



Preprint

LAS DINÁMICAS NORMATIVAS EN EL ENTORNO EDUCATIVO Y SU IMPACTO SOBRE EL ALUMNADO TRANSGÉNERO: UN ESTUDIO DE CASO

Resumen

Introducción. Las diferentes formas de vivir la sexualidad, alternativas a la dominante, han recibido, históricamente, respuestas en forma de violencia social e institucional. Sin embargo, no son abundantes los estudios que las analizan a través de experiencias personales vividas en entornos educativos. **Objetivo.** Con esta investigación se ha pretendido acceder a las distintas formas a través de las cuales se puede manifestar la normatividad sexual en centros escolares (e.g., las relaciones interpersonales, los conocimientos del profesorado, las prácticas docentes, etc.). **Metodología.** La técnica empleada para lograr estos objetivos ha sido la entrevista semiestructurada, la cual pudo aplicarse a dos participantes: a la abuela y cuidadora de una niña transgénero de seis años de edad y a la maestra de esta. **Resultados.** Se observó que dicha normatividad aparecía en tres niveles: institucional (nivel macro), escolar (nivel meso) y personal (nivel micro). **Conclusión.** La falta de políticas específicas, la escasa formación en género y sexualidad y los prejuicios interiorizados pueden suponer un obstáculo a la libre expresión de la diversidad en las aulas.

Palabras Clave: Normatividad; transgénero; alumnado; sexualidad; escuela; género.

Abstract

Introduction. Alternative sexualities have historically suffered social and institutional violence. However, there are not many studies that analyze personal experiences in an educational environment. **Objective.** The objective of this research was to access the different ways of sexual normativity at school. **Method.** As a technique, the semi-structured interview was used. Two people participated in it: the grandmother of a six-year-old transgender girl and her teacher. **Results.** This sexual normativity appeared at three levels: institutional (macrosystem), school (mesosystem) and

personal (microsystem). **Conclusions.** The lack of specific policies, the shortage of training in this regard and prejudices can hinder the free expression of sexual and gender diversity at school.

Key words: Normativity; transgender; students; sexuality; school; gender.

Resumo

Introdução. As diferentes formas de viver a sexualidade, alternativas à dominante, têm historicamente recebido respostas na forma de violência social e institucional. No entanto, poucos são os estudos que os analisam por meio de experiências pessoais vividas em ambientes educacionais. **Objetivo.** Esta pesquisa buscou acessar as diferentes formas pelas quais a normatividade sexual pode se manifestar nas escolas (por exemplo, relações interpessoais, conhecimento dos professores, práticas de ensino, etc.). **Metodologia.** A técnica utilizada para atingir esses objetivos foi a entrevista semiestruturada. Duas pessoas participaram da pesquisa: a avó e cuidadora habitual de uma menina transgênero de seis anos e la professora da criança. **Resultados.** Observou-se que as referidas regulamentações surgiram em três níveis: institucional (nível macro), escolar (nível meso) e pessoal (nível micro). **Conclusão.** Conclui-se que a falta de políticas específicas, a escassa formação em gênero e sexualidade e os preconceitos internalizados podem ser um entrave à livre expressão da diversidade em sala de aula.

Palavras-chave: Normatividade; transgênero; estudantes; sexualidade; escola; gênero.

Introducción

Desde los años 90, la diversidad de alumnado ha comenzado a constituirse como un eje fundamental de actuación en el ámbito escolar (Giné, 2009). Las políticas educativas desarrolladas desde entonces han ido centrando su atención en la satisfacción de las demandas de la infancia y la eliminación de las dificultades sociales

que pudieran surgir derivadas de su amplia diversidad (e.g., cultural, socioeconómica, de género, etc.), planteando modelos educativos inclusivos que buscan una respuesta acorde a los Derechos Humanos, a valores universales como la equidad y a las demandas del alumnado (López, Martín, Montero y Echeita, 2013).

Pese al creciente compromiso social y gubernamental, el concepto de “normalidad” ha supuesto un obstáculo a la inclusión educativa. Este constructo social implica una regulación de los comportamientos, gustos o expresiones, dictaminando cuáles deben ser concebidos como correctos y cuáles no (Skliar, 2005). De esta forma, la diversidad se ve invisibilizada y el alumnado se ve limitado a una única forma de ser y de actuar. Divergir de este modelo, y el juicio constante, puede tener efectos en los/as niños/as y adolescentes, pudiendo llegar a percibirse a sí mismos/as como diferentes e incluso como un problema (Sapon-Shevin, 2013).

El ámbito educativo es uno de los entornos en los que recae la presión de la “normalidad”. Para prevenir posibles perjuicios a este respecto, la Unesco (1990) advierte: “La prioridad más urgente es garantizar [...] la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos” (p. 7). Se pone de manifiesto, así, la necesidad de que la educación garantice el bienestar de todos/as, huyendo de una forma unánime de actuar. Sin embargo, la situación que se vive en muchos centros educativos no garantiza la protección de las diversidades. Al contrario, el aspecto físico o el cuestionamiento del modelo monolítico de sexualidad y, por consiguiente, la ruptura de las expectativas construidas en función del sexo, se han consolidado como ejes de discriminación en la comunidad educativa (De Stéfano, Puche y Pichardo, 2015).

El sistema sexo-género, cuya demoninación fue acuñada por Gayle Rubin en 1975 (Osborne, 1995) se ha erigido como la estructura o “el conjunto de disposiciones mediante los cuales la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el que se satisfacen estas necesidades sexuales transformadas” (Rubin, 1978, p. 159). Las presiones normativas sexuales y de género,

consolidadas en torno a las expectativas y producto del afianzamiento y la naturalización de este sistema, se encuentran presentes en la vida de los/as niños/as desde incluso antes de su nacimiento. En función de sus genitales, se orienta al recién nacido hacia una de las dos esferas simbólicas que la sociedad concibe, poniendo de manifiesto una clara concepción binarista predominante en las culturas: la feminidad o la masculinidad tradicionales (García, 2015; Moreno y Pichardo, 2006). De esta manera, queda establecida una clara jerarquía, donde a las realidades normativas se les confiere un estatus privilegiado, mientras se tiende a marginar a las posiciones alternativas (Jackson y Scott, 2010). Estas diferencias, materializadas en la utilización de tipos opuestos de vestimenta, el empleo de colores distintos e incluso el trato diferenciado, se prologan a lo largo de su vida (Fernández-Rouco, Carcedo, López y Orgaz, 2019; Lorber, 2006). Se observa, de este modo, cómo el primer contexto de mayor incidencia de las presiones normativas resulta ser la familia; sin embargo, la responsabilidad va cayendo, progresivamente, sobre la escuela (García-Bacete, 2003).

En los centros educativos, la normatividad adopta diversas representaciones como parte de su ejercicio de poder. Todo aquello que no se rige por los cánones sexuales establecidos puede interpretarse como una alteración del statu quo y como una posible amenaza, pues obliga a repensar ideas afianzadas sobre la identidad o la familia (Lasser y Tharinger, 2003). Esta normatividad se produce en tres niveles diferenciados: macro (la institución educativa), meso (el centro escolar) y micro (el aula y las interacciones entre sus integrantes) (Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, 2015). Además, pese a que las actitudes y la formación docente son elementos fundamentales para el buen abordaje de la diversidad sexual y de género en las aulas (Martínez, Vicario-Molina, González y Ilabaca, 2014), frecuentemente el profesorado no dispone de herramientas que le permita conocer la naturaleza multidimensional del género y la sexualidad y, por ende, de recursos para trabajarlo (Martínez, Carcedo, Fuertes, Vicario-Molina y Fernández-Fuertes, 2012; Zembylas y Kaloyirou, 2007). El desconocimiento del profesorado al respecto o sus concepciones erróneas contribuyen a consolidar la normatividad, la exclusión y la no satisfacción de las necesidades sociales y sexuales infantiles (López, 2008). En este punto, parece que los

conocimientos rigurosos de la minoría del profesorado provienen de la formación continua voluntaria. Por el contrario, el resto de docentes encuentra su fuente de información, como la mayor parte de la población, en los grandes medios de comunicación (Martínez, Vicario-Molina, González y Ilabaca, 2014) que, con frecuencia, reflejan una imagen errónea y patologizada de la diversidad. La patologización (especialmente de las personas transgénero) es una clara muestra de cómo tales realidades periféricas del género y la sexualidad se han circunscrito en múltiples ocasiones al terreno sanitario (Fernández-Rouco, Carcedo y Yeadon-Lee, 2018). Además, la falta de formación científica puede traducirse en una incorrecta o insuficiente respuesta del profesorado hacia la violencia que es ejercida contra expresiones no normativas; no en vano, los entornos escolares son percibidos como lugares poco seguros (Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida, 2012).

Las distintas formas de odio y violencia que aparecen en los centros educativos pueden manifestarse a través de muy diferentes tipologías, desde la hostilidad hasta el acoso. Esto puede afectar negativamente al alumnado que las sufre, pudiendo dañar su autoestima (Blaya, Debarbieux y Molina, 2007). Algunos estudios estadounidenses acerca de las actitudes hacia las formas no normativas de vivir el género u la sexualidad denotan altos índices de violencia (especialmente verbal), en el entorno escolar, como producto de la homofobia y del odio hacia tales expresiones y modos de vida (Kosciw y Cullen, 2002; Kosciw, Clark, Truong y Zongrone, 2020). Estos resultados van en la línea de lo encontrado en otros países, como España (Pichardo et al., 2015), donde se encuentra que en torno al 55% del profesorado es testigo de expresiones fruto de la homofobia y más del 85% escucha comentarios despectivos e insultos al respecto.

Como se ha podido observar, la atención a la diversidad sexual y de género en los entornos educativos es mejorable, debido, entre otros factores, a la falta de formación (Ens, Holmes, Pullen, Temple y Travers, 2015): no existe una preparación sistemática destinada a los/as docentes con el fin de reconocer la riqueza de la diversidad sexual y de género y de prevenir la homofobia y la transfobia (Generelo, 2016). Sin embargo, no

abundan los estudios que indagan en los conocimientos concretos sobre sexualidad de los que dispone el profesorado, en el abordaje que se hace en las aulas respecto a las sexualidades periféricas o en el modo a través del cual se establecen las dinámicas de exclusión hacia este alumnado. Tampoco son numerosos los estudios que analicen el papel, a este respecto, de los dos grandes pilares que vehiculan la educación de los/as niños/as y adolescentes: la familia y la escuela. Resulta, así, interesante llevar a cabo trabajos encaminados a esclarecer las dinámicas normativas escolares que subyacen a las prácticas educativas y a la cotidianidad de los centros escolares.

Objetivos

Con esta investigación se ha pretendido conocer algunas de las formas en las que se manifiesta la normatividad sexual y de género en los centros educativos, así como sus presumibles consecuencias en el alumnado con una identidad de género no normativa. Para ello, se han pretendido identificar los conocimientos respecto a la sexualidad y el género, así como las fuentes de información que podrían explicar su obtención. También se han intentado explorar ejemplos de respuestas del profesorado ante las sexualidades y expresiones de género no normativas de su alumnado. Por último, se ha procurado comprender y analizar la convivencia y las relaciones que se establecen entre el alumnado, tras la ruptura de los mandatos de género.

Método

La metodología empleada sigue un corte cualitativo, algo que aporta mayor interés al estudio debido a que la mayoría de las investigaciones desarrolladas en este ámbito son cuantitativas (Flick, 2009). Además, este tipo de metodología puede lograr un análisis más exhaustivo y profundo, a través de las experiencias y las percepciones de las personas participantes. De esta manera es posible acceder al modo por el cual se construyen los significados y se materializan las ideas y las acciones a través del

impacto cultural (Corbin y Strauss, 2008). A continuación, se desgranar cada uno de los aspectos metodológicos:

1. Participantes

Se ha contado con dos participantes afincadas en un municipio semiurbano del Estado Español. Por un lado, con una maestra y tutora de Educación Infantil de 42 años de edad y seis años de experiencia docente; esta participante, a la que se hará referencia como “P1_Escuela”, tuvo el año anterior a la realización del estudio como alumna, en su aula, una menor transgénero de seis años (que en adelante llamaremos María). Por otro lado, se obtuvo la colaboración de la abuela de la menor transgénero anteriormente referida (a quien se denominará “P2_Familia”); esta mujer, que se dedica a las tareas domésticas y de cuidados dentro del ámbito privado, tiene una edad de 59 años y es una de las mayores conocedoras de la historia de su nieta debido a su ejercicio como cuidadora de la menor. Por tanto, ambas informantes clave encuentran su nexo de unión en María y el centro educativo en el que está escolarizada.

2. Instrumentos

Se empleó la entrevista semiestructurada debido a su utilidad a la hora de profundizar en las diversas opiniones y realidades vividas por las participantes, así como para comprender los motivos subyacentes (Hernandez, Fernández y Baptista, 2010). Se establecieron matices para lograr una adaptación a las diferentes características de las participantes. En las entrevistas se abordaron diversos ejes temáticos: el proceso de identificación de la menor, el papel de la escuela en el trato de la diversidad, o la respuesta del centro educativo ante la verbalización de la identidad de la menor.

El guion de preguntas abiertas fue sometido, a su vez, a la técnica Delphi (León y Montero, 2003): se validaron las entrevistas a través de las propuestas de mejora de cuatro profesionales de diferentes universidades españolas, expertos en la materia. Para llevar a cabo este proceso se propusieron tres preguntas sobre el contenido, la

estructura y la previsible duración de las propuestas. Asimismo, se les ofreció la posibilidad de incluir las modificaciones que creyeran pertinentes, siendo posteriormente comparadas e incorporadas.

3. Procedimiento

Para la elaboración de esta investigación se ha seguido el Código de Buenas Prácticas Científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2011), con el fin de garantizar su correcto desarrollo y el bienestar de cada participante. Se ha preservado su confidencialidad, así como el anonimato de aquellas a las que se hace mención en los relatos, mediante el uso de pseudónimos y la no mención de la localidad específica en la que la investigación fue desarrollada.

Con anterioridad al inicio de las entrevistas, se dieron a conocer los objetivos, características contextuales del estudio, la naturaleza científica de sus resultados y sus derechos como participantes, obteniendo, finalmente, su consentimiento informado. Se remarcó el carácter voluntario de la participación, pudiendo detener la entrevista o de no responder a cualquier cuestión. Asimismo, se ofreció la posibilidad de acceder a su relato tras su transcripción. Por último, la participación de la maestra contó con la autorización escrita de la familia de la menor transgénero, permitiendo alusiones a ella.

4. Análisis de resultados

Con el fin de proceder a analizar los resultados se establecieron categorías que permitiesen codificar su contenido en grandes bloques temáticos. Se fue identificando, analizando y registrando cada fragmento de los relatos, agrupando aquellos que se ubicaban bajo una misma perspectiva teórica o descriptiva (Gibbs, 2012).

Las categorías empleadas para el análisis de los resultados se obtuvieron de forma emergente, a través de un proceso separado y conjunto entre investigadores. Su creación se desarrolló paralelamente a la recogida y procesamiento de los datos tomando como referencia los grandes bloques temáticos abordados en las entrevistas.

Finalmente se emplearon las siguientes categorías para el análisis del relato de la maestra: “Datos identificativos”, “Proceso de identificación y tránsito”, “Notificación y reacción de la escuela”, “Situaciones e implicaciones en el desarrollo y bienestar”, “Normatividad y diversidad de género en la escuela”, “Ayudas externas” y “Necesidades de futuro”, y las siguientes categorías en el caso del relato de la abuela: “Normatividad y diversidad afectivo-sexual y de género en la familia” y “Otros entornos y marcos institucionales”. Las categorías sobre las cuales versa este trabajo son, especialmente: “Normatividad y diversidad de género en la escuela” y “Ayudas externas”.

Análisis y discusión de resultados

El análisis que se muestra a continuación se presenta organizado en los tres bloques previamente mencionados, apelando a los tres niveles en torno a los que surgen las distintas dinámicas normativas en la educación formal: nivel macro, nivel meso y nivel micro (Abero et al., 2015).

1. Nivel macro: institucional y/o legislativo

En lo relativo a la escuela como institución y el plano legal, es posible analizar las dinámicas globales que surgen, especialmente respaldadas por legislaciones poco favorables a la diversidad. En este sentido, y según lo expuesto por la maestra entrevistada puede observarse una aparente clara ausencia de garantías legislativas. Así, en el siguiente fragmento se remarca la inexistencia de un marco legal que marque las líneas de actuación a seguir y que abogue por el respeto y garantice la seguridad de todo el alumnado en cuestión de género y sexualidad:

‘Lo que pasa que no hay protocolos, no hay nada’ (P1_Escuela).

Asimismo, la segunda participante complementa dicha información con una sugerencia clara: la creación de protocolos específicos. De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de crear legislaciones concretas que garanticen el bienestar de todo el alumnado, especialmente de aquel cuyas expresiones o vivencias del género y la

sexualidad no sean normativas. De esta forma se podrían cubrir sus necesidades y evitar, de manera efectiva, aquellos actos que pudieran vulnerar sus derechos:

‘Debiera de marcar, el Ministerio de Servicios Sociales, de Educación, un protocolo a seguir [...] y que se sepa que ese niño tiene derecho a la vida igual que los demás’ (P2_Familia).

La vaga legislación específica existente aparece como un déficit que provoca la vulnerabilidad de los/as menores transgénero, y el desconocimiento en la escuela y las familias. Este hecho queda patente, frecuentemente, a lo largo del relato de la maestra, quien muestra cómo con anterioridad a la incorporación en su aula de María, tenía adquiridas unas tenues y poco rigurosas ideas relativas a diversidad de género. Los medios de comunicación son reconocidos, por la docente, como una de sus principales fuentes de información a este respecto:

‘... no hay formación específica para... género. [...] Algún documental que he visto de cuando nos estamos formando hay un momento de inflexión en el que físicamente decantas para chico o para chica [...] y puede ser que se desarrolle diferente a lo que está en tu cabeza’ (P1_Escuela).

A este respecto, Missé (2013) expone que la mayor influencia y poder de construcción de las narrativas transgénero en la sociedad recae, especialmente, en los discursos desplegados por las diversas plataformas mediáticas, unos discursos que en muchos casos se encuentran sesgados, son imprecisos y deslegitiman a las personas transgénero y su individualidad.

En pocos casos, estas cuestiones están presentes en la formación inicial o continuada del profesorado (Zembylas y Kaloyirou, 2007). Así lo muestra la docente, quien reconoce no haber trabajado estos asuntos en sus estudios universitarios o bien no recordarlo, algo que permite comprobar el bajo impacto de tales contenidos en caso de que sí hubiesen sido impartidos.

‘Formación, [...] no recuerdo, la verdad, la propia que tienes tú [...]. Es que ya no recuerdo la formación de la carrera [...]. Yo no he tenido formación específica a parte, tampoco’ (P1_Escuela).

Dada esta situación, la docente opta por acercarse a otras fuentes para obtener informaciones que faciliten su comprensión sobre la diversidad de género y poder conocer la realidad de su alumna. De sus palabras podemos extraer algunos recursos con los cuales trabajó después de que la madre de su alumna pusiera en su conocimiento la inminente transición, es decir, los cambios relativos a vestimenta, nombre, pronombre, etc. (Pyne, 2014) que realizaría próximamente. Destacan, en primer lugar, los medios de actualidad:

‘Yo creo que este también ha surgido como una, como que se han empezado a dar a la luz determinados casos y están generándose ahora noticias’ (P1_Escuela).

Posteriormente, también dota de gran valor, al papel que ejercen las asociaciones de personas LGTBIQ+ (Lesbianas, gays, bisexuales, transgénero/transexuales, intersexuales, queer, etc.). Así, pone de manifiesto que la actividad desarrollada tiene un impacto positivo:

‘Imagínate que, en vez de ser en primero de primaria, como ha sido el cambio, me hubiera tocado más adelante, pues me hubieran tenido que asesorar, y para eso están las asociaciones que hay [...] te pueden ayudar’ (P1_Escuela).

Pese a la falta de formación inicial, anteriormente mencionada, la maestra, de forma posterior, recibió información a través de otras fuentes. Este hecho pudo modificar su actitud hacia la diversidad de género en su aula, provocando un cambio positivo:

‘Les puedes ver... estar más alerta [...] para saber de qué va el tema, porque vale yo... no es algo que...es algo que, que no conoces y si te lo fundamentan y ves que existe...’ (P1_Escuela).

Esta modificación del marco conceptual de la docente pudo ayudar a mejorar la situación de María, pero también de todo su alumnado, además de reducir prejuicios por cuestión de género, de la heteronorma y del sexismo en el aula, pero ¿cómo se manifiesta la heteronormatividad en la cotidianidad de los entornos escolares?

2. El centro escolar: nivel meso

En lo que respecta al centro educativo y su funcionamiento interno existen dinámicas que obstaculizan el bienestar de los/as menores transgénero. La diversidad de género no tiene apenas presencia en los entornos de educación formal. No constituye un asunto del que se hable con frecuencia o se mencione con naturalidad (Epstein, O'Flynn y Telford, 2000). Esto resulta coherente con las palabras de la maestra quien responde lo siguiente al ser preguntada si estos temas aparecen en las conversaciones entre docentes (en la Sala del Profesorado y espacios similares):

'No... no sale, es que tampoco, como no es un tema que... es un tema que está empezando ahora, no empezando ahora, miento, a ver, es de siempre, pero yo no tengo la suficiente experiencia para que haya coincidido...' (P1_Escuela).

Además, las prácticas cotidianas de aquello que Lorber (2006) denomina la "institución social del género", constituyen un sistema que rige y determina lo que se puede y lo que no se puede hacer o ser, creando un entramado de prohibiciones y censuras. Dichos vetos, tienen un gran impacto en aquellos/as niños/as y adolescentes cuya sexualidad o género no se adecúa a los parámetros normativos. Esto ejemplifican las palabras de la abuela de María acerca de la negativa del centro educativo a modificar su trato hacia la alumna:

'Notábamos que no gustó el tema, por lo que fuera, no gustó. Entonces, cuando fuimos a decirles "oye mira, la niña ha estado vestida de niña todo el verano y va a empezar el curso y queremos que su clase la llamen María" [...] aquello era como que "no, no, no, no... a ver si cree usted que podemos hacer lo que queramos"' (P2_Familia).

Esta afirmación refleja una supuesta violación de un derecho fundamental de la menor: la utilización del nombre con el cual se identifica. Con ello, la alumna se sitúa en una posición de desigualdad y vulnerabilidad. La importancia del empleo del nombre elegido se debe a que este identificador se erige como el principal marcador de género. A todas las personas, en el momento de nacer, se nos asigna un determinado nombre sexuado (López, 2012) que provoca que, durante toda su infancia, se reciba un trato distinto según la interpretación que la sociedad hace de este nombre. De esta manera, los comportamientos o actitudes recibidas son diferenciadas. Es fundamental que todos/as los/as niños/as sean llamados por un nombre en el cual se vean reflejados para poder lograr un mayor bienestar personal y escolar. Sin embargo, el centro educativo parece desaprobado el uso de su nuevo nombre, manifestando un supuesto rechazo hacia el alumnado que no se ajusta a las demandas sociales relativas al género. Igualmente evidencia un déficit en la cobertura de sus necesidades, incurriendo, por tanto, en un posible acto de maltrato (Espinosa y Ochaíta, 2000).

Lo mismo ocurre con la prohibición, a la menor, por parte de la profesional encargada del Departamento de Orientación, de utilizar el aseo de niñas, reiterando, nuevamente, las posibles reticencias del centro a la creación de un clima respetuoso e inclusivo. Esta situación puede observarse a través del siguiente fragmento de la abuela:

‘Había servicios para niños y para niñas, y la orientadora decía “es que para ir al servicio y eso habrá que regularlo”, fijate tú, como que entraba ahí un violador, o algo así’ (P2_Familia).

De esta manera, los derechos de la niña pueden, de nuevo, no haberse respetado, incumpliendo el deber de la escuela, y no cubriendo dos de sus necesidades básicas: las necesidades sexuales (el respeto a su identidad de género) y las necesidades sociales, más concretamente, la aceptación por parte de su entorno (López, 2008).

3. Nivel micro: el aula

Adentrándonos en las relaciones que se establecen en el aula, y las interacciones entre el profesorado y el alumnado, es posible observar interacciones igualmente interesantes, especialmente en el juego. Las palabras de la maestra, trasladan una fotografía de cómo se establecen estas dinámicas. Puede comprobarse, por un lado, su intención de fomentar la igualdad, y por otro, la naturalización de la segregación por actividades, debido a la expresión “porque es así” que emplea:

‘Puedes tener los grupos típicos que están ellos todo el día jugando al fútbol, y haciendo el burrote, porque es así, y las niñas pues con otras cosas de maquillarse y demás pero por ejemplo hay grupos en los que hay un rincón en donde hay maquillaje y salen maquillados tanto ellos como ellas, [...] se fomenta la igualdad y me da igual, hoy me maquillo yo que soy niño y mañana tú vienes conmigo a jugar al fútbol que eres niña’ (P1_Escuela).

El modo en el que la infancia juega refleja la dicotomía social y restrictiva, relativa a las actividades vistas como convenientes para niños y para niñas. La infancia se encuentra inmersa en una sociedad con diversas representaciones sociales de género asentadas y su naturalización concluye en su objetivización y, en definitiva, en su reproducción. El juego provoca, de este modo, el afianzamiento de un posicionamiento de los/as menores en tal entramado simbólico: aquellos/as que no se rigen por las representaciones que su entorno cree como propias para ellos/as, reciben sanciones o prohibiciones, algo que cobra especial transcendencia cuando la ruptura de la normativa de género por parte del niño/a es prolongada o el/la menor es transgénero (Kennedy y Hellen, 2010). De nuevo podemos constatar, a través del relato de la maestra, que la estructura de presunciones se consolida a través de la prohibición que explicita uno de sus alumnos. Igualmente concluye abogando por la igualdad de oportunidades, independientemente de su identidad de género:

‘Si un niño te dice “es que Fulanita quiere venir a jugar con nosotros con los coches y las niñas...” que te pasa porque claro, depende la educación de su casa [...] “quiere venir con nosotros a jugar a los coches y no la dejamos”, digo “pues a ver, esto no es así, porque Fulanita también puede jugar a los coches

como tú puedes ir allí a la casa de las muñecas, como...” pues fomentar un poquito valores de igualdad, que es lo que pretendemos’ (P1_Escuela).

Estas prohibiciones afectan especialmente al alumnado transgénero pues deslegitiman sus comportamientos o preferencias; no en vano dicha situación tiende a materializarse en una baja autoestima (Soriano, 2012). Se observa, en el relato de la abuela cómo la maestra podría estar negando a María la posibilidad de “jugar con cocinitas”, posiblemente por ser concebidas por esta como un juguete femenino y, por tanto, inconveniente para quien ella aún veía como un niño. Sin embargo, se utiliza como justificación la intención de protegerla frente a otros/as niños/as:

‘La tutora que tuvo el primer año, en 5 años Infantil [...] se había dado cuenta, igual que nosotros, porque al convivir muchos años con un niño pequeño, los niños no tienen trastienda, son como son, [...] dice “yo me he dado cuenta, de lo otro, de que quiere jugar con las cocinitas, de que quiere jugar con los cacharritos, con muñecas”, dice “y claro, yo, por protegerla un poco de los otros niños no la dejaba”, y ella nos lo contaba “y que no me deja jugar con las cosas, y a Fulana bien que la deja”’ (P2_Familia).

Es necesario señalar que este blindaje de la maestra hacia la alumna no puede considerarse una justificación a su actitud, pues sus compañeros/as no parecieron mostrar en ningún momento ningún atisbo de discriminación ni en sus actos ni en sus palabras. Así lo muestra la abuela de la menor, quien comenta, sobre la relación entre su nieta y el resto del alumnado del aula, lo siguiente:

‘Con los niños nunca ha tenido problemas, eh, nunca. Les decía que era una niña y los otros “ya, pues vale”’ (P2_Familia).

Al igual ocurre con el resto de niños/as del entorno de la menor, no necesariamente relacionados con el centro educativo:

‘En cuanto ha empezado a hablar y a expresarse, decía... “es que yo soy una niña” y no hubo problemas. Los niños a esa edad pasan del tema, quieren jugar y les da igual que sea una niña que un oso de peluche’ (P2_Familia).

De esta manera, se observa una clara diferencia entre el afrontamiento de la diversidad por parte de la infancia y, por otro lado, de las personas adultas, especialmente los padres y madres, pero de forma extensible al profesorado (Menvielle y Hill, 2011). Este hecho puede deberse a que estas últimas personas requieren de un ejercicio de relectura del género, modificando las concepciones estáticas y rígidas, asentadas durante años. Por el contrario, los/as niños/as tienen una concepción mucho más amplia de la sociedad, contemplando la diversidad como algo propio del ser humano, un hecho que puede deberse a que, por su corta edad, no han sido sometidos, aún, tan fuertemente a las presiones sociales, ni sus marcos conceptuales han sido, por el momento, moldeados con tanta fuerza por tales ideas restrictivas. Este hecho reafirma la necesidad de una educación temprana que ayude a comprender las diversas formas de ser, expresarse y sentir bajo un marco de respeto (Han y Thomas, 2010).

En la relación con sus iguales, destaca un caso de violencia hacia la menor como consecuencia de la transfobia de su agresor. El acoso escolar que sufrió María se dio de manera reiterada y adoptó tres de las vertientes propias de este tipo de acoso (Olweus, 1998). Por un lado, se producen repetidas agresiones físicas. Por otro lado, el agresor repite verbalmente a la víctima que no es una niña, provocando una humillación y vejación de la alumna, con sus correspondientes perjuicios psicológicos. Por último, se produce, también, violencia sexual, pues con este acto, así como con las palabras que emite el agresor, se vulneran los derechos sexuales de la niña, correspondientes al respeto a la identidad de género manifestada por la menor. A continuación, puede verse la situación de acoso:

‘Se había quejado la niña de que la pegaban. [...] Se metía —el agresor— con la parte débil, con la niña que lloraba, entonces, claro, cuando su hermano le llamó la atención... a callar, porque dijo “este es más grande y me unta”, pero con la niña, bien. Hasta que ya la niña explotó y a la vez le daba vergüenza, cuando me lo contaba a mí le daba vergüenza, y dice “fíjate, fíjate lo que me ha dicho, me ha dicho que no soy niña”. [...] Ella se sentía avergonzada, se sentía muy mal’ (P2_Familia).

A la vista del fragmento, puede observarse cómo las agresiones no resultan inocuas para María (e.g., “le daba vergüenza” o “se sentía muy mal”), evidenciando cómo la transfobia puede repercutir negativamente en la salud mental de la infancia transgénero. Los elevados niveles de ansiedad, la depresión o la pérdida de autoestima son algunas de las posibles consecuencias psicológicas que se esgrimen de este tipo de situaciones (Olson, Durwood, DeMeules y McLaughlin, 2016).

Ante la situación de acoso, la familia intentó tomar medidas para detenerla: la abuela de la menor informó de estos hechos al centro educativo, concretamente a la orientadora, quien derivó el caso a la Dirección. A continuación, se observa el transcurso de los acontecimientos:

‘Lloraba y eso, total que cuando se lo comento me dice la orientadora “ay, es que en el comedor no tenemos competencia”, digo “bueno, pues la directora... hay alguien que tiene que ser responsable”, “bueno pues se lo diré a ver”, bueno, pues habla con la directora y me dice a mí, la orientadora, que ha dicho la directora que ella no recibe a nadie que sea padre, madre o tutor legal’ (P2_Familia).

En definitiva, es posible comprobar cómo las dinámicas heteronormativas que se pueden dar en un centro educativo pueden concluir en la minusvaloración de las realidades que distan de las estipuladas como adecuadas y hegemónicas. En este caso, se materializa en la supuesta negativa o pasividad, por parte del centro educativo, a dar pasos hacia la eliminación de la violencia transfóbica en sus aulas.

Conclusiones

Con esta investigación se ha pretendido acceder a las dinámicas, relaciones interpersonales y prácticas docentes a través de las cuales se manifiesta la normatividad sexual en un entorno educativo. También se ha tratado de identificar algunos conocimientos docentes relativos al género y la sexualidad.

Tras haber desarrollado el análisis es posible concluir que la normatividad sexual y de género se puede producir de muy diversas formas, por ejemplo, a través de una ocultación u omisión de prácticas, gustos o comportamientos que no se consideran como propios de un género concreto. Dichas dinámicas pueden aparecer en tres niveles diferenciados.

En primer lugar, estas acciones y omisiones pueden reproducirse a nivel macro, global e institucional. La falta de legislación específica y el escaso apoyo institucional puede suponer un obstáculo a la hora de gestionar la diversidad. Esto se debe a la ausencia de protocolos sobre diversidad sexual y de género que se presenta en el caso estudiado, evidenciando la situación de desprotección en la que pueden encontrarse los/as niños/as y adolescentes que viven bajo circunstancias similares. De igual forma, destaca la situación de desinformación que traslada la maestra entrevistada, quien manifiesta no recordar haber recibido información al respecto en su formación inicial, constatando que la educación sexual no encuentra demasiada presencia en los estudios universitarios de educación (Martínez et al., 2013). Este hecho, se ve agravado por los medios de comunicación, la principal fuente de información, pese a que los conocimientos que reproduce, en muchos casos, resultan irreales y tienen escaso rigor. La falta de formación y el imaginario colectivo consecuencia del efecto de los *mass media* y sus sesgos, entre otros (Missé, 2013) puede ser la causa de la percepción, que transmite la maestra, de no saber cómo actuar.

En segundo lugar, estas dinámicas también se desarrollan a nivel meso, en entornos intermedios como son los centros educativos: en la convivencia y la cotidianidad. En este nivel es necesario destacar las trabas interpuestas por la Dirección del centro, el cual, ante el desconocimiento de cómo actuar y alegando cautela, decide postergar las medidas a tomar. Debido a esta falta de actuación por parte de la Dirección y el Servicio de Orientación, pudo desoírse la necesidad de aceptación de su identidad de género. En este mismo nivel, se pone de relieve la problemática que surge cuando la diversidad de género se enfrenta a una organización estructural binaria, a unos aseos diferenciados y unas figuras de autoridad que muestran persistentes reticencias.

En lo que respecta al nivel micro destaca que pese a que, según el testimonio de la maestra, el discurso de la igualdad está integrado en su práctica docente, parece que su interacción con María supone alguna dificultad mayor, pese a sus buenas intenciones. Este hecho puede observarse a través del relato de la familia de la menor, quien explica cómo la docente mostraba resistencias cuando jugaba con elementos asociados a la feminidad. Esta circunstancia hace necesario reflexionar acerca de la correspondencia entre el pensamiento y la práctica docente, con el fin de que esta última no se vea definida por creencias y prejuicios. Por último, es imprescindible, también, prestar atención a las situaciones de intolerancia hacia las sexualidades periféricas en los centros. Este tipo de actuaciones, no solo perpetúan el sistema normativo, sino que pueden provocar una pérdida de autoestima y aumentar los niveles de depresión y ansiedad de quienes lo sufren (Olson et al., 2016).

Para comprender de forma adecuada esta investigación es necesario incidir sobre algunas de sus posibles limitaciones. En primer lugar, el número de participantes es reducido debido a la dificultad de acceso. Sin embargo, los testimonios recogidos están dotados de una especial riqueza debido a que proceden de personas adultas pertenecientes al contexto de María, pudiendo contar con dos de los vértices más importantes en la vida de una niña: la escuela y la familia. La segunda limitación, sin embargo, pivota en torno a la diversidad de subjetividades. A este respecto resulta necesario señalar la intención inicial de entrevistar a miembros del Equipo Directivo y de Orientación, no pudiendo producirse debido a las sucesivas negativas recibidas. Por último, el trabajo constituye un estudio retrospectivo, por lo que entran en juego componentes tales como la memoria de las participantes sobre los distintos hechos que se relatan.

Para terminar, resulta conveniente señalar algunas necesidades y propuestas que pueden extraerse, basadas en la información recabada y su análisis. Es importante velar por que las necesidades infantiles relativas a la diversidad sexual y de género se vean cubiertas a través de apoyos institucionales y garantías legislativas, implementando planes para la mejora de la formación inicial docente (abordando la la

sexualidad y el género desde la globalidad, ajena a mitos y prejuicios), y realizando un acompañamiento y un ejercicio de escucha activa para poder ser conscientes de sus necesidades específicas. Para ello, se requiere que los equipos docentes se encuentren en sintonía y funcionen en red, con el fin de evitar problemas derivados de la falta de coordinación o las presiones jerárquicas. Para finalizar, estas garantías no deben quedar en la mano de cada docente, su voluntad o compromiso: cubrir las necesidades de todo el alumnado, contribuir a su bienestar y eliminar todos los tipos de violencia que surgen en las aulas es una responsabilidad tanto social como educativa.

Referencias bibliográficas

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.

Blaya, C., Debarbieux, E. y Molina, B. L. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 347, 61-81. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-violencia-hacia-las-mujeres-y-hacia-otras-personas-percibidas-como-distintas-a-la-norma-dominante-el-caso-de-los-centros-educativos/sociologia/23488>

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2011). *Código de Buenas Prácticas Científicas*. Disponible en http://www.cnb.csic.es/documents/CBP_CSIC.pdf.

Corbin J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. SAGE.

De Stéfano, M., Puche, L. y Pichardo, J. I. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 49-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2743966>

- Ens, K., Holmes, C., Pullen, A., Temple, J. y Travers, A. (2015). Fighting for Trans* Kids: Academic Parent Activism in the 21st Century. *Studies in Social Justice*, 9(1), 118-135. <https://doi.org/10.26522/ssj.v9i1.1143>
- Epstein, D., O'Flynn, S. y Telford, D. (2000). "Othering" education: Sexualities, silences, and schooling. *Review of Research in Education*, 25(1), 127-179. <https://doi.org/10.2307/1167323>
- Espinosa, M. A. y Ochaíta, E. (2000). Necesidades Infantiles y Adolescentes y Maltrato. *Psykhé*, 9(2), 3-15. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20489>
- Fernández-Rouco, N., Carcedo, R. J. y Yeadon-Lee, T. (2018). Transgender Identities, Pressures, and Social Policy: A Study Carried Out in Spain. *Journal of Homosexuality*, 67(5), 620-638. <https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1550330>
- Fernández-Rouco, N., Carcedo, R. J., López, F. y Orgaz, M. B. (2019). Mental Health and Proximal Stressors in Transgender Men and Women. *Journal of Clinical Medicine*, 8(413), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jcm8030413>
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://dx.doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García, D. J. (2015). La intersexualidad en el discurso médico-jurídico. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 8, 54-70. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2476>
- Generelo, J. (2016). La diversidad sexual y de género en el sistema educativo: ¿qué sabemos sobre ella? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 66, 29-32. <http://www.revistaindice.com/numero66/p29.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Horsori.
- Han, H. S. y Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de investigación (5ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Jackson, S. y Scott, S. (2010). *Theorizing sexuality*. Glasgow: McGraw-Hill.
- Kennedy, N. y Hellen, M. (2010). Transgender children: more than a theoretical challenge. *Graduate Journal of Social Science*, 7(2), 25-43. <http://gjss.org/issues/07/02>
- Kosciw, J. G. y Cullen, M. K. (2002). *The 2001 National School Climate Survey. The School Related Experiences of our Nations Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth*. GLSEN.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L. y Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN.
- Lasser, J. y Tharinger, D. (2003). *Visibility management in school and beyond: A qualitative study of gay, lesbian, bisexual youth*. *Journal of Adolescence*, 23, 233-244. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00132-X](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00132-X)
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación (3ª ed.)*. McGraw-Hill.

- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López, F. (2012). Identidad del yo, identidades sexuales y de género. En O. Moreno, y L. Puche, (Eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (pp. 135-150). Egales.
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472. <https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- Lorber, J. (2006). The Social Construction of Gender. En D.B. Grusky y S. Szelényi (Eds.), *The Inequality Reader: Contemporary and Foundational Readings in Race, Class and Gender* (pp. 276-283). Westview Press.
- Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I. y Fernández-Fuertes, A. A. (2012). Sex education in Spain: teachers views of obstacles. *Sex Education*, 12(4), 425-436. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.691876>
- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). *Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro*. *Magister*, 25, 35-42. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(13\)70005-7](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(13)70005-7)
- Martínez, J. L., Vicario-Molina, I., González, E. y Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Menvielle, E. y Hill, D. (2011). An Affirmative Intervention for Families with Gender-Variant Children: A Process Evaluation. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 15(1), 94-123. <https://doi.org/10.1080/19359705.2011.530576>

- Missé, M. (2013). *Transexualidades. Otras miradas posibles*. Egales.
- Moreno, A. y Pichardo, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156. <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/0101.php>
- Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M. y McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics*, 137(3), e20153223. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares (2ª ed.)*. Morata.
- Osborne, R. (1995). Sexo, género, sexualidad. La pertinencia de un enfoque constructivista. *Papers*, 45, 25-31. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v45n0.1756>
- Peixoto, J. M., Fonseca, L., Almeida, S. y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual – ¿Qué realidad? *Belo Horizonte*, 28(3), 143-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300007>
- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Sánchez, M., Puche-Cabezas, L., Molinuevo-Puras, B. y Moreno-Cabrera, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34926/>
- Pyne, J. (2014). Gender independent kids: A paradigm shift in approaches to gender nonconforming children. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.3138/cjhs.23.1.CO1>
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex. En R. R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 71-85.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3273/La%20inclusi%3%b3n%20real%20Una%20perspectiva%20de%20justicia%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>

Soriano, M. A. (2012). La juventud homosexual. Un libro de autoayuda sobre la diversidad afectiva sexual en las nuevas generaciones LGTB del siglo XXI. Egales.

Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Zembylas, M. y Kaloyirou, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 342, 37-59. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/emociones-y-violencia-contra-las-mujeres-y-otros-grupos-implicaciones-pedagogicas/sociologia/23487>