



## Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de  
fin de grado

**La marginalidad en lo  
identitario: la voz de las  
personas disidentes a las  
normas de género y la  
relevancia del contexto  
educativo**

Lucía Martínez Schiavo

Junio 2023

La marginalidad en lo identitario: la voz de las personas disidentes a las normas de género y la relevancia del contexto educativo.

A marxinalización no identitario: a voz das persoas disidentes ás normas de xénero e a relevancia do contexto educativo.

Marginalisation in identity: the voice of people dissenting from gender rules and the relevance of the educational context.

A todas las personas que me (de)construyen y me alejan del conformismo para, así, acercarme más a mí misma, de un modo reflexivo y crítico con la realidad, encontrando mi lugar en ella.

## Índice

Resumen .....	I
Resumo .....	II
Abstract.....	III
Introducción.....	1
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	2
1.Sistema sexo/género: del binarismo a la transgresión .....	2
1.1. <i>Evolución del sistema sexo/género</i> .....	2
1.2. <i>Las identidades no hegemónicas</i> .....	4
1.3. <i>La socialización perversa: los estereotipos y el sexismo</i> .....	7
2.Las realidades no binarias en el Sistema Educativo .....	10
2.1. <i>Marco normativo y referencial estatal en España</i> .....	10
2.2. <i>La importancia de la escuela en la construcción de la identidad de género</i> .....	13
<b>MARCO EMPÍRICO</b> .....	15
3.Metodología.....	15
4.Resultados.....	18
4.1. <i>Factores que intervienen en el desarrollo de las personas</i> .....	18
4.2. <i>Experiencias de marginalización vital</i> .....	24
4.3. <i>Prospectiva en materia de identidad de género y escuela</i> .....	28
5.Discusión .....	29
6.Conclusiones e implicaciones educativas .....	31
7.Referencias bibliográficas.....	32
ANEXOS.....	42

## Resumen

Las sociedades occidentales están ancladas en un modelo binario y cisgénero en el que las personas disidentes a esta imposición ocupan un espacio de otredad. La escuela no está al margen de esta realidad, por ello, el objetivo de este trabajo consiste en analizar las opiniones y experiencias personales, sociales, familiares y educativas de un grupo de personas con identidades no hegemónicas desde una perspectiva feminista y postestructuralista. A través de una investigación cualitativa, se han realizado cinco entrevistas con personas disidentes a las normas de género con un rango de edad de los 20 a los 29 años, siendo la media de 23,2 (DT=3,49). Los resultados evidencian el escaso apoyo familiar y escolar que estas personas han encontrado a lo largo de su trayectoria vital, solo hallando “amparo” entre sus iguales y durante su etapa adulta; así como el *continuum* de violencia, acoso y discriminación al que se han enfrentado durante toda su vida y que tiene como inicio la infancia y el contexto escolar. En consecuencia, es necesario continuar educando a todas las personas en la igualdad de género y ofreciendo acompañamiento y apoyo a las personas disidentes al binarismo sexual.

**Palabras clave:** identidades no hegemónicas, educación, diversidad sexo-genérica, discriminación, escuela.

## Resumo

As sociedades occidentais están ancoradas nun modelo binario e cisxénero no que as persoas disidentes a esta imposición ocupan un espazo de outredade. A escola non está á marxe desta realidade, por iso, o obxectivo deste traballo consiste en analizar as opinións e experiencias persoais, sociais, familiares e educativas dun grupo de persoas con identidades non hexemónicas dende unha perspectiva feminista e pos estruturalista. A través dunha investigación cualitativa, realizáronse cinco entrevistas con persoas disidentes ás normas de xénero cun rango de idade dos 20 aos 29 anos, sendo a media de 23,2 (DT=3,49). Os resultados evidencian o escaso apoio familiar e escolar que estas persoas atoparon ao longo da súa traxectoria vital, só achando “amparo” entre os seus iguais e durante a súa etapa adulta; así como o *continuum* de violencia, acoso e discriminación ao que se enfrontaron durante toda a súa vida e que ten como inicio a infancia e o contexto escolar. En consecuencia, é necesario continuar educando a todas as persoas na igualdade de xénero e ofrecendo acompañamento e apoio ás persoas disidentes ao binarismo sexual.

**Palabras chave:** identidades non hexemónicas, educación, diversidade sexo-xenérica, discriminación, escola.

## Abstract

Western societies are anchored in a binary and cisgender model in which people who dissent from this imposition occupy a space of otherness. The school is not on the fringes of this reality, which is why the aim of this work is to analyse the opinions and personal, social, family, and educational experiences of a group of people with non-hegemonic identities from a feminist and post-structuralist perspective. Through qualitative research, five interviews were conducted with gender non-conforming people with an age range of 20 to 29 years, with an average age of 23.2 (SD=3.49). The results show the scarce family and educational support that these people have found throughout their lives, only finding "shelter" among their peers and during their adulthood; as well as the continuum of violence, harassment, and discrimination that they have faced throughout their lives, starting in childhood and in the school context. Consequently, it is necessary to continue to educate all people on gender equality and to offer accompaniment and support to people who do not conform to sexual binarism.

**Keywords:** non-hegemonic identities, education, sexual and gender diversity, discrimination, school.

## Introducción

La diversidad sexo-genérica es cada día más visible en nuestra sociedad y, debido a su complejidad, está en constante estudio. La cultura binaria y cisgénero que enmarca a las personas hace que todas las identidades estén condicionadas por los estereotipos de género. Sin embargo, las personas con identidades no hegemónicas, a su vez, se enfrentan a juicios que cuestionan su legitimidad. La realización de este trabajo surge de la problemática vinculada a estos. Debido a la imposición social de género y a los estereotipos, las personas trans\* viven diariamente situaciones de acoso, violencia y discriminación, en diversos ámbitos. Esta realidad deriva en la necesidad de indagar en estas cuestiones desde la perspectiva de estas personas, para lo que se lleva a cabo un trabajo de iniciación a la investigación de campo de enfoque cualitativo. En este sentido, el objetivo del estudio radica en analizar las opiniones y experiencias personales, sociales, familiares y educativas de un grupo de personas con identidades no hegemónicas desde una perspectiva feminista y postestructuralista. Así, el Trabajo de Fin de Grado que aquí se presenta se articula al amparo del contenido 1, *Sociedad y Educación*, estipulado en la Guía de este para el Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

A lo largo de las próximas páginas, se ofrece una aproximación teórica al sistema sexo/género, concretando los constructos de sexo y género bajo los diferentes enfoques de estudio, el proceso de socialización, los estereotipos de género y las identidades trans\*. A continuación, se expone una visión panorámica de las realidades no hegemónicas en el Sistema Educativo, que incluye un análisis del marco normativo y referencial estatal en España y de la relevancia de la escuela en la construcción de la identidad de género.

Una vez realizada la contextualización, se procede al desarrollo del marco empírico del estudio. En un primer lugar, se planteará la metodología. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos tras la investigación y la discusión de estos, que permiten ver el cumplimiento de los objetivos y las limitaciones del estudio. El trabajo se cierra con un apartado de conclusiones e implicaciones educativas, que incluye el abordaje de las competencias fundamentales desarrolladas en el marco de la investigación que aquí se presenta.

## MARCO TEÓRICO

### 1. Sistema sexo/género: del binarismo a la transgresión

#### 1.1. Evolución del sistema sexo/género

En la literatura científica se han puesto de manifiesto diferentes aproximaciones al estudio de los constructos de sexo y género. Algunas evidencias (Lameiras et al., 2013) apuntan a que la primera contribución a este campo de estudio tuvo lugar en el siglo XIX, bajo un enfoque esencialista. Este primer acercamiento se basa en una dimensión biomédica, por la que se establece que el sexo es una categoría biológica, rígida e inmodificable que marca el destino del género (Bohan, 1993). Es decir, bajo este enfoque estaríamos entendiendo que no existe la construcción de la identidad de género –término que alude a la libre autodeterminación de la persona bajo los diferentes géneros existentes–, ya que se basa en elementos naturales imborrables e incuestionables (Deaux, 1984). De esta forma, el sexo “masculino” determina el género masculino y el sexo “femenino” determina el género femenino.

En contraposición a la óptica anterior, se encuentra el segundo de los enfoques, el Constructivismo, que enfatiza la relevancia de la perspectiva social y subjetiva de la persona (Lameiras et al., 2013). Desde este se establece que las características biológicas de las personas, entendiendo como estas los cromosomas, las gónadas y los genitales, son determinantes en la construcción de la identidad de género, dejando el factor psicosocial como un elemento de poca influencia (Freud, 1905). La cultura patriarcal es la que constituye la diferencia sexual psíquica y la jerarquización de los sexos (Errázuriz, 2012), por lo que las personas quedan subordinadas al orden simbólico existente (Bem, 1985). La construcción del género se impone progresivamente a través del proceso de socialización diferencial de lo “masculino” y lo “femenino”.

Finalmente, emergen los posicionamientos postestructuralistas, que comprenden los constructos de sexo y género desde una visión más integradora. En contraste a la idea previa de que el sexo es destino del género, la concepción de lo que es el sexo y la manera en la que se construye el género se van a ver modificadas en base a la noción que tenga cada persona sobre su propio cuerpo y anatomía en cada momento sociocultural e histórico (Crawford, 2006). Por consiguiente, clasificar a una persona como hombre o mujer es una decisión social basada en una concepción dualista y binaria del cuerpo. Bajo este paradigma, se reconoce la complejidad del “sexo” más allá del reconocimiento

(tardío) de la diversidad del “género”, considerando que “no hay blanco o negro, sino grados de diferencia” (Fausto-Sterling, 2020, p. 17). El sistema existente en la cultura europea se ancla, pues, bajo un posicionamiento dualista (Martín, 2008). No obstante, la realidad de los cuerpos no se ciñe a esta premisa. A nivel biológico existe un amplio espectro donde macho y hembra se sitúan en los extremos opuestos y en el medio se encuentran muchos más cuerpos formados por elementos fisiológicos que usualmente se han asignado a uno de los extremos o al otro –los cuerpos intersexuales (Fausto-Sterling, 2020). Es decir, las concepciones de masculino y femenino fueron construidas social y culturalmente. Fausto-Sterling (2020) afirma que la relevancia que se le ha dado en la mayor parte de las sociedades al sistema dualista del sexo ha hecho que la idea de que solo existen dos sexos se vea como algo congénito.

Money y Ehrhardt (1972) apuntan que sexo y género son condiciones diferenciadas. Aquellos aspectos que vienen determinados por la anatomía y la fisiología, conforman el sexo; mientras que la creencia interna de lo que uno es –identidad de género– y todo lo que hacemos para expresar esa convicción –rol de género– es lo que constituye el género. Sin embargo, según Fausto-Sterling (2020), no podemos comprender el sexo simplemente como una categoría física, ya que “todas las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género” (p. 19).

Las ideas de Izquierdo (2013) señalan que el sexo es un aspecto que compone el género, admitiendo que “todo es género, dado que el propio sexo es construido” (p. 93). Desvincular esta dimensión de la totalidad del género supone limitar a las personas a las disimilitudes en los atributos sexuales primarios, lo cual elude la heterogeneidad individual. El medio con el que se relacionan los organismos marca los diferentes cuerpos en base a la clase, el sexo y el período social e histórico, entre otros, por lo que, de acuerdo con Fausto-Sterling (2020), las personas y sus cuerpos se van desarrollando de forma dinámica a lo largo de la vida. De este modo, los cambios que se producen se adhieren a un sistema biocultural donde cultura y células se componen de forma recíproca, por lo que sexo y género conforman un sistema ontogénico cambiante. En otras palabras, los cuerpos de las personas varían a lo largo del ciclo vital y estos cambios pueden darse en cualquiera de las capas que lo componen, de manera que la alteración de una de ellas supone modificar el sistema

interconectado. En este sentido, Butler (2001) asegura que el cuerpo no es fruto de la naturaleza, admitiendo su maleabilidad frente a las interacciones sociales.

Poniendo la atención en el concepto de género, este no es una simple característica individual, “sino algo que se consigue en interacción con otros” (West y Fenstermaker, 1995, p. 21). En base a esta idea, el género enreda reglas institucionales. Es decir, las personas, a raíz de interactuar con diferentes grupos de gente, retienen lo que es “hacer género” (West y Zimmerman, 1987). En la misma línea, Butler (2001) argumenta que sucumbir a las reglamentaciones de género es lo que ocasiona ese “hacer de” hombre o mujer (p.56). De este modo, ambas concepciones de género no existen previas a las relaciones sociales. Asimismo, Sadato et al. (1996) demuestran que las conexiones anatómicas cerebrales reaccionan en base al influjo externo, evidenciando así que el entorno y el cuerpo desarrollan conjuntamente el comportamiento.

Esta perspectiva teórica más radical, rechaza la idea de clasificar a las personas en categorías universales binarias –hombre y mujer– por su carga cultural y se posiciona a favor de la libre autodeterminación de la persona (Fuss, 1991). Se reconoce así, desde el paradigma postestructuralista, que tanto género como sexo son una construcción individual que debe ser entendida como el conjunto de relaciones dinámicas y en constante evolución.

### *1.2. Las identidades no hegemónicas*

La concepción postestructuralista del género y de su construcción entraña la noción de que todas las personas tienen la libertad de determinar su identidad de género, en base a la percepción particular del cuerpo y a las circunstancias históricas y socioculturales (West y Zimmerman, 1987). En este sentido, la identidad es definida por Gómez (2013) como la teoría que cada persona construye sobre sí misma en base a las relaciones interpersonales. Partiendo de esta noción global de identidad, Ruble et al. (2006), desde la denominada “teoría estándar” (Fausto-Sterling, 2020, p. 316), interpretan que la normatividad identitaria es la identidad de género binaria –hombre o mujer–, y que todo lo que se sale de este marco, las identidades trans\* –en este texto se empleará este término, siguiendo la propuesta de Platero (2014), para subrayar la diversidad de expresiones e identidades de género como son: no binarie, género fluido y trans, entre otros. Este concepto actúa como paraguas y señala la heterogeneidad de los cuerpos, las identidades y las vivencias que se

salen de la hegemonía cis-, se concibe como trastorno. De este modo, se interpreta que el desarrollo esperado en el común social es el de una identidad cisgénero –término que hace referencia a aquellas personas que “sí se identifican con su asignación de género” (Eloy, 2014, p.48). Asimismo, la concreción identitaria se entiende desde la separación de los conceptos de sexo, entendido como algo únicamente biológico, y género, comprendido como la influencia cultural; de manera que la identidad se percibe como un elemento estático (Lewin, 1984). En el momento en el que una persona nace, se le asigna un género –hombre o mujer-, el cual no será modificado en ningún momento de su ciclo vital, a pesar de las influencias o cambios que se puedan sufrir.

En contraposición a esta justificación se encuentra la visión procesual que determina que la identidad es un continuo, de forma que no es binaria (Preciado, 2002). No hay un desarrollo normal y esperado del que se alejan otras identidades, si no que un único proceso lo explica todo. Fausto-Sterling (2020) señala que el género es un desarrollo, de modo que va sufriendo modificaciones con el tiempo. Es un continuo cambiante con estabilidad relativa. Por consiguiente, para intentar comprender la formación y evolución de la identidad, resulta preciso estudiar el punto de encuentro de tres campos diferentes: la fenomenología, el psicoanálisis y la *teoría de sistemas dinámicos* (Fausto-Sterling, 2020).

El primero, la fenomenología, hace referencia a la manera en la que cada persona percibe el mundo, entendiendo que no solo los sentidos modifican nuestra comprensión, sino que la experiencia también tiene un gran peso. De este modo, se interpreta que el sentido de los cuerpos humanos se establece a raíz de la interacción con más cuerpos (Heinämaa, 2012). Las relaciones interpersonales preservan el sentido de la diferencia sexual, debido a que, al interactuar con las demás personas, se busca la manera de clasificar a la otra como hombre o mujer (Fausto-Sterling, 2020). Para ello, se toman como referencias de género los comportamientos, movimientos corporales o cualquier otro elemento que sirva como guía.

Con la intención de explicar la manera en la que los cuerpos adoptan su significado, Oksala (2006) determina que todas las personas forman parte de una comunidad a la que denomina “mundo hogar”. Este está regido por un sistema de normalidad tradicionalista que da pautas a los individuos, a través de las relaciones interpersonales, sobre cosas como cuál debe ser la vestimenta, cómo deben comportarse y qué aseos deben usar, entre otros. En este sentido, “ser socializado en una cultura [...] significa aprender de los demás lo que se considera normal, también en el caso del género” (Oksala, 2006, p. 235). Sin embargo,

las culturas son diferentes entre sí, por lo que el marco de la “normalidad” también se verá modificado de unas a otras. Así, Nieto (2003) muestra que, bajo otras perspectivas culturales, el binarismo no es la norma. En las sociedades norteamericanas indígenas reconocían un tercer género, el cual se le asignaba a las personas que no eran concebidas como hombres ni como mujeres y a las que se clasificaba como andróginas (Williams, 1992).

Tomando esta idea como base, en la literatura científica (Butler, 2001; Fausto-Sterling, 2020) se plantean preguntas sobre la justificación para la existencia de realidades disidentes en términos de sexo/género. Para lograr una aproximación a esta materialidad debemos analizar el segundo de los campos ya mencionados, el psicoanálisis (Freud, 1905).

Las personas a lo largo de su ciclo vital efectúan la incorporación de símbolos sobre el cuerpo –la ropa, entre otros– y de símbolos del cuerpo que se pueden modificar –por ejemplo, el corte de pelo o la depilación– (Hogg y Vaughan, 2010). Estas elecciones, a menudo, se efectúan para reforzar una identidad involuntaria preexistente (Fausto-Sterling, 2020), ya que incluso antes del nacimiento ya comienza a producirse esta incorporación de símbolos (Mampe et al., 2009). Según Beebe et al. (1997), la destreza de emplear diferentes símbolos como medio de representación de la identidad individual resulta de la interacción entre familias e infantes, puesto que en estas se generan representaciones presimbólicas que actuarán como base para las experiencias posteriores. Fausto-Sterling (2020) afirma que es entre los dos y los tres años cuando los/as/es infantes comienzan a interactuar con símbolos para percibir el mundo. En este momento, “los aspectos diferenciados por sexo/género del desarrollo presimbólico se traducen en el sexo/género subjetivo y simbólico de un individuo” (Fausto-Sterling, 2020, p. 328).

El tercero de los campos que nos permiten comprender la complejidad de la identidad es la *teoría de los sistemas dinámicos*. Bajo esta visión, Fausto-Sterling (2020) apunta que la identidad está formada por diferentes subsistemas culturales, orgánicos y de interacción interpersonal, los cuales conforman un compuesto espinoso y estable. Es decir, no solo tiene relevancia la parte biológica, sino que el contexto sociocultural e histórico también influye en la construcción de la identidad. Por ello, Thelen y Smith (2006) afirman que este sistema es estable y a la vez cambiante. En el momento en el que uno de los subsistemas sufre una modificación, lo que hasta ese instante se mantenía constante, se desajusta y reordena hasta volver a encontrar dicha estabilidad. En definitiva, para comprender la identidad de género, debido al hecho de que es un

continuo con estabilidad parcial en constante evolución, es necesario analizar y comprender el momento sociocultural en el que se encuentra la persona.

### *1.3. La socialización perversa: los estereotipos y el sexismo*

La cultura es la que clasifica a las personas bajo las categorías de hombre o mujer, adoptando así una visión dualista y binaria del cuerpo. Según Fausto-Sterling (2020), el género está formado en base a una hegemonía cisgénero, de modo que socialmente se crean e imponen expresiones concretas de masculinidad y feminidad, articuladas en torno a normas no escritas. Conceptualmente, los estereotipos de género resultan ser todas las ideas preconcebidas que están arraigadas en la sociedad sobre lo que implica “ser mujer” o “ser hombre” (Kite, 2001). Estas representaciones específicas se anclan en un proceso de deshumanización que legitima el trato diferencial, ya que a las personas se las despoja de su humanidad y dignidad y se las reduce a dichos atributos (Hogg y Vaughan, 2010). Este fenómeno conduce a que, “si ciertas personas no son percibidas como seres humanos [...], cualquier comportamiento hacia ellas podría ser justificado, sin importar lo negativo que sea” (Martínez et al., 2012, p. 1111), ya que dejan de concebirse como individuos emocionales, convirtiéndose en objetos infrahumanos (Bandura, 1986).

De acuerdo con Rodríguez et al. (2012), los estereotipos de género asumen una doble dimensionalidad –descriptiva y prescriptiva. La dimensión descriptiva hace referencia a las imposiciones sobre cómo debe ser cada persona, incluyendo aspectos intelectuales, rasgos de la personalidad y características físicas. Lameiras et al. (2006) consideran un ejemplo de este tipo de estereotipos el hecho de que a las mujeres se las etiquete como dependientes y pasivas y a los hombres como independientes y dominantes. Asimismo, Calado (2008) clasifica la idea de que las mujeres son frágiles y delgadas y los hombres, fuertes y atléticos, bajo esta primera perspectiva de los estereotipos. Esta dualidad hombre-mujer que enfrenta instrumentalidad y expresividad (Parson y Bales, 1995), significa los conceptos opuestos de masculinidad agentiva y feminidad comunitaria (Bakan, 1996).

Por otro lado, la dimensión prescriptiva establece las pautas sobre cómo deben actuar las personas (Pastor, 2000). Conforme a Rodríguez et al. (2012), las mujeres están relegadas a un papel secundario, a ser sumisas. Sin embargo, los hombres ocupan los espacios públicos y poseen el poder. En esta asignación de género basada en las ideologías culturales, no se les atribuye la misma posición a todas las identidades, factor que se percibe como congénito y al

que se denomina “dictadura de género” (Izquierdo, 2013, p.101). Esta concepción alude a que las actividades que llevan a cabo las personas, los gustos, las aspiraciones, entre otros, deben ajustarse al sexo con el que culturalmente se las relaciona, lo cual supone la negación social de las transgresiones de sexo/género. Los estereotipos de género sustentan la significación de “ser hombre” y “ser mujer” que social y culturalmente se ha construido, limitando así a las personas a categorías que se consideran inamovibles y rígidas (Pastor, 2000).

No todas las personas encajan en estos estereotipos, ya que tienen una expresión de género –término que hace referencia a la “externalización que hace la persona, a través de la conducta, vestimenta, postura, interacción social, etcétera, de su identidad de género” (Negro, 2010, p. 157)– diferente a la esperada por la sociedad. Fausto-Sterling (2020) ejemplifica esta idea explicando que las personas intersexuales se encuentran fuera del marco binario, al menos de manera natural, y que se les impone socialmente modificar su cuerpo para encajar en una de las dos categorías de hombre o mujer.

Las personas que se salen de la realidad cisgénero –las personas trans\*– en ocasiones experimentan lo que se conoce como disforia (Vale, 2019). Este término alude al sentimiento de incongruencia entre el sexo primario y secundario, como pueden ser los genitales, el bello o el ancho de las caderas, y la identidad sexual (Bockting et al., 2006). Vale (2019) prueba que las cifras de personas disidentes a la imposición de género que experimentan disforia son bastante elevadas. No obstante, García (2017) afirma que con esta cuestión también se debe entender que no todas las personas con identidades diferentes a la cisgénero sufren disforia, debido a que el hecho de no ser una persona cisgénero no tiene porqué derivar en este malestar psicológico, sin embargo, los estereotipos inciden en su aparición.

Todas estas conceptualizaciones binarias y dualistas sobre las diferencias entre géneros han empapado a la sociedad no solo de estereotipos, sino de una fuerte impronta sexista. De acuerdo con Sears (1988), la conceptualización del sexismo ha sufrido un proceso de evolución que ha hecho que el sexismo tradicional, basado en diferencias biológicas, involucionase a la vez que surgen nuevas formas de sexismo –sexismo moderno. Expósito et al. (2000) exponen que comprender el sexismo únicamente desde la óptica tradicional dificulta su percepción en las sociedades más desarrolladas. En la actualidad, el sexismo se reproduce mediante actitudes y comportamientos más encubiertos que siguen

discriminando a las personas por razón de género (Rodríguez et al., 2009). Esta nueva conceptualización de sexismo ha sido denominada por Glick y Fiske (1996) como sexismo ambivalente. Este término incluye dos tipos de sexismo cuyas cargas afectivas resultan completamente opuestas (Glick y Fiske, 2001). En primer lugar, se encuentra el sexismo hostil, ligado a las concepciones más tradicionales del sexismo y que se basa en la idea de que las mujeres son inferiores. Según Glick y Fiske (1996, p. 491), "hace alusión a estos aspectos del sexismo que encajan en la definición clásica de prejuicio de Allport (1954)". Este sexismo más tradicional y violento hace referencia a los sentimientos negativos que surgen hacia las mujeres. En contraposición, la segunda dimensión del sexismo se denomina sexismo benevolente y hace referencia al "conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto se las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo positivo para el preceptor" (Rodríguez et al., 2009, p. 132).

Según Fausto-Sterling (2020), tanto los estereotipos de género como el sexismo son transmitidos a través de las relaciones interpersonales y la socialización, involucrando tanto el contexto próximo de las personas como la cultura en la que están inmersas. No obstante, tal y como adelantamos, este no es un proceso aséptico. Vander (1986) establece que la socialización es el proceso mediante el cual, por medio de las relaciones sociales, las personas desarrollan valores, pensamientos y comportamientos cruciales para participar de manera competente en la sociedad.

En base a esta comprensión del término, los agentes de socialización son las personas o entidades que tienen el poder para establecer las reglas de la sociedad y ponderar su cumplimiento, lo cual implica la transmisión y el refuerzo de los estereotipos de género. Rocher (1990) determina que estos agentes de socialización son la familia, el grupo de iguales, la escuela y los medios de comunicación. Hoy en día, resulta preciso añadir a la ecuación de la socialización: Internet y las redes sociales (Alonso-Ruido, 2017).

De acuerdo con Fausto-Sterling (2020), la adquisición de los estereotipos ocurre progresivamente. Antes de los seis meses de edad, las personas recién nacidas solo muestran diferencias de género derivadas de los comportamientos y actitudes de estas con sus familias y entorno (Espinar, 2009). Es la sociedad la que atribuye a la infancia cuestiones de género a través de sus interacciones (Fagot y Leinbach, 1993). A partir de ese momento

y hasta los tres años, ciertas conductas ligadas al género, como la clasificación binaria de las demás personas bajo la categoría de hombre o mujer o las preferencias de colores, empiezan a percibirse (Zosuls et al., 2009). Es en este punto donde las creencias sobre las diferencias asociadas a las diversas identidades se adoptan. El sistema sexo/género no es un elemento inmodificable con el que las personas nacen, sino una construcción que surge del proceso de socialización (Lamas, 2003). La categorización dualista de las personas que tan arraigada está en la sociedad es adquirida a través de la dictadura de género.

## **2. Las realidades no binarias en el Sistema Educativo**

### *2.1. Marco normativo y referencial estatal en España*

Las realidades disidentes a la imposición de género han tenido un reconocimiento legal tardío y las normas educativas no se han quedado al margen de esta realidad de oscurantismo. Con el objetivo acompañar el cambio social, el Sistema Educativo debe permanecer en constante renovación, adaptando la formación a las necesidades del momento (DECRETO 155/2022).

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas aprueba, en el 2011, la primera resolución en la que se reconocen los derechos del colectivo LGTB –acrónimo que hace referencia a: Lesbianas, Gays, personas Trans y Bisexuales. Actualmente, con la intención de incluir todas las orientaciones sexuales e identidades, se han incluido las letras: I (Intersexuales), A (Asexuales) y Q (Queer) y el símbolo +— y la declaración formal de condena de actos de violencia y discriminación en base a la orientación sexual o identidad de las personas LGTBIAQ+ (Resolución 17/19, 2011). Este reconocimiento legal ha servido para la publicación de diversas normativas estatales y autonómicas que, en términos legales, pretenden asegurar la igualdad de trato para todas las personas y actuar frente la discriminación por cuestiones sexo/genéricas. No obstante, a pesar del progreso en la conquista de derechos de las personas LGTBIAQ+ que ha tenido lugar en los últimos años, la Resolución 27/32 (2014) expresa que siguen siendo víctimas de violencia y discriminación en todas las regiones del mundo.

En relación con la legislación estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación afirma fomentar la igualdad real y la no discriminación por razón de identidad de género. Sin

embargo, el enfoque adoptado resulta poco abarcador e inclusivo, ya que no hace ninguna mención a las identidades trans\* ni al colectivo LGTBIAQ+, limitándose a promover “la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de hombres y mujeres” (Ley Orgánica 3/2020, p. 122897). Las realidades de las identidades no hegemónicas y de la diversidad de desarrollo y orientación sexual son reconocidas por primera vez a nivel nacional en la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. En esta se establece que los planes de estudio deben incluir la realidad del colectivo de forma orgánica, con materiales educativos inclusivos que incorporen referentes positivos. Con la intención de que el profesorado esté preparado para abordar estas realidades, detectar indicadores de maltrato por razón de identidad y expresión de género y saber cómo actuar ante situaciones de acoso y violencia escolar, se introducen en su formación contenidos sobre la diversidad de género, sexual y familiar de las personas LGTBI. Asimismo, se señala que se impulsarán programas informativos para toda la comunidad educativa, con el fin de visibilizar todas las realidades, haciendo hincapié en las personas trans e intersexuales.

A nivel autonómico, en Galicia, han surgido diversas normativas que acogen estas realidades dentro del ámbito educativo, entre las que podemos ver leyes y protocolos. En relación con las leyes, resulta preciso distinguir entre leyes trans\* no educativas y leyes educativas que incluyen la cuestión trans\*. Con respecto a esta primera tipología, se publica la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia que determina que las realidades del colectivo LGTBI serán incorporadas en los contenidos transversales de las materias en las que sea procedente. Además, fomenta la realización de actividades para la prevención de la discriminación por motivo de orientación sexual o identidad de género. En lo relativo a los protocolos de actuación para afrontar las situaciones de violencia LGTBIAQ+-fóbicas, en esta ley no se recoge ninguna pauta específica, simplemente afirma que “se establecerán actuaciones para combatir el acoso escolar por razón de orientación sexual o identidad de género” (Ley 2/2014, p. 39766). Por otro lado, con respecto a las leyes educativas que incluyen la cuestión trans\*, se publica el DECRETO 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Este documento legal incluye únicamente tres referencias al género

y a la identidad. En el área de las Ciencias Sociales se establece como objetivo “reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género [...]” (DECRETO 155/2022, P. 49674). Por otra parte, en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos en el Bloque 2. Sociedad, justicia y democracia del sexto curso, se introduce “el respeto de la orientación sexual y de la identidad de género. La prevención de la LGTBIQ+-fobia” (p. 49738) como uno de los contenidos, y “reflexionar y asumir un compromiso activo y crítico con valores relativos a la solidaridad y al respeto a las minorías y a las identidades etnoculturales y de género [...]” (p. 49737) como criterio de evaluación. Asimismo, establece como elemento transversal la prevención de comportamientos, estereotipos y contenidos sexistas y de discriminación por cuestión de identidad de género u orientación sexual.

En segundo lugar, vinculado a los protocolos educativos trans\*, se decreta el Protocolo educativo para garantizar la igualdad, la no discriminación y la libertad de identidad de género (2016), que los centros educativos deben tomar como guía de actuación. No obstante, se aclara que son los centros de enseñanza los que determinan un plan de convivencia propio con medidas específicas. Más adelante, se decreta, de forma general, que estos protocolos serán regulados por las administraciones educativas y que deberán “evaluarse periódicamente con el fin de valorar su eficacia” (Ley Orgánica 8/2021, p.31). Dentro de las recomendaciones educativas y organizativas en relación con el género de los/as/es infantes, en el Protocolo educativo para garantizar la igualdad, la no discriminación y la libertad de identidad de género (2016) se incluyen: no llevar a cabo actividades o conductas diferenciadas por sexo, la difusión de la identidad real de las personas y el acceso a los vestuarios y cuartos de baño que le corresponde al género con el que las personas se identifican, entre otros. Así como el derecho de las personas involucradas de mantener su privacidad. En lo que a las funciones de los equipos de orientación se refiere, apunta que deben ofertar, a las personas disidentes a las normas de género, información sobre el proceso de comunicación con la dirección del centro y sobre recursos sociales y sanitarios que puedan servir de apoyo.

Este análisis legislativo expone la falta de visibilidad y de enfoque de la realidad trans\* y de la diversidad sexo/genérica en los contenidos educativos (Torres, 2017), así como que, en las pocas ocasiones que se nombra, suele hacerse desde una perspectiva patologizante (Missé, 2018).

## *2.2. La importancia de la escuela en la construcción de la identidad de género*

Una vez que se han abordado los marcos normativos, resulta preciso analizar cuáles son las experiencias reales de las personas trans\* dentro del Sistema Educativo. Los centros educativos conforman uno de los agentes de socialización infantil (Rocher, 1990) y tienen gran relevancia debido al currículum oculto –término que alude a “las pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar” (Subirats, 1994, p. 62). Fernández (2004) asegura que, en estos espacios, los/as/es infantes toman contacto directo con las relaciones sociales organizadas durante un período continuado de tiempo, hecho que tiene influencia en su desarrollo. Como espacio en el que se llevan a cabo numerosas relaciones interpersonales, las escuelas reproducen y legitiman las normas sociales en lo que a sexo/género se refiere (Delamont, 1990), incluyendo estereotipos y desigualdades, entre otros (Taylor, 2007). Por ello, según Sennet (2003), resulta importante analizar las experiencias educativas de las personas al margen del binomio socialmente reconocido, de manera que se pueda comprender la influencia que tuvieron en su desarrollo personal y académico.

De acuerdo con Azorín (2017), el Sistema Educativo tiene un papel crucial en el logro de una sociedad más igualitaria, debido a que es uno de los principales espacios de socialización. No obstante, las prácticas y los discursos del profesorado en activo (Díaz y Anguita, 2017) y en formación (Bonilla, 2021) están repletos de sexismo –ideología que es transmitida a través del currículum oculto. Asimismo, Pinedo et al. (2018) apuntan que, para los equipos docentes, en determinadas ocasiones, resulta complejo detectar desigualdades de género o actitudes y comportamientos sexistas. Esta realidad prueba la falta de formación del profesorado en materia de género y en educación sexual integral y la necesidad de incorporar esta perspectiva de género y feminista a sus estudios (Alonso-Ruido y Rodríguez, 2018; Alonso-Ruido et al., 2022). En este sentido, Alonso-Ruido y Rodríguez (2018) señalan que, como estrategia de soporte, debería incorporarse la Educación Social a los centros educativos, aumentando el número de profesionales, debido a que son las personas que más formación tienen en el área de la sexualidad.

Partiendo de estas consideraciones previas sobre el contexto educativo y la reproducción de desigualdades y estereotipos, McGlashan y Fitzpatrick (2017) determinan que las personas que se salen del sistema binario y dualista de sexo/género

viven situaciones de violencia y acoso dentro del entorno educativo que comienzan en la Educación Infantil (Sánchez et al., 2016), pero que se perciben con mayor claridad en la Educación Secundaria (Platero, 2014). Algunas investigaciones (Díaz-Aguado, 2006; McGuire et al., 2010) han subrayado la correlación positiva palpable entre el acoso escolar y el género. No obstante, gran parte de las investigaciones relativas a esta cuestión (O'Moore y Minton, 2005) no examinan la dimensión de género de forma concreta. De acuerdo con McGuire et al. (2010), las personas del colectivo LGTB conforman uno de los grupos que sufre *bullying* con más frecuencia, haciendo que se sientan inseguras, aisladas y discriminadas por la comunidad educativa (Rudoe, 2010; Serna, 2020). A pesar de la legislación existente, Serna (2020) apunta que la realidad de las personas con identidades no hegemónicas es que viven situaciones de transfobia ejercida por el equipo docente, las familias y el grupo de iguales. Este acoso se materializa en insultos, rumores, aislamiento, golpes, empujones, amenazas y agresiones sexuales, entre otros (FELGTB y COGAM, 2012), y “repercuten en el no reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, lo cual indica una clara violación a los derechos humanos y ante todo al no reconocimiento del otro en su diferencia” (Serna, 2020, p. 426). Estudios nacionales exponen esta realidad, demostrando que el 92'76% de las personas que han sufrido discriminación en el centro educativo por parte de sus compañeros/as/es y que el 26'87% menciona que dicha discriminación también procedía del profesorado (FELGTB y COGAM, 2013).

El entorno educativo resulta ser un espacio hostil para el alumnado trans\* y, frente a todas estas situaciones de transfobia, las víctimas de este tipo de violencia tienden a responder de formas muy diversas. Entre las diferentes estrategias que utilizan para gestionar el acoso escolar se encuentran: centrarse en los estudios y maximizar el rendimiento académico, el autoaislamiento o la modificación de la apariencia y de la expresión de género –entre las estrategias evitativas– o la anticipación y respuesta agresiva (Rocha, 2015). Igualmente, el contexto educativo tiene gran influencia en la salud mental de los/as/es infantes que se salen del marco binario y dualista, según indican Etxebarria et al. (2022). La transfobia que sufren estas personas dentro del entorno educativo provoca diferentes consecuencias, entre las que se encuentran el abandono escolar (Marine, 2017) u otras más severas como la ansiedad, la depresión y los pensamientos suicidas (Etxebarria et al., 2022). En relación con el abandono escolar,

Sánchez et al. (2023) afirman que, aunque no hay investigaciones españolas que permitan aproximar la cifra de alumnado trans\* que deja de estudiar, en las investigaciones internacionales, Jones et al. (2016) prueban que el 64% de las personas con identidades no hegemónicas no terminan la Educación Primaria con menos de trece años.

Partiendo de la realidad abordada, es importante indagar en estas cuestiones desde la voz de las personas con identidades no hegemónicas. Por ello, **el objetivo de este estudio** se centra en analizar las opiniones y experiencias personales, sociales, familiares y educativas de un grupo de personas con identidades no hegemónicas desde una perspectiva feminista y postestructuralista.

## **MARCO EMPÍRICO**

### **3. Metodología**

#### *3.1 Participantes*

En esta investigación participaron un total de cinco personas con identidades de género no hegemónicas y un rango de edad de los 20 a los 29 años (Anexo 1). No obstante, la media de edad de las personas entrevistadas es de 23,2 (DT=3,49). Todas las personas fueron educadas en centros de titularidad pública, a excepción de una (P3) que realizó estudios de postgrado en una entidad privada. El contexto de estos centros es urbano en el caso de P2 y P4 y rural/semi-rural en relación con P5. No obstante, P1 y P3 asistieron en un período a centros rurales y, posteriormente, a centros urbanos. Asimismo, el nivel socioeconómico de las familias de estas personas es medio/medio-bajo.

#### *3.2 Instrumento*

La presente investigación sigue un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de recoger datos de las personas informantes, mediante sus opiniones, percepciones, creencias y actitudes (Vargas, 2012). Esta estrategia de investigación acepta realizar adaptaciones en base a las respuestas de los/as/es informantes, posibilitando armar con el máximo detalle las situaciones vividas por las personas entrevistadas desde una perspectiva comprensiva, recopilando así los datos pertinentes y posibilitando su análisis. El empleo del enfoque cualitativo resulta crucial, ya que permite que se genere un diálogo igualitario, democrático (Kuhnekath, 1986) y horizontal (Fernández, 2001) entre las personas participantes. Asimismo, Portelli

(1988) asegura que este recurso da gran visibilidad a los grupos silenciados de la sociedad, asegurando la conservación de sus testimonios.

Bajo el objetivo de este estudio de analizar las opiniones y experiencias personales, sociales, familiares y educativas de un grupo de personas con identidades no hegemónicas desde una perspectiva feminista y postestructuralista, se utilizó un guion de preguntas de elaboración propia (Anexo 2). Esta fue diseñada con la intención de dar respuesta a dicho objetivo y cuenta con cinco temáticas principales: (1) cuestiones sobre el nivel socio-cultural de las personas participantes y de su entorno próximo, (2) impresión del Sistema Educativo en el alumnado, (3) factores que interfieren en el desarrollo de las personas, (4) experiencias vividas por el alumnado a lo largo de sus años por el Sistema Educativo y (5) mecanismos de inclusión de las identidades no hegemónicas y métodos de prevención para evitar la discriminación. Para el diseño de este instrumento se tomó como base la revisión bibliográfica realizada sobre la temática y se empleó como referencia a Etxebarria et al. (2022), debido a que, en su investigación pionera, llevan a cabo la revisión sistemática de 39 artículos científicos vinculados a la identidad de género, las personas trans y el ámbito educativo y realizan un análisis de las diferentes situaciones tratadas en los mismos, determinando los focos temáticos de más relevancia, con la finalidad de desvincular las realidades trans\* de la perspectiva patologizante.

### *3.3 Procedimiento*

Para seleccionar a las personas participantes en la investigación se empleó la técnica de la bola de nieve (Bernard, 1995), la cual permite llegar a diferentes personas a través de los contactos de los/as/es colaboradores. Inicialmente, se le preguntó a una persona, la cual accedió a participar, y a la que se le pidió que contactase con otras personas. Todas las personas que aceptaron colaborar facilitaron nuevas referencias. En este punto, resulta preciso comentar que, al seguir un enfoque cualitativo, la cantidad de personas participantes no es relevante (Guest et al, 2006), ya que cada nueva entrevista solo proporciona datos ya descubiertos.

Una vez que todas las personas entregaron un documento de protección de datos, se concretaron las fechas de las entrevistas. Estas se realizaron individualmente y en persona, con el propósito de que las personas participantes se sintieran cómodas para responder a las preguntas pertinentes a través de la plática entre iguales. Estas fueron

llevadas a cabo en lugar tranquilo y adecuado para su desarrollo. Tienen una duración media de una hora y fueron grabadas en audio y transcritas íntegramente.

En relación con las **cuestiones éticas del estudio**, teniendo en cuenta las recomendaciones trasladadas por el Departamento de Pedagogía y Didáctica, posteriores a la comunicación de la Comisión Académica de Centro, no se ha solicitado informe favorable al Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. No obstante, se han seguido las recomendaciones de la Declaración de Helsinki (2013). Así, bajo los principios éticos de protección de la privacidad de los/as/es participantes (Creswell y Poth, 2018), su identidad ha sido eliminada, garantizando así su anonimato. Asimismo, resulta preciso mencionar que todas las personas informantes del estudio fueron informadas de los objetivos y del procedimiento del estudio. Además, firmaron un documento de protección de datos (Anexo 3) conforme consentían que la información proporcionada en las entrevistas fuese empleada para la realización de este trabajo. Con este escrito, los/as/es participantes aceptaban colaborar de forma voluntaria, anónima y desinteresada permitiendo la grabación en audio de la entrevista para una posterior transcripción.

### *3.4 Análisis de contenido*

Con la finalidad de realizar la transcripción total de todas las entrevistas, las grabaciones fueron escuchadas minuciosamente. Las transcripciones se han realizado manualmente, sin empleo de ningún programa de transcripción de audios, respetando en todo momento la literalidad de las argumentaciones de las personas entrevistadas. No obstante, con el fin de unificar la lengua, una de ellas fue traducida al español. Para la gestión de la información, todas las respuestas se agruparon y organizaron en un mismo documento, al que se le incluyeron los números de línea, con la intención de que cada respuesta se corresponda con uno específico. De esta forma, los/as/es informantes seguirán la siguiente codificación: P (persona), seguido de 1, 2, 3, 4 o 5 (número de la entrevista) y l. (línea del fragmento en el documento de análisis).

Una vez que las transcripciones fueron leídas por completo y para facilitar su análisis, en base a Rocha (2015), se realizó una clasificación en Excel, ya que este programa informático permite gestionar gran cantidad de datos (Bree y Gallagher, 2016). Las respuestas obtenidas dieron lugar a citas que se agruparon en diferentes categorías en base a la información que aportaban. Para ello, se siguieron las recomendaciones de

Bardin (1996), por lo que los componentes del conjunto se organizaron mediante la distinción y la asociación por semejanza, en función de unas pautas previamente marcadas. Asimismo, el enfoque metodológico de este trabajo tiene su base en la investigación de tipo naturalista, centrada en validar los hechos ocurridos analizándolos desde el concepto para así conocer lo que sucede (Rivera, 2022). Para ello, se siguió un proceso de triangulación (Hernández-Sampieri et al., 2013), de forma que diferentes personas investigadoras trabajaron sincrónicamente en el procesamiento de la información. El índice de saturación de las categorías entre investigadoras fue total, ya que se realizó consensuadamente y en base a la literatura científica de referencia. En el análisis de las entrevistas se han empleado las palabras y expresiones utilizadas en estas, tomándose como base cinco reglas: exhaustividad, exclusividad, semi-inducción, objetividad y pertinencia a la categoría (Bardin, 1986; Magalhães et al., 2011). Del análisis de la información se generaron tres categorías primarias: I. Factores que intervienen en el desarrollo de las personas, II. Experiencias de marginalización vital y III. Prospectiva en materia de identidad de género y escuela (Anexo 4).

#### **4. Resultados**

##### *4.1. Factores que intervienen en el desarrollo de las personas*

En esta primera categoría de primer nivel de profundidad, *factores que intervienen en el desarrollo de las personas*, se identifican cinco categorías secundarias, que abarcan cuestiones relacionadas con la cultura y el clima escolar de los centros educativos a los que asistían las personas entrevistadas, la transición social, los espacios educativos, la implicación docente y la salud mental.

En la primera de las categorías secundarias, cultura y clima escolar, se reconocen cinco categorías terciarias, vinculadas a los uniformes escolares, los valores hacia la igualdad y la diversidad de los centros, los protocolos de actuación en materia de diversidad sexogenérica, el nombre de las personas participantes y sus pronombres personales. En relación con la primera categoría terciaria, uniformes escolares, únicamente dos personas entrevistadas afirman haber acudido a un centro donde estuviese implantado el uniforme. En ambos casos el de chicas incluía una falda y el de chicos un pantalón.

"En el colegio [...] estuve 3 años con uniforme. [...] Para las chicas falda y para los chicos pantalón y para Educación Física, todos con un chándal igual. [...] Me hubiese gustado tener la opción de llevar pantalón" (P4, l.969-970,974-975,981).

Por otro lado, con respecto a *los valores hacia la igualdad y la diversidad de los centros educativos a los que acudían*, todas las personas entrevistadas apuntan que estos eran invisibles u hostiles y solo dos de ellas mencionan valores relacionados con la igualdad y la diversidad en la etapa postobligatoria.

"Era lo típico de respetar a tus compañeros, etc., pero había muchos profesores que eran machistas y tenían actitudes pedófilas" (P4, l.234-235).

Asimismo, en relación con *protocolos de actuación en materia de diversidad sexo-genérica*, todas las personas señalan su ausencia, admitiendo incluso, en uno de los casos, que la intervención de la persona de orientación del centro resultó perjudicial, ya que fue "sacada del armario" a la fuerza.

"Yo recuerdo que estaba la orientadora [...], pero a mí me perjudicó más que me ayudó. En la ESO, me sacó del armario antes de que yo tuviese la oportunidad. Vino a mí porque veía que había bastante acoso hacia mí en clase y me preguntó si me gustaban las chicas o los chicos, directamente, para saber si había razón para ese acoso. También llamó a mi madre muchas veces para preguntarle y para decirle que no pasaba nada si me gustaban las chicas. El problema es que yo no había hablado con mi madre nada sobre eso" (P3, l.251-257).

Con respecto al *nombre de las personas participantes*, tres de ellas aseguran no haber realizado un "cambio" de nombre. Sin embargo, otras dos personas afirman haberlo hecho y, en consecuencia, relatan vivencias negativas. En los relatos de aquellas que han dejado de utilizar su *deadname* –nombre de nacimiento de una persona trans\* con el que no se identifica y del que ya no hace uso– emergen situaciones de hostilidad y acoso.

"Cuando empecé el ciclo y usaban mi *deadname*, me hacía sentir fatal, para mí era horrible, [...] tuve que hablar personalmente con los profesores. Lo expliqué delante de toda la clase [...] y ahora ya ningún profesor me llama por mi *deadname*. [...] Pero, al principio, [...] hubo gente que siguió tratándome en femenino. Tuve que hablar

con uno de los profesores porque hacía bromas al pasar lista con mi *deadname*, rollo: [*deadname*] aka [nombre sentido]" (P4, l.303,305-307,310-312).

Finalmente, conforme a *los pronombres personales*, solo una persona indica que, en la etapa universitaria, se le preguntó sobre esto y con un matiz ciertamente negativo, ligado a los estereotipos. El resto confirma que nunca se les preguntó.

"Nunca me los preguntaron. [...] Te van a tratar como ellos interpreten que tú eres y ya está" (P3, l.348,356-357).

En la segunda categoría secundaria, relativa a la exteriorización de su realidad identitaria (*transición social*), se identifican seis categorías terciarias: entorno educativo, desconocimiento sobre identidades no hegemónicas, expectativas familiares, sentimientos tras la exteriorización de su realidad identitaria, retraso de la transición social y cambios en la vivencia personal. En la primera categoría terciaria, *entorno educativo*, tres personas afirman que no estaban dentro del Sistema Educativo al realizar la transición, de las cuales una decidió permanecer fuera hasta haber realizado el cambio de nombre en el DNI. Así, solo dos participantes aseguran haber realizado su transición durante su etapa educativa, teniendo que explicar la situación.

"Con el cambio de nombre hecho en el DNI, me volví a meter en Bachiller. Ahí es cuando volví a retomar la educación. [...] Estuve un tiempo sin estar dentro del Sistema Educativo hasta que realicé el cambio social" (P5, l.394-397).

"Tuve que ir explicando uno por uno lo que estaba pasando [...] porque la gente [...] me trataba con pronombres femeninos" (P4, l.387-390).

Asimismo, en relación con *el desconocimiento sobre identidades no hegemónicas*, todas las personas afirman que no tenían los conocimientos suficientes en términos de diversidad sexo/genérica, expresando incluso incompreensión ante sus propios sentimientos.

"Al principio no entendía qué me pasaba. Me sentía diferente, incómodo (en muchos sentidos), [...] me quería forzar a volver a ser la persona que era hasta que, pasado un tiempo, ya estaba suficientemente informado sobre el tema y decidí salir definitivamente" (P4, l.475,477-479).

Respecto a las *expectativas familiares*, la tendencia discursiva evidencia la influencia de las familias sobre qué debían ser o cómo debían actuar, lo cual tiene un

impacto negativo en la vida de las/os/es informantes, especialmente en los casos en los que estos ideales no podían cumplirse.

"Yo desde pequeña [...] usaba ropa ancha [...] y eso a mis padres no les causaba rechazo, pero lo intentaban (ponerme ropa socialmente percibida como femenina). [...] Llegó un momento en el que lo normalizaron y pararon, tipo: es un caso perdido, ya no vamos a hacer nada" (P3, l.890-895).

En relación con *los sentimientos tras la exteriorización de su realidad identitaria*, todas las personas identifican como liberadora su transición social. Un proceso no exento de vivencias negativas. Asimismo, con respecto al *retraso de la transición social*, todas reportan que se debe a la falta de apoyo, tanto del entorno próximo y familiar como educativo. Por último, vinculado a *los cambios en la vivencia personal*, tres personas expresan que realizarían cambios relativos a su vivencia y expresión del género, asegurando que desearían no haber vivido su realidad identitaria a escondidas, sino de forma más libre. Sin embargo, la cuarta y la quinta persona manifiestan que harían cambios vinculados al entorno, explicando que simplemente les gustaría haberle dado más relevancia a los estudios y cuidado sus compañías.

"Yo creo que fue positivo por el hecho de poder sentirme libre al final. Pero fue duro el hecho de aceptar que las dudas que tenía desde un principio y que desde pequeño te han enseñado que no es normal es tu realidad" (P3, l.492-494).

"Cuando intenté expresarlo y se lo comenté a mi madre, su reacción no fue muy buena, así que me volví al armario, medio años más o menos" (P4, l.476-477).

"A lo mejor, me gustaría no haber abandonado esa feminidad, pero no me siento mal por haberlo hecho porque, a día de hoy, estoy feliz con mi identidad y no tengo problemas con cómo actué en ese momento ante esas situaciones" (P5, l.1441-1442-1443-1444).

La tercera categoría secundaria, *espacios educativos*, hace referencia a las vivencias que experimentaron en los baños y vestuarios de los centros a los que acudían. Todas las personas afirman que estos espacios fueron segregados y, en consecuencia, relatan experiencias de discriminación y violencia. Solo hay dos casos, relativos a la

educación postobligatoria, siendo uno de estos centros de titularidad privada, en los que se habla de baños unificados.

"Siempre me ponían problemas si quería ir al baño de chicas. [...] Había una zona cerrada para cambiarse. Pues yo me metí ahí [...] y los chicos empezaron a petarme en la puerta. [...] Si yo me metía en el de chicas, las chicas me sacaban porque decía que yo era un chico y no podía entrar, pero si iba al de chicos me pasaba exactamente lo mismo. Así que, intentaba aguantarme hasta ir a casa" (P1, l.1130,1154-1156,1247-1249).

En la cuarta categoría secundaria, referente a la *implicación docente*, se reconocen cinco categorías terciarias, relacionadas con los comportamientos, la falta de formación, la perspectiva docente, la intervención ante conductas de discriminación o acoso y los materiales didácticos empleados. De forma general, en la primera categoría terciaria, *comportamientos*, dos personas afirman que algunas figuras docentes actuaban de forma inadecuada y misógina con el alumnado.

"Recuerdo a un profesor de Educación Física que tenía tendencia a agarrarnos y tocarnos con bastante efusividad" (P2, l.996-997).

"Teníamos un profesor cuyos comportamientos eran bastante denunciables" (P1, l.985-986).

Con respecto a la *formación del profesorado*, todas las personas remarcan una gran carencia, tanto en términos de identidad sexual y de género como de conducta sexual y afectiva. Asimismo, vinculado a la *perspectiva docente*, todas mencionan que era discriminatoria y excluyente en términos de diversidad sexo-genérica. No obstante, una de las personas comenta que en la Universidad seguían una perspectiva más inclusiva.

"No creo ni que mis docentes de ahora de la Universidad muchos estén formados en eso. Y mira que, de hecho, una de las profesoras que me trataba todo el rato en masculino, sabiendo cuál es mi nombre sentido, es una profesora que da género. [...] Si hay perspectiva de género es simplemente desde una perspectiva dualista y binaria" (P5, l.631-633,650).

"En ningún momento enseñaban otras realidades. [...] No enseñaban nada que se saliese de la realidad cisgénero" (P5, l.611,616-617).

En relación con *la intervención ante conductas de discriminación o acoso*, cuatro personas entrevistadas exponen la falta de intervención por parte del equipo docente, asegurando que nunca tomaban cartas en el asunto.

"No actuaba. [...] Incluso una profesora le dijo a una amiga mía: te jodes, haber sido normal" (P1, l.724,726).

"Yo era el maricón del colegio. De hecho, descubrí antes el insulto que lo que era ser maricón y ahí nadie actuaba. [...] Pasaban de todo y no porque fuese algo puntual [...] era algo constante" (P2, l.728-729,732-733).

En último lugar, respecto a *los materiales didácticos empleados por el profesorado*, todas las personas hablan de lo limitados que resultaban en términos de referencias sobre identidades trans\*, así como de las repercusiones negativas de esto.

"Yo tenía aceptada que esa era la realidad. [...] Rollo, si esto me lo están explicando así, es porque yo tengo que ser también así" (P5, l.718,720-721).

Referente a la quinta categoría secundaria, *salud mental*, se identifican tres categorías terciarias vinculadas a los recursos psicológicos de los que disponían las personas entrevistadas, a las figuras de apoyo que tenían dentro de los centros educativos y a las consecuencias psicológicas negativas de estos aspectos. En relación con *los recursos psicológicos*, todas las personas aseguran que, dentro de las instituciones educativas, no tenían acceso a ningún tipo de atención psicológica y solo tres afirmaron que recibían atención psicológica privada.

"Intenté ir por la Seguridad Social, [...] pero fue bastante desastroso. [...] Al año o así hablé con mi madre para ir a una psicóloga privada" (P3, l.802,804-805).

"Estaba el orientador, pero la gente no hablaba nada bien de él. Además, se centraba más en el tema de los estudios que en la salud mental del alumnado. Yo nunca acudí a esa figura" (P4, l.788-789).

Asimismo, con respecto a *las figuras de apoyo dentro de los centros*, una de las personas participantes afirma que no tenía ninguna, tres indican que había alguna, pero que no la consideraban confiable, y una encontraba soporte entre el personal de administración y servicios, ya que no percibía el desequilibrio de poder como entre docente-alumnado.

"Yo no me solía fiar mucho del profesorado, entonces, a pesar de que sabía que había alguna profesora a la que podía acudir sin problema, no lo hacía" (P4, l.822-823).

"El conserje. Con él sentíamos que no había esa separación de poder que suele haber entre docente y alumnado, entonces era la persona con la que, prácticamente todo el mundo, tenía mejor relación. Era una persona cercana" (P5, l.824-826).

Finalmente, en relación con las *consecuencias psicológicas*, cuatro personas entrevistadas aseguran que esta falta de recursos tuvo una repercusión negativa en su vida, como son la depresión y la ansiedad, entre otros.

"Hay veces que incluso me miraba al espejo y no me reconocía. [...] Me generaba una ansiedad constante el levantarme y mirarme al espejo. [...] Hay veces que digo: no pasa nada, y otros que, por ejemplo, salgo de la ducha y digo: este no es mi cuerpo" (P1, l.851-852,854-855).

"Tuve un período bastante oscuro en mi vida cuando no quería vivir, estaba deprimida, etc." (P2, l.858-859).

#### 4.2. *Experiencias de marginalización vital*

En esta segunda categoría de primer nivel de profundidad, *experiencias de marginalización vital*, se identifican tres categorías secundarias que abarcan los contextos de apoyo emocional de las personas entrevistadas, las situaciones de discriminación que sufrían y la violencia vivida. Con respecto a la primera de las subcategorías, todas las personas identifican a sus familias y centros educativos como espacios en los que no podían expresar su identidad libremente. De hecho, dos de ellas afirman que nunca han exteriorizado con su familia su realidad identitaria. El único espacio seguro visible en el relato de los/as/es participantes se sitúa en el grupo de iguales.

"En mi familia [...] no lo he dicho. [...] De pequeña, cuando comentaba las dudas que tenía sobre quién soy con mi abuela, por ejemplo, me decía que eran tonterías y místico de la edad. [...] Intenté explicárselo varias veces a mis padres cuando salen estos temas por la radio, por ejemplo, y siguen sin entenderlo. [...] Creo que no debo decírselo tampoco, no hace falta" (P1, l.453-454,517-520).

"El primer espacio de violencia que viví fue la escuela, sobre todo el patio del colegio" (P2, l.1099).

"Mi fuerza también fue el acompañamiento, porque en muchas ocasiones yo no iría de x forma a x espacio, pero como me sentía acompañada, arropada y apoyada, era como: vamos de una, que sé que no me va a pasar nada, me siento segura con vosotros" (P2, l.460-462).

En relación con la segunda categoría secundaria, *discriminación*, se identifican dos subcategorías, que abarcan relatos referidos a vivencias en las clases de Educación Física y las marcas diferenciadas por género que se establecen en pruebas físicas y cuestiones que relacionan su expresión identitaria como verdaderos estigmas sociales. Sobre la primera categoría terciaria, cuatro de las personas entrevistadas relatan que en sus clases de Educación Física estas marcas eran diferenciadas por género. Tres de las personas expresan que sentían frustración. Sin embargo, la cuarta considera que era una norma comprensible.

"A mí me hacía sentir mal. [...] Yo quería ser estar en el mismo rango que los niños. [...] Era frustrante" (P3, l.1001-1003).

"Tampoco teníamos ningún conocimiento sobre el tema, sobre género y demás, entonces fue como si eso es lo que nos mandan, pues ya está" (P2, l.994-996).

Con respecto a *los estigmas* sociales, todas las personas relatan que su expresión identitaria se correspondía con estigmas sociales, cuatro de ellas haciendo referencia a aspectos físicos y dos de ellas a aspectos conductuales o expresivos. Asimismo, explican que todo lo que no pueden disimular u ocultar las hacen sentir incómodas e inseguras.

"El pecho. A día de hoy es algo que me sigue costando. Siempre iba encorvada para que no se me notase, porque nunca me he sentido cómoda" (P1, l.1058-1059).

"Al final genera mucha inseguridad. Por ejemplo, a la hora de desnudarse delante de una pareja o de ir a la piscina. Al final es querer tapar todo lo posible para que no vean eso, para que la gente no diga: ah vale, una mujer" (P3, l.1078-1080).

La tercera y última categoría secundaria de esta categoría de primer nivel de profundidad está relacionada con las agresiones y la *violencia* que las personas entrevistadas han tenido que sufrir. De ella derivan ocho categorías terciarias, que abarcan la tipología de la agresión, las situaciones en las que tenían lugar, las personas testigos, las personas agresoras, la edad que tenían en el momento en el que estas

situaciones ocurrían, la manera que tenían de gestionar estas agresiones, la búsqueda de ayuda y de apoyo y las consecuencias psicoemocionales y conductuales que tuvieron.

En primer lugar, en relación con la *tipología de la agresión*, todas las personas afirman haber sufrido tanto agresiones físicas (incluyendo empujones, tocamientos y golpes, entre otros) como verbales o psicológicas, relacionándose estas con insultos en base a la expresión de género y a la conducta. Asimismo, con respecto a las *situaciones en las que tenían lugar*, solo una persona indica que sus agresores buscaban sitios estratégicos y reservados, las demás hablan de espacios de los centros educativos en los que había docentes o compañeros/as/es de clase. En el caso las agresiones públicas, tres personas cuentan que había testigos que generalmente no se inmiscuían.

"No se hacía nada" (P2, l.1258).

"También sufrí *bullying* de pequeña en fútbol, que me echaban de los vestuarios. [...] Una vez me sacaron los tenis y tuve que ir descalza hasta mi casa, con los pies sangrando. [...] En el instituto, cuando tenía 13 años, me intentaron tirar por las escaleras" (P1, l.1182-1184,1188-1189).

"En medio de clase se relajaban más porque estaban los profesores, etc., pero sí que es algo universal, podía ocurrir en cualquier momento, en cualquier espacio" (P5, l.1240-1241).

Respecto a *las personas agresoras*, todas las personas explican que eran externas a la familia, siendo, sobre todo, sus compañeros de clase. No obstante, una incluye a su hermano como uno de sus principales agresores. Además, en relación con *la edad que tenían al sufrir la violencia*, todas las personas relatan que estas experiencias tuvieron lugar durante un continuo temporal que empezaba en su infancia y disminuía después de Bachillerato. Únicamente una indicó que había sufrido violencia durante un curso académico concreto.

"Principalmente fue con 10-11-12 años, cuando me presentaba de una forma muy femenina. [...] Más adelante, siguieron intentando hacerme *bullying*, pero como ya no tenía esa experiencia femenina, sino que era más masculina por haber pasado por la pubertad, [...] pues experimentaba *bullying* [...] no tanto por maricón o cosas así. Simplemente porque les caía mal " (P5, l.1214,1218-1222).

En relación con *la forma de gestionar estas situaciones*, todas las personas explican que empleaban estrategias evitativas, quedándose en silencio y dejándose hacer. No obstante, dos aseguran que, en la pubertad, adoptaron una actitud de respuesta agresiva.

"Yo creo que actué de la forma lógica que era dejarme hacer o terminar peor. [...] Reaccionaba aceptando y callando" (P3, l.1320-1321,1325).

"Yo desde los 12 a los 15/16 fui muy mala. [...] Pensé: si el mundo es tan cruel conmigo, yo tengo que serlo con el mundo. [...] Fue un proceso de transformación de todas esas violencias que me había ido tragando a lo largo de los años y que llegó un punto en que estallaron" (P2, l.769,771-775).

Con respecto a *la búsqueda de ayuda y apoyo* frente a estas situaciones, tres participantes lo hicieron hablando con el equipo directivo de los centros o con las familias, pero solo en uno de los casos sirvió para solucionar la situación.

"Lo que pasaba en el colegio, me lo guardaba para mí. Si le decía algo a mi madre, ella me decía que no pasaba nada, que no les hiciera caso" (P2, l.833-835).

"Tenía asumido que era lo que había, lo que tocaba y que nadie iba a hacer nada al respecto" (P5, l.1363-1364).

En relación con las *consecuencias psicoemocionales y conductuales* que les provocaron todas estas vivencias, cuatro personas afirman que habían llegado a normalizar las agresiones debido a la frecuencia y dos de ellas indican que habían asumido que eran culpables. Asimismo, tres informantes gestionaban estas situaciones a través del absentismo escolar o del aislamiento, otra mediante distractores, como el deporte, otra ocultando su expresión de género para que la violencia cesase y dos generaron un autoconcepto negativo y tenían problemas con su propia percepción.

"Yo creo que, hasta la Universidad, [...] yo creía que la culpa la tenía yo siempre, por ser así. Si me daban una paliza, me lo había ganado yo. [...] Era como: si a otros no se lo hacen, es porque no están provocando de la forma en la que yo lo estoy haciendo" (P3, l.1388-1391).

"Solo quería estar en mi casa encerrada, no quería tener que volver a salir nunca más. Era frustrante. [...] Cuando eran situaciones muy extremas, sí que faltaba mucho, [...] dejaba todo lo educativo de lado" (P1, l.1285-1286,1337-1339).

"Me hicieron verme de una forma más negativa. [...] Los comportamientos del resto empañaron mis propias percepciones de mí misma, de hacerme sentir peor conmigo misma" (P5, l.1406-1409).

#### 4.3. *Prospectiva en materia de identidad de género y escuela*

Esta tercera categoría de primer nivel de profundidad, *prospectiva en materia de identidad de género y escuela*, hace referencia a las medidas de prevención e intervención socioeducativa que las personas entrevistadas consideran que deberían aplicarse en los centros educativos. Se identifican tres categorías secundarias que abarcan estrategias psicopedagógicas en el Sistema Educativo, cuestiones relacionadas con la reestructuración de espacios escolares y propuestas relativas a la formación del profesorado.

En relación con la primera categoría secundaria, todas las personas coinciden en *la necesidad de educar al alumnado y a las familias en valores reales y en materia de diversidad sexo-genérica*, ofreciendo herramientas para el autoconocimiento y el acompañamiento. Por otro lado, dos participantes aseguran que en los centros educativos debería haber más personas expertas en psicología, así como una red de apoyo segura, resaltando la relevancia de que, ante situaciones de acoso, discriminación y violencia, el profesorado se centre también en reducir a agresores, evitando el castigo.

"Yo creo que cambiaría mucho la red de apoyo que brindan dentro del colegio. [...] Hacer un ambiente en el que se sienta seguro y se sienta a gusto para que quiera aprender" (P3, l.1417-1419).

"Que las personas que ejercen las agresiones no sean castigadas, sino llevadas a esos psicólogos. Que no manden solo a las personas que sufren las agresiones. [...] Reduca a la gente, no te centres solo en castigarla" (P5, l.1453-1455,1457).

Con respecto a la segunda categoría secundaria, vinculada a *la reestructuración de los espacios escolares*, una de las personas entrevistadas propone establecer baños mixtos y otra menciona que no debería haber problema con que las personas trans\* hiciesen uso de los baños en los que más cómodas se sientan.

"Para mí los baños deberían ser mixtos" (P2, l.1465).

Finalmente, en relación con *la formación del profesorado*, tres informantes mencionan lo significativo que sería que los/as/es docentes se interesasen e implicasen

realmente en el desarrollo del alumnado, por ejemplo, preguntando por el pronombre con el que se identifican.

"Sobre todo, que la gente se implicase. Las cosas cambiarían mucho" (P2, l.1466).

"Estaría genial que, [...] al comienzo de curso, los docentes preguntasen por los pronombres de la gente" (P4, l.1471-1472).

## 5. Discusión

El objetivo de este estudio se centraba en analizar las opiniones y experiencias personales, sociales, familiares y educativas de un grupo de personas con identidades no hegemónicas desde una perspectiva feminista y postestructuralista. El discurso de las personas entrevistadas apunta dos grandes conclusiones: el escaso apoyo familiar y escolar que estas personas han encontrado a lo largo de su trayectoria vital, solo hallando "amparo" entre sus iguales y durante su etapa adulta; así como el *continuum* de violencia, acoso y discriminación al que se han enfrentado durante toda su vida y que tiene como inicio la infancia y el contexto escolar. Sus testimonios cuestionan la efectividad de la Ley Orgánica 3/2020, que promete ofrecer una educación igualitaria e inclusiva en la que se fomenta la igualdad y el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

En primer lugar, en relación con la primera de las evidencias del estudio, se revela que los espacios familiares no son seguros para las personas disidentes a la imposición de género (Saldivia, 2007). Como consecuencia de la cultura binaria y dualista que limita a las personas a categorías diferenciadas de hombre o mujer (Fausto-Sterling, 2020), las familias de nuestras personas informantes vuelcan en los/as/es menores diversas expectativas. Las mismas cumplen con las normas sociales, en términos de conducta, identidad y expresión de género y, en muchas ocasiones, como apunta Butler (1990), hace que las personas "oculten" su expresión de género para evitar estos estigmas.

Nuestros resultados apuntan a través de los relatos de las personas participantes cómo los espacios educativos a los que han acudido no son inclusivos y resultan hostiles para las personas trans\*. Se confirma que espacios, como baños o vestuarios, son segregados y que, en ellos, tienen lugar un gran número de situaciones de violencia y discriminación, resultado que ya ha sido apuntado por Etxebarria et al. (2022). En este sentido, sería necesario apostar por la reestructuración de los espacios (Meyer y Keenan,

2018), tomando como base el género neutro y evitando la diferenciación por sexos, para evitar el malestar que generan en la población no hegemónica (McBride y Neary, 2021).

La discriminación y la violencia son ejercidas por parte de los/as compañeros/as de aula, así como del profesorado, en diversas situaciones y espacios escolares (Rocha, 2015). A través de los relatos de las personas entrevistadas, se prueba que tanto el grupo de iguales como el personal de los centros educativos participan en las agresiones. Este es un resultado algo silenciado en la literatura científica, que apunta que las personas con identidades disidentes sufren desde agresiones verbales y psicológicas hasta agresiones físicas, ejercidas, sobre todo, por los grupos de iguales (Suárez et al., 2019).

Se evidencia que los entornos sociales, familiares y educativos adversos tienen grandes repercusiones negativas en la salud mental de las personas (Etxebarria et al., 2022; Marine, 2017). En nuestro estudio, en línea con Day (2017), las personas participantes expresan haber sufrido ansiedad, depresión y disconformidad consigo mismas, así como haber generado un autoconcepto negativo y haber visto sus relaciones interpersonales y la asistencia al colegio afectadas. Igualmente, en línea con investigaciones previas (Bower-Brown et al., 2021), frente al acoso, la violencia y la discriminación nos encontramos con la falta de actuación por parte del profesorado. Asimismo, se ha puesto de manifiesto la falta de formación del colectivo docente en cuestiones de diversidad sexo-genérico (Etxebarria et al., 2022), no solo debido a la ausencia de reacción, sino a la falta de inclusión educativa. Las personas entrevistadas confirman que las perspectivas docentes son excluyentes y que se hace uso de materiales educativos centrados únicamente en realidades binarias y cisgénero.

En definitiva, los resultados expuestos declaran la necesidad de mejorar las políticas educativas, haciéndolas verdaderamente eficaces para hacer frente a la transfobia (Eckes, 2021), incorporando a su vez materiales inclusivos, referentes positivos y planes de tránsito para incluir y acompañar a las personas con identidades no hegemónicas (Etxebarria et al., 2022), ya que la actitud y la formación del profesorado puede llegar a tener una gran influencia. Por ello, resulta fundamental incorporar las realidades LGTBIAQ+ a la formación de los/as/es futuros/as/es docentes. Como apuntan Alonso-Ruido et al., (2022), es importante proporcionar las herramientas formativas

necesarias para llevar a cabo una educación no sexista, con perspectiva de género y feminista.

En definitiva, las declaraciones de las personas entrevistadas exponen la cruda realidad de las personas con identidades no hegemónicas. No obstante, está en la mano de los/as/es profesionales del ámbito de la educación cambiar esta realidad. Una cuestión especialmente importante en la etapa de Educación Primaria que abarca el rango etario clave en la construcción de la identidad de género. Es tarea de todos/as/es construir una sociedad verdaderamente igualitaria e inclusiva, educando a todas las personas en la igualdad de género y ofreciendo acompañamiento y apoyo a las personas disidentes a las normas de género.

Pese a la relevancia del estudio y de los testimonios analizados, conviene mencionar una serie de limitaciones. En primer lugar, a pesar de la significación de las respuestas obtenidas, los resultados pueden no reflejar la realidad predominante. Por ello, resultaría crucial ampliar la investigación y llevar a cabo una investigación cuantitativa a nivel nacional. Asimismo, aumentar la diversidad identitaria del estudio, incluyendo tanto identidades no hegemónicas como hegemónicas, permitiría investigar las diferencias en base al género.

## **6. Conclusiones e implicaciones educativas**

La elaboración de este estudio en torno a la diversidad de género ha permitido desarrollar una serie de competencias fundamentales para la formación docente. En primer lugar, se ha trabajado la competencia investigadora (E19), diseñando y ejecutando el estudio. Se desarrolló así la capacidad de autonomía en la búsqueda, selección y tratamiento de información relevante (CB3), recurriendo al manejo de diferentes bases de datos y estudiando investigaciones de referencia en el campo que nos ocupa. Asimismo, se analizaron de forma crítica cuestiones de género y discriminación social (E23). Este hecho ha facilitado la comprensión de la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual (G12), asumiendo que este ejercicio debe estar en continua formación, favoreciendo la adaptación a los cambios sociales (G6). Resulta paradójico que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015), concretamente el quinto, *igualdad de género*, disten tanto de la realidad educativa que relatan las personas informadas, evidenciando la necesidad de continuar trabajando en este objetivo que debe impregnar toda acción pedagógica.

El Sistema Educativo promete ofertar una educación inclusiva e igualitaria, basada en la diversidad interpersonal como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje (Ley Orgánica 3/2020). No obstante, las personas con identidades no hegemónicas se sienten excluidas y discriminadas por la comunidad educativa. Frente esta realidad, la principal solución radica en la formación del profesorado. Los estudios de grado vinculados a la educación resultan deficientes respecto a la formación en género (Varela-Portela et al., 2023). Pareciera que todavía se ofrecen enfoques dualistas y binarios, carentes de visibilización e inclusión, lo cual da lugar a promociones de docentes incapaces de impartir una educación no sexista con perspectiva de género. La educación, especialmente en la etapa de Educación Primaria, debe incluir y acompañar todas las realidades identitarias, ya que el entorno educativo debería ser percibido por los/as/es menores como un espacio diverso y libre, no opresivo.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alonso-Ruido, P. (2017). *Evaluación del fenómeno del sexting y de los riesgos emergentes de la red en adolescentes de la provincia de Ourense*. [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo. <http://hdl.handle.net/11093/786>
- Alonso-Ruido, P., Soto, N., y Sotelino, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 94-108.
- Alonso-Ruido, P., y Rodríguez, Y. (2018). Educación sexual y educación social en la escuela. En X. M. Cid, S. Riveiro, M. V. Carrera, M. Castro, X. Rodríguez, A. Fernández, A. Cid, P. Alonso-Ruido, y F. Candia (Eds.), *Educación Social e Escola. Análise da última década* (pp.481-492). CEESG/NEG.
- Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48715](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715)
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. McNally.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.

- Beebe, B., Lachmann, F. L., y Jaffe, J. (1997). Mother-infant interaction structures and presymbolic self and object representations. *Psychoanalytic Dialogues*, 7(2), 133-182. <https://doi.org/10.1080/10481889709539172>
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. *Nebraska Symposium on Motivation*, 32, 179-226.
- Bernard, H. R. (1995). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Altamira Press.
- Bockting, W. O., Knudson, G., y Goldberg, J. M. (2006). Counseling and mental health care for transgender adults and loved ones. *International Journal of Transgenderism*, 9(3/4), 35-82. [http://dx.doi.org/10.1300/J485v09n03\\_03](http://dx.doi.org/10.1300/J485v09n03_03)
- Bohan, J. S. (1993). Regarding gender: Essentialism, constructionism, and feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 17(1), 5-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1993.tb00673.x>
- Bonilla, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin American countries. *Annals of Psychology*, 37(2), 253-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.441791>
- Bower-Brown, S., Zadeh, S., y Jadvá, V. (2021). Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK schools. *Journal of LGBT Youth*, 20(1), 74-92. <https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1873215>
- Bree, R. T., y Gallagher, G. (2016). Using Microsoft Excel to code and thematically analyse qualitative data: a simple, cost-effective approach. *All Ireland Journal of Higher Education*, 8(2), 2811- 28114.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Calado, M. (2008). *Influencia de los medios de comunicación en la imagen corporal y desórdenes alimentarios en estudiantes de secundaria* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Vigo.
- Crawford, M. (2006). *Transformation. Women, gender, and psychology*. McGraw-Hill.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105-116. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.105>
- DECRETO 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022, 49595-50009. <https://lc.cx/C8mOMa>
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. Methuen.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 6(73), 38-58.
- Díaz, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Eckes, S. (2021). Sex discrimination in schools: The law and its impact n school policies. *Laws*, 10(2), 1-15. <https://doi.org/10.3390/laws10020034>
- Eloy, P. (2014). Una aproximación a las identidades trans no binarias en la infancia, adolescencia y juventud. En A. Guitiérrez (Ed.), *Trans\*: Diversidad de identidades y roles de género* (pp.48-53). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Errázuriz, P. (2012). Mujeres Sufragistas Occidentales en el Siglo XIX: Una mirada misógina de las Bostonianas de Henry James. *La Aljaba: Segunda época*, 18, 35-51.
- Espinar, E. (2009). Infancia y Socialización Estereotipos de Género. *Padres y Maestros* (326), 17-21.
- Etxebarria, O., Vizcarra, M. T., Gamito, R., y López, A. L. (2022). La realidad trans en el sistema educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.12.002>
- Expósito, F., Montes, B., y Palacios, M. (2000). Características distintivas de la discriminación hacia las mujeres en el ámbito laboral. En D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, y lenguajes* (pp. 703–710). Biblioteca Nueva.

- Fagot, B. I., y Leinbach, M. D. (1993). Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling. *Developmental Review*, 13(2), 205-224. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1009>
- Fausto-Sterling, A. (2020). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- FELGTB, y COGAM (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. FELGTB. <https://lc.cx/fl1cbh>
- FELGTB, y COGAM (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. FELGTB y COGAM. <https://lc.cx/kQzyHY>
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Fernández, J. (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 35-53). Pearson.
- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Martino Fine Books.
- Fuss, D. (1991). *Inside/outside. Lesbian theories, gay theories*. Routledge.
- García, I. (2014). Situación actual de las personas trans en nuestra sociedad. Discriminación, estigma y patologización de las identidades trans, y la importancia de la capacitación de los profesionales sociosanitarios. En A. Guitiérrez (Eds.), *Trans\*: Diversidad de identidades y roles de género* (pp.48-53). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Gatens, M. (1996). *Imaginary Bodies. Ethics, Power and Corporeality*. Routledge.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance. Hostile and benevolent sexism as complementary justification for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109–118. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109>
- Gómez, J. (2013). *Psicología de la sexualidad*. Alianza.

- Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Heinämaa, S. (2012). The self and the others: Common topics for Husserl and Wittgenstein. *Southern Journal of Philosophy*, 50(2), 234-249.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2013). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hogg, M. A., y Vaughan G. M. (2010). *Psicología Social*. Medica Panamericana.
- Izquierdo, M. J. (2013). La construcción social del Género. En C. Díaz Martínez y S. Dema Moreno (Eds.), *Sociología y Género* (pp.87-112). Tecnos.
- Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J., Hillier, L., y Mitchell, A. (2016). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2), 156-171. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>
- Kite, M. (2001). Gender stereotypes. En J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender. Sex similarities and difference, and the impact of society on gender* (pp. 561-570). Academic Press.
- Kuhnekath, K. (1986). Reflexiones sobre una metodología de la investigación social empírico cualitativa en el sistema de las Ciencias Sociales y de sus métodos. *Cuadernos de Sociología*, (4-5), 25-35.
- Lamas, M. (2003). La antropología feminista y la categoría de género. En M. Lamas, (Ed.), *El género. La construcción social de la diferencia sexual* (pp. 303-326). PUEG.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servizo de Publicación da Universidade de Vigo.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M., Foltz, M. L., y Carrera, M. V. (2006). Expressive-Instrumental traits and sexist attitudes among Spanish university Professors. *Social Indicators Research*, 80, 583-599. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-006-0008-9>

- Lewin, M. (1984). Psychology measures femininity and masculinity, 2: From “13 gay men” to the instrumental-expressive distinction. En M. Lewin (Ed.), *In the shadow of the past: Psychology portrays the sexes* (pp.179-204). Columbia University Press.
- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 127, de 26 de mayo de 2014, 39758-39768. <https://www.boe.es/eli/es-ga/l/2014/04/14/2>
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, 51, de 1 de marzo de 2023, 30452-30514. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Magalhães, M. J., Morais, C., y Rodríguez, Y. (2011). Organização e funcionamento duma casa de abrigo de solidariedade social. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 598-607. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300018>
- Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., y Wermke, K. (2009) Newborns’ Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. *Current Biology*, 19(23), 1994-1997. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.09.064>
- Marine, S. B. (2017). Changing the frame: Queering access to higher education for trans\* students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1268279>
- Martín, A. (2008). *Antropología del género. Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Cátedra.
- Martínez, R., Rodríguez, R., y Moya, M. (2012). Are they Animals or Machines? Measuring Dehumanization. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1110-1122. [https://doi.org/10.5209/rev\\_sjop.2012.v15.n3.39401](https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39401)

- McBride, R., y Neary, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*, 33(8), 1090–1107. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884201>
- McGlashan, H., y Fitzpatrick, K. (2017). LGBTQ youth activism and school: Challenging sexuality and gender norms. *Health Education*, 117(5), 485-497. <http://dx.doi.org/10.1108/HE-10-2016-0053>
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R., y Russell, S. T. (2010). School Climate for Transgender Youth: A Mixed Method Investigation of Students Experiences and School Responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1175-1188. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9540-7>
- Meyer, E. J., y Keenan, H. (2018). Can policies help schools affirm gender diversity? A policy archaeology of transgender-inclusive policies in California schools. *Gender and Education*, 30(6), 736-753. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1483490>
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Money, J., y Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and Woman, Boy and Girl*. Johns Hopkins University Press.
- Negro, D. (2010). Orientación sexual, identidad y expresión de género en el Sistema Interamericano. *Agenda Internacional*, 17(28), 153-175. <https://doi.org/10.18800/agenda.201001.007>
- Nieto, J. A. (2003). *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Talasa.
- Oksala, J. (2006). A phenomenology of gender. *Continental Philosophy Review*, 39(3), 229-244. <https://doi.org/10.1007/s11007-006-9025-2>
- O'Moore, A. M., y Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31(6), 609-622. <https://doi.org/10.1002/ab.20098>
- Parson, T., y Bales, R. F. (1955). *Family, socialization, and interaction process*. Free Press.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 217-246). Pirámide.

- Pinedo, R., Arroyo, M. J., y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, (21), 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Platero, R. L. (2014). *Trans\*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Portelli, A. (1988). Las peculiaridades de la historia oral. En V. H. Acuña (Ed.), *La historia oral, las historias de vida y las ciencias sociales* (pp.15-27). (s.e.)
- Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto Contrasexual*. Opera Prima.
- Protocolo educativo para garantizar la igualdad, la no discriminación y la libertad de identidad de género. *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, C 2124-2017*, de abril de 2016. <https://lc.cx/Pbf6fh>
- Resolución 17/19 de 2011. *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*. 14 de julio de 2011. <https://undocs.org/es/A/HRC/RES/17/19>
- Resolución 27/32 de 2014. *Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género*. 2 de octubre de 2014. <https://undocs.org/es/A/HRC/RES/27/32>
- Rivera, R. (2022). Discusiones acerca de la investigación naturalista en educación: Apuntes sobre Costa Rica. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 75-84. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1465>
- Rocha, C. (2015). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas de educación*, 21(1), 47-76.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Herder.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Faílde, J. M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 131-142.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., y Magalhães, M. J. (2012). Estereotipos de género y la imagen de la mujer en los mass media. En I. C. Iglesias y M. Lameiras (Eds.), *Comunicación y justicia en violencia de género*, (pp.37-67). Tirant lo Blanch.

- Ruble, D. N., Martin, C. L., y Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp.858–932). John Wiley & Sons.
- Rudoe, N. (2010). Lesbian teachers' identity, power, and the public/private boundary. *Sex Education, 10*(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/14681810903491347>
- Sadato, N., Pascual, A., Grafman, J., Ibáñez, V., Beiber, M. P., Dold, G., y Hallett, M. (1996). Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects. *Nature, (380)*, 526-528. <https://doi.org/10.1038/380526a0>
- Saldivia, L. (2007). Sin Etiquetas. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo, 8*(1), 133-160.
- Sánchez, M., García, R., y 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>
- Sánchez, M., Penna, M., y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. La Catarata.
- Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. En P. A. Katz, y D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism* (pp. 53–84). Plenum Press.
- Sennett, R. (2003). El respeto: *Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Serna, P. A. (2010). Reflexiones acerca de los desafíos en la escuela para atender el reto de la diversidad de género de los estudiantes. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (pp. 422-428). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Suárez, D. R., Rodríguez, M., del Río, M., Alfonso, A. C., y Suárez, G. (2019). Estudio exploratorio retrospectivo sobre violencia homofóbica y transfóbica en la trayectoria escolar de activistas cubanos LGBT. *Revista Sexología y Sociedad, 25*(1), 72-87.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación, 6*, 49-78.
- Taylor, Y. (2007). Brushed behind the bike shed: working-class lesbians' experiences of school. *British Journal of Sociology of Education, 28*(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/01425690701252630>

- Thelen, E., y Smith, L. B. (2006). Dynamic Systems Theories. En R. M. Lerner, y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 258–312). John Wiley & Sons.
- The World Medical Association (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. [https://lc.cx/EIQW\\_e](https://lc.cx/EIQW_e)
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Vale, O. (2019). Disforia de género: la psicopatologización de las sexualidades Alternas. *Quaderns de Psicologia*, 21(2), 1-12. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1478>
- Vander, Z. (1986). *Manual de Psicología Social*. Paidós.
- Varela-Portela, C., Alonso-Ruido, P., y Regueiro, B. (2023). *Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad?*. En prensa.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9(1), 8-37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- West, C., y Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Williams, W. L. (1992). *The spirit and the flesh: sexual diversity in American Indian Culture*. Beacon Press.
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis, C. S., Shrout, P. E., Bornstein, M. H., y Greulich, F. K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: Implications for sex-typed play. *Developmental Psychology*, 45(3), 688-701. <https://doi.org/10.1037/a0014053>

## ANEXOS

### Anexo 1

#### *Características de las personas entrevistadas*

<b>Participantes</b>	<b>Identidad de género</b>	<b>Edad</b>
Persona 1 – P1	Género fluido	23 años
Persona 2 – P2	No binarie	29 años
Persona 3 – P3	No binarie	23 años
Persona 4 – P4	Chico trans	20 años
Persona 5 – P5	Chica trans	21 años

## Anexo 2

### Guion de preguntas de la entrevista I (inicio)

<p><b>Cuestiones sobre el nivel socio-cultural de las personas participantes y de su entorno próximo</b></p> <p><b>Impresión del Sistema Educativo en el alumnado</b></p>	<p>¿Qué edad tienes?</p> <p>¿Cuál fue tu lugar de residencia en distintos tramos de tu vida?</p> <p>Durante tu etapa educativa, ¿cuál era tu situación económica familiar?</p> <p>¿Quiénes conformaban tu unidad familiar?</p> <p>¿Cuál es el nivel de estudios de los miembros de tu familia?</p> <p>¿Cuál es el nivel educativo máximo que alcanzaste?</p> <p>¿Eras feliz en el colegio, instituto, universidad...?</p> <p>¿Cuál es tu recuerdo más feliz de tu paso por el Sistema Educativo?</p> <p>¿Recuerdas a tus docentes?</p> <p>¿Cómo eran los centros educativos a los que asististe? ¿eran públicos, privados o concertados? ¿eran centros urbanos o rurales? ¿cuáles eran los valores que promovían? ¿podrías describírmelos?</p> <p>¿Recuerdas si en tus centros educativos había alguna directiva de intervención o protocolo?</p> <p>En el caso de realizar un cambio de nombre, ¿cómo vivías tú el momento en el que el profesorado te llamaba por la lista de asistencia a clase? ¿había personas que seguían usando tu “<i>deadname</i>”? ¿Te preguntaron cuáles eran tus pronombres en la escuela? ¿Cómo te hacía sentir esto?</p> <p>En el momento de realizar tu transición social, ¿al resto del alumnado se le explicó lo que estaba sucediendo? ¿Comprendieron la situación?</p> <p>¿Cómo fue para ti tu transición social, es decir, exteriorizar tu realidad en el entorno escolar? ¿Qué sucedió?</p> <p>¿Consideras que tenías los conocimientos suficientes para comprender esa transición personal? ¿Comprendías tus propias emociones y pensamientos?</p> <p>¿Cómo te sentiste en este proceso? ¿Dirías que tu transición social fue positiva y favorable o todo lo contrario?</p> <p>¿Tenías un espacio seguro en tu familia o con tu círculo más cercano para realizar tu transición social?</p> <p>(En caso de respuesta negativa a la pregunta anterior) ¿La falta de apoyo por parte de tu entorno provocó un retraso en tu transición social?</p> <p>¿En tu escuela trabajaban desde una perspectiva inclusiva?</p> <p>¿Piensas que tus docentes estaban formados adecuadamente en materia de género?</p> <p>¿Crees que el Sistema Educativo del que formaste parte ofrecía educación sexual integral y en materia de género suficiente y de calidad?</p> <p>¿Encontraste algún tipo de representación o de referentes en los materiales que empleaban tus docentes?</p> <p>¿Los materiales didácticos que usaba tu profesorado incluían estereotipos y realidades cisgénero desde la perspectiva del binarismo?</p> <p>¿Cómo te hacía sentir esto?</p> <p>Ante conductas de discriminación o transfobia, ¿cómo actuaba el equipo docente de tu centro?</p> <p>¿Tenías acceso a recursos psicológicos dentro de tu centro educativo?</p> <p>¿Y fuera?</p> <p>¿Encontraste figuras de apoyo dentro de tu centro educativo?</p> <p>¿Tuviste dificultades para comunicarte con tu familia o entorno educativo?</p> <p>¿Viste tu salud mental afectada? (En el caso de que la persona entrevistada diga que sí) ¿Te importaría contarme un poco más sobre esto?</p>
<p><b>Factores que interfieren en el desarrollo de las personas</b></p>	<p>Cultura – Clima escolar</p> <p>Transición</p> <p>Formación del profesorado</p> <p>Salud mental</p>

Guion de preguntas de la entrevista II (continuación)

---

<p><b>Experiencias vividas por el alumnado a lo largo de sus años por el Sistema Educativo</b></p>	<p><b>Discriminación</b></p> <p>¿Alguna vez has sentido que tu familia tenía expectativas concretas sobre qué debes ser y cómo debes comportarte? ¿Alguna vez sentiste que tu entorno no estaba conforme con tu realidad identitaria y que intentaban guiarte hacia comportamientos o expresiones socialmente esperados? ¿Cómo te hacía sentir todo esto? ¿En tu colegio o instituto llevabais uniforme? ¿Cómo era? ¿Había diferencias en base al género? ¿Podrías describírmelo? ¿Y el de Educación Física? ¿Cómo eran para ti las clases de Educación Física? Por ejemplo, en las pruebas físicas, ¿el profesorado establecía marcas diferentes dependiendo del género? ¿La gente daba/da por sentada tu identidad de género por tu expresión de género? ¿Qué sentías? ¿Había algún aspecto tuyo, físico o personal, ligado a tu expresión de género que intentases ocultar? ¿Cómo te sentías con respecto a todos esos aspectos que no se pueden disimular? ¿Fue el entorno escolar un espacio seguro para ti? ¿Sentiste que los espacios de tu centro, como los baños o vestuarios, eran inclusivos? ¿Cómo te sentías con respecto a este tema? ¿Sufriste <i>bullying</i> dentro de tu entorno escolar? ¿Podrías contarme un poco cómo era? ¿Qué edad tenías? ¿Dónde tenía lugar? ¿En qué momentos? ¿Quiénes eran tus agresores? ¿Había testigos? ¿Cómo actuaban? ¿Cómo te hacían sentir estas situaciones? ¿Cómo actuabas frente a ellas?</p>
<p><b>Mecanismos de inclusión de las identidades no hegemónicas y métodos de prevención para evitar la discriminación</b></p>	<p><b>Violencia</b></p> <p>En aquel momento, ¿llegaste a considerar que esas actitudes y comportamientos que tenía tu entorno eran comprensibles? ¿En algún momento llegaste a normalizar esas situaciones? Si volviesses atrás en el tiempo, ¿cambiarías algo de tu paso por el Sistema Educativo? ¿Qué medidas tomarías para que nadie viva las situaciones de discriminación que me has contado? ¿Qué estrategias de inclusión crees que se podrían tomar para solucionar esta problemática? En Galicia alrededor de unas 650 personas nos graduamos este año en el Grado de Maestros/as/es de Educación Primaria, ¿qué consejo nos darías? ¿Hay alguna otra cosa que quieras añadir sobre los temas que hemos tratado?</p>

---

## Anexo 3

### *Consentimiento de protección de datos*

#### **Documento de consentimiento informado**

Esta entrevista forma parte do estudo “La marginalidad en lo identitario: la voz de las personas disidentes a la imposición de género y la relevancia de su contexto educativo”, que se elabora no marco dos Traballos de Fin de Grao do Grao de Mestre/a de Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela (USC) no presente curso académico 2022-23. O obxectivo deste estudo centrase en analizar as experiencias de persoas disidentes á imposición de xénero no ámbito educativo. Para que sexan útiles os resultados é necesario que respondas con sinceridade. Lembra que non hai respostas boas ou malas, trátase de que respondas segundo o que ti pensas sobre o tema. O tempo requirido é de 30 minutos aproximadamente. Tras ler esta cabeceira aceptas participar nesta investigación, coñecendo que:

A estudante Lucía Martínez Schiavo con DNI 77\*\*\*\*93A , abaixo asinante, do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da USC, xestionará o tratamento dos datos recollidos na entrevista baixo a seguintes condicións:

1. A participación é voluntaria e anónima. Deste xeito todos os datos relativos a persoas relacionadas, directa ou indirectamente coa investigación serán xestionados de forma totalmente confidencial.
2. Poderás deixar de responder cando o consideres pertinente.
3. Toda a entrevista será gravada para a súa posterior transcripción completa.
4. Non existirá ningunha recompensa ou beneficio económico pola túa participación no estudo.
5. Os datos serán utilizados para realizar a investigación e poderán ser compartidos coa comunidade científica e académica.
6. De conformidade co disposto na lexislación, a USC protexerá e garantirá o dereito fundamental á protección de datos. O tratamento de datos faise de acordo co *Regulamento da Unión Europea 2016/679, de 27 de abril, relativo á protección das persoas físicas* no que respecta ao tratamento de datos persoais e á libre circulación destes datos e a *Lei Orgánica 3/2018, de 5 de decembro, de Protección de Datos Persoais e garantía dos dereitos dixitais*. O rexistro de actividades de tratamento que fai a USC pode consultarse en <http://www.usc.es/gl/normativa/protecciondatos/index.html>
7. Liches o aviso legal dispoñible na ligazón que segue e aceptas os termos expostos: <https://www.usc.gal/gl/politica-privacidade-proteccion-datos>
8. Os datos de contacto do delegado de protección de datos da USC son: Marcos Almeida Cerredá ([dpd@usc.es](mailto:dpd@usc.es))
9. Baixo a lexislación vixente, a estudante non revelará a persoas alleas información referida a datos de carácter persoal, ni utilizará ou dispoñerá dela dun xeito ou con finalidade distinta á esixida polas accións formativas e científicas. Esta obriga subsistirá aínda despois de rematadas as mesmas, respondendo en caso de incumprimento do deber de secreto fronte á entidade, sen prexuízo das responsabilidades que por igual causa puideran derivarse ante a Axencia Española de Protección de Datos.

En Santiago de Compostela, a 14 de febreiro de 2023

Sinatura estudante:

Sinatura persoa participante:

*Nome completo:*

## Anexo 4

### Categorías identificadas en el análisis de datos I (inicio)

Categoría primaria	Categoría secundaria	Categoría terciaria	Categoría cuaternaria
<b>Factores que intervienen en el desarrollo de las personas</b>	Cultura – Clima escolar	Uniformes escolares	Inexistente
		Valores hacia la igualdad y la diversidad	Diferenciado por género
		Protocolos de actuación en materia de diversidad sexo-genérica	Invisibles u hostiles
		<i>Deadname</i> vs nombre sentido	Visibles y respetuosos
		Pronombres personales	Ambivalentes
		Entorno educativo	Inexistentes
		Desconocimiento sobre las identidades no hegemónicas	No hubo un proceso de “cambio” durante la etapa escolar
		Expectativas familiares	Vivencias negativas respecto al uso del nombre sentido
		Sensación de liberación tras la exteriorización de su realidad identitaria	Actitudes positivas: se les preguntó por su pronombre preferido
		Retraso de la transición social debido a la falta de apoyo	Actitudes negativas: nunca se les preguntó por su pronombre preferido
	Transición social	Cambios en la vivencia personal	Fuera del entorno educativo
		Segregados	Dentro del entorno educativo
		Unificados	Existentes
		Vivencias	Repercusión en las personas participantes
	Espacios educativos: Baños y vestuarios	Comportamientos inadecuados	Expresión del género
		Falta de formación del profesorado	Contexto socioeducativo
		Perspectiva docente del profesorado	Identidad sexual y de género
	Implicación docente	Falta de intervención ante conductas de discriminación o acoso	Conducta sexual y afectiva
		Materiales didácticos empleados por el profesorado	Discriminatoria y excluyente
		Recursos psicológicos	Inclusiva
Figuras de apoyo dentro de los centros educativos		Limitados en términos de referencias sobre identidades trans*	
Salud mental	Consecuencias psicológicas negativas en la vida de las personas entrevistadas	Repercusión en las personas participantes	
		Inexistentes dentro del centro educativo	
		Inexistentes fuera del centro educativo	
		Imperceptibles	
		Existentes pero inefectivas	
		Existente	

*Categorías identificadas en el análisis de datos I (continuación)*

Categoría primaria	Categoría secundaria	Categoría terciaria	Categoría cuaternaria	
<b>Experiencias de marginalización vital</b>	Contextos de apoyo emocional	Inseguros	Familia	
		Seguro	Centro educativo	
	Discriminación	Marcas diferenciadas en las pruebas físicas		Grupo de iguales
				Frustración – aceptación
		Estigmas sociales		Comprensión
				Aspectos físicos
		Tipología		Aspectos conductuales o expresivos
				Efecto que tienen los aspectos que no se pueden disimular u ocultar
		Situaciones		Agresiones verbales o psicológicas
				Agresiones físicas
Personas testigo		Públicas		
		Privadas		
Violencia	Agresores		No actuaban	
			Actuaban	
	Edad		Personas externas a la familia	
			Personas de la familia	
	Gestión de las agresiones		Continuo temporal	
			Durante un curso académico concreto	
	Búsqueda de ayuda y apoyo		Estrategias evitativas	
			Anticipación y respuestas agresiva	
	Consecuencias psicoemocionales y conductuales		Fructífera	
			Inútil	
<b>Prospectiva en materia de identidad de género y escuela</b>	Estrategias psicopedagógicas en el Sistema Educativo Reestructuración de espacios escolares Formación del profesorado	Educación sexual y en valores Recursos de apoyo por parte de los centros	Inexistente	
			Normalización de las situaciones de agresión	
			Asunción de culpa	
			Aislamiento o absentismo escolar	
			Búsqueda de distractores	
			Ocultar la expresión de género	
			Autoconcepto negativo	