



El papel del profesorado en la transformación de los climas escolares: estudio de caso a partir de relatos biográficos

Luis Puche Cabezas – Universidad de Málaga

 0000-0002-4557-7036

Fecha de publicación: 17.02.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: Luis Puche Cabezas

 **0000-0002-4557-7036**

Citar: Puche Cabezas, L (2024). El papel del profesorado en la transformación de los climas escolares: estudio de caso a partir de relatos biográficos. *REIDOCREA*, 13(06), 75-88.

Financiación: La investigación en la que se basa este artículo ha sido financiada por el programa FPU del Ministerio de Educación

Área o categoría del conocimiento: Antropología Social

Resumen: En este artículo se indaga acerca de la potencialidad transformadora del profesorado en relación con los climas escolares; en concreto, se aborda su papel como factor de protección y bienestar para el alumnado que sufre situaciones de acoso escolar relacionado con la transfobia y la homofobia. Asimismo, se analiza de manera específica una experiencia exitosa de transformación del clima escolar relatada por el docente que la ha liderado. Se parte de un corpus de relatos biográficos procedente de entrevistas mantenidas con jóvenes trans (transexuales, transgénero) y con docentes que se han implicado en la inclusión de la diversidad sexual y de género en sus centros escolares. El análisis de estas narrativas revela: 1) el enorme poder de refuerzo, acompañamiento y protección que los y las jóvenes atribuyen al profesorado al que perciben como aliado; 2) la importancia de que las acciones inclusivas estén coordinadas a nivel institucional para vencer las resistencias y resultar verdaderamente eficaces; y 3) los efectos beneficiosos de tales acciones para toda la comunidad educativa, puesto que los esfuerzos por aminorar la hostilidad hacia las disidencias sexogenéricas contribuyen a mejorar el clima general de convivencia escolar.

Palabra clave: El profesorado como agente de cambio

The Role of Teachers in Transforming School Climates: A Case Study Based on Biographical Accounts

Abstract: This article explores the transformative potential of teachers in relation to school climates, specifically addressing their role as a protective and well-being factor for students experiencing bullying related to transphobia and homophobia. Additionally, it specifically analyzes a successful experience of transforming the school climate as narrated by the teacher who led it. The study is based on a corpus of biographical narratives obtained from interviews with transgender youth and teachers involved in promoting sexual and gender diversity in their schools. The analysis of these narratives reveals: 1) the significant reinforcing, supportive, and protective power attributed to teachers by young individuals who perceive them as allies; 2) the importance of coordinating inclusive actions at an institutional level to overcome resistance and achieve true effectiveness; and 3) the beneficial effects of such actions for the entire educational community, as efforts to reduce hostility towards sexual and gender dissidences contribute to improving the overall school coexistence climate.

Keyword: Teachers as Agents of Change

Introducción

Tradicionalmente, los contextos escolares han sido lugares hostiles para las personas que rompen con las normas de género y de sexualidad. Toda forma de disidencia o heterodoxia en este ámbito ha sido y sigue siendo sometida a una estricta vigilancia que, de manera sistemática, desencadena procesos de acoso escolar de carácter homofóbico y transfóbico (Meyer, 2009; Richard y Chamberland, 2014; Pichardo y de Stéfano, 2015; Benítez, 2016; Elipe, Muñoz y del Rey, 2018; Saleiro y Puche, 2022; Granero, 2023). La extensa literatura académica sobre estas realidades con la que contamos a día de hoy, nos habla del carácter transversal y global de estas formas de discriminación escolar y dibuja como especialmente vulnerables (en las escuelas y fuera de ellas) a aquellas personas que cuestionan de manera radical la estructura dicotómica

dominante de sexo/género; entre ellas, las personas que se identifican o son identificadas por sus entornos como trans (transexuales, transgénero). Estas afrontan presiones y violencias a distintos niveles que las llevan, a menudo, a sentir desprotección en relación con sus familias, a afrontar correcciones constantes respecto de sus comportamientos, a desarrollar rechazo por sus propios cuerpos, y a ser víctimas de acoso escolar y de estigmatización entre sus pares. Como consecuencia, manifiestan mayores riesgos de aislamiento social, de que se les diagnostiquen trastornos para el aprendizaje o de tener problemas psicológicos causados por el estrés, así como depresión e incluso ideaciones suicidas (Travers, 2014: 58).

Se suma a ello el agravante de que tales situaciones muchas veces son silenciadas en las escuelas o ignoradas institucionalmente, transfiriendo la responsabilidad de superar su situación a las propias víctimas del daño. El papel del profesorado, en este contexto, es de vital importancia, tanto por sus acciones como por sus omisiones. Meyer (2009: 38-44) ha señalado una serie de condicionantes que explicarían la deficitaria intervención del profesorado ante estas formas de acoso: entre otros, el bajo compromiso institucional de las escuelas en la lucha contra el sexismo, la homofobia y la transfobia; la escasa o nula formación recibida al respecto; las jerarquías escolares y la precariedad laboral, que disuaden al profesorado en situación más precaria de significarse; el miedo a entrar en conflictos con las familias; o los propios valores y la filosofía educativa en relación con el género y la sexualidad de cada individuo (Meyer, 2009: 38-44). Un aspecto de gran relevancia a tener en cuenta, igualmente, es la separación entre lo cognitivo y lo afectivo que funda nuestro sistema educativo y que relega lo afectivo a espacios y tiempos marginales, colocando el acento en el desarrollo cognitivo, técnico y de destrezas (Ross-Epp, 1999: 27). Todo ello, sumado a las relaciones informales y las violencias cotidianas que se producen entre los pares, da lugar a climas escolares atravesados por la normalización de las discriminaciones y jerarquías de género y de sexualidad, al igual que de otros vectores de desigualdad (de clase, de etnicidad, de edad, en relación con la diversidad funcional, etc.) que aparecen interseccionados (Walby, 2007).

A pesar del enraizamiento social e histórico de estas estructuras discriminatorias, es indudable que en España nos encontramos en un momento de cambio. Los viejos modelos, caracterizados por la inacción del profesorado y por la reproducción de las discriminaciones en el contexto escolar están siendo denunciados y puestos en cuestión desde distintos frentes: el propio estudiantado, las familias, los equipos directivos, o la legislación y los protocolos, que cada vez son más protectores en relación con la diversidad del alumnado. Junto a ello, es creciente el número de docentes que han dado un paso adelante, han procurado formarse y están considerando la diversidad de su alumnado - y específicamente la diversidad en relación con el género y la sexualidad - como una oportunidad educativa (Pichardo y de Stéfano, 2015). Estas y estos docentes están logrando transformar con sus acciones educativas los climas escolares tradicionalmente hostiles hacia la diversidad sexogenérica.

Objetivos

Desde un punto de vista epistemológico, la investigación que da pie a este artículo se enmarca dentro de lo que se ha denominado como “antropología de orientación pública” o “antropología implicada”, es decir, aquella que se ocupa de la comprensión de los problemas sociales del mundo contemporáneo con la explícita intención de participar activamente de los cambios e innovaciones sociales que se están produciendo, tomar partido en ellos, y evaluar y analizar sus consecuencias (Gimeno, 2008: 246). Es por ello que este texto no se centra en la descripción de los climas escolares hostiles o de

las violencias que siguen presentes en su seno, sino que pone el foco en las transformaciones emancipatorias que se están produciendo para aprender de ellas.

Con tal fin, el artículo está orientado por dos objetivos: por una parte, indagar sobre el papel del profesorado como factor de protección y bienestar para el alumnado que rompe con las normas de género (y, por extensión, para cualquier estudiante en situación de vulnerabilidad); por otra, comprender y contextualizar su potencialidad transformadora de los climas escolares hostiles, analizando una experiencia exitosa narrada en primera persona. Todo ello a partir de un corpus de relatos biográficos de jóvenes y de docentes que han decidido implicarse en “abrazar la diversidad” (Pichardo, 2015) en sus centros escolares.

Método

Las narrativas biográficas que se analizan a continuación han sido producidas en el marco de una investigación cualitativa de carácter socio-antropológico sobre infancias y juventudes trans (transexuales, transgénero) desarrollada en el Estado español en la última década. El trabajo de campo se ha llevado a cabo en distintos puntos (peninsulares e insulares) de la geografía española y en contextos tanto rurales como urbanos. En el curso de la investigación, se han desplegado variados instrumentos de producción de datos: entrevistas en profundidad, observación participante (en entornos escolares y asociativos), ciberetnografía en comunidades virtuales y técnicas de investigación cuantitativa.

Participantes

En lo que respecta a las entrevistas, que son las que adquieren relevancia para este artículo, se realizaron 42 y la mitad de ellas (21) consistieron en conversaciones individuales con jóvenes de entre 16 y 25 años que se identificaban como trans: ocho chicas y trece chicos¹. Otras 16 fueron entrevistas mantenidas con madres, padres y hermanos/as de niños y niñas identificados como trans. A partir de todas ellas, se tuvo acceso, en total, a 33 relatos biográficos de niños, niñas y jóvenes. El resto de las entrevistas fue realizado a personas activistas y a profesorado LGBT, de entre las cuales adquieren relevancia para este artículo las entrevistas a dos docentes (una profesora de Secundaria y Bachillerato y un profesor de Formación Profesional).

Instrumentos

Para la producción de estos discursos, se hizo uso de la entrevista etnográfica: orientada por un guion temático que contenía unidades de análisis definidas de antemano, pero al mismo tiempo abierta y flexible. Se buscó obtener relatos biográficos más que un encadenamiento de preguntas y respuestas (Del Olmo, 2003: 213-214), facilitando la emergencia de nuevas cuestiones no contempladas previamente. Aunque el guion de entrevista se interesaba por una amplia variedad de experiencias vitales -no solo las escolares- resultaban centrales en él tres grandes ámbitos de interés en relación con los contextos y procesos educativos: 1) las constricciones y violencias que se manifiestan como acoso escolar; 2) las estrategias de afrontamiento desplegadas por los y las jóvenes; y 3) los procesos de inclusión educativa y las buenas prácticas del

¹ En la escritura del texto, se ha respetado el género con el que cada persona se identificó en el momento de la entrevista. Así, cuando se habla de chicas trans, se trata de personas que fueron consideradas varones al nacer en base a su anatomía genital pero que se identifican como mujeres y en femenino. Cuando se habla de chicos trans, se trata de personas asignadas como mujeres al nacer pero que se viven como hombres y en masculino. Con objeto de proteger su anonimato, todos los nombres de informantes que se citan en el artículo son pseudónimos.

profesorado y del alumnado en esta materia. Es de este último ámbito analítico del que se ocupa el artículo.

Análisis

En el proceso de análisis, ha sido de utilidad el apoyo del software Atlas.ti para la organización y codificación de los datos discursivos producidos durante el trabajo de campo. Para la escritura de los resultados, como se comprobará, se ha optado por incluir citas a menudo extensas de las entrevistas por una cuestión de transparencia interpretativa. Siguiendo a Alameda:

Esta opción no solo permite contextualizar adecuadamente lo dicho por los sujetos, sino que hace posible al lector incorporarse conmigo en la interpretación de los discursos, en una lectura que puede admitir muchas lecturas diferentes (Alameda, 2015: 75).

En relación con las narrativas biográficas, es necesario recordar las precauciones planteadas por Bourdieu en su célebre escrito titulado “La ilusión biográfica”, donde nos advertía sobre el carácter ficticio o artificial de los relatos obtenidos por medio de entrevistas sociológicas, puesto que, en ellos, quien produce la narrativa opera organizando el discurso desde “el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia [y] estableciendo relaciones inteligibles”. El resultado sería una “creación artificial de sentido” (Bourdieu, 2011: 122) que diferiría de la experiencia humana vivida, caracterizada más bien por la fragmentación, la contradicción, la multilinealidad y la falta de eje. Los relatos biográficos que nutren este artículo se entienden, por tanto, como vías de acceso a la experiencia vivida, pero sin perder de vista que “siempre son reconstrucciones sobre la propia historia, situados en instancias de divergencia entre recuerdos y olvidos, lo testimoniable (decible) y lo (im)posible de testimoniar (indecible)” (Ripamonti y Lizana, 2020).

El interés de estos relatos no reside, lógicamente, ni en su representatividad ni en su carácter generalizable, atributos de los que carecen por su propia naturaleza cualitativa. Sin embargo, se trata de narrativas valiosas “no solo por su capacidad para develar los complejos procesos de construcción de los saberes y prácticas, sino también por su poder para orientar procesos de transformación en los ámbitos educativos desde las voces (relatos) de quienes agencian, actúan, intervienen, hacen, producen, resisten, interpelan, padecen [y] sufren” los procesos educativos (Ripamonti y Lizana, 2020). En la línea de esto último que señalan Ripamonti y Lizana (2020), el interés de los relatos analizados residiría, en definitiva, en su capacidad para iluminar caminos emergentes de transformación social y ofrecernos pautas y experiencias situadas de las que podemos aprender y que son susceptibles de ser replicadas o adaptadas en otros contextos y momentos.

Resultados

El profesorado como factor de acompañamiento, protección y bienestar. La perspectiva del alumnado

Los/las jóvenes que deciden realizar tránsitos de género, es decir, modificar su presentación pública y su apariencia en relación con el género con el que se identifican, afrontan una exposición intensa a la discriminación en los entornos educativos. En estas circunstancias, la receptividad por parte del profesorado y de los equipos directivos ha sido señalada como un factor clave para que la transfobia deje de golpear a estas personas: “*La complicidad del instituto fue fundamental*”, señalaba Pablo, uno de los padres entrevistados. En el caso de Sandra, su hija, no solo se fomentó desde la jefatura

de estudios la celebración de charlas sobre transexualidad destinadas a profesorado y alumnado, sino que se introdujo un elemento de apoyo adicional para ella en el momento en el que decidió culminar su tránsito de género: puesto que en el curso siguiente estaba previsto que su grupo-clase se disgregaría por razones de coordinación académica, se le propuso que eligiera a cinco personas de su confianza a las que le gustaría tener a su lado en la nueva reestructuración de los grupos, de modo que se sintiera respaldada y protegida por su entorno más inmediato de cara a las posibles burlas o agresiones que se pudieran producir en el centro.

En la mayoría de las experiencias a las que se ha tenido acceso en esta investigación, el apoyo entre iguales no ha sido coordinado por el profesorado como en el caso de Sandra, sino que se ha dado de manera informal y espontánea, constituyendo en todo caso un elemento de bienestar central para las y los jóvenes. En relatos como el de Víctor, vemos cómo fueron sus propios compañeros los que pidieron ayuda al profesorado para proteger y mejorar sus condiciones de vida en el centro. Todo ocurrió con motivo de la orla de graduación:

Yo en realidad en el instituto al principio no lo quería contar [mi sentimiento de transexualidad], yo iba a seguir mis tres meses, los iba a pasar como pudiera, y ya cuando me fuera, borrón y cuenta nueva. Pero se lo conté a mi grupo de amigos y amigas así más pequeño y les dije que no quería ir a la graduación porque: "No pienso ir con un vestido, pero tampoco voy a presentarme con un traje de chaqueta. Yo si voy, voy con un traje de chaqueta, y no voy a ir para estar incómodo y que esté todo el mundo mirándome" y entonces ese grupo me hizo una encerrona y se lo contó a una profesora que tenía, una muy buena profesora que me ha ayudado muchísimo. Y entonces ella habló con el organizador. Hacían un diploma para cada uno y me pusieron Víctor en vez de mi nombre anterior y entonces eso me animó. Y además esa persona me dijo que, si hacía falta, ella lo contaba en las otras clases, en las de 1º y 2º de Bachillerato, que era con las que más contacto tenía, y que si había algún problema que no dudara en decírselo a ella y se tomaban medidas contra la persona que me dijera algo. (Víctor, 20 años)

La intervención de las personas adultas en estos procesos contribuye a legitimarlos y reconocerlos públicamente desde un clima de respeto y empatía. En este sentido, la cercanía del profesorado, su capacidad para constituirse en figuras accesibles y emocionalmente implicadas con su alumnado, ha sido destacada por muchas de las personas entrevistadas como uno de los apoyos más importantes que han tenido –o que les habría gustado tener– en su tiempo de escolarización:

Un pilar fundamental fue una profesora de Filosofía que me dio Ciudadanía en segundo de la ESO, que vio mi caso y se volcó en él porque le encantó cómo yo hacía mi proceso, le encantó mi forma de ser y todo, como que conectaba muchísimo, entonces ella fue la que movió a todos los profesores, movió a todos los cursos, todas las clases, para poder concienciar, visibilizar... Ella fue la que visibilizó todo mi proceso y fue la que más me ayudó. Siempre estuvo ahí para cualquier problema que tenía, siempre estuvo ahí para defenderme cuando, por ejemplo, hubo un problema de que me encerraron en el baño de las chicas porque pensaban que no podía estar ahí. Unas alumnas del instituto me encerraron en el baño diciendo que no podía haber un hombre ahí, un maricón... Y me encerraron y me trancaron la puerta y no podía salir, entonces ella fue la que movió todo el instituto y fue la que puso orden ahí y fue la única que se interesó, la que más plantó cara. (Sandra, 15 años)

Mi profesora es la que me anima para que cuente mi historia delante de todos y gracias a ella he conseguido que mis compañeros me apoyen más. (Candela, 16 años)

[Lo que he echado más de menos ha sido] un profesor o una persona en el centro educativo a la que tú puedas recurrir y que puedas hablarle con total confianza, como te

estoy hablando yo a ti ahora mismo. (...) Porque es lo que hace más falta ahora mismo, tener una persona con la que tú puedas hablar cuando te sientes mal por lo que sea y que dé una imagen de confianza, de poder hablar abiertamente sobre cualquier problema. (Alberto, 18 años)

Hay que señalar, también, que el profesorado que es percibido como accesible puede llegar a convertirse en un confidente adulto que sirve de puente comunicativo con las familias:

Decidí hablar con un profesor y pedirle ayuda porque yo también quería decírselo a mis padres y no sabía cómo decírselo. Este profesor había estudiado psicología, era muy cercano y yo vi que era muy abierto. Le pregunté, le comenté un día lo que me pasaba, y le pedí ayuda a ver si él conocía a alguien que supiera del tema o un sitio al que yo poder ir. No sé, no sabía por dónde salir, entonces la primera persona que vi así un poco abierta pues ahí me metí (...) [Él me facilitó algunos contactos] y entonces fue cuando me animé a hablarlo con mis padres. (Lydia, 21 años)

Una de las docentes entrevistadas, desde su experiencia en secundaria, destacaba asimismo la centralidad de una adecuada labor tutorial para luchar contra el acoso desde la empatía y la autoridad moral:

En el ambiente escolar es necesario simplemente que haya un apoyo muy fuerte, muy fuerte y una atención muy intensa por parte de los tutores. Que en el momento en el que el tutor detecta, sobre todo en la fase previa, antes de haber decidido el cambio de identidad, detecta cualquier situación de acoso, el tutor tendría, simplemente, que hablar con el corazón a su alumnado. En estas edades las personas somos enormemente sensibles y receptivas, y necesitamos a veces nada más que ese pequeño toque de autoridad moral que da el tutor. Un tutor, una tutora, que se hace respetar y hace respetar a las personas de las que tiene la responsabilidad. (Carmen, Docente)

Todas estas distintas dimensiones y potencialidades del profesorado como agente protector quedan bien condensadas en el siguiente relato de Víctor. Por una parte, en él se manifiesta la importancia afectiva del profesorado, que puede convertirse en aliado especialmente cuando desempeña funciones de tutoría; por otra, se señala que una figura cercana e implicada como esta puede no solo detener procesos de acoso que están en curso, sino que también tiene una labor preventiva: Víctor está convencido de que la labor realizada por su profesora-protectora minimizó las situaciones de transfobia en el centro. Además, en sus palabras vemos la frialdad en el trato que sintió por parte de otros profesores y su perplejidad ante esta circunstancia. Por último, él destaca la importancia de que su principal aliada adulta - a la que coloca al mismo nivel que su familia y sus amistades - fuese una mujer abiertamente lesbiana:

Aquella profesora que me ayudó fue muy importante. Yo creo que en parte gracias a ella no había más comentarios sobre mí en el instituto. Además, era una profesora que era homosexual, entonces como que se sentía un poco más identificada por el tema del colectivo y tal. Había profesores que me habían dado clase antes y aunque parezca increíble me miraban por los pasillos, se quedaban mirándome con cara rara, los profesores, que dices: "Parece mentira", pero esta profesora siempre me dijo: "Para lo que necesites, cualquier cosa me lo dices". Y también siempre estuvo muy pendiente de mí, cuando me veía algún día que estaba un poco más [triste], venía, hablaba conmigo y estaba muy pendiente, además como era mi tutora la tenía todos los días por lo menos dos horas. Ella era lesbiana abierta en el centro, todo el mundo lo sabía, vaya, que no lo escondía. (...) Alguien que realmente no te conoce, por así decirlo, que conoces de hace un año, que es tu tutora, no es tu amiga, pero que se preocupe por ti, pues se agradece, y más una persona que conocía el tema—no lo conocía en profundidad, pero sabía de qué iba— siempre te puede escuchar y te puede entender mejor que alguien que no tenga

ni idea de qué va. Entonces, el apoyo de esta profesora y de mi amiga fueron dos pilares fundamentales. Y el de mi familia por supuesto. (Víctor, 20 años)

El profesorado LGBT, como se deriva de las narraciones de Víctor y de Lydia, está siendo un factor de innovación importante en algunos centros escolares y está contribuyendo a introducir la cuestión en los claustros y a iniciar transformaciones en los climas de convivencia escolar que terminan convirtiéndose en un compromiso colectivo de la comunidad escolar, tal y como veremos en la experiencia contenida en el siguiente apartado.

Más allá de las figuras individuales de docentes que están impulsando estos procesos, es indudable que la voluntad institucional de los centros escolares para trabajar en torno a la diversidad sexogenérica de una forma colectiva, explícita y coordinada (no puntual) y con una vocación protectora hacia su alumnado resulta una condición imprescindible para que se produzcan cambios relevantes. Cuando se dan estas condiciones, ello tiene unos efectos claros en la reducción de los índices de trans/homofobia ambiental y en la percepción de seguridad que siente el alumnado especialmente vulnerable, como lo es el alumnado trans. La trayectoria escolar de Lydia es especialmente significativa al respecto: llegó a cambiar hasta en tres ocasiones de centro escolar huyendo del acoso escolar que sufría de manera sistemática; en el cuarto y último instituto por el que pasó, que era un centro en el que se hacía un trabajo decidido de respeto a la diversidad, su situación mejoró considerablemente y su sentimiento de bienestar y protección, así como sus vínculos sociales y sus amistades, se incrementaron:

[En el nuevo instituto] la gente era distinta, había mucho más respeto. Es verdad que en este instituto se hacían muchísimas más cosas para concienciar, muchas más actividades, venían a dar muchas más charlas sobre sexualidad, sobre... Me acuerdo de que una vez vinieron a hablar sobre sexualidad, pero hicieron mucho hincapié en el género y digamos que la gente estaba un poco más concienciada o, si no estaba más concienciada, por lo menos era más respetuosa. Tú podías ser como quisieras ser que pasaban. Entonces, realmente no tuve ningún problema y también creo que fue la época en la que me molesté más en conseguir amigos, porque claro, tampoco me quería acercar a la gente o siempre me costaba mucho acercarme a la gente, entonces como que yo misma me apartaba directamente. Hasta que decidí cambiar eso y entonces al tener ciertas amistades también te protegían un poco y hacían que, si venía alguien a meterse contigo, pues que no ocurriera nada, te defendían. (Lydia, 21 años)

En el siguiente apartado, veremos de qué modo es posible llegar a este clima escolar más igualitario y respetuoso con las diferencias a través del relato en primera persona de un profesor que ha puesto en marcha en su centro, venciendo las resistencias que se le iban presentando y extendiendo la responsabilidad también al conjunto del claustro, todo un dispositivo de celebración de las diferencias, prevención del acoso escolar y formación en diversidad sexual y de género. En el relato que se recoge, se intercalan sus palabras, literalmente transcritas (en cursiva), con algunas notas de contextualización.

Estrategias y desafíos para la transformación de los climas escolares: una experiencia en primera persona

Diego es profesor de electrónica de un instituto de enseñanza secundaria y FP. Procedente del mundo de los colectivos LGBT e implicado desde mucho tiempo atrás en el activismo a favor de la diversidad sexual y de género, desde que llegó a este instituto se visibilizó como hombre gay y les trasladó a sus compañeros del claustro la necesidad de trabajar sobre la homofobia, la transfobia y la bifobia en el instituto. Para él, lo importante era que sus compañeros se concienciaran acerca de que estas formas

de discriminación existen, están presentes en la cotidianidad de los centros escolares y producen efectos negativos sobre el bienestar del alumnado, aunque no son percibidas o son sistemáticamente minusvaloradas por el profesorado:

Entonces, ese discurso cala, cala en mis compañeros. Y en un momento dado hay unas jornadas de educación que organiza la FELGTB² en la Universidad Complutense de Madrid a las que en principio iba a ir yo, y yo les planteo a mis compañeros que no es interesante que sea yo quien vaya porque yo ya me conozco el tema y que tiene que haber otras personas en el instituto que se comprometan también con el tema: no solo yo por ser gay tengo que estar comprometido. Entonces, finalmente, una serie de profesores del centro, entre ellos la vicedirectora, se van a las jornadas de Madrid. Y la vicedirectora, cuando vuelve, me plantea que le había impactado lo que se había hablado en esas jornadas y que ella quería hacer algo en el centro. Y me pregunta que qué podría hacer yo para trabajar la diversidad sexual y de género en el instituto.

Diego recomienda, en primer lugar, que se anime a los profesores del centro a que acudan a otro curso de formación del profesorado que se estaba ofertando también aquel mismo año: “Transformarse para transformar”³, desde la convicción de que la formación del profesorado es la clave para poder generar un equipo que trabaje coordinadamente y que esté concienciado y convencido de la necesidad de emprender planes y proyectos educativos en la materia.

Con estos precedentes, Diego se ofrece a organizar la primera *Semana de la diversidad afectivo sexual* en el instituto, que contó con el respaldo e impulso del equipo directivo y en la que se involucraron otros profesores y profesoras. En su primera edición, esta actividad se celebró en la semana del 17 de mayo, coincidiendo con el día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia⁴:

Fue una iniciativa rompedora porque se organizaron muchas cosas durante toda una semana. Hubo un poco de todo: desde proyecciones de video, charlas, performances... Ese primer año proyectamos la película “Electroshock”⁵ para el alumnado e invitamos a un señor de Barcelona que había sufrido esas terapias correctivas en primera persona. También habíamos trabajado en clase el libro “Viaje al centro de la infamia”⁶, que es un libro basado en la vida de Octavio García, que estuvo encarcelado durante el franquismo

² Federación Estatal LGBTI+.

³ Este curso estuvo organizado por CCOO e incluido en el Plan de Formación de la Federación de Enseñanza de este sindicato.

⁴ El 17 de mayo se celebra el día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia para conmemorar la eliminación de la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales de la OMS.

⁵ Película española dirigida por Juan Carlos Claver y estrenada en 2006 que narra la historia de amor entre Pilar (Carme Elías) y Elvira (Susi Sánchez) en los últimos años del franquismo, y el internamiento de la primera en un centro psiquiátrico para “curar su enfermedad”.

⁶ Se trata de una novela escrita por el historiador canario Miguel Ángel Sosa Machín (2012) que reproduce las situaciones vividas por los homosexuales encarcelados en la Colonia Agrícola Penitenciaria de Tefía (Fuerteventura) durante la dictadura de Franco. Este lugar es descrito como un auténtico campo de concentración por el que pasaron en torno a un centenar de homosexuales entre 1954 y 1966, arrestados de acuerdo con la Ley de Vagos y Maleantes y de Peligrosidad y Rehabilitación Social. Para Octavio, uno de los presos que pasaron por ella: “*Sólo faltaban las cámaras de gas. Era igual que Auschwitz o Ravensbrück, con calabozos sucios y una bombilla amarillenta en el techo. Me quedé en 50 kilos, todo el día picando y acarreado piedras y agua, comiendo batatas y chicharros llenos de gorgojos. Éramos seis presos homosexuales en aquella isla inhóspita. El director, Prudencio de la Casa de Dios, ex carmelita descalzo, era terrible, aunque me dio la libertad antes de tiempo porque enseñé a rezar a los demás*”. A lo que añade: “*Yo no he robado, ni he matado, ni he hecho mal a nadie. Me encarcelaron sólo por ser homosexual. Me humillaron y vejaron. No hay dinero para pagar el sufrimiento que pasé*” (Octavio García entrevistado por Interviú, 2007).

en la prisión de Tefía (Fuerteventura) por ser homosexual. Entonces, aprovechando que Octavio vive cerca, le trajimos al centro.

A medida que han ido pasando los años [en el momento de la entrevista se habían celebrado ya cuatro semanas de la diversidad consecutivas], cada vez se han ido sumando más personas (profesorado y alumnado) a la iniciativa. La acogida por parte de la comunidad educativa ha sido en general muy positiva, aunque Diego y su equipo han tenido que hacer frente a algunas resistencias de una parte del profesorado:

La gente se lo tomó bien, les gustó, pero sí que había un grupo de personas que venían a decir que era una semana de pérdida de tiempo, que para cuándo “la Semana del estudio”. Ante estas pequeñas resistencias, una de las cosas que hemos aprendido es a siempre darles la vuelta. Por ejemplo, cuando el profesorado se queja de que la semana no se puede organizar en mayo porque hay muchos exámenes y es muy mala fecha, pues le cambiamos la fecha y lo organizamos en noviembre. Cuando el profesorado dice que son muchas horas perdidas de clase, lo que hacemos es que lo organizamos todo, pero lo planteamos como una actividad voluntaria: le decimos al profesorado que quien quiera llevar a su grupo a la charla o al taller, que vaya, y el que no, que no vaya. Y al final van todos, no hay ningún grupo que deje de ir. Además, utilizamos mucho las horas de “ATU” [Atención educativa], que es como una alternativa a la religión. Y las horas de Religión también las utilizamos, porque el profesor de Religión tampoco pone ninguna resistencia, es más, él está bastante implicado en la semana, con lo cual sabemos que todos los grupos pueden asistir. Y cada vez hay menos resistencias.

Para Diego, este tipo de resistencias que se vehiculan por medio de argumentos académicos (“no perder horas de clase”, “estar obligados a avanzar en los contenidos del currículum”), son problemáticas en dos sentidos: porque minusvaloran la importancia de la trans/homofobia y porque reflejan una comprensión puramente instrumental, y por tanto deficitaria, del papel de la educación:

El profesorado, precisamente, una de las cosas de las que se queja es la cantidad de cosas que hacemos en el centro. Y yo creo que esta idea nace a veces de la mala visión que tiene el profesorado acerca de estas actividades, que también son recursos pedagógicos y educativos, al fin y al cabo. Recursos educativos que tú los puedes utilizar en tu materia, pero que ellos lo ven, o ellas, como una pérdida de tiempo. (...). Yo creo que esa es una de las cosas que falta: considerar estas acciones no como una pérdida de tiempo, sino como algo que te va ayudar, como una oportunidad.

La semana de la diversidad se ha ido enriqueciendo año tras año con las aportaciones que los propios estudiantes han ido haciendo. Una de las propuestas más transgresoras en este sentido ha sido la celebración de un taller de transformismo a iniciativa de uno de los alumnos del centro, que se dedicaba a hacer espectáculos como *Drag-Queen*:

Todos los años, en el concurso de «Got Talent» que hacemos, este chico se presentaba como drag y ganaba. Y sus compañeros le aplaudían bastante. Era impresionante verle, cómo se disfrazaba, cómo se transformaba en drag y cómo utilizaba todos los recursos que tenía a su alcance, porque eran un niño que no tenía recursos económicos, pero era capaz de hacerse unas plataformas con tubos de papel higiénico. Y lo positivo es que se convirtió en una persona admirada por sus compañeros, en un referente.

Cuando nos planteó hacer el taller de transformismo yo no lo veía claro al principio, porque es difícil una actividad así: si no sale bien puede llevar como a una situación de risa o más de carnaval. Y además el transformismo es transformismo, no tiene nada que ver con la transexualidad. Pero bueno, pensé que si se organizaba bien también podía ser productivo. Entonces, lo que se hizo fue organizar el taller en colaboración con los estudiantes del módulo de peluquería y maquillaje que se imparte en el instituto del pueblo de al lado. Nos pusimos en contacto con ellos y nos dijeron que sí. Y vinieron a

hacer el taller. Lo que sí que establecimos fue que el alumnado que se apuntara al taller de transformismo previamente tenía que haber hecho un taller de identidad de género impartido por la asociación LGTB local. De eso modo, entendíamos que sí que sería formativo el taller, ya que no se trataba de llegar, maquillarse, disfrazarse y ya. Finalmente salió muy bien. Participaron alumnos de ESO, de los PCPI, también alumnos de bachillerato, de FP... ahí participó todo el mundo, y el profesorado también participó. Hubo profesores que pasaron por el taller y luego se pegaron toda la mañana dando clase maquillados. A mí me sorprendió muchísimo la cantidad de alumnos que participaron.

Diego señala también como otro de los hitos más importantes de las semanas de la diversidad, la propuesta que algunos estudiantes gais, lesbianas y bisexuales del centro le hicieron al equipo directivo para ser ellos y ellas quienes impartieran charlas sobre homofobia ante el claustro de profesores y ante el resto de sus compañeros. En concreto, fue un estudiante de cuarto de ESO el que tomó la iniciativa:

Ver a un alumno de 16 años hablándole al profesorado me parecía de una valentía tremenda. Nos dijo: “Yo quiero presentarme delante del profesorado de este centro y contarle mis vivencias, mis experiencias y lo mal que lo pasé en el colegio y lo positivo que es todo esto y lo que me hace sentir aquí bien con todo lo que se está haciendo”.

Finalmente, este alumno dio la charla al profesorado junto a una persona de una asociación LGBT aprovechando la media hora del recreo, que es el único momento en que se puede reunir a todo el claustro de profesores:

Esa es la pena, que no se pudo sacar mucho rendimiento a esa situación porque es que a veces falta tiempo.

En el marco de este nuevo ambiente de aceptación de la diversidad y de convivencia positiva, apareció en el centro el primer alumno transexual visible, para el cual se diseñó un protocolo de acompañamiento con el fin de que se sintiera correctamente integrado en el centro:

Un protocolo que creamos nosotros. No fue un protocolo escrito sino un protocolo pensado desde el “qué podemos hacer”. Yo sabía que este chico iba a llegar al centro, que era una persona trans visible y que tenía que sentirse cómodo, entonces, a partir de ese momento hablé con él, le pregunté cómo lo quería vivir él, si quería ser visible, por qué nombre quería ser llamado... Él me dijo que sí que lo quería vivir de forma visible dentro del centro y que quería que le llamáramos en masculino. A partir de ahí, activamos el protocolo: se reúne al equipo educativo, se cambia el nombre en todas las listas donde aparecía su nombre, se reúne a todo el equipo educativo que le da clase y se le cuenta la situación, se le explica las dificultades por las que está pasando el alumno y se van buscando soluciones a los problemas que pueda haber, con los baños por ejemplo.

Diego señala que, en general, este protocolo de nueva creación funcionó bien, aunque hubo que ir modificándolo a medida que se presentaban situaciones no previstas, aprendiendo, por tanto, de los errores:

Para nosotros como centro ha sido un aprendizaje, hemos aprendido de los errores o de las situaciones por las que pasó este alumno para hacerlo mucho mejor en el futuro. Por ejemplo, las cuestiones del baño: se visibiliza como chico, pero después va al baño de las chicas porque, claro, los pechos hacen que todavía se le siga viendo como una chica, y eso genera dificultades en las chicas, porque las chicas ya empiezan a verle como un chico. Por otro lado, también está la dificultad de que pueda ir al baño de los chicos, porque los chicos tampoco le ven como un chico, le siguen viendo como una chica que tiene tetas... Entonces, ese conflicto hace que nos reunamos con el equipo docente y

establezcamos que, sobre todo en las clases de educación física, utilice el baño del profesorado o los vestuarios del profesorado para poderse cambiar.

Hoy, el centro cuenta con baños mixtos.

Este tipo de actuaciones puestas en marcha por Diego y por su equipo directivo irían en la línea de las políticas del cuidado y del cariño (Valenzuela, 1999) que los estudiantes reclaman de la escuela como modelo de relaciones para un contexto social en el que pasan una buena parte de sus días:

Le fuimos apoyando para que el continuara con su proceso y de hecho hace unos días vino a presentarnos el DNI ya con el cambio de nombre. Siempre ha estado muy agradecido a nosotros. Nos enseñó el DNI muy orgulloso y solicitó el cambio del nombre en su título de ESO.

Los efectos positivos de todas estas acciones en el clima de convivencia del instituto resultan palpables tanto para Diego como para los estudiantes:

Llevamos cuatro años celebrando la “Semana de la diversidad” y la evaluación que hacemos es positiva. Yo siempre digo que no deja de haber homofobia, transfobia y bifobia en el centro, o sea, eso es algo que está ahí y que sigue existiendo, ¿que se han bajado los índices? Yo creo que sí. Pero sobre todo hay una cosa que para mí es muy importante y es que todos los alumnos, todo el alumnado LGTB se siente seguro y apoyado en el centro. Eso ha hecho que el centro cambie. O sea, que el alumnado se sienta cómodo, que el alumnado sepa que puede ir a jefatura y contar que en su clase le están llamando maricón, le están llamando bollera... Los insultos, la homofobia, la bifobia y la transfobia están presentes como problemática en la jefatura de estudio y siempre que aparecen se toma una medida. El alumnado se siente mucho más libre. Eso se ve en el centro, se ven muchas más parejas de chicos y de chicas y no hay ningún problema, empezamos a ver que es una cosa que se empieza a vivir con normalidad.

Esta constatación, de hecho, ha sido la que ha mantenido a este profesor motivado a lo largo de los años para seguir sacando adelante una actividad que implica un fuerte desgaste para él y que no siempre ha recibido el apoyo unánime del profesorado, una pequeña parte del cual se ha manifestado en contra, generando así dudas en el propio Diego sobre la pertinencia de seguir trabajando en esa línea. La negación de la trans/homofobia como problema educativo aparece aquí como un argumento disuasorio:

Después de cuatro años yo a veces tengo dudas. Hace un par de años para mí fue especialmente duro porque hubo un grupo de profesores y profesoras que se oponían mucho a la organización de la semana, que no le veían el sentido, que decían que en el centro no existía homofobia, que era una cosa inventada y tal. Y yo pase ahí como una etapa de: “Bueno, pues igual el que está equivocado soy yo, ¿no?”. Tú siempre también te cuestionas si la percepción solo la tienes tú. Y entonces lo que hice fue hablar mucho con el alumnado. Les preguntaba que qué pensaban, que, si era importante seguir organizando esa semana o no, sobre todo le preguntaba al alumnado LGB (ya que trans no teníamos en aquel momento) y ellos me decían: “Maestro, es que usted no sabe lo que ha cambiado el centro. Usted no sabe, cuando nosotros llegamos al centro, todo lo que sufríamos y usted no sabe cómo ahora nos sentimos en el centro, mostrándonos como somos”. Y eso fue lo que a mí me siguió dando fuerza para seguir impulsando este proyecto. A mí y a todo el equipo educativo, especialmente al equipo de dirección que siempre ha apoyado y considerado importante el proyecto.

Cuando Diego reflexiona sobre su trayectoria en este centro escolar y sobre los cambios que han tenido lugar en él en materia de diversidad sexual, considera que una condición

fundamental para que esta transformación se haya producido ha sido que en el centro ya se llevaba muchos años trabajando en la igualdad de género:

Esto no es una cosa que surja de la nada, sino que el centro lleva trabajando las cuestiones de género desde hace muchos años. Nosotros utilizamos todos los recursos que la administración pone a nuestra disposición para trabajar desde temas de sexualidad, temas de género, de violencia de género... Por ejemplo, el ayuntamiento pone a nuestra disposición a una persona que trabaja en igualdad para que venga cada quince días a impartir una tutoría sobre violencia de género y cuestiones de igualdad de género. Las matronas del hospital vienen a dar charlas sobre sexualidad y también tenemos una tutoría sobre sexualidad. Les abrimos las puertas a todas las asociaciones que nos presentan proyectos para desarrollar en el centro. En el centro siempre hay una acogida a todos los proyectos que trabajen la sexualidad y el género. Y eso ya existía cuando yo llegué al centro, se podría decir que yo era la última pieza que faltaba en el engranaje. Esa implicación previa del centro ha sido muy importante.

De cara al futuro, Diego se plantea la necesidad de complejizar el trabajo que han venido haciendo hasta ahora en materia de diversidad e introducir, por ejemplo, una perspectiva interseccional que conecte la trans/homofobia con otros factores de discriminación (etnicidad, migración, gitaneidad), prestando así atención a las diferencias culturales presentes entre el alumnado, o ampliando el espectro de la diversidad más allá de las cuestiones de género y sexualidad e incorporando la cuestión de la intersexualidad como muestra de la diversidad biológica de los cuerpos y de su gestión social (Gregori, 2014):

Quedan muchísimas cosas por hacer. Este año estamos planificando trabajar dentro de la semana de la diversidad las dobles discriminaciones, o sea, el ser inmigrante y ser lesbiana, gay, bisexual o transexual, por ejemplo. Queremos abordar lo que significa la discriminación y también, ya que hay un grupo de alumnado gitano, nos gustaría hablar sobre el exterminio nazi hacia la población gitana, que se puede relacionar con el exterminio de gais y lesbianas. Y también, por ejemplo, la doble discriminación de ser gitano y ser gay, o ser gitana y ser lesbiana, o trans. También el tema de la intersexualidad. Cada año vamos metiendo una cosita nueva. Y siempre, también, nosotros le preguntamos al alumnado que qué cosas quieren, qué les preocupa. Yo creo que siempre hay un montón de cosas que se pueden trabajar.

Discusión

Los relatos biográficos recogidos en este artículo evidencian el enorme poder de acompañamiento, refuerzo y protección que el profesorado puede tener en su desempeño cotidiano con todo el alumnado y especialmente con aquel que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad. Desde la perspectiva de los y las jóvenes, la receptividad y cercanía por parte del profesorado y de los equipos directivos ha sido señalada como un factor decisivo para que los climas escolares mejoren y para reducir la incidencia del acoso.

Los resultados de esta investigación coinciden con los del estudio llevado a cabo por Ponferrada y Carrasco en escuelas de secundaria catalanas, donde se señala que la cercanía emocional por parte del profesorado es una de las mayores necesidades expresadas por los jóvenes, y junto a ella, “la exigencia de «respeto», ya que algunos de los jóvenes se quejan de un trato frío e incluso de humillaciones en público como algo normal en la vida escolar”. Las y los estudiantes reclaman de la institución escolar políticas del cuidado y del cariño (Valenzuela, 1999) como modelo de relaciones para un contexto social en el que pasan una buena parte de sus días. Además, esta mayor cercanía entre profesorado y alumnado no solo mejora las relaciones interpersonales entre ambos colectivos, sino que supone un factor de protección frente a la violencia:

“Un trabajo tutorial de calidad y las relaciones de confianza entre profesorado y alumnado son factores protectores de cara a la generación de relaciones de confrontación” (Ponferrada y Carrasco, 2008: 17). En efecto, la centralidad de una adecuada labor tutorial basada en la empatía emerge también de esta investigación como un factor benéfico fundamental.

Son destacables, en esta línea, las iniciativas pioneras de “Tutoría LGBTI+” que ya existen en algunos centros escolares (y que pueden ser fácilmente replicadas en otros) en las que un/a docente se convierte en referente sobre diversidad LGBTI+ y habilita un tiempo y espacio estable a lo largo del curso para recibir consultas y organizar actividades comunitarias desde una “pedagogía del acompañamiento” (Ojea, 2021; Pichardo y De Stéfano, 2020, p. 31-33).

No es infrecuente que se piense que los profesores y profesoras no heterosexuales (así como el profesorado trans y las mujeres en general) estarían más sensibilizados o serían más proclives que el resto a tratar y comprender los asuntos relativos a la diversidad sexual. Meyer (2009: 42-44) señala que, en efecto, parece que aquellas personas que no han experimentado formas de opresión social como el racismo, el sexismo o la trans/homofobia podrían tener más dificultades para aprender a ver y comprender determinados sesgos de la violencia escolar como los que aquí nos ocupan. Esta constatación supone en sí misma un desafío, ya que nos sugiere que aún queda un largo camino por recorrer hasta que la comunidad educativa en su conjunto asuma que la protección del alumnado ante toda forma de discriminación por motivos de género y de sexualidad (del mismo modo que debería ocurrir con otras fuentes de discriminación: etnicidad, clase social, aspecto físico, dis/capacidad...) es responsabilidad de todo el profesorado y no sólo de quienes por su orientación sexual o condición de género hayan podido desarrollar una mayor sensibilidad biográfica al respecto.

Aunque es indudable el motor de cambio que suponen algunos profesores y profesoras individualmente, resulta evidente que para que se produzcan transformaciones de verdadero impacto y que permanezcan en el tiempo se requiere de voluntad institucional. Los equipos directivos que promueven políticas en favor de la diversidad sexogenérica de forma colectiva, explícita y coordinada (no puntual) tienen capacidad para extender la preocupación y la implicación contra el acoso no solo entre el profesorado sino entre toda la comunidad educativa, incluido el estudiantado. Se ha destacado, en este sentido, el potencial papel del profesorado en el fomento de las redes de amistad y de ayuda mutua entre iguales, que resultan altamente eficaces para mejorar la convivencia en los centros cuando se producen de forma coordinada y formal por medio de figuras como la de estudiantes mediadores (Del Barrio y van der Meulen, 2015) u otro tipo de fórmulas adaptadas a las circunstancias. En definitiva, observamos que cuando se dan todas estas condiciones, ello tiene unos efectos claros en la reducción de los índices de transfobia y homofobia y en la percepción de seguridad que siente el alumnado.

La experiencia en primera persona de un profesor que ha puesto en marcha una iniciativa pionera en su centro (la *Semana de la diversidad afectivo-sexual*) nos aporta, finalmente, algunas claves adicionales desde la práctica, entre ellas: la necesidad de programas específicos de formación continua para el profesorado en materia de diversidad sexogenérica y de prevención de las violencias asociadas a esta; el papel decisivo de los equipos directivos en la coordinación de las acciones relacionadas con la diversidad a nivel de centro; las inevitables resistencias que surgen y el recurso al diálogo y la flexibilidad como modo de superarlas; el papel protagonista que debe adquirir el alumnado en este tipo de iniciativas; los efectos beneficiosos de tales

acciones para toda la comunidad educativa, puesto que los esfuerzos por aminorar la hostilidad hacia las disidencias sexuales y de género contribuyen a mejorar el clima general de convivencia escolar; la constatación de que resulta imprescindible una educación en igualdad de género desde pedagogías feministas como plataforma de base para cualquier trabajo educativo en relación con la diversidad (Sánchez, García y Penna, 2023); y, por último, el enorme camino que aún queda por recorrer.

Referencias

- Alameda, A (2015). Malestares en el margen. Sujetos y tránsitos en la Fibromialgia, el Síndrome de Fatiga Crónica y la Sensibilidad Química Múltiple. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/664022>
- Benítez, E (Ed) (2016). Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia. Madrid: COGAM.
- Bourdieu, P (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56, 121-128. <https://doi.org/10.22201/fcyps.24484938e.2011.56.29460>
- Del Barrio, C y van der Meulen, K (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento psicológico*, 14(1), 103-118. <http://hdl.handle.net/10486/678712>
- Del Olmo, M (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LVIII (1), 191-220. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.168>
- Elipe, P, Muñoz, O, & Del Rey, R (2018). Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Gimeno, JC (2008). Antropología(s) de orientación pública: «asomarse unos centímetros más allá del borde, ahí donde la perspectiva se amplía ligeramente...». En M Jabardo, P Monreal, y P Palenzuela (Eds.), *Antropología de orientación pública. Visibilización y compromiso de la antropología (247-275)*. Donostia – San Sebastián: Ankulegi Antropologia Elkarte. ISBN:978-84-691-4956-0
- Granero, A (2023). Educación afectivo-sexual y colectivo LGTBIQ. Una relación de encuentros y desencuentros. Barcelona: Octaedro. ISBN:978-84-19506-42-9
- Gregori, N (2014). «Llegar a ser» mujer/hombre desde un diagnóstico de intersexualidad o ADS. En E Pérez y E Ortega (Eds.), *Cartografías del cuerpo. Biopolíticas de la ciencia y la tecnología (423-468)*. Madrid: Cátedra. ISBN:978-84-376-3287-2
- Meyer, EJ (2009). *Gender, Bullying and Harassment. Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. Nueva York: Teachers College Press. ISBN-0-8077-4954-0.
- Ojea, A (2021). La potencia transformadora de la visibilidad de la diversidad sexogenérica en las aulas. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 9, 31-35.
- Pichardo, JI, & de Stéfano, M (Eds) (2020). *Somos diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad. NIPO:048-20-013-3
- Pichardo, JI (Ed) (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. NIPO: 685-15-024-5.
- Pichardo, JI, & de Stéfano, M (Eds.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/36673>
- Ponferrada, M, & Carrasco, S (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *Revista d'estudis de la violència*, 4, 1-21.
- Richard, G, & Chamberland, L (2014). Violences homophobes, violences transphobes. En K Espineira, T Maud-Yeuse y A Alessandrin (Eds), *Tableau noir: Les transidentités et l'école (77-94)*. Paris: L'Harmattan. ISBN:978-2-343-03862-9
- Ripamonti, PC, & Lizana, PC. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 291-316.
- Ross-Epp, J (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En J Ross Epp y A Watkinson (Eds), *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños (14-50)*. Madrid: La Muralla. ISBN: 4-7133-689-8.
- Saleiro, SP, & Puche, L (2022). Diversidade de género e educação inclusiva: resistências, inovações e desafios em Portugal e Espanha. En S Neves y M Ferreira (Eds), *Investigação e prática. Abordagens interdisciplinares da saúde e bem-estar das pessoas LGBTI+ (124-160)*. Oporto: Associação Plano I. ISBN:978-989-33-3496-6
- Sánchez, M, García, R, & Penna, M (2023). Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educar*, 59(1), 115-129. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1569>
- Travers, A (2014). Transformative Gender Justice as a Framework for Normalizing Gender Variance among Children and Youth. En EJ Meyer y A Pullen Sansfaçon (Eds), *Supporting Transgender & Gender Creative Youth. Schools, Families and Communities in Action (54-68)*. Nueva York: Peter Lang. ISBN: 9781433122101
- Valenzuela, A (1999). *Subtractive Schooling. U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Nueva York: Sunny Press. ISBN:0-7914-4321-3
- Walby, S (2007). Complexity Theory, Systems Theory and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, 37(4), 449-470. <https://doi.org/10.1177/0048393107307663>