que niñas y niños transexuales experimentan los pro-

cesos de conformación identitaria, su rol y su representación de género, y, por supuesto, de socialización.

En primer lugar, y para contextualizar la disyuntiva de este fenómeno, es preciso observar la evolución histórica del propio diagnóstico de la actualmente denominada disforia de género. Tradicionalmente, como señala Mas (2017), dicha trayectoria conceptual se ha caracterizado por adoptar una visión patologizante de la cuestión, que ha sido vehementemente criticada por multitud de asociaciones LGTBI, entre otros colectivos.

Los inicios se remontan a 1978, cuando la OMS, lo denominó “trastorno de la identidad psicosexual”, sin ofrecer criterios diferenciales en función de la edad y atendiendo a una definición genérica del transexualismo. Dos años después, la Sociedad Americana de Psicología (APA por sus siglas en inglés), incorporaría la disforia de género en el DSM III, denominándolo “trastorno de la identidad de género en la infancia”, con pautas específicas para cada tramo de edad, y definiéndolo desde la disconformidad con el propio sexo y el deseo de cambiarlo al opuesto. Una denominación que permaneció prácticamente inalterable en el DSM III-R de 1987, cambiando el término infancia por niñez (Fernández, Guerra y Díaz, 2014).

Ya en los noventa, nuevamente la OMS, en el CIE 10 lo llamó “trastorno de la identidad de género en la infancia”, con pautas específicas para cada tramo de edad, y definiéndolo como el “deseo general y persistente de ser del sexo opuesto al propio, junto a un intenso rechazo del comportamiento, atributos y atuendos del mismo” (Fernández, Guerra y Díaz, 2014: 31). En 1994, la APA publicaría el DSM IV, identificando este fenómeno con el trastorno de la identidad de género en niños, con criterios en función de la edad –entre niños/as, adolescentes y adultos/as–, y definiéndolo como la “identificación acusada y persistente con el otro sexo” (Fernández y García-Vega, 2012:104). Finalmente, la misma APA, en 2013, publicaría el DSM-5, con la denominación actualmente vigente: disforia de género en niños. De este modo, desaparece por primera vez el término trastorno. Además, establece criterios propios para los niños y niñas: por primera vez, no se considera el rechazo a la anatomía y las características sexuales como una necesidad para su diagnóstico, y tampoco se excluyen a las personas con trastorno de diferenciación sexual, si bien se debe especificar en caso de que este exista (Álvarez y García, 2020).

Esta revisión de la historia clínica de la transexualidad nos

permite conocer la evolución del propio término, entendido al principio como un trastorno, y actualmente como la disforia –un término que, no obstante, continúa aludiendo a una situación de malestar o descontento–. Y también entre los propios criterios desaparece el rechazo al propio cuerpo y sus características como uno de los indicios para su detección. Una serie de cambios que se corresponde con las propias modificaciones a nivel teórico que ha experimentado la transexualidad.

En este sentido, y como señalan Macionis y Plummer, desde hace varias décadas ha surgido una corriente de pensamiento contraria a la definición dicotómica del género, siendo una de sus principales reivindicaciones “que el género ha sido definido de manera demasiado restrictiva, con una dicotomía entre lo masculino y lo femenino” (Macionis y Plummer, 2011: 336). Una partición sostenida que limita la diversidad biológica y que, como señala Carvajal (2018), ha puesto en común las posturas de esencialistas –esto es, la heteronormatividad– y antiesencialistas –la posmodernidad–¹. Independientemente de estas apreciaciones, hay al menos dos realidades que quedan expuestas con claridad: por un lado, la necesidad que experimentan algunas personas por cambiar de género y, en algunos casos, de sexo; y, por otro, la ausencia de un modelo teórico común del cual partir, lo que repercute inevitablemente en la actuación de los centros educativos (Gavilán, 2015).

Esta dicotomía en la identidad sexual se manifiesta desde el desarrollo durante el embarazo, por lo que el componente familiar resulta determinante. Tal y como señala López (2013), el sexo es una característica que se desea conocer incluso antes del nacimiento, y con ello se prepara el entorno en el que el niño o niña comenzará a vivir. Una vez ha nacido, se realizan una serie de asignaciones sexuadas como el nombre, el trato, la moral y vida sexual, etc. Por otra parte, también comenzarán a experimentar la propia organización en torno a los sexos que culturalmente está impuesta.

Ahora bien, ¿qué papel cumple la educación en este contexto? Si partimos de la taxonomía de los procesos de socialización de género que nuevamente Macionis y Plummer (2011) sugieren, estos quedarían agrupados en torno a tres bloques de teorías: las del aprendizaje social, guiado en torno a los refuerzos positivos y

¹ En los movimientos que incorporan la transexualidad y el transgénero dentro de las posibles variantes del género humano, algunos autores parten de que la transexualidad tiene su origen en la propia biología del ser humano, un hecho al que aluden en sus estudios autores como Gavilán (2015) o Carvajal (2018). Una idea que este último expone como contraria a la teoría de la performatividad de Butler (2004, 2006), por su carácter voluntarista, en la que la cultura entra en juego como un factor determinante en la construcción identitaria del género.

negativos del sistema; las cognitivas, basadas en mecanismos de razonamiento de la niña o niño en torno a categorías –en este caso, masculina o femenina–; y, finalmente, las psicodinámicas, argumentadas en la tensión emocional existente entre el niño o niña y sus progenitores. Considerando las propias características de cada teoría, no parece precipitado presuponer que, al menos en las dos primeras, las instituciones educativas resultan nucleares.

La responsabilidad de los centros de enseñanza en esta materia es evidente, ya que como señalan Álvarez y García, “los menores son conscientes del género con el que han nacido, pero lo rechazan, especialmente, cuando son presionados a vestir, actuar, comportarse... con el rol con el que la sociedad les define”, lo cual puede derivar en un retraso en el inicio del proceso de transición, pues “a pesar de que es común que estos problemas de identidad se resuelvan con el tiempo, hay otros que se vinculan con la transexualidad en la adultez” (Álvarez y García, 2020: 412).

En este sentido, la educación y sus instituciones pueden convertirse en espacios de negación, inhibición y estigmatización de las personas transexuales o transgénero, una idea ampliamente desarrollada por Gavilán (2016). Tal y como se ha señalado al principio de este artículo, las cifras de acoso escolar hacia estas personas representan un problema mayúsculo para los centros escolares. Y se trata de una problemática derivada de la predominancia del modelo heteronormativo. Un modelo que tiene en la escuela un caldo de cultivo que deriva en manifestaciones de acoso o *bullying*, las cuales se inician ya en la propia infancia.

Los episodios de acoso escolar homo-transfóbico hay que situarlos, por tanto, en el seno de una red mucho mayor de violencia simbólica que troquela la identidad de género desde la infancia y castiga (la mayor parte de las veces en silencio) toda transgresión de los códigos tácitos de comportamiento de hombres y mujeres en todas las esferas de la vida cotidiana. (Puche, Moreno y Pichardo, 2013: 155)

Sin embargo, no todo el acoso hacia estas personas se evidencia a través de las agresiones personales que persiguen la invisibilidad o incluso el abandono escolar, situaciones que deben ser erradicadas con contundencia desde la escuela (López, 2013). En este sentido, debe ponerse el foco sobre elementos como la propia actuación del profesorado o la organización de los espacios (Puche, Moreno y Pichardo, 2013). En definitiva, vías de estigmatización que, directa o indirectamente, pueden hacer de la escuela un espacio que dificulte el correcto desarrollo de la primera infancia.

No obstante, y como se ha señalado en el apartado introductorio, comienzan a darse iniciativas que abordan esta cuestión en las aulas de distintos niveles educativos, y que contribuyen a hacer de la escuela un espacio abierto y donde los niños y niñas puedan construir su identidad y encontrar oportunidades para ser lo que quieran ser. Una tarea en la que el profesorado y su propia formación tienen un papel fundamental.

Apuntes metodológicos

El estudio que presentamos, de corte cualitativo, toma el método biográfico-narrativo como guía de la investigación. El trabajo se asienta sobre el relato de vida de dos maestras que desarrollan su labor profesional en el segundo ciclo de Educación Infantil que han convivido en su trayectoria profesional con casos de menores en situación de transexualidad. Entendemos por relato de vida, según Bertaux (2005), el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que la persona que investiga pide a otra persona que le cuente su biografía en un momento determinado de su historia, atendiendo a la variable que trata de investigar. Su finalidad es estudiar un fragmento particular de la realidad socio-histórica, comprender cómo funciona y analizar sus transformaciones a lo largo del tiempo (9-11).

La investigación narrativa se ha presentado a lo largo de las últimas décadas como una estrategia eficaz para dar voz y defender los derechos de grupos no hegemónicos. El uso de esta metodología permite denunciar las desigualdades de poder y el déficit de atención hacia algunos individuos (Arnot, 2006). Rescatar los testimonios del colectivo docente en el tema que nos ocupa tiene un enorme potencial, pues no solo nos ayuda a alcanzar una mayor comprensión de la realidad a investigar, en nuestro caso la transexualidad, sino que permite poner en cuestión ciertas explicaciones hegemónicas que cuestionan el tratamiento de la diversidad sexual en el aula, apoyándose en otras disciplinas académicas como la medicina o el derecho.

La presente investigación se ha realizado en las cinco fases del método biográfico-narrativo que plantea Sanz (2005): 1) Momento inicial, desde el que hemos delimitado los objetivos de la investigación: a) conocer cómo ha sido formado el colectivo docente de Educación Infantil en temas relacionados con el transgenerismo y la transexualidad; b) analizar las experiencias del colectivo docente ante este tipo de situaciones en el aula; y c) poner en discusión la

necesidad de llevar a cabo prácticas inclusivas para atender la diversidad sexual en el aula; también hicimos la selección de participantes (en este sentido tuvimos en cuenta tres criterios fundamentales: buscamos docentes que hubieran cursado estudios superiores en Educación Infantil, que hubieran vivido casos de transexualidad y/o transgenerismo en sus centros de trabajo y que tuvieran una experiencia y formación demostrada en inclusión educativa). Por último, elaboramos en esta fase una guía inicial del trabajo a seguir, marcándonos tiempos para profundizar sobre los contenidos teóricos, concretando un cronograma de entrevistas y estableciendo espacios para el debate común entre los autores; 2) Recogida de información, que comprende desde la elaboración de una batería de preguntas para realizar las entrevistas biográficas hasta su posterior grabación. Para esta investigación utilizamos el modelo de entrevista semiestructurada, compuesta por un total de 30 preguntas abiertas sobre los temas que fueron objeto de atención para este estudio y que mencionábamos en líneas superiores. Sin embargo, tratamos en todo momento de escuchar a las participantes cuando se salían del guion marcado, pues sus testimonios eran clave para encontrar temas emergentes para esta investigación exploratoria; 3) Transcripción de los testimonios; 4) Análisis de los datos. Para su realización se procedió en primer lugar a una lectura individual de cada uno de los testimonios. Después se buscaron conexiones y discrepancias entre las voces de las maestras y ese análisis nos llevó a advertir tres núcleos emergentes que definían los objetivos de nuestro estudio: formación inicial y permanente recibida; vivencias en el centro de casos de alumnado que manifiesta una situación de transexualidad y/o transgenerismo; y prácticas inclusivas que nos llevan a atender la diversidad sexual en el aula. Desde estos focos categorizamos todos los datos recogidos a través del programa ATLAS.ti, y 5) Presentación de resultados, para los que hemos ido utilizando nuestras propias reflexiones alternándolas con verbatims de las entrevistas biográficas. Para situar los comentarios de las dos maestras protagonistas utilizaremos los códigos “M1” o “M2” a lo largo del análisis.

Los testimonios biográficos fueron recogidos entre el quince de septiembre y el doce de octubre de 2020 y se componen de un total de cuatro horas de grabaciones. A lo largo de la investigación hemos atendido a los principios éticos que exponen Bolívar, Domingo y Fernández (2001). En todo momento hemos tratado de proteger y preservar la privacidad, los derechos e intereses de las

narradoras. También hemos eliminado cualquier información que pudiera vulnerar el anonimato de las participantes, así como de los casos de menores a los que se refieren en sus entrevistas y de sus familias. Una vez realizadas las transcripciones, las entrevistas han sido devueltas a las participantes y hemos escuchado las interpretaciones que hacían de las mismas. Además, hemos tratado de buscar significados compartidos por ambas protagonistas y no juzgar ni evaluar las opiniones de las maestras.

No queremos terminar estas notas metodológicas sin mencionar que, al tratarse de un tema escasamente investigado y ser este estudio una iniciación, han sido varias las dificultades que se nos han presentado. La terminología utilizada tanto en las entrevistas como en la redacción de este informe final ha sido la principal.

Presentando a las maestras

M1: “El Magisterio es la herramienta para cambiar el mundo”

La primera protagonista de nuestra investigación es una maestra con una dilatada trayectoria profesional al servicio de la educación pública. Comenzó sus estudios de Magisterio en Barcelona, en 1987. Empezó a ejercer su profesión a la edad de 17 años en una guardería en Cataluña y actualmente se desempeña como docente en una escuela pública urbana de Castilla y León. Participante en los MRP y comprometida con la educación pública y los derechos de la infancia, considera que el Magisterio es “la herramienta para cambiar el mundo” y que el título de maestra se consigue “con el respeto y el cariño del alumnado”.

M2: “Siempre quise ser maestra de Educación Infantil”

La segunda protagonista de este trabajo comenzó sus estudios de Magisterio en Educación Infantil en el año 2002 en una Universidad pública de Castilla y León. Maestra vocacional, como ella misma se define, comenzó trabajando como interina al poco tiempo de terminar su carrera en centros públicos de Castilla y León. Actualmente lleva a cabo su docencia en esta misma Comunidad en un centro rural. Comprometida con la participación de las familias y la comunidad en la educación de la infancia, afirma que “el respeto y el compromiso son valores necesarios en la sociedad actual”.

Análisis de resultados

“Mi formación previa era generalista”

Las dos maestras que guían este estudio admiten en nuestros primeros encuentros que apenas fueron instruidas en temas relacionados con la educación sexual a lo largo de su formación inicial.

Mi formación previa era una formación generalista, digamos. No generalista en la cuestión de la sexualidad del niño y la niña. Y por mi manera de ser, curiosa y creo que abierta al respeto hacia mis alumnos, nunca me quedé con que uno es lo que parece que es. O sea, que yo creo que tengo una formación humana generalista, que esto ya me ha ayudado a comprender esto (M1).

Al profundizar en un primer recuerdo de la formación, aparecen algunas ideas enmarcadas en asignaturas concretas de la carrera, relacionadas con la psicología y la atención a la diversidad.

Tengo poca formación. Recuerdo haber tratado estos temas en la Diplomatura en la asignatura de Psicología del Desarrollo. En algún momento hablamos de la homosexualidad desde la teoría conductista y el psicoanálisis, mencionando la necesidad de hacer terapia con este tipo de niños ayudados por psicólogos o psiquiatras. Luego había otra asignatura, que se llamaba “Atención a la Diversidad” o algo así... y en esa, algo apareció también (M2).

Tras finalizar la carrera, las primeras experiencias profesionales las llevan a hacerse conscientes de cómo algunos menores se alejaban desde la primera infancia del modelo heteronormativo a través de los comportamientos y actitudes que mostraban en el aula.

Los niños y las niñas, pues no siempre tienen la identidad que se les atribuye, pero yo esto es una cosa que llevo viendo desde muy pronto, desde que empecé (...). En el segundo año que estaba trabajando en esta escuelita, pues ya tenía un alumno que le gustaba mucho jugar con muñecas, que se ponía vestidos, que quería que le llamáramos otro nombre... (M1).

Son este tipo de experiencias las que les hacen preocuparse por mejorar su formación en temas relacionados con la diversidad sexual. Ambas maestras admiten que en un primer momento recurrieron a la lectura de textos específicos como medida para paliar sus carencias formativas y que también consultaron a expertos del ámbito clínico y educativo.

Tenía el caso de un niño que no se definía, quiero decir, que no se definía dentro de las categorías hombre- mujer. Al principio no lo di mucha importancia, pero después me puse a leer sobre ello porque no tenía ni idea de cómo tratarlo, la verdad. Tengo una amiga que es psicóloga y un día hablando le comenté el caso. Me ayudó mucho aquella vez hablar con ella (M2).

Estas primeras experiencias fueron clave para comenzar a pensar en la necesidad de una formación específica. Las docentes reconocen haber participado en este tipo de formación a lo largo de su carrera. Sin embargo, mientras una de las maestras considera importante este tipo de formación:

Salía un curso en la universidad sobre educación sexual e identidad de género hace unos años y me apunté. Quería mejorar mi formación y allí estuvimos dos compañeras y yo un par de semanas por las tardes. A mí aquel curso me vino muy bien, porque, aunque había leído bastante, ordené todas mis ideas y me puse al día con la legislación, la terminología... además compartimos charlas sobre algunos textos de Judith Butler (...) y hablamos sobre la verdadera educación inclusiva. A mí sí, sí, sí me sirvió todo aquello (M2).

La otra protagonista explica que la formación que se suele impartir en cursos específicos no suele ser de gran ayuda, pues no permite concebir la educación de forma holística e integral.

Una formación nunca puede ser de educación sexual. Esto yo lo encuentro, de verdad, una soberana tontería. No creo en la educación sexual. Creo en la educación. En esta educación holística, amplia, humanista, en donde se tiene en cuenta todo el mundo. Pero yo estoy totalmente en desacuerdo con los programas en que lo que se quiere señalar que “esto va antes que esto”, de educación sexual. Otra cosa es la información, la sexualidad que se puede prever, a qué edad, vamos dando según qué tipos de informaciones... pero que tampoco estaría de acuerdo. Cuando un niño reclama es cuando hay que dar, aunque tenga dos años. Y la única, la única estrategia digamos para tener en cuenta la educación sexual y las orientaciones sexuales de nuestros alumnos, y la identidad, la única estrategia, es una formación amplia del profesorado. Amplia. En educación, la educación del respeto hacia el alumnado, de la escuela que tiene la libertad de los niños y de las niñas como primera herramienta de aprendizaje. No creo en los programas estos. No creo nada. Nada, nada...(M1).

En lo que sí coinciden ambas maestras es que es necesario que los docentes se impliquen éticamente en el espacio educativo y se

formen permanentemente para poder atender a las distintas realidades que se presentan en el aula. Además, las dos protagonistas admiten que una buena forma de entender a colectivos vulnerables es escuchando su voz.

Pero sí que tuvimos alguna charla con niños y niñas jóvenes, adolescentes, o con algún adulto transexual, y alguna familia, que a mí sí me vino muy bien, porque nos contaron en primera instancia cómo vivieron ellos toda la transformación, ¿no? Todo este tránsito de niño a niña, de niña a niño... (M1).

Para ellas, una verdadera escuela inclusiva es aquella que enseña a escuchar y a respetar y admiten que esa formación debería ser obligatoria desde el comienzo de la carrera.

“El centro estuvo de acuerdo, todos mis compañeros estuvieron de acuerdo”

Esta categoría parte de los sentimientos que las maestras tuvieron al presenciar casos de transexualidad en el aula y desde ella queremos analizar cómo actúan los centros públicos en este tipo de situaciones. Ambas profesionales reconocen que cuando han aparecido en sus clases niñas o niños que se alejaban del modelo heteronormativo han sentido cierta inquietud, incertidumbre y responsabilidad para proporcionarles una adecuada educación.

Si eres una persona que te has planteado qué significa la inclusión, qué significa una escuela donde cada niño tenga sus oportunidades, esto tú te lo has planteado. Porque te has planteado los diferentes tipos de inteligencia, las identidades, los gustos... cómo respetas todo esto. Pues no me creó mucha incertidumbre (...), pero lo que sentí es mucha responsabilidad. Sufrimiento y angustia... nada, lo digo de verdad que nada, nada de nada. Pero responsabilidad sí, de hacerlo bien para que realmente el niño pueda escoger un camino que le lleve a la felicidad plena (M1).

El apoyo de los compañeros del centro constituye para las profesionales un punto clave para desarrollar un modelo educativo inclusivo. Reflexionar sobre la propia práctica, poner en común la experiencia y avanzar en un ambiente de colaboración y trabajo conjunto favorece, sin duda, una mejora educativa (Ainscow, 2001).

Al principio, cuando (***) se disfrazaba de hada no le prestaba mucha atención. Después me di cuenta que era necesaria la intervención y pedí consejo a “mi paralela”. Ese año trabajamos juntas un

montón... Buscamos cuentos, preparamos actividades y decidimos que hasta que el niño se definiera, lo que íbamos a hacer en clase era enseñar a respetar. Hablé con las familias y aquello les pareció muy bien, así que así empezamos (M2).

En los narratorios las maestras consideran muy relevantes los protocolos de actuación en el proceso educativo de la diversidad de género. Como las maestras relatan, en los últimos años, cada comunidad autónoma ha publicado un protocolo educativo marco con el que se intenta dar una respuesta educativa a las personas en situación de transexualidad. Con estas guías se pretende aumentar la comprensión y el respeto hacia las distintas identidades de género y atender las necesidades del alumnado y las familias. Estos protocolos siguen cuatro puntos a nivel general: a) Identificación de la situación de transexualidad y comunicación al centro y a la familia; b) Medidas organizativas adoptadas en el centro para el proceso de tránsito; c) Plan integral de formación a la comunidad educativa para acompañar al menor; y d) Medidas en el centro para prevenir e intervenir ante conductas discriminatorias.

Cuando pasó esto, la Junta estaba proponiendo una formación en cascada, y solo era para centros que tenían niños con estas características. Yo les dije a las familias si me dejaban pedirlo dando el nombre de la criatura, claro, diciendo que no sabíamos exactamente, pero... y me dijeron que sí, que todo lo que fuera formación, adelante. El centro estuvo de acuerdo, todos mis compañeros estuvieron de acuerdo, yo estuve haciendo una formación en Valladolid (...). Luego, con la modalidad esta de cascada, yo di la formación a mis compañeros en el centro, que fue riquísima porque nos permitió reflexionar sobre la esencia de la educación, que es lo que intenté (M1).

Tras la formación en cascada, como nos cuenta la maestra, el centro se dispuso a debatir un protocolo de actuación para atender al menor en su proceso de transformación y evitar conductas discriminatorias. La protagonista señala lo que supuso a nivel vivencial y formativo para ella y sus compañeros este debate compartido y cómo tras llegar a algunos acuerdos se fueron modificando los espacios y símbolos del centro, así como algunos comportamientos personales de docentes y alumnado.

Una cosa que creo que de verdad que es bella, es que cuando hicimos el protocolo, tuvimos la necesidad de escribir que nos declarábamos abiertos a lo que fuera pasando (...). El papel de la familia en

esto, la relación de familia y profesorado, por ejemplo, la cuestión de baños es una cosa que cambiamos. En vez de tener baños de niñas y baños de niños, hicimos baños unisex, que hace que uno no se tenga que estar definiendo: “soy una niña o niño por si tengo pene o tengo vulva, ¿no?” Bueno, cositas de estas que yo creo que cambiaron mucho el hacer de la escuela. Y el protocolo, pues yo creo que es muy avanzado, porque cabe todo. El protocolo dice: en cuanto detectas una cosa de estas, algún niño que no está bien con su... pues entonces, ¿lo primero qué es? Lo primero es hablar con la familia, lo lógico ¿eh? Hablar con los compañeros, tener un tiempo de observación, cariño, dejar que él se manifieste, o ella... pues todas estas cosas. Después la inspección, la inspección precisamente por todos los aspectos jurídicos, cuando hay que definir si es un niño o una niña, etcétera, etcétera. Pero que es un protocolo muy abierto. Por lo tanto, creo que es bueno (...). Yo no creo en los protocolos específicos (...) La transformación tiene que ser una transformación holística, general, del concepto este de los fines de la educación, ¿no? Poniendo en el eje de todo el compromiso ético del profesorado. O sea, nos debemos a nuestros alumnos y puede que no sepamos muchas cosas, pero nos debemos para que sean felices y aprendan y estén bien (M1).

Ambas profesionales aluden a la importancia de la relación con las familias y la comunidad educativa para abordar correctamente este tipo de situaciones. Para ellas es fundamental que las familias acepten esta situación, escuchen al menor y vayan formándose sin presionarle. Sus testimonios revelan para nosotros el valor del acompañamiento docente a las familias en este recorrido y la importancia del respeto, la sensibilidad y el apoyo.

Ellos leyeron mucho, yo leí mucho, compartimos mucho nuestra formación y nada. O sea que, en este momento de angustias, nos apoyamos unos y otros. Y entonces, estuvimos en contacto con un servicio de psicología y de psiquiatría de Valladolid, que fui yo con la familia también. Allí nos aconsejaron un poco, también en esta intuición que yo ya tenía y que habíamos hablado con la familia, que era: no vamos a correr ni en una cosa ni en la otra, vamos a dejar que el niño haga, ¿no? Creo que en este aspecto ha imperado la normalidad, porque la familia no ha presionado (M1).

Sin embargo, las dudas y los miedos de las familias aparecen reflejados a lo largo de este proceso. M2 explica que la madre del niño transexual que tenía en clase iba frecuentemente al centro. Explica la docente que, aunque la familia apoyaba al menor, el padre no terminaba de aceptarlo. Ese comportamiento incidía en el

niño y le llevaba al aislamiento en el aula. También M1 relata las dudas a las que se tuvo que enfrentar la familia de un menor con esta misma situación a lo largo de su proceso de transformación, dudas que también compartían frecuentemente con la maestra.

En un momento, especialmente la madre, –el padre no lo decía, parecía que estaba más angustiado el padre, si tengo que hacer una valoración, que la madre–, lo decía: “Es que, en este mundo de monas, ¿qué le va a tocar?” El padre se hacía como el fuerte. Tomaba el papel de hombre, este que se ha asignado a nivel social. Y él decía: “No pasa nada, que sea lo que quiera. Esto lo tenemos claro”. Y la madre decía: “Sí, sí, es que tengo claro que quiero que sea lo que quiera, pero esto... ¿qué le va a suponer a él o a ella?” Porque en un momento no sabíamos si usar el él o el ella. También estuvimos en eso (M1).

Familia y escuela se convierten en dos pilares fundamentales para intervenir en casos de menores en situación de transexualidad. Sin embargo, ambas profesionales manifiestan que no todos los compañeros ni las familias de otros escolares estuvieron siempre de acuerdo con este tipo de protocolos ni con las medidas que se estaban llevando a cabo en el aula para realizar una intervención adecuada. La intolerancia hacia la diversidad de género, por parte de colectivos vinculados a la Iglesia y otros con una fuerte repulsa hacia modelos de género no binarios y tradicionales queda reflejada en sus palabras:

Después de debatir en el claustro, consideramos que había que empezar a cambiar algunas cosas en el centro... Había que trabajar mucho la tolerancia y el respeto, utilizar un lenguaje inclusivo, cambiar todos aquellos carteles e imágenes que representaran estereotipos de género... En fin, aquello era un proceso largo. Bueno, pues hicimos una reunión y lo comunicamos a las familias y un par de ellas... muy mal, muy mal. El papá de un niño marroquí se le llevó del cole y todo. La directora se disgustó mucho, pero... Y luego, otra familia, que era muy cerrada, también nos costó bastante que lo entendiera. Eso sí, apoyamos al niño y fuimos adelante (M2).

La maestra de religión decía “es que yo no puedo entenderlo. Porque uno cuando nace... una cosa es que sea homosexual”. Y ella no lo podía entender, pero cuando hicimos el protocolo este, ella lo firmó porque lo firmamos primero todos y fue como un ritual de reconocimiento y firmamos todos. Y con este protocolo lo llevamos al claustro para la discusión de todos. Pues ella también se apuntó. Es una persona que veo que le costó más, y decía “es que yo no lo entiendo”, “es que en todo caso será homosexual, pero...” y le pasé

información, y todo, pero... no, no... yo creo que la Iglesia esto no lo acepta. Entonces ya... como buena maestra de religión no lo entendía. Pero, la verdad, tengo que decir a su favor que buena voluntad tenía. Y decía “en todo caso yo no actuaré” (M1).

Su testimonio es muy interesante para dar cuenta de la necesidad de prestar atención a cada colectivo, crear un ambiente amable de comunicación, intercambiar opiniones y fomentar la participación democrática para garantizar la inclusión educativa (Molina, 2019). Sólo apostando por fórmulas que respeten la diversidad de pensamiento y permitan verbalizar nuestras opiniones podremos dejar a un lado nuestros prejuicios y miedos y avanzar en la búsqueda de una sociedad más equitativa y respetuosa con los derechos de sus ciudadanos.

“Siempre he tratado de darles cariño, de escucharlos”

La transexualidad y el transgénero pueden descubrirse en diferentes fases de la vida. La mayoría de estas personas identifican su situación en la pre adolescencia y la adolescencia, sin embargo, experimentan en la infancia ser diferentes. En la etapa preescolar ya saben y sienten la disociación entre el cuerpo y el cerebro sexual y presentan sentimientos encontrados cuando consideran su cuerpo como un error (Carvajal, 2018).

La necesidad de intervención en la primera infancia resulta fundamental para que pueda desarrollarse en un ambiente de libertad y no se viva esta disonancia hasta la vida adulta. Varios son los puntos que destacan las profesionales de este estudio para realizar un correcto proceso educativo de la transexualidad en el aula de Infantil, apostando siempre por la inclusión educativa.

Cualquier profesional tiene la obligación de adaptarse a las necesidades de su alumnado, es que, si no lo hacemos así, estaremos discriminando. Hay que entender que la transexualidad no deja de ser una situación que no todo el mundo acepta, pero la escuela está para eso (M2).

Uno de los aspectos que señalan es la importancia de trabajar el respeto y la tolerancia entre iguales como valor educativo.

Yo creo que lo que tuvo muy a su favor –o tuvimos todos muy a favor– es que los niños y niñas de su clase no tuvo ningún tipo de presión, nadie jamás se rio de nada, e incluso otros niños exploraron. Otros niños dijeron: “Pues yo me pongo una falda” y llegaban y se

ponían también la falda durante un tiempo, o sea que o niñas –“pues que yo quiero ser un niño” – exploraron (M1).

En ese respeto juega también un papel fundamental la figura del docente. La aceptación del alumnado, de sus gustos, de sus habilidades y limitaciones, así como la obligación de proporcionar la confianza y el apoyo necesarios para mejorar su autoestima y potenciar el desarrollo de su personalidad, se convierten en aspectos destacados por las dos maestras en sus entrevistas.

Si es que entran en clase en septiembre y yo no pienso en enseñarles muchas cosas, sino en que sean felices, que se sientan queridos. Siempre he tratado de darles cariño, de escucharlos... Nos gusta hablar mucho, expresar lo que sentimos en todo momento, eso es lo que hacemos a diario, aprender a respetarnos (M2).

Las docentes también otorgan un papel fundamental al lenguaje en estas edades, pues, como ellas mismas admiten, forma la base sobre la que se asentarán los aprendizajes posteriores. El lenguaje no solo constituye la clave para la socialización de los niños y las niñas en la primera infancia, sino que les permite expresar sus sentimientos, satisfacer sus necesidades básicas y resulta ser un instrumento esencial para formar una conciencia crítica. Pero no solo resulta fundamental atender al lenguaje sobre el que estructura su pensamiento el alumnado, sino revisar el que utiliza el profesorado en el aula. La apuesta por un lenguaje inclusivo constituye una herramienta esencial para fomentar una educación que respete a todo el alumnado, independientemente de su orientación sexual.

Una cuestión que yo creo que puede servir es reflexionar mucho sobre el lenguaje. No solo en el lenguaje digamos sexista o no sexista, que también. Yo por lo que diré, pues voy a creer en esto, pero esto es solo una parte. El lenguaje de alguna manera crea el cliché de las personas. O sea: somos lo que nos han dicho y lo que nos hemos dicho. Entonces es muy importante que se haga una reflexión sobre el lenguaje. Como esto, esto lo has dicho mal, no estas cosas tan bien o mal, tan de contrastes, que son más propias de un bebé que de un adulto. Y en cambio los maestros continúan haciendo una raya sobre lo que es correcto o es incorrecto, cuando todo esto es mucho más flexible. Yo creo que, por ejemplo, haciendo un trabajo de formación sobre el lenguaje que utilizan los docentes hacia el alumnado, yo creo que aquí podrían cambiar muchísimas cosas. Porque mucha gente dice que cree una cosa y dice: “No, no, es que yo creo en el

respeto en mis alumnos”. Si se grabaran durante una semana todo lo que han dicho, se darían cuenta que hay, pero francas y flagrantes faltas de respeto en cosas que se dicen a los niños y a las niñas (M1).

Una de las maestras explica que ella utiliza en sus clases un mantra que dice “cada uno puede ser lo que quiera” y ella y su alumnado lo repiten con frecuencia en el aula, con el objetivo de que cada cual pueda expresar libremente lo que siente. Gracias a este mantra el propio alumnado identificó una práctica heteronormativa que se realizaba cada mañana en clase y que fue modificada por la profesional.

Tenemos una canción por la mañana, ¿no? que cantaban: “Buenos días buenos días, cómo estáis...” ellos dicen “estamos muy bien” y entonces decíamos “chicas y chicas, estamos listos ya”. Y yo antes decía: “Chicos” y decían ellos “estamos listos ya”, “chicas” y ellas decían “estamos listas ya”. Y el niño en cuestión (haciendo referencia al menor transexual) dice: *** ¿y por qué no decimos chicos y chicas y así cada uno que sea lo que quiera? Y digo: “Pues muy bueno”. En vez de diferenciar, pues esto lo he cambiado ya. Y cositas de estas que parecen que son pequeñas, pero no son pequeñas. Son las que valen. Porque son las sentidas por el grupo (M1).

Además, las narradoras explican que suelen realizar actividades y juegos en sus clases para hacer ver al alumnado la importancia de la tolerancia, el respeto y la igualdad. Admiten que el aprendizaje cooperativo y el uso de estrategias que promueven la creatividad, el diálogo, los juegos de roles y la empatía, son muy importantes para deshacerse de una educación heteronormativa.

En aquella clase que tenía yo a *** jugábamos mucho con las frutas. Cada mes, los llevaba a cada uno una fruta de temporada y en la asamblea la explorábamos. Hablábamos del color, del olor, de sus características... Todos estaban de acuerdo que aquellas frutas (por ejemplo, un plátano) eran diferentes por fuera y eso lo tenían claro, pero ¿qué pasaba cuando las pelábamos? pues que, a pesar de las diferencias iniciales, aquellas frutas eran por dentro iguales. Pues eso era lo que yo les quería transmitir, lo importante que es pensar que todos somos iguales. Y luego, yo tenía mucho cuidado con los materiales que había en clase, los puzles, los cuentos, las imágenes... hasta las fotos. En clase teníamos el cuento de “mi princesito”, el del “pingüino rosa” otro que se titulaba “los espejos no mienten”, es que les encantaba leer estos cuentos y hablar luego de ello. A mí aquel niño me educó y me hizo crecer, porque cada actividad que planteaba la tenía primero que pensar muy bien (M2).

Terminamos este apartado remitiéndonos a la idea que destaca una de las maestras de este estudio y que consideramos que refleja perfectamente lo que la escuela debe ser para cualquier niño o niña y la importancia de la educación inclusiva en el aula.

Si es que la escuela es un refugio. Es que la escuela tiene que ser el refugio de los niños y las niñas. Y tenemos la obligación de que sea el refugio y a partir de la escuela, se puede cambiar la sociedad, pero la escuela no es que pueda, es que debe... no puede hacer otra cosa que ser el refugio de estos niños (M1).

Discusión y conclusiones

La educación sexual constituye una necesidad para el desarrollo de los seres humanos y una de las bases sobre la que se asienta la identidad del individuo. El aprendizaje desde edades tempranas de valores, actitudes y conocimientos acerca de la sexualidad permite que la infancia pueda desarrollarse con total libertad y aprenda a eliminar los prejuicios y estereotipos que conlleva el binarismo de género.

Con el presente artículo, se ha evidenciado que desde la Educación Infantil es posible visibilizar, despatologizar y desarrollar procesos educativos respetuosos sobre la transexualidad infantil. Además, y de acuerdo con los objetivos que nos marcábamos al comienzo de la investigación, hemos advertido a través del testimonio de las maestras que la formación inicial del profesorado no ha resultado estar suficientemente ajustada a las necesidades que se presentan en el aula, en temas relativos a la educación sexual, un aspecto que repercute en un correcto proceso educativo para las personas que se alejan de modelos heteronormativos de género.

El reconocimiento fallido de personas trans favorece no solo la activación de dispositivos sociales de invisibilización y exclusión, sino además la proliferación de la violencia (Morán, 2015). En este sentido, las narraciones han dado cuenta de cómo los centros tienen un papel protagonista para la normalización de casos vinculados con la transexualidad. El apoyo y acompañamiento de las familias de menores transexuales o transgénero, la elaboración de protocolos que garanticen la inclusión educativa y el trabajo en equipo entre los profesionales que comparten centro, parecen ser las claves para educar desde la equidad.

En cuanto a la actuación en el aula, las maestras han mencionado en sus entrevistas biográficas múltiples aspectos a tener en

cuenta para tratar correctamente la diversidad sexual desde edades tempranas. La importancia de tener una correcta vinculación afectiva con los menores, que permita a estos abrirse y comunicarse libremente; ofrecer materiales cuidados (cuentos, juegos, juguetes, etc.) que favorezcan un amplio conocimiento de la sexualidad; utilizar un vocabulario no sexuado por parte del docente y del alumnado; atender a la curiosidad de los niños, acompañándoles en sus primeros descubrimientos y exploraciones; brindar actividades que les inviten a la reflexión y al pensamiento crítico; o presentar situaciones en el aula que ayuden a desvincular lo biológico de lo social, constituyen aspectos a tener en cuenta para contribuir a la adquisición de un correcto desarrollo personal.

El estudio realizado inicia una línea de investigación aún sin explorar, por ello queremos señalar algunas limitaciones. La terminología utilizada en el artículo y la contextualización de las biografías podrían ser algunas de ellas. Deteniéndonos en la primera de las limitaciones, este trabajo nos ha permitido no solo darnos cuenta de la dificultad que tenemos para evitar un lenguaje excluyente, sino cuestionarnos algunos de los términos principales utilizados en el mismo. En la propia revisión teórica hemos advertido una importante confusión en sus definiciones. El ejemplo quizá más ilustrativo lo ofrecen la transexualidad y el transgenerismo, los cuales pueden ser erróneamente confundidos:

Es perfectamente posible, y, de hecho, bastante habitual, creer ser una mujer cuando se poseen todos los atributos del sexo masculino. A este fenómeno, se le denomina transexualismo o transgenerismo. (Macionis y Plummer, 2011: 335-336).

Nosotros mismos, como señala Carvajal (2018), debemos destacar las propias limitaciones que tenemos respecto a esta temática, pues hemos adquirido un bagaje heteronormativo que en ocasiones dificulta nuestra aproximación a este tema de investigación y nuestra forma de expresarnos.

Finalmente, a raíz de la elaboración de este estudio han surgido otros horizontes de investigación en los que nos encontramos actualmente. En esta línea, resultaría pertinente analizar la casuística de estas personas desde ópticas como la familiar o la institucional, pero también desde una perspectiva histórica. Estudiar cómo personas transexuales o transgénero vivieron su infancia en otras épocas de nuestro pasado reciente, como la dictadura franquista o la transición democrática en España, nos ayudaría a desvelar el

silenciamiento que han venido manteniendo las ciencias sociales e históricas sobre la experiencia del colectivo LGTBI. Además, resulta pertinente no sólo recoger y reflexionar sobre la situación en las escuelas de personas transexuales o transgénero, sino también de aquellas personas que se inclinan por modelos de feminidad o masculinidad que no son los normativos o predominantes, como señalan Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida (2012).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ Fernández, J. Y García Esteban, E. (2020). Inclusión educativa de niños con disforia de género. En L. Ortiz Jiménez y J. J. Carrión Martínez (Coords.), *Reflexionando sobre educación inclusiva: una apuesta de futuro* (409-416). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARNOR, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan, *The Sage Handbook of Gender and Education* (407-421). London: Sage.
- BARBERO, M. De S. y Pichardo, J. I. (2016). *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- BASOW, S. A. y Johnson, K. (2000). Predictors of homophobia in female college students. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(5-6), 391-404.
- BEEMYN, B. (2003). Serving the needs of transgender college students. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 1(1), 33-50. doi: 10.1300/J367v01n01_03
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- BOLÍVAR, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- BUTLER, J. (2004). *Undoing gender*. Nueva York: Psychology Press.
- BUTLER, J. (2006). *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York y Londres: Routledge.
- CARVAJAL Villaplana, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de*

- Estudios Generales*, 8 (1, enero-junio), 1-31.
- CASANOVA Ferrer, À. (2011). Trans-formar la Educación Primaria: reflexiones de un maestro transexual. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 84-86.
- CASANOVA Ferrer, À. (2013). Educación y transexualidad: una experiencia de educación en Primaria. En O. Moreno Cabrera y L. Puche Cabezas (Coords.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (281-292). Barcelona: Egales.
- COOPER, K. M. y Brownell, S. E. (2016). Coming out in class: Challenges and benefits of active learning in a biology classroom for LGBTQIA students. *CBE. Life Sciences Education*, 15(3), 37.
- DE Palma, R. y Cebreiro López, I. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 37, 199-222. doi: 10.14201/hedu201837199222
- FERNÁNDEZ Rodríguez, M. Y García-Vega, E. (2012). Surgimiento, evolución y dificultades del diagnóstico de transexualismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(113), 103-119. doi: 10.4321/S0211-57352012000100008
- FERNÁNDEZ Rodríguez, M., Guerra Mora: y Díaz Méndez, M. (2014). La disforia de género en la infancia en las clasificaciones diagnósticas. *Psicosomática infanto-juvenil. Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiátrica de enlace. Revista Iberoamericana de Psicosomática*, 110, 25-35.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- GAVILÁN Macías, J. (2015). El sistema educativo y la transexualidad. En J. J. Leiva Olivencia, V. M. Martín Solbes, E. S. Vila Merino y J. E. Sierra Nieto (Eds.), *Género, educación y convivencia* (71-87). Madrid: Dykinson.
- GAVILÁN Macías, J. (2016). *Infancia y transexualidad*. Madrid: Catarata.
- GAVILÁN Macías, J. (2018). *Infancia y transexualidad*. Granada: Mágina.
- GROTZ, E., Díaz, A., González, M. C. y Plaza, M. V. (2016). La educación sexual del colectivo trans: Una comparación entre el currículo real de un bachillerato popular y el prescrito en los lineamientos curriculares nacionales de Argentina. *Bio-grafía: Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9(16), 205-222.
- HALIM M. L. (2012). *Gender-typed behavior in ethnically diverse young*

children: Developmental trajectories, cognitive underpinnings, and consequences for gender identity and attitudes (Tesis doctoral). New York University, Nueva York.

- HALIM, M. L., Gutiérrez, B. C., Bryant, D. N., Arredondo, M. y Takesato, K. (2018). Gender is what you look like: emerging gender identities in Young children and preoccupation with appearance. *Self and Identity*, 17(4), 455-466.
- HALIM, M. L., Ruble, D., Tamis-LeMonda, C. y Shrout, E. (2017). Gender attitudes in early childhood: behavioral consequences and cognitive antecedents. *Child Development*, 88(3), 882-899.
- JONES, T. (2016). Researching and working for transgender youth: Contexts, problems and solutions. *Social Sciences*, 5(3), 43. doi: 10.3390/socsci5030043
- LEITE Serrano, J., Oliveira Caminha, I. DE., y Sena Gomes, I. (2017). Transexualidade e educação física: uma revisão sistemática em periódicos das ciências da saúde. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 23(3), 1119-1132.
- LEIVA Olivencia, J. J. (2015). Educación y transexualidad para la construcción de una sociedad inclusiva. En J. J. Leiva Olivencia, V. M. Martín Solbes, E. S. Vila Merino y J. E. Sierra Nieto (Eds.), *Género, educación y convivencia* (89-102). Madrid: Dykinson.
- LÓPEZ Sánchez, F. (2013). Identidad sexual y orientación del deseo en la infancia y adolescencia. En AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría 2013* (209-225). Madrid: Exlibris Ediciones.
- MACIONIS, J. J. Y Plummer, K. (2011). *Sociología* (4ª Edición). Madrid: Pearson Educación.
- MAGANTO, C., Peris, M. y Garaigordobil, M. (2018). El conocimiento de la identidad sexual en la primera infancia: atribuciones de sexo y de género. *European Journal of Health Research*, 4(3), 169-179.
- MAS Grau, J. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Revista Internacional de Sociología*, 75(2), e059. doi: 10.3989/ris.2017.75.2.15.63
- MOLINA Marín, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86- 104.

- MORÁN Faúndes, J. M. (2015). Géneros, transgéneros: hacia una noción bidimensional de la injusticia. *Andamios*, 27(12), 257-278.
- MORENO Cabrera, O. y Puche Cabezas, L. (2017). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Barcelona: Egales.
- MORGAGE, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 40-44.
- PAGE, M. L. (2017). From awareness to action: Teacher attitude and implementation of LGBT-inclusive curriculum in the English language arts classroom. *SAGE Open*, 7(4). doi: 10.1177/2158244017739949
- PEIXOTO Caldas, J. M., Fonseca, L., Almeida, S. y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual, ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158.
- PUCHE Cabezas, L., Moreno Ortega, E. Y Pichardo Galán, J. I. (2013). Adolescentes transexuales en las aulas: aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En O. Moreno Cabrera y L. Puche Cabezas (Coords.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (187-267). Barcelona: Egales.
- RILEY, E. A., Clemson, L., Sitharthan, G. y Diamond, M. (2013). Surviving a gender-variant childhood: The views of transgender adults on the needs of gender-variant children and their parents. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 39(3), 241-263.
- ROMERO Códez, V. y Gallardo Vigil, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la diversidad sexual. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8, 357-366.
- SÁNCHEZ, M. (2009). La educación en la diversidad afectivo-sexual en el actual sistema educativo: desde Educación infantil hasta la formación del profesorado. En *Nerabe eta gazte lesbiana, gay, transexual eta bisexualak: trabak eta gaitzespenak beren garapen pertsonalean, harremanetan eta sozializazioan : hausnartzeko eta parte hartzeko foroak: = Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales : dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización: Foros de reflexión y participación* (55-64). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- SANZ Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación

- social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 58, 99-115.
- SCHARAGRODSKY, A. (2013). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- STRYKER, S. (2017). *Transgender History. The roots of today's revolution* (2ª Edición). Nueva York: Seal Press.
- TRAXLER, A. L., Cid, X. C., Blue, J., y Barthelemy, R. (2016). Enriching gender in physics education research: A binary past and a complex future. *Physical Review. Physics Education Research*, 12(2), 020114. doi: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020114
- ULLMAN, J. Y Ferfolja, T. (2015). Bureaucratic constructions of sexual diversity: 'sensitive', 'controversial' and silencing. *Teaching Education*, 26(2), 145-159. doi: 10.1080/10476210.2014.959487
- WEISGRAM, E. (2016). The cognitive construction of gender stereotypes: Evidence for the dual pathways model of gender differentiation. *Sex Roles*, 3, 301-313.