

Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela

Mercedes Sánchez Sáinz

Raúl García Medina

Melani Penna Tosso

Universidad Complutense de Madrid. España.

mercesan@edu.ucm.es

rgmedina@edu.ucm.es

melani.penna@edu.ucm.es



Recibido: 27/4/2022

Aceptado: 24/10/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

Ante la escasez de investigaciones que relacionen el clima escolar con las tasas de éxito de alumnado trans, planteamos este análisis para indagar en las trayectorias que siguen dichos estudiantes en la educación obligatoria y poder identificar factores que puedan contribuir a paliar las elevadas tasas de abandono observadas en este colectivo. Para realizar el trabajo se adoptó una metodología cualitativa de investigación, optando por un diseño no experimental que combinaba el estudio explicativo de casos con la triangulación de fuentes y datos: por un lado, informaciones obtenidas gracias a las entrevistas biográficas en profundidad realizadas a cuatro universitarios y, por otro, selección y desarrollo de un grupo focal de discusión en un instituto de educación secundaria de Madrid. Los resultados evidencian factores educativos favorables, especialmente profesorado concreto que sirvió de referente y apoyo, así como la necesidad de percibir los espacios escolares como seguros. Se confirma la importancia de que los centros formativos asuman la responsabilidad de construir ámbitos respetuosos con las diversidades, especialmente en el caso del alumnado trans. Se ofrecen recomendaciones orientadas desde una pedagogía feminista para lograr que las instituciones docentes sean lugares inclusivos, seguros y empoderantes para las personas trans.

Palabras clave: alumnado trans; atención a la diversidad; diversidades sexo-genéricas; educación inclusiva; factores facilitadores; pedagogías feministas

Resum. *Alumnat trans. Una oportunitat per desenvolupar pedagogies feministes a l'escola*

Davant de l'escassetat d'investigacions que relacionin el clima escolar amb les taxes d'èxit d'alumnat trans, plantejem la present anàlisi per explorar les trajectòries que segueixen aquests estudiants a l'educació obligatòria i poder identificar aquells factors que puguin contribuir a pal·liar les elevades taxes d'abandonament observades en aquest sector. Per realitzar el treball es va adoptar una metodologia qualitativa de recerca, optant per un disseny no experimental que combinava l'estudi explicatiu de casos amb la triangulació

de fonts i dades: d'una banda, informacions obtingudes gràcies a les entrevistes biogràfiques en profunditat realitzades a quatre universitaris i, de l'altra, selecció i desenvolupament d'un grup focal de discussió en un institut d'educació secundària de Madrid. Els resultats evidencien factors educatius favorables, especialment professorat concret que va servir de referent i suport, així com la necessitat de percebre els espais escolars com a segurs. A l'article s'hi confirma la importància que els centres formatius assumeixin la responsabilitat de construir àmbits respectuosos amb les diversitats, especialment en el cas de l'alumnat trans, i s'hi ofereixen recomanacions orientades des d'una pedagogia feminista per aconseguir que les institucions docents siguin llocs inclusius, segurs i empoderadors per a les persones trans.

Paraules clau: alumnat trans; atenció a la diversitat; diversitats sexogenèriques; educació inclusiva; factors facilitadors; pedagogies feministes

Abstract. *Trans students: Opportunities for the development of feminist pedagogies at schools*

In contrast with the numerous studies focusing on the types of violence suffered by trans people, hardly any studies have looked at the factors associated with academic success among this demographic group. This study examines the common factors associated with successful academic achievement among a sample of trans students in secondary and university education. A qualitative research methodology is adopted, opting for a non-experimental design that combines explanatory case study with the triangulation of sources and data: on the one hand, data obtained from in-depth biographical interviews with four trans university students; and on the other, selecting and developing a focus group discussion at a secondary school. The results are used to compile a series of common factors that have proved beneficial to these students, especially specific teachers who served as role models and provided support, as well as the need to perceive school spaces as safe. The importance of schools assuming the responsibility of building spaces that are respectful of diversity, especially in the case of transgender students, is confirmed. The study ends with recommendations from a feminist pedagogy standpoint to help make schools inclusive, safe and empowering places for trans people.

Keywords: trans students; attention to diversity; sex-gender diversities; inclusive education; facilitating factors; feminist pedagogies

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción y revisión de la literatura | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción y revisión de la literatura

Entendemos una escuela feminista como aquella capaz de contribuir al desarrollo personal de todo el alumnado por medio del cuestionamiento de las opresiones de género, desde el reconocimiento de la diversidad que existe frente al cisheteropatriarcado, que impone una visión sesgada e injusta de la realidad, y desde el derecho de todo ser humano a construir libremente su identidad de género y poniendo el cuidado en el centro (Sánchez Sáinz, 2019), especialmente el de aquellos individuos que se encuentran en situaciones de

mayor vulnerabilidad, como es el caso de las personas trans (McGlashan y Fitzpatrick, 2017). Es en el colegio donde se conforman muchas de las experiencias que vienen a configurar quiénes somos y qué lugar ocupamos en la comunidad (Thoilliez, 2019), por ello, parece relevante conocer si existen aspectos comunes en las experiencias de vida escolar de personas trans que hayan influido en su desarrollo personal y académico, y que repercutan de manera directa en el propio reconocimiento, respeto y autoestima (Sennet, 2003), así como en su empoderamiento (Llena-Berñe et al., 2017).

En esta línea, 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, establece el derecho del alumnado a desarrollarse afectivamente de una manera plena y a salvo de cualquier tipo de acoso o agresión. Esto se complementa, en algunos casos, con protocolos de actuación para que los centros de enseñanza acojan y protejan al alumnado trans frente a las situaciones de violencia docente, curricular y organizativa que padecen (Penna y Salguero, 2017).

Aun así, las personas trans sufren situaciones de violencia y acoso en los centros de enseñanza (McGlashan y Fitzpatrick, 2017; Carvajal, 2018) relacionadas con el hecho de que rompen con el binarismo sexo-genérico (Missé, 2018). Este acoso transfóbico tiene características particulares y genera en las personas que lo padecen una mayor sensación de inseguridad y miedo (Puche, 2021).

La falta de apoyo familiar, el contagio del estigma, el horizonte de la injuria y la normalización de las agresiones han sido señaladas en diferentes investigaciones como factores específicos del acoso transfóbico (Pichardo et al., 2015; Moreno y Puche, 2013). Así se puede saber que, aunque el acoso y las agresiones transfóbicas se producen desde la Educación Infantil (Sánchez et al., 2016), es en la Secundaria donde son más visibles (Platero, 2014).

Una de las consecuencias más graves de la transfobia hacia menores es el abandono escolar prematuro (Marine, 2017). No existen, dentro del sistema educativo español, investigaciones que nos permitan estimar el número de estudiantes trans que dejan los estudios tempranamente como consecuencia del acoso escolar sufrido. Las investigaciones internacionales constatan que el 64% de las personas que se identifican como trans no finalizan la Educación Primaria antes de los 13 años (Jones et al., 2016) y, como sucede con otras poblaciones vulnerables (García Medina et al., 2014), el abandono escolar prematuro del alumnado trans tiene consecuencias negativas en su inserción laboral y social (Spade, 2015).

Pretendemos ahondar en lo que docentes, currículo y organización escolar pueden hacer para revertir la exclusión de las personas trans y su abandono del sistema educativo, ya que es reseñable la violencia que ejercen determinados docentes sobre este tipo de alumnado, tanto en referencia al trato que les dan como a la falta de respuesta ante las agresiones recibidas por estudiantes (Platero, 2014). También es destacable la falta de visibilidad y abordaje de la transexualidad en los contenidos impartidos a lo largo de las diferentes materias (Torres, 2017). En las escasas ocasiones en las que se nombra la transe-

xualidad dentro del currículo, se hace casi siempre desde la visión patologizante (Missé, 2018). Las dificultades con las que se encuentra el alumnado trans relativas a la organización de los centros son fundamentalmente el cambio de nombre en documentos académicos y en los listados de clase, así como problemas derivados del uso de los baños y de los vestuarios (Jones et al., 2016).

Parece evidente que la escuela ha menospreciado al alumnado que no muestra los valores hegemónicos (Sánchez Sáinz, 2019), y ese menosprecio ha adoptado distintas manifestaciones (Honneth, 2010). Concretamente, en el caso de las personas trans, se les ha retirado la posibilidad de disponer libremente de su cuerpo (por no permitir su expresión de género o a causa de agresiones físicas), lo que puede repercutir en un sentimiento de vergüenza social y de pérdida de autoconfianza; se les han limitado sus derechos, lo que ha generado su exclusión y ha frustrado sus expectativas de ser reconocidas social y académicamente, y se las ha situado en una jerarquía social diferente a la de las personas cis, lo que ha podido influir en su autorrealización y en su autoestima, con consecuencias en su empoderamiento.

No obstante, comienzan a aparecer voces (Platero, 2014; Gavilán, 2016; García et al., 2020) e investigaciones (McBride, 2020) que aluden a factores que pueden propiciar la mejora de las competencias escolares de las personas trans, como: sentido de pertenencia y conexión con otras personas, apoyo del profesorado, compromiso proactivo por parte del profesorado, apoyo institucional, formación del profesorado y del alumnado o percepción de una escuela segura. Son también destacables proyectos como INCLUDE-ED (2006-2011), WE PROJECT (2020-2022), Diversity and Childhood (2021) o Coll-Planas y Rodó-Zárate (2018-2021), que cuestionan las medidas educativas actuales y la estigmatización que supone para los colectivos más vulnerables, específicamente el colectivo LGBTIQ+, y que realizan interesantes propuestas de intervención en esta línea.

La presente investigación analiza prácticas del sistema educativo formal que tengan como finalidad la adecuada atención al alumnado trans en la escuela, así como su empoderamiento, aspectos sustanciales en la construcción de una pedagogía feminista. Ante las cada vez más frecuentes investigaciones que analizan las violencias que padece el alumnado trans en los espacios educativos (McBride, 2020; Moreno y Puche, 2013; Platero, 2014; Marine, 2017), esta investigación optó por analizar los factores educativos positivos que favorecieron el éxito académico de una muestra de alumnado trans en su paso por el sistema formal.

El objetivo fundamental es analizar la influencia del entorno educativo formal en las trayectorias escolares y personales, desentrañando las estrategias docentes que propiciaron logros académicos y empoderamiento de las personas trans. Pretendemos responder a un problema claro de estudio: ¿pueden delimitarse factores asociados a las prácticas de enseñanza que propicien que las personas trans sientan el espacio escolar como seguro y empoderante?

Así, las pedagogías feministas se muestran como un camino educativo a seguir, al entender los espacios educativos como dispositivos de saber y de

poder que reproducen y legitiman ciertas normas sociales (Foucault, 2002). Al ser el feminismo «un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión» (hooks, 2017, p. 63), las pedagogías feministas concebirían los espacios educativos como generadores de esa revolución social desde la formación del profesorado en feminismos, la revisión del lenguaje empleado, la inclusión de colectivos minorizados de manera equitativa en el currículo, la suplantación de contenidos machistas y patriarcales, la revisión del uso de los baños, el patio y los espacios comunes, la inclusión de asignaturas específicas vinculadas con la educación sexual integral y la equidad de género y el fomento de los saberes situados (Moreno y Penna, 2018). Por tanto, para que las personas trans puedan habitar la escuela de manera plena, se hacen precisas las pedagogías feministas para dar una respuesta ajustada a la necesidad de reconocimiento que tienen las personas trans y advertir de las consecuencias devastadoras que tendría el hecho de no hacerlo.

2. Método

Se adopta una *metodología* cualitativa, que permite reunir datos acerca de las experiencias educativas de las personas participantes para intentar comprender los factores que favorecieron su motivación y el buen aprovechamiento de las experiencias educativas. Se ajusta a un modelo de estudio de caso explicativo que profundiza en las narraciones y da cuenta de sus experiencias, para comprender «las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas» (Taylor et al., 2015, p. 101) y construir conocimiento (Bolívar et al., 2001).

Se trata de un *diseño* transversal y no experimental basado en la triangulación de fuentes, realizado a partir del estudio de relatos biográficos de un grupo de personas y del análisis del caso concreto de un IES considerado como referente en la escolarización de alumnado trans, a partir de un grupo de discusión entre diversos informantes. Se seleccionó ese IES intencionalmente, porque ha integrado en su proyecto educativo la atención a las diversidades sexo-genéricas y es un centro de referencia en la escolarización de alumnado trans en la Comunidad de Madrid.

Se optó por un *muestreo* intencional y no aleatorio, aplicando los siguientes criterios: contar con un número suficiente de personas trans, accesibilidad, pertinencia, viabilidad y disposición a participar en el estudio. En las entrevistas biográficas en profundidad se contó con estudiantado trans que cursaba estudios en la universidad para reconstruir el relato experiencial en torno a su etapa como alumnado de secundaria. Para la muestra del grupo de discusión se seleccionó un grupo de informantes integrado por alumnado trans de secundaria, la orientadora del IES, un orientador de otro (reconocido por su atención a las diversidades sexo-genéricas) y dos profesoras de ESO (una de ellas, responsable de la Comisión de Igualdad).

Las entrevistas a estudiantes de la universidad proporcionaron experiencias académicas exitosas que permitieron realizar el contraste con la realidad del centro público de ESO seleccionado, caracterizado por sus buenas prácticas

Tabla 1. Características de la muestra de alumnado trans

Estudios actuales	Género	Procedencia
Grado universitario	Mujer	Universidad
Grado universitario	Mujer	Universidad
Máster universitario	Mujer	Universidad
Doctorado	Hombre	Universidad
ESO	Hombre	IES
Bachillerato	Mujer	IES

Fuente: elaboración propia.

en referencia a la atención a las diversidades sexo-genéricas, y facilitaron la identificación de medidas efectivas favorecedoras de la convivencia y el respeto a la diversidad, congruentes con una pedagogía feminista inclusiva.

En cuanto al *procedimiento*, tras la selección de la muestra, se estableció una guía de preguntas para planificar los tiempos y los temas a tratar en ambas técnicas, de manera que resultara más fácil el análisis y el establecimiento de conclusiones (Moriña, 2017). Se elaboraron dos herramientas anteriores: un documento con orientaciones técnicas (regulación del tiempo, aseguramiento de la comunicación y el clima, grabación y registro...) y un listado de categorías relacionadas con su trayectoria educativa y con la respuesta ofrecida por el centro educativo: período de escolarización del alumnado participante, interés y motivación personal hacia el aprendizaje, interacción con el profesorado y el alumnado, clima de convivencia y consideración de la diversidad en el centro y medidas de atención a la diversidad.

Se realizó una entrevista en profundidad a cada estudiante de la universidad, con una duración aproximada de una hora y media. Se solicitó consentimiento firmado para grabar las entrevistas en vídeo, se transcribieron y se elaboró un informe individual solicitando su validación a cada persona.

La sesión del grupo de discusión se grabó en audio. Con esta técnica se pretendía obtener información sobre percepciones, sentimientos y maneras de pensar a través de «una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo no-directivo» (Krueger, 1991, p. 26). Para obtener datos congruentes con los resultados de la primera fase, el diálogo en el grupo de discusión se canalizó tomando como referencia las mismas categorías antes señaladas para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas.

Finalmente, se sometieron las diferentes transcripciones de las entrevistas y del grupo de discusión a un análisis de datos por medio del programa ATLAS.ti Web (versión 9.0.20), lo que permitió identificar los conceptos relevantes y las temáticas más frecuentes para precisar y ajustar las categorías de análisis que se venían tomando como referencia. Las categorías resultantes fueron las que se muestran a continuación y permitieron realizar la triangulación de datos hasta alcanzar los siguientes resultados.

3. Resultados¹

Se ofrecen los datos más relevantes obtenidos por medio de la triangulación de fuentes en torno a cada una de las categorías de análisis establecidas.

3.1. *Periodo de escolarización*

Pueden concretarse los siguientes indicadores:

Tránsito social. Las estudiantes universitarias entrevistadas realizaron su tránsito durante la ESO y lo consolidaron en la universidad. En relación con el alumnado trans participante en el grupo de discusión, la alumna realizó su tránsito durante la ESO y el alumno estaba en proceso. Coincidieron al afirmar que el tratamiento hormonal ayudaba a ser aceptados socialmente. Señalaron la importancia del tránsito para ser reconocidos como hombre o mujer.

Por medio de ambas técnicas se ponen de manifiesto las *situaciones de acoso* vividas en la escuela y la falta de respuesta institucional. En el grupo universitario se destaca la soledad que sintieron en su etapa escolar: «en los recreos me solía esconder, se metían siempre conmigo» (EE-2). Ambos estudiantes del grupo de discusión se trasladan al centro actual tras sufrir situaciones de acoso en otros, en los que no se ofreció respuesta: «me dijeron directamente que lo mejor era que me buscara otro centro, ya que ellos [...] nunca iban a implantar medidas para ayudar a una persona trans» (GDE-1); «yo me vine de otro instituto por agresiones físicas y verbales» (GDE-2). Con respecto al IES seleccionado, muchas personas trans «vienen a este centro solicitando refugio» (GDE-2).

3.2. *Interés y motivación personal hacia el aprendizaje*

Por medio de ambas técnicas se corrobora la resiliencia y la necesidad percibida de tener que obtener buenas calificaciones.

Las personas entrevistadas expresaron tener buenas expectativas académicas y han sido estudiantes con muy buenas calificaciones: «saqué matrícula en Bachillerato, era una manera de defenderme y de demostrar que las personas trans podemos hacer lo mismo que las personas cis o incluso mejor» (EE-1). Las dos personas participantes en el grupo de discusión también tienen buenas expectativas académicas, no obstante, son conscientes de tener que esforzarse más por el hecho de ser trans (especialmente si eres mujer trans): «estudiaré dos carreras y creo que me tengo que esforzar el doble o, quizás, el cuádruple, por ser mujer» (EE-2).

1. Para garantizar el anonimato, se emplean distintas siglas alfanuméricas que permiten identificar cada entrevista o aportación al grupo de discusión: EE, entrevista-estudiante; GDE, grupo de discusión-estudiante; GDO, grupo de discusión-orientadora, y GDP, grupo de discusión-profesora. El número se corresponde con la persona en cuestión.

3.3. Interacción con profesorado y alumnado

Todas las personas participantes en la investigación observan dificultades en este aspecto, refieren comentarios negativos hacia las diversidades sexo-genéricas por parte de docentes o de alumnado: «me hacían preguntas [...] qué tenía ahí abajo, que si era chico o chica, que si me iba a operar y poner pene» (EE-2). Tan solo en un caso se menciona una relación de cuidado por parte de una docente, que se preocupó e intentó ayudarlo; en otro de los casos se cita como referente positivo una profesora universitaria abiertamente lesbiana. Las personas trans participantes en el grupo de discusión resaltan que en sus centros anteriores no era fácil hablar con el profesorado ni con el Departamento de Orientación (DO), lo que no sucedía en el centro seleccionado, en el que el profesorado respetaba su identidad y procuraba que el alumnado también la respetara. En sus interacciones con el alumnado no hay indicios de violencia y saben que, si los hubiera, podrían recurrir al DO.

3.4. Clima de convivencia y consideración de la diversidad

Se constatan, mediante las entrevistas en profundidad, las escasas acciones de los centros en los que se escolarizaron para mejorarlo: «en mi centro había mucho acoso hacia los estudiantes que no encajábamos en la norma [...]. No recuerdo que el profesorado hiciera nada al respecto» (EE-2). Algo parecido sucede con la información extraída del grupo de discusión, ya que en los centros concertados en los que estuvieron escolarizados no se tomaban medidas para mejorar el clima de convivencia y prevenir el acoso LGBT+fóbico. Sin embargo, en este IES han encontrado un espacio seguro, que asume su responsabilidad en relación con la inclusión y que no estigmatiza identidades ni orientaciones: «es una cuestión de voluntad [...] y en este IES se tiene voluntad de instalar un programa que realmente atienda a estas diversidades sexo-genéricas» (GDE-1); «depende del IES, de que tengan la voluntad de cambiar ese tipo de cosas» (GDE-2).

En relación con los contenidos abordados, en dos de las entrevistas se alude a charlas ofrecidas por colectivos LGBT+ en el centro, pero en los otros centros «no se trabajó nada el tema LGBT, ni siquiera nada de sexualidad» (EE-1). Señalaron que los contenidos que daban en las asignaturas no hacían referencia a las personas trans. Algo similar aporta el alumnado del grupo de discusión: «Más allá de medidas más simbólicas, lo que no se nombra no existe [...], entonces ya planteas referentes más allá del instituto, [...] y esto es una cosa de las administraciones» (GDE-1).

3.5. Medidas de atención a las diversidades sexo-genéricas

Por medio de ambas técnicas se corrobora que ofrecer una respuesta adecuada a las personas trans requiere de la voluntad del centro, que cuando hay conciencia de la necesidad y ganas, se hace.

Las personas entrevistadas coinciden al señalar que no era evidente ninguna medida de atención a la diversidad en sus centros, lo que demostraba la indiferencia ante cualquiera de las diversidades y, concretamente, hacia las sexo-genéricas: «si había orientador yo no fui consciente de ello [...] no tengo recuerdos de ninguna medida relacionada con la atención a la diversidad en mi centro» (EE-1). Muestran una percepción muy negativa de las respuestas adoptadas. No obstante, una de las personas recibió un trato específico por parte de la orientadora y del tutor durante el curso que realizó el cambio de nombre para explicárselo a la clase y hacer un seguimiento personal y académico.

El alumnado del grupo de discusión está escolarizado en este IES porque en su anterior centro habían sufrido situaciones de acoso sin que se tomaran medidas: «si hubiera tenido a alguien que en el otro centro hubiera optado por mí [...] solo me dijeron: “bueno a lo mejor si dejaras de ser diferente no te pasaría nada”» (GDE-2). En sus anteriores centros no había ninguna medida para atender a las personas trans ni a las que mostraban orientaciones sexuales no heterosexuales. En este IES:

- Les llaman por su nombre sentido: «algo que parece insignificante pero que marca mucho la diferencia [...] es el hecho de que nos permitan poner nuestro nombre sentido en la lista, en los exámenes, en el carnet de estudiante...» (GDE-2).
- Se hacen jornadas contra la LGBT-fobia: «desde que yo estoy aquí me acuerdo como cada año se pone la bandera, se hacen jornadas, se ponen carteles... No solo con el día contra la LGBT-fobia, también con la violencia de género o el día de la mujer» (GDE-1); «la bandera que cuelga ahora en las escaleras nos pone a cada uno en nuestro sitio, una bandera puesta en todo lo alto es un acto institucional y una toma de posición» (GDP-2).
- Hay docentes no heterosexuales, visibles: «sí, es muy importante. Lo dicen en clase» (GDE-1).
- Todo el alumnado entiende que en el IES no se toleran actitudes tránsfobas y que pueden recurrir tanto a docentes como al DO en caso de que se produzca alguna situación de acoso.

Se plantea la necesidad de baños mixtos: «es algo que tendrían que hacer todos los IES, porque es como el tema del nombre [...] duele verte forzado a meterte en un sitio donde tú veas que no encajas», «entro con un poquito de miedo» (GDE-2), «también dependiendo del momento vital. No es lo mismo entrar en un baño de chica o de chico en un momento del tránsito u otro [...] aunque se fomente un ambiente de convivencia, son inevitables las miradas, los comentarios, y en ese sentido sí son un gran beneficio los baños mixtos» (GDE-1).

En esta línea, son de gran interés las *aportaciones de profesoras y orientadoras* que consideran imprescindibles actuaciones que apoyen al alumnado trans, como:

- Tener listas con el nombre sentido.
- Tratar el 17 de mayo en todas las asignaturas.
- Lograr un ambiente amable y seguro. Cuando aparece una situación de acoso «llega al equipo de mediación y a través de ahí se despliegan las medidas oportunas, y se trabaja para que no vuelva a suceder. Se corta de raíz. [...]. Aunque muchas veces los alumnos no se den cuenta, estamos ahí» (GDO-1).
- Comunicación con las familias: «tenemos una escuela de familias y se hace formación LGBT+ [...] abrir la mente de muchas familias» (GDO-1).

Consideran fundamental la formación a su profesorado, que es impulsada por el DO y la Comisión de Igualdad en un seminario a comienzo de curso: «tenemos muchas personas que se están refugiando en nuestro centro, y para ser refugio hay que formarse» (GDP-2). Apuntan a la resistencia existente en la comunidad educativa: «tampoco son tan fáciles los cambios. En el grupo de igualdad hacemos propuestas y quien quiere se suma, vamos muy poco a poco. No nos planteamos nada radical, quizá deberíamos» (GDP-1).

Entre las medidas que consideran necesarias destacan las siguientes:

- Que existan protocolos de atención a las personas trans, regulados por la administración e integrados en la PGA: «por supuesto que es imprescindible que la institución tome medidas [...], lo que no está en la normativa no se toma como algo obligatorio» (GDP-1).
- Formación inicial y permanente del profesorado: «debería ser obligatorio en el máster de formación del profesorado y, por supuesto, en el profesorado en ejercicio» (GDP-3).

En definitiva, respondiendo al problema de estudio planteado, existen factores que propiciaron el desarrollo personal y académico de las personas trans participantes, pudiendo concretarse a modo de resumen: la necesidad de sentirse en un lugar seguro (especialmente en el momento del tránsito), que haya profesorado visible LGBT+, la posibilidad de recurrir a docentes, que haya contenidos específicos en las asignaturas y que el centro asuma responsabilidades didácticas y organizativas en lo relativo a las diversidades sexogenéricas, factores que, por otro lado, concuerdan con una perspectiva feminista inclusiva y respetuosa con las pluralidades.

4. Discusión y conclusiones

Los principales obstáculos que señala todo el alumnado participante se concretan en los siguientes:

- Dificultades en los procesos de socialización. La mayoría de las personas entrevistadas encontraron dificultades para ser aceptadas por grupos de iguales. En ocasiones sufren episodios de rechazo, acoso y discriminación

intensos sin intervención institucional, tal y como ya apuntaba McBride (2020). No obstante, cuando el centro educativo no estigmatiza identidades, tiene voluntad de atenderlas y visibilizarlas y no tolera situaciones de acoso, las relaciones con los iguales se ven mejoradas, como ya apuntaron McBride y Neary (2021).

- Indiferencia del profesorado. Platero (2014) incluso llegaba a apuntar a violencia explícita del profesorado. No es frecuente encontrar docentes que muestren expectativas de éxito hacia alumnado trans, que tengan empatía, que lo acompañen y, en caso de pertenecer al colectivo LGBTQ+, lo visibilicen.
- Escasa consideración de las diversidades sexo-genéricas a la hora de establecer medidas de atención a la diversidad o de fomentar la convivencia, en la línea de lo que concretaron García et al. (2020) o Jones et al. (2016).
- No hay contenidos específicos en las asignaturas, como ya explicitó Torres (2017).
- Desarrollo y funcionamiento irregulares de las medidas de atención a la diversidad (la principal, el uso del nombre sentido), lo que sitúa a las personas trans en situaciones de mayor vulnerabilidad, como apuntaron McGlashan y Fitzpatrick (2017).

Los resultados obtenidos en las entrevistas en profundidad son reforzados por el alumnado del grupo de discusión en sus anteriores centros. La impresión de las personas entrevistadas que han llegado a la universidad no permite suponer la existencia de factores en el sistema educativo verdaderamente relevantes y favorecedores de su desarrollo académico y personal bajo una perspectiva feminista, lo mismo que ocurre con las personas escolarizadas aún en Secundaria que llegaron al IES actual ante la ausencia de respuesta a situaciones de acoso en sus anteriores centros educativos. Es oportuno plantearse si este alumnado continúa escolarizado porque ha encontrado un lugar seguro en su nuevo IES que apoya al alumnado trans de manera explícita.

Estos resultados parecen apuntar a la necesidad de formar al profesorado desde una perspectiva transfeminista y a la importancia de que el centro muestre voluntad por atender a las diversidades sexo-genéricas, como ya se observó en McBride (2020), Platero (2014) y Gavilán (2016).

Como aportación específica de la presente investigación no analizada en otras es destacable la motivación, la resiliencia y el esfuerzo personal. Sin embargo, no hay que perder de vista que, en muchas ocasiones, la resiliencia (Becoña, 2006) surge ante situaciones de opresión y de agresiones del entorno. En este sentido, es evidente que muchas personas LGBTQ+ (y especialmente trans) deben demostrar mejores resultados académicos para lograr un respeto social, al igual que ha venido sucediendo con las mujeres cis (Barón et al., 2013).

En esta línea, sería importante analizar en futuras investigaciones si hay diferencias sustanciales en las dificultades a las que se enfrentan las mujeres trans, los hombres trans y las personas no binarias. Las personas trans son la punta del iceberg en las violencias, por lo que no resultaría extraño que las

mujeres trans soporten mayores opresiones que los hombres trans (Duval, 2020) y tengan que mostrar una mayor competencia para lograr un reconocimiento social. También sería interesante ampliar estas informaciones con estudios que contemplen las intersecciones (Platero, 2012) desde las pedagogías feministas, es decir, que visibilicen diferentes tipos de opresión (capacitismo, clasismo, etnocentrismo, racismo...) a las que pudieran estar sometidas las personas trans.

Por tanto, para que las personas trans puedan alcanzar un desarrollo personal saludable y cumplir con sus expectativas académicas, parece imprescindible que los centros educativos se conviertan en lugares seguros, con voluntad de dar respuesta a todo el alumnado, que no etiqueten identidades y que visibilicen todas las realidades existentes, tal y como apuntaron García et al. (2020), teniendo como base las pedagogías feministas, con todas las voces implicadas y con prácticas educativas no estigmatizantes.

Un aspecto clave es la respuesta institucional, ya señalada por McBride (2020) y semejante a la ofrecida por el IES estudiado, como forma de reivindicación de la educación desde las pedagogías feministas y como medio para garantizar derechos y oportunidades para todas las personas escolarizadas.

Por último, parecen oportunas ciertas recomendaciones, derivadas del estudio y de la revisión bibliográfica, que podrían impulsar prácticas docentes que abogaran por una construcción desde las pedagogías feministas, en lo que a las personas trans se refiere:

- Utilizar el nombre y el género sentidos.
- Elaborar un protocolo de actuación y acogida.
- Promover contenidos específicos en las asignaturas, así como referentes y bibliografía de mujeres, de personas no cis y de personas no hetero.
- Realizar acompañamiento docente al alumnado trans desde la práctica feminista de los cuidados.
- No estigmatizar ni patologizar las identidades trans, sino visibilizarlas como parte de la diversidad humana.
- Ofrecer atención a la diversidad, no como otredad, sino desde las pedagogías feministas, cuestionando lo hegemónico y lo binario como claves educativas y replanteando las medidas de atención a la diversidad desde una acción no excluyente que fomente la participación efectiva de todo el alumnado.
- Otorgar importancia a los programas de mediación y a la implicación de toda la comunidad educativa para conseguir un clima de convivencia respetuoso, equitativo e inclusivo.
- Intentar que sean temas de obligado cumplimiento en los documentos oficiales del centro, explicitando programas específicos de igualdad y equidad.
- Contraer un mayor compromiso por parte de la Administración educativa en lo relativo al incremento de recursos y de profesorado de apoyo, junto a una mayor autonomía de los centros para ajustar dichos recursos a su alumnado.

- Abogar a favor de la existencia de baños mixtos en los centros, haciendo de ellos lugares seguros.
- Realizar una formación del profesorado (especialmente la inicial) desde las pedagogías feministas, desde la ausencia de canales binarios y normativos, para poder llevar a cabo un acompañamiento real y efectivo al alumnado trans.
- Añadir una tercera casilla en los formularios para personas de género no binario.
- Tejer redes desde los feminismos interseccionales y el activismo.

Es preciso realizar un giro educativo en la escuela, buscar puntos de fuga desde las pedagogías feministas (Sánchez Sáinz, 2019) y construir otros referentes fuera de los normativos y hegemónicos, que permitan a las personas trans ser desde el reconocimiento y el respeto. Mientras esto llega, tolerancia cero a las agresiones transfóbicas y asunción de la diversidad como clave de acción y formación del profesorado transformadora desde las pedagogías feministas (Bejarano et al., 2019) son los aspectos fundamentales para hacer de los centros educativos lugares seguros, libres de agresiones y potenciadores de trayectorias personales y académicas satisfactorias para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- BARÓN, S.; CASONE, M. y MARTÍNEZ VALLE, C. (2013). Estigma del sistema de género: Aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50(3), 837-864.
<https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41971>
- BECOÑA, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
<<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>>
- BEJARANO, M. T.; MARTÍNEZ, I. y BLANCO, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.
<<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>>
- BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, D. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Muralla.
- CARVAJAL, A. (2018). Transsexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 163-193.
<<http://dx.doi.org/10.15517/h.v8i1.31467>>
- COLL-PLANAS, G. y RODÓ-ZÁRATE, M. (dirs.) (2018-2021). *Miradas poliédricas a la violencia de género: Propuestas para la prevención en los centros de secundaria desde una perspectiva holística e interseccional*. Universitat Oberta de Catalunya / RecerCaixa. Ref. 2017ACUP00089.
- DIVERSITY AND CHILDHOOD (2021). *Diversidad e infancia: Cambiando las actitudes sociales hacia la diversidad de género en los niños de toda Europa*. Unión Europea.
- DUVAL, É. (2020). *Reina*. Caballo de Troya.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- GARCÍA MEDINA, R.; MORENO, I. y SALGUERO, J. M. (2014). Diversidad cultural e inclusión. En J. A. GARCÍA FERNÁNDEZ e I. MORENO HERRERO (Eds.). *Escuela, diversidad cultural e inclusión* (pp. 103-221). La Catarata.
- GARCÍA, R.; PENNA, M.; SÁNCHEZ, M.; SALGUERO, J. M. y MORENO, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 207-218.
<<https://doi.org/10.5209/rced.62016>>
- GAVILÁN, J. (2016). *Infancia y transexualidad*. La Catarata.
- HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- HOOBS, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- INCLUDE-ED CONSORTIUM (2006-2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación.
- JONES, T.; SMITH, E.; WARD, R.; DIXON, J.; HILLIER, L. y MITCHELL, A. (2016). Experiencias escolares de estudiantes transgénero y de género diverso en Australia. *Sex Education*, 16(2), 156-171.
<<https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>>
- KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión*. Pirámide.
- LENA-BERÑE, A.; AGUD-MORELL, I.; PÁEZ DE LA TORRE, S. y VILA MUMBRÚ, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94.
- MARINE, S. (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>>
- MCBRIDE, R. S. (2020). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*.
<<https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>>
- MCBRIDE, R. S. 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>>
- MISSÉ, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- MORENO, Y. y PENNA, M. (2018). Breve decálogo de ideas para una escuela feminista. *Revista Trabajadoras de la Enseñanza*, 364, 24-27.
- MORENO, O. y PUCHE, L. (2013). *Transexualidad, adolescencia y educación*. Egales.
- MORIÑA, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- PENNA, M. y SALGUERO, J. M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante el alumnado trans. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 95-107. <<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/226>>
- PLATERO, R. (L.) (2012). *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- (2014). *TRANS*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- PICHARDO, J. I.; STÉFANO, M.; FAURE, J.; SAENZ, M. y WILLIAMS, J. (2015). *Abrazar la diversidad*. Instituto de las Mujeres.

- PUCHE, L. (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva: Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33, 17-23.
- SÁNCHEZ, M.; PENNA, M. y ROSA, B. de la (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. La Catarata.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- SENNET, R. (2003). *Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama
- SPADE, D. (2015). *Una vida "normal": Violencia administrativa, políticas trans críticas y los límites del derecho*. Edicions Bellaterra.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. y DEVAULT, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Wiley.
- THOILLIEZ, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: Aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.21657>>
- TORRES, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- WE PROJECT (2020-2022). *Promoting work-based equality for LGBT+Q+ YOUNG*. Unión Europea.