

**Logros y desafíos en la inclusión
de la diversidad sexogenérica y
afectiva**

**Begoña Sánchez Torrejón
Cristóbal Torres Fernández
Lucía Morales Sánchez
Paola Ritacco**

Dykinson, S.L.

© Begoña Sánchez Torrejón (Universidad de Cádiz, España), Cristóbal Torres Fernández (Universidad de Sevilla, España), Lucía Morales Sánchez (Universidad de Cádiz, España) y Paola Ritacco (Universidad de Cádiz, España).

© De los textos, las personas autoras, 2025.

El presente libro ha contado con el asesoramiento de profesionales en el tema objeto de estudio y ha seguido un proceso de revisión por pares ciegos antes de su publicación.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970 / 932720407

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-071-8

Índice de contenidos

Prólogo	4
Capítulo 1. Colectivo LGTBIQ+ y educación: análisis hermenéutico de las creencias y actitudes del futuro profesorado	7
Capítulo 2. Las olvidades de la Generación del 27	20
Capítulo 3. Políticas en materia de diversidad LGTBI en el ámbito europeo y nacional: Discusión y avance democrático desde el marco del empleo	27
Capítulo 4. Re/escrituras queer de mitos clásicos: <i>Chica conoce a chico</i>	35
Capítulo 5. ¿Derecho o necesidad de Formación en Diversidad Sexual del Profesorado en la Provincia de Cádiz?	45
Capítulo 6. Afrontamiento del prejuicio en personas transgénero: Implicaciones teóricas y metodológicas	59
Capítulo 7: Inteligencia Emocional y LGBfobia: su Papel Positivo para la Salud y el Desarrollo Identitario de Lesbianas, Gays y Bisexuales (LGB)	68
Capítulo 8: La diversidad afectivo-sexual y el empoderamiento femenino a través del análisis de la literatura juvenil actual ejemplificado con la saga «Guardianes de la Ciudadela», de Laura Gallego	79
Capítulo 9: Políticas en materia de diversidad LGTBI en el ámbito educativo: Obligaciones y actuaciones de los Poderes Públicos y las Administraciones Educativas	95
Capítulo 10. Construyendo una Escuela LGTBIQA+ friendly desde la Educación Infantil: Proyecto de Aprendizaje y Servicio y Pedagogía Queer	102
Capítulo 11: Revisión de la literatura acerca de la importancia de la educación sexual durante la educación primaria: estableciendo fundamentos para promover un estilo de vida saludable	116
Capítulo 12: ¿Aseo de Caballeros - Aseo de Señoras? Una revisión del baño como espacio político desde las artes con alumnado universitario	126
Capítulo 13: Consumo Temprano de Pornografía y Actitudes Sexistas en la Adolescencia	136
Bionota del Equipo de Edición del libro	152

Prólogo

El interés científico y social por las diversidades sexuales y de género se ve reflejado tanto en el incremento de publicaciones sobre estas temáticas, como en el creciente activismo en materia LGTBIQ+. La presente obra *“Logros y desafíos en la inclusión de la diversidad sexogenérica y afectiva”* responde de manera magistral a dicho interés, ahondando tanto en las necesidades de las personas con diversidades sexuales y de género, como en los desafíos políticos, sociales y legislativos que plantea la lucha contra la discriminación y la promoción de la igualdad real y efectiva de derechos de todas estas personas.

Este libro se convierte en un reflejo de la lucha por los derechos de un colectivo que, históricamente, ha sido discriminado e invisibilizado. En nuestro contexto las personas LGTBIQ+ han vivido, por ejemplo, algunos momentos de grandes conquistas y demasiados momentos de grandes olvidos. Cabe recordar que España, en la primera década de este siglo, fue pionera y referente en el avance de los derechos de estas personas con regulaciones como la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio y la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. De esta manera, España se convirtió en 2005 en el tercer país del mundo en legalizar el matrimonio entre personas de un mismo sexo.

Tras un largo silencio político, y en respuesta al grito y clamor popular en cuestiones de diversidad sexogenérica, especialmente sobre las inequidades en las realidades trans, están teniendo lugar regulaciones legislativas de gran trascendencia, que sitúan a nuestro país nuevamente en la senda de la lucha estratégica por la igualdad y la inclusión de las personas LGTBIQ+. Entre ellas se pueden subrayar 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 o el Real Decreto 1026/2024, de 8 de octubre, por el que se desarrolla el conjunto planificado de las medidas para la igualdad y no discriminación de las personas LGTBI en las empresas. La primera reconoce, entre otras cuestiones, la autodeterminación de género, superando modelos psicomédicos basados en el diagnóstico de disforia de género, como ya sucede en Argentina, Bélgica, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, Ecuador, Finlandia, India, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, Malta, Nepal, Noruega, Nueva Zelanda, Pakistán, Portugal, Suiza y Uruguay. Esta ley prohíbe de manera taxativa cualquier práctica de modificación genital en menores de doce años intersexuales, salvo en aquellos casos en los que haya que proteger su salud. De igual manera, prohíbe las denominadas terapias de conversión. La Ley, de carácter integral y transversal, aborda la igualdad de las personas LGTBI en distintos ámbitos: salud, administración, educación, empleo, justicia, etc., y promueve la eliminación de obstáculos para el ejercicio pleno de su ciudadanía.

Sin embargo, como se puede comprobar en los distintos capítulos de este libro, pese a los logros alcanzados, siguen existiendo grandes desafíos en materia de atención, igualdad, visibilización, participación y progreso de las personas LGTBIQ+. La falta de formación específica en distintos ámbitos profesionales, la ausencia de referentes plurales, las altas tasas de discriminación y violencia o las exiguas iniciativas de inserción y promoción laboral propician esta mejorable situación, siendo obstáculo y solución en sí mismas. No se trata, por tanto, de caer en el desánimo, sino de reconocer la gran oportunidad que esta realidad

descubre. Emergen, así, áreas prioritarias de trabajo como la formación especializada (sanitaria, educativa, jurídica o administrativa), la educación ciudadana, las campañas de sensibilización, visibilización y prevención de la violencia, la creación de mecanismos de participación social o la implantación de planes y medidas en el ámbito laboral. En efecto, no sólo las políticas públicas deben promover la superación de estas barreras, sino que este objetivo debe estar presente en el desempeño de cada profesional. Con este espíritu, en la obra se exponen demandas y soluciones inclusivas en contextos reales, ejemplos de buenas prácticas que inspirarán el quehacer cotidiano en relación a las diversidades sexogenéricas.

Cabe recordar, tal y como se ha reiterado en diversas publicaciones, que una sociedad moderna y avanzada, es aquella que asume la igualdad de género, ampliamente entendida, como un elemento indispensable para su democracia. La formación ciudadana en la materia, en consecuencia, se convierte en una obligación del estado, ya que el compromiso ciudadano es el único vehículo posible para alcanzar la igualdad real y efectiva entre las personas. En otras palabras, la inclusión de las personas LGTBIQ+ no es asunto de unos pocos o de profesionales en la materia, sino una tarea colectiva. Desde esta premisa, el conocimiento del género, el sexo y la diversidad se torna crucial, siendo indispensable la investigación y la formación en estas temáticas.

Lamentablemente, en ocasiones, los planteamientos expuestos a lo largo de este prólogo son olvidados, ninguneados o considerados superados, con el riesgo que esto implica. La reciente oleada de populismo y el resurgimiento de los movimientos de ultraderecha han situado la diversidad sexual y el género en el debate social y político. De esta manera, se está provocando un creciente cuestionamiento de los avances alcanzados, y legitimando, en muchos casos, la discriminación, la exclusión e incluso la violencia. No extraño, por ello, que emerjan con fuerza nuevas formas de cisheterosexismo, fundamentadas en la falsa creencia de que tanto las mujeres, como las personas LGTBIQ+, están siendo beneficiarias de políticas que les otorgan mayores derechos y oportunidades que al resto de la ciudadanía. Con esta premisa, y de manera intencional, la equidad es desoída, perpetuando las situaciones de desigualdad por razón de sexo, género o diversidad sexual. Sirva de ejemplo, los resultados obtenidos en la encuesta “Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género” realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 2023. Un 44,1% de los varones estudiados y un 32,5% de las mujeres encuestadas decían estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que “se ha llegado tan lejos en la promoción de la igualdad de las mujeres, que ahora se está discriminando a los hombres”. Por otro lado, la coexistencia de discursos igualitarios de diversa índole está alimentando cierta confusión social y alejando de la ciudadanía el objetivo inequívoco de la igualdad real e inclusión de las personas LGTBIQ+. El complejo encaje de posicionamientos clásicos de feminismo con teorías *queer*, de naturaleza postmoderna, supone otro desafío que no puede ser desatendido. En mi opinión es necesario huir de los debates filosóficos que contraponen estos planteamientos, entendiendo que ambos constituyen un recorrido necesario para alcanzar la igualdad. En este sentido, como indicaba la ilustre Teresa De Lauretis en 2015, los planteamientos *queer* en sus orígenes reivindicaban la inclusión de las diversidades sexuales y la reconfiguración de las identidades en los estudios de género. Desde esta premisa, el presente texto es una exquisita propuesta que visibiliza la diversidad y propone marcos de referencia positivos. Esta obra, además de exponer buenas prácticas, contribuye, por tanto, a la conformación de nuevos significados en torno a lo LGTBIQ+.

Se presenta, en este prólogo, una obra muy necesaria, que responde, desde la investigación y la propia acción, a los retos que plantea la verdadera inclusión de las personas LGTBIQ+. Su lectura potenciará la mirada imprescindible para identificar la desigualdad, cuestionar hábitos y costumbres, reinventar y transformar la práctica profesional, incluir las diversidades sexogenéricas, y presentar marcos y referentes plurales. Este libro asume el obligado compromiso con la igualdad de derechos y oportunidades que tiene la Academia, y quienes la conforman. En resumen, este texto construye igualdad, inclusión y democracia.

Enhorabuena.

Dra. Davinia Heras Sevilla

Universidad de Burgos

Capítulo 1. Colectivo LGTBIQ+ y educación: análisis hermenéutico de las creencias y actitudes del futuro profesorado

Dra. Sara Mariscal Vega

Universidad de Cádiz

Dra. Begoña Sánchez Torrejón

Universidad de Cádiz

I. Introducción

Desde un punto de vista hermenéutico, pero también psicológico, el sujeto no se relaciona con la realidad, sino con la interpretación (hermenéutica) o la representación (psicología) de ésta. No olvidemos la famosa sentencia nietzscheana de que “no hay hechos sino interpretaciones”. Si los sujetos, las personas, no nos relacionamos, no vivimos, en definitiva, en la realidad, sino en la interpretación que hacemos y que hacen otras personas de *las realidades en las que vivimos*, que diría Blumenberg, entonces lo haremos también en las consecuencias de estas mismas interpretaciones y, por ende, además de analizar las condiciones materiales de la realidad, será conveniente analizar las bases de esas mismas interpretaciones.

Toda vez que la etapa educativa no es en sí una etapa sino un proceso, y efectivamente acompaña al sujeto toda la vida, pero existen instituciones y personas que se dedican directamente a incidir sobre el conocimiento y las ideas de la parte discente, constituyéndose entonces la base de sus interpretaciones futuras, se hace necesaria una revisión asimismo de las actitudes y también de las creencias y conocimientos del profesorado.

De ahí que las entrevistas, en cuyos resultados se sustenta esta investigación, se hayan estructurado en preguntas que tienen que ver con el conocimiento previo sobre un tema, en este caso el colectivo LGTBIQ+, y, por otro, en las actitudes sobre cómo puede proyectarse el trabajo en torno a la diversidad sexogenérica en el ámbito educativo.

II. Marco teórico/legal

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) ha supuesto una modificación significativa del sistema educativo español. En cuanto a la diversidad y el colectivo LGTBIQ+, la LOMLOE incluye disposiciones relacionadas con la igualdad y la no discriminación en el ámbito educativo, aunque no especifique directamente políticas específicas relacionadas con el colectivo LGTBIQ+.

Sin embargo, debemos entender esta ley dentro de un marco y un contexto legal más amplio en el que cada vez se promueve más y de mejor manera la igualdad y la no discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género. Por ejemplo, en España existe una Ley de Igualdad LGTBIQ+ y el Plan Estratégico de Igualdad LGTBIQ+ 2017-2020, que incluye medidas para la inclusión del colectivo LGTBIQ+ en diversos ámbitos, incluida la educación.

No obstante, en cualquier caso, la LOMLOE incluye artículos que no dejan lugar a dudas en cuanto a la inclusión de la diversidad, que es tratado como un tema transversal y materialmente necesario:

Artículo 1: Principios generales: Este artículo establece los principios generales que deben regir el sistema educativo español, incluyendo la igualdad de derechos y oportunidades, la inclusión, la atención a la diversidad y la no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Artículo 2: Fines de la educación: Se señalan los fines de la educación, entre los que se encuentran el desarrollo personal y social de los estudiantes, la adquisición de valores éticos y sociales, y la preparación para la vida activa en una sociedad democrática, inclusiva y diversa.

Artículo 9: Atención a la diversidad: Este artículo establece que las Administraciones educativas garantizarán una atención adecuada a la diversidad del alumnado, mediante la adopción de medidas organizativas, metodológicas y de atención tutorial que se precisen.

Artículo 84: Planes de convivencia: Se menciona la necesidad de incluir en los planes de convivencia de los centros educativos medidas para prevenir y abordar situaciones de acoso escolar, discriminación y cualquier forma de violencia, así como para promover la igualdad y la inclusión.

Artículo 85: Programas de diversificación curricular: Este artículo hace referencia a los programas de diversificación curricular, que tienen como finalidad atender al alumnado que presente dificultades para alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, ofreciendo un currículo más adaptado a sus necesidades.

Artículo 97: Adaptaciones curriculares individualizadas: Se establece la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares individualizadas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo a aquellos con discapacidad o con altas capacidades intelectuales, entre otros.

Por supuesto, existen además, fuera del ámbito académico, leyes que respaldan específicamente los derechos de las personas pertenecientes al colectivo LGTBI+, como la Ley 3/2007, del 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, la Ley 13/2005, del 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, la Ley 14/2010, del 27 de mayo, sobre los derechos y la atención a las personas con la condición de intersexualidad o la Ley Orgánica 3/2007, del 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Asimismo, existen herramientas y federaciones como el Observatorio contra la LGTBIfobia del Ministerio de Igualdad; así como organizaciones no gubernamentales como la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB) y COGAM (Colectivo LGTB+ de Madrid).

No obstante, la realidad social y en las aulas, que es el lugar específico que nos ocupa, no responde aun efectivamente a estos derechos. Algunos ejemplos:

Si se habla de que el bullying puede suceder en 1 de cada 10 niños, cuando hablamos de bullying LGTBI+ las cifras aumentan aún más. La FELGTB informó en 2018 de que la cifra aproximada del alumnado queer que sufre bullying LGTBI+ es alrededor del 50%. Es decir, 1 de cada 2 peques o adolescentes sufren acoso por pertenecer a una minoría. (Andalucía LGTB, 11 de septiembre de 2023)

“El 40% de los adolescentes LGBT han sufrido ciberacoso por su orientación sexual” (Europa Press, 2 de julio de 2022) o, según un estudio de 2015:

El 5% de los estudiantes LGTBI declara haber sufrido agresiones físicas basadas en su orientación afectivo-sexual. El 17% del alumnado LGTBI sufre agresiones verbales en su centro educativo. Un tercio del alumnado bisexual declara haber padecido agresiones verbales. El 50% del alumnado trans encuestado manifiesta que sus compañeros y compañeras tratan peor a las personas LGTBI, frente a un 25% que opina que no hay diferencia de trato. Más del 60% de las víctimas consideradas en este estudio indica que sus profesores/as no actúan lo suficiente ante las agresiones LGBT-fóbicas (Monteagudo, 25 de enero de 2023)

III. Metodología e hipótesis

Para analizar las creencias y actitudes del futuro profesorado de secundaria sobre el colectivo LGTBIQ+ se ha realizado una investigación que, si bien, combina datos, obtenidos de encuestas realizadas al estudiantado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Cádiz, junto a un análisis hermenéutico de las mismas a través de la triangulación con, de un lado, la normativa específica en materia educativa y, de otro, la literatura académica más reciente al respecto; no podría denominarse eminentemente mixta, al no haberse utilizado un método específico contrastado de encuestas. Dado que éstas también son de corte cualitativo tanto en su enfoque como en el sentido abierto de las respuestas. De ahí que la metodología utilizada sea de corte cualitativo.

Para obtener una comprensión más detallada y contextualizada de las perspectivas de las personas encuestadas, las preguntas se agrupan en tres bloques: información demográfica sobre la persona encuestada, creencias (o conocimiento formativo sobre la cuestión tratada) y las actitudes (prejuicios, proyecciones en torno a la relación con la inclusión del término y su estudio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje).

En general se parte de la hipótesis de que el profesorado en formación debe acceder en el propio Máster formativo y habilitante, pedagógicamente hablando para la impartición de la docencia a una formación específica sobre el trabajo, el trato, las situaciones y el abordaje de los temas relacionados con el colectivo LGTBIQ+.

Por otro lado, diversos estudios resaltan la importancia de la formación del profesorado en cuestiones sobre diversidad como algo significativamente positivo en la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alonso *et al.*, 2018, Fernández-Navarro *et al.*, 2018, Giménez Rodríguez *et al.*, 2019).

IV. Resultados

En esta sección pretendemos presentar los resultados obtenidos en las encuestas realizadas para luego organizarlos triangularmente en la discusión de manera hermenéutica con las otras investigaciones de referencia analizadas al respecto.

4.1. Resultados demográficos

Distribución de edades. Hay una variedad de edades representadas en el grupo, desde los 23 hasta los 57 años, lo que indica una diversidad generacional.

Género. La muestra incluye tanto a hombres como a mujeres, en cualquier caso, ninguna de las personas encuestadas se identifica con alguna otra identidad como el no binarismo. Tampoco hay nadie que exprese ser transgénero, sí una persona encuestada específica que es cisgénero.

Orientación sexual. Las orientaciones sexuales representadas en la muestra incluyen heterosexual, bisexual, gay y demisexual. Esto muestra una variedad de orientaciones sexuales en la muestra. No obstante, el 57.14% se define como heterosexual (teniendo en cuenta que una persona no responde a la pregunta sobre la orientación).

Áreas de especialización. Las áreas de especialización varían ampliamente e incluyen disciplinas como Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Biología, Tecnología/FP, entre otras. Esto indica una diversidad de intereses académicos y profesionales entre las personas encuestadas.

Patrones emergentes. Se observa una concentración de mujeres en áreas relacionadas con las Humanidades y las Ciencias Sociales, como Lengua Castellana y Literatura. Hay una representación equitativa de géneros en algunas áreas, como Biología y Geología, mientras que en otras áreas como Tecnología/FP la mayoría son hombres.

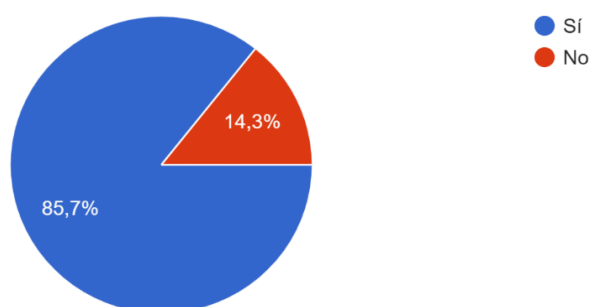
En resumen, los datos demográficos manifiestan una diversidad significativa en términos de edad, género, orientación sexual así como en áreas de especialización; lo que nos serviría en cierto sentido, como muestra de la propia diversidad poblacional. Este análisis inicial puede ser útil para comprender mejor las características de las personas encuestadas y las posibles interacciones entre diferentes variables.

4.2. Ideas sobre el colectivo LGTBI+

Figura 1.

Familiarización con el término LGTBI+.

¿Te sientes familiarizado con el término LGTBIQ+?
14 respuestas



Fuente: encuesta de Google Forms “Conocimientos y creencias sobre el colectivo LGTBIQ+”.

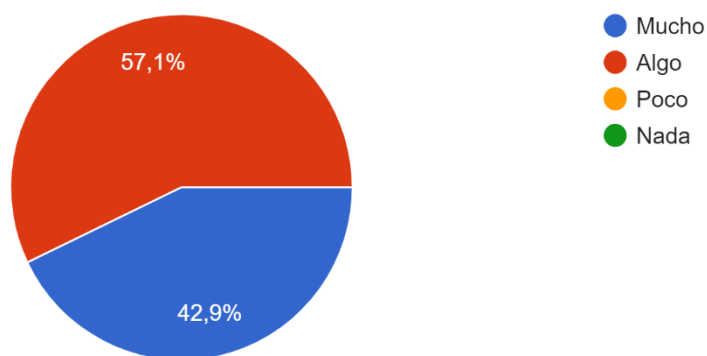
En cuanto a la diferenciación entre “sexo” y “género” encontramos que sólo una persona de las encuestadas afirma no conocer esta distinción. Algunas respuestas muestran una comprensión más profunda y precisa de la diferencia entre sexo y género, pues se sugiere que el sexo se refiere a los aspectos biológicos, mientras que el género tiene más que ver con la identidad personal y la expresión de género. También es destacable que, en general parece reconocerse que el género es un concepto más amplio y diverso que el de sexo, y que la imposición social puede llevar a una confusión entre ambos términos.

Figura 2.

Familiarización con términos diversos.

¿Cuál es tu nivel de familiaridad con términos como "orientación sexual", "identidad de género", "transgénero" o "cisgénero"?

14 respuestas



Fuente: encuesta de Google Forms “Conocimientos y creencias sobre el colectivo LGTBQ+”.

En la encuesta, dada la hipótesis de partida, se ha incluido una pregunta sobre la formación previa en torno a la diversidad sexogenérica. Los resultados, que se analizarán en la discusión, son realmente devastadores, ya que el 100% de las personas encuestadas afirma no haber recibido ninguna formación específica al respecto, a excepción de una de ellas que alude a que el Máster cursado sí ha recibido “un poco”.

Otra pregunta sobre las ideas previas se ha realizado de manera ya más conectiva con la propia profesión docente, planteando la forma en que explicarían cómo explicarían el término LGTBQ+. Entre las respuestas encontramos párrafos bastante elaborados y expresiones más escuetas donde incluso se alude a que se debería simplificar el propio término.

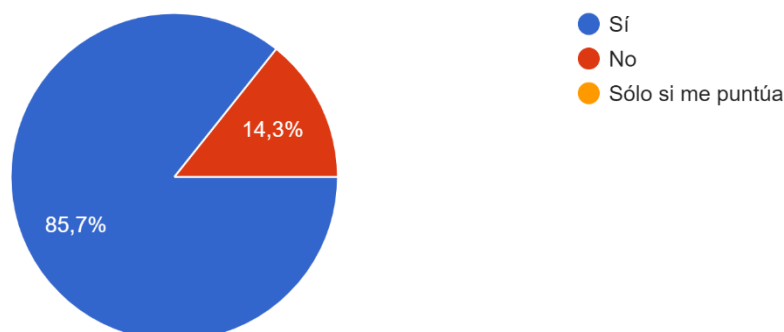
4.3. Creencias sobre el colectivo LGTBQ+

Aquí, como hemos adelantado en la introducción, se expondrán las respuestas que tienen que ver con las intenciones y cómo puede proyectarse un trabajo docente significativo respecto a la conexión y lucha del colectivo LGTBQ+.

Figura 3.
Intención de formarse.

¿Estarías interesado/a en participar en futuras formaciones relacionadas con la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo?

14 respuestas



Fuente: encuesta de Google Forms “Conocimientos y creencias sobre el colectivo LGTBIQ+”.

Una de las preguntas que nos parece más relevantes de la encuesta por sus implicaciones, es la siguiente:

¿Crees que incluir temas relacionados con la diversidad sexual y de género en el aula de Secundaria, Bachillerato o FP es necesario e incidirá de algún modo en el aprendizaje del alumnado? Si es así, ¿cómo?

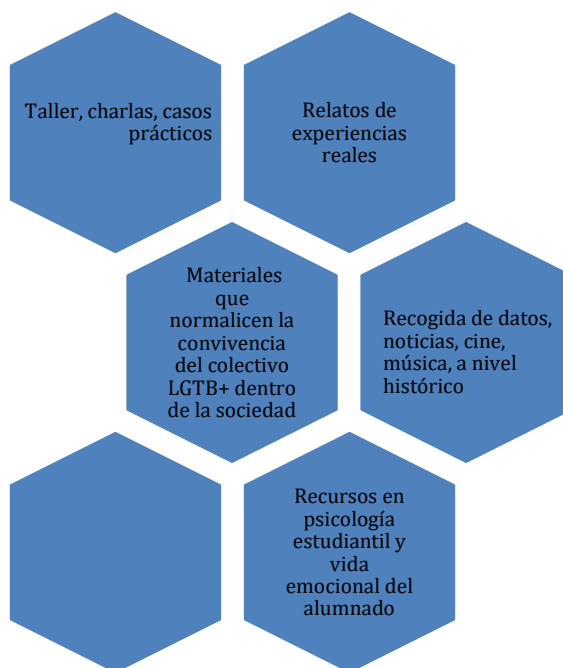
Las respuestas son tan diversas y amplias que adjuntamos la totalidad, para luego poder analizarlas hermenéuticamente con más detalle en la discusión.

- Si, Incide ya que cualquier alumno o alumna podría estar centrado, centrada solo en el aprendizaje y no a que si es juzgado o juzgada por su orientación sexual o sufrir miedo por sentirse fuera de lugar
- Es crucial, es necesario normalizar las realidades LGBT
- Si, creo que sería positivo, aunque los docentes deberían estar preparados para cualquier tipo de reacción. Estoy convencido de que despreciamos aquello que desconocemos, por tanto todo lo que conozcamos nos enriquecerá y con esto también podremos educar en valores a los jóvenes que son presente y futuro de esta sociedad.
- Sí, mostrando la realidad sexual desde la normalización e integración de este colectivo
- Actividades transversales para fomentar el respeto. Tienen que ser "amenas", si son aburridas pueden tener un efecto negativo.

- Totalmente. A fin de cuentas, estamos tratando con personas, en una edad especialmente sensible y en la que se están empezando a formar, por lo que considero que es importante tratar estos temas y, sobre todo, tratarlos con la atención y la sensibilidad que se merecen.
- Claro que sí. Creo que esto si se hace bien puede aliviar a muchos alumnos que se encuentren en el proceso de descubrir su orientación sexual.
- Si. Aunque creo que la diversidad sexual es un tema personal que debería tratarse en el seno de las familias y círculos sociales cercanos, una mejor educación en valores y diversidad sexual en el aula ayudaría a un mejor entendimiento y aprendizaje en el aula desde el respeto y el conocimiento
- Sí, es muy necesario, puesto que de esta forma trabajamos la diversidad en el aula.
- Creo que tratar la diversidad sexual debe formar parte de los contenidos transversales que se tratan en estos niveles. Dándole el tratamiento más adecuado según edad y madurez del grupo.
- Es necesario.
- Es muy necesario que se siga normalizando y tratando este tipo de tema en el aula. Por un lado, ayuda a las personas LGTBIQ+ a conocerse, a sentirse aceptadas, a tener modelos... Por otro lado, hace que los alumnos se conciencien sobre la necesidad de respetar al colectivo y entender que está desfavorecido y por qué lo está. Se puede hacer a partir del material llevado a clase y también a partir de llevar al aula a personas externas que cuenten sus experiencias como persona perteneciente al colectivo, para entender el porqué del desfavorecimiento social.
- Por supuesto. El conocimiento, los referentes, la normalización de diferentes formas de ser, expresarse, amar o vivir nunca perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo lo contrario. Incluir estos temas en el currículum sólo puede ayudar a generar personas más tolerantes, empáticas y cívicas. Además, supondría un pilar de apoyo indudable para el alumnado LGTBIQ+, cuya realidad se vería representada, explicada y normalizada en su centro educativo. Esto es especialmente importante teniendo en cuenta que no todo el alumnado LGTBIQ+ dispone de una red de apoyo seguro en casa.
- Si, mejoraría la comprensión del mismo término y ayudaría en el autoconocimiento y la convivencia general del centro. Incidirá aplicando casos concretos mediante la información con cursos impartidos por personal especializado.

Para continuar trabajando sobre las creencias del incipiente profesorado, hemos querido preguntarles por las propias herramientas que podrían utilizar en el aula para fomentar la diversidad y/o trabajar conceptos relacionados con ella en aula.

Figura 4.
Recursos y herramientas para trabajar la diversidad en el aula.



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta de Google Forms “Conocimientos y creencias sobre el colectivo LGTBIQ+”.

La última pregunta que nos gustaría incluir aquí es la relacionada con los recursos, ya no sólo disponibles, sino que sean capaces de compatibilizarse con el Currículum actual. Pues nos parece que es el modo más realista de hacer posible el trabajo significativo en aula.

¿Qué se te ocurre que podrías hacer como docente para incluir recursos asociados al colectivo LGTBIQ+ que refuercen las competencias y objetivos específicos del currículum actual?

- Ahora mismo no caigo pero no sería mala idea hablar con gente del colectivo y así se podría sacar ideas reales, que ayuden de forma positiva
- En mi caso que seré docente del ámbito artístico, por ejemplo hablaría de artistas LGTB y de su obra, en lugar de dar relevancia solo a artistas CIS hombres me gustaría asegurarme de crear un espacio diverso desde mis propios contenidos a impartir
- Además de lo dicho antes, sería interesante incluir vidas de personas que han sido atacados por su orientación sexual, su expresión de género o por salirse del rol establecido que la sociedad tenía para ell@s.
- Ni idea
- No sé

- Bueno, es un tema muy amplio, pero tratar personajes históricos que podemos considerar desde nuestra visión actual miembros del colectivo, pues es algo que se puede hacer fácilmente y enriquece al alumnado. Estudiar el contexto de la sociedad, entender la evolución de algunos conceptos, de la visión de los mismos por parte de la sociedad y quizás ver, de manera más detallada y en profundidad, una Historia del colectivo desde sus orígenes tal y como lo entendemos a día de hoy podría ser de interés.
- Desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura lo tenemos fácil porque se pueden trabajar textos acerca del tema.
- Presentar a los alumnos vivencias personales de personas que previamente han pasado por esa etapa y les pueda ayudar a identificar, respetar y mejorar la visión de la diversidad sexual
- Creo que simplemente tener más en cuenta de hacer mención del colectivo mientras impartimos los conocimientos del currículum, ya que si se trata con normalidad es más probable que se acepte mejor y se incluya en el currículum de forma progresiva.
- Por ejemplo enunciar problemas que no supongan un condicionamiento por cuestión de género.
- No se
- Bueno, prácticamente todo lo mencionado con anterioridad. En mi propia y corta experiencia docente ya lo he llevado a clase y muchas veces no necesitas hablar del colectivo en concreto (que también es útil), sino llevar materiales a clase donde ya se visibilicen a las personas LGTB+.
- Desde las materias artísticas podríamos empezar con incluir en los temarios, aspectos culturales y artísticos relacionados con el colectivo, que no son pocos. Entender el contexto de las cosas, los motivos por los que se desarrollan diferentes manifestaciones artísticas o culturales es imprescindible para generar respeto y conciencia hacia dichas manifestaciones. Desde artistas queer, la relación del colectivo con aspectos tan tradicionales como la semana santa, la idea de lo masculino y femenino en el arte y la publicidad. Por otro lado, desde la acción tutorial, primero podemos empezar analizando profundamente los grupos clase y adaptarnos a sus demandas. También debates sobre el tema, películas, charlas, excursiones a asociaciones locales. Por último, opino que aquellos docentes, sean o no del colectivo pero que crean en una educación más empática y justa con todos, deberíamos no parar en la puerta del aula. Hay mucho trabajo también en la sala de profesores, en los departamentos y en los claustros.
- Llevar a alguien cualificado al aula y que de una charla educativa de la que luego el alumnado tenga que hacer una redacción mostrando su opinión del tema.

V. Discusión

Triangulación

Investigaciones previas han destacado la importancia de comprender y abordar la diversidad en todas sus formas dentro del ámbito educativo (Smith et al., 2019; Jones & Brown, 2020). Para abordar esta cuestión, en la presente investigación, desde una perspectiva de análisis cualitativo-hermenéutico, vamos a presentar tres categorías donde se analizarán los resultados obtenidos en la encuesta contrastándolos a su vez con realidades específicas y estudios de referencia en la cuestión. Estas categorías son: 1. Diversidad sexogenérica, 2. Formación de formadores, 3. ¿Es privado lo público?

5.1. Categoría 1. Diversidad sexogenérica

En la pregunta demográfica se incluía la posibilidad de indicar el género y la orientación sexual. Es interesante resaltar que algunas de las personas encuestadas indican su orientación sexual, pero no su género o lo contrario. Por otro lado, resulta más que llamativo que sólo una de las personas encuestadas indica que es “cisgénero”, pero el resto no considera necesario u oportuno aclararlo. No podemos saber con seguridad si las personas encuestadas son todas cisgénero, pero sí suele ocurrir que la autopercepción de las personas cisgénero está más normalizada, por lo que se tiende a obviar el dato, cosa que, de algún modo, invisibiliza las realidades trans, no binarias...

Se puede establecer que el imaginario colectivo recoge una ideología perjudicial basada en las nociones de normatividad de género que se puede denominar cisgenderismo (Airton, 2009; Rogers, 2017). Tal y como afirman Nagoshi et al. (2008), la homofobia y la transfobia se encuentran relacionadas con dicho imaginario, además de correlacionar significativamente con una inclinación política autoritaria y con unas fuertes creencias religiosas. Este hecho se considera razonable dado que ambas posturas, que a menudo se complementan, valoran una visión tradicional de todos los aspectos de la vida incluyendo la división binaria y jerárquica de los géneros. (Amigo, 2020, p. 54)

Por otro lado, en la encuesta es destacable también que no todo el mundo sabe distinguir entre “sexo” y “género”. Algunas personas dicen no conocer la distinción o tener que buscar siempre en la web referencias para recordarla.

No obstante, el resto suele definir el sexo como algo biológico, y, en ese sentido, es destacable asimismo que ninguna persona mencione la famosa postura de Butler al respecto; donde el sexo está relacionado intrínsecamente con el mundo y la sociedad, y las condiciones de estos. Hay que recordar que Butler no niega la materialidad del cuerpo, sino que “hay que pensar al cuerpo como un campo de relaciones dependiente e interdependiente” (UNTREF, 8 de abril de 2019). El acceso al cuerpo es a través del discurso, esto es, la vieja y conocida afirmación de que nos relacionamos con la interpretación de la realidad. Pero aludir al discurso, la forma de nombrar, es un acto aún más político, y pone en juego cuestiones lingüísticas, pragmáticas y sociológicas.

5.2. Formación del profesorado

Aunque sobre la familiarización con el término LGTBIQ+ y la distinción entre sexo y género los resultados indican una comprensión generalizada entre las personas encuestadas, detectamos una falta de formación específica y directamente confesa en diversidad sexual y

de género. Este hecho, preocupante, coincide con investigaciones anteriores que han resaltado la necesidad de mejorar la formación del profesorado en este ámbito para promover una educación más inclusiva (Greytak et al., 2013; Russell & McGuire, 2018).

Por otro lado, creemos absolutamente destacable el dato de que el porcentaje de personas que dice no estar familiarizada con el término LGTBIQ+ es exactamente el mismo, a saber, el 14,3%, que el resultante de las respuestas a la pregunta “¿Estarías interesado/a en participar en futuras formaciones relacionadas con la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo?”. Evidentemente, no podemos afirmar con seguridad que las personas sean coincidentes, pero es un dato bastante esclarecedor y que podría ser información útil desde la que trabajar como hipótesis en el futuro.

No obstante, encontramos una *creencia* o tendencia generalizada hacia la importancia de incluir temas relacionados con la diversidad sexual y de género en el aula, lo cual nos hace pensar que existen unas actitudes y percepciones positivas del profesorado hacia estos temas. Todo ello contribuiría a la creación de entornos educativos más seguros y acogedores para todo el estudiantado (Taylor *et al.*, 2021).

Sobre las respuestas proporcionadas acerca de posibles estrategias para trabajar la diversidad en el aula, cabe destacar que se muestra un enfoque centrado en la inclusión, el respeto y la sensibilización. Se echa en falta, sin embargo, quizás, una perspectiva algo más activa y menos clásica. No obstante, encontramos propuestas interesantes como el estudio de artistas y personajes históricos pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, así como la organización de debates y formaciones educativas. Este enfoque concuerda con investigaciones que destacan la importancia de integrar el contenido relacionado con la diversidad sexual y de género en el currículum de manera transversal y contextualizada (Kosciw et al., 2018; Jones et al., 2020).

5.3. ¿Es privado lo público?

Una de las respuestas nos ha llamado la atención especialmente: a la pregunta “¿Crees que incluir temas relacionados con la diversidad sexual y de género en el aula de Secundaria, Bachillerato o FP es necesario e incidirá de algún modo en el aprendizaje del alumnado? Si es así, ¿cómo?” una de las personas encuestadas contestó: “Sí. Aunque creo que la diversidad sexual es un tema personal que debería tratarse en el seno de las familias y círculos sociales cercanos, una mejor educación en valores y diversidad sexual en el aula ayudaría a un mejor entendimiento y aprendizaje en el aula desde el respeto y el conocimiento”.

Esta idea de que la condición sexual debe ser algo personal y no público nos recuerda a expresiones comunes que aún oímos y que tenemos normalizadas tales como llamar “amiga” en vez de novia o pareja cuando se trata de dos mujeres o adolescentes que tienen una relación sexoafectiva. Esto es algo que a lo largo de la historia se ha mantenido y tenemos ríos de tinta científica y, sobre todo, literaria, al respecto.

Alejandra Pizarnik, por ejemplo, dice que “mi silencio es mi máscara”, o en *Cold in hand blues*

y qué es lo que vas a decir
voy a decir solamente algo
y qué es lo que vas a hacer
voy a ocultarme en el lenguaje
y por qué
tengo miedo

Esta idea de que “ocultar es lo mejor”, de que “los valores son privados” o de que se educa en casa, está en la base de la respuesta de la persona encuestada.

VI. Conclusiones. El futuro del futuro

En este trabajo hemos pretendido resaltar la importancia de comprender las ideas y creencias del profesorado de Secundaria sobre el colectivo LGTBIQ+ como base fundamental para promover la inclusión y la transformación en el ámbito educativo. Aunque subrayamos la necesidad de desarrollar estrategias efectivas para abordar los prejuicios y mejorar la comprensión de la diversidad sexual y de género entre las personas discentes, nos queda la tarea, difícil, de elaborar estrategias efectivas para llevarlo a cabo.

Y es que, aunque es cierto que solo mediante un compromiso activo del futuro profesorado con la promoción de la igualdad y la diversidad puede garantizar un entorno educativo seguro y plural para el estudiantado, es necesaria la crítica interna en la que debemos preguntarnos cómo es posible que este Profesorado no recibe formación específica sobre diversidad sexogenérica a lo largo de sus estudios de Máster, donde, se entiende, deben abordar los aspectos pedagógicos no aportados en sus carreras de origen.

Se concluye pues, que, dado que la comunicación y las relaciones y, por tanto la educación, se sustentan en las interpretaciones que hacemos de la realidad, y esas interpretaciones a su vez en las ideas y creencias adquiridas. Es absolutamente necesaria una revisión de esas ideas, información, formación, creencias, vínculos con las ideas y prejuicios que hacen que la persona educadora se relacione de un modo u otro con el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conexión con la diversidad en el más amplio sentido del término.

VII. Referencias bibliográficas

- Alonso, L., Torres, A., & Cechini, M. (2018). Formación docente y diversidad sexual: un análisis de la formación inicial de maestros y maestras en Argentina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 191-204.
- Amigo, A. (2020). *Cisgenerismo, homofobia y transfobia: la escuela como espacio de reproducción de discursos discriminatorios*. Tesis doctoral. Universidad da Coruña
- Andalucía LGTB (11 de septiembre de 2023). Vuelta al cole: Bullying LGTBI y acoso. *Andalucía LGBT*. <https://shre.ink/8zrQ>

- Coll Salvador, C. y Martín Ortega, E. (2021). La LOMLOE: una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (35), 1-22.
- Díez Prieto, A. (2021). Los cambios de la LOMLOE para este futuro. *Educación*, (96), 4-6.
- Europa Press. (2 de julio de 2022). El 40% de los adolescentes LGBTQ+ ha sufrido ciberacoso por su orientación sexual. *Europa Press*. <https://acortar.link/byiU7i>
- Fernández-Navarro, P., García-Caro, M. P., & Caride-Gómez, J. A. (2018). La formación del profesorado ante la diversidad sexual y de género: análisis de las necesidades formativas. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 53-69.
- Giménez Rodríguez, J. P., y Valdivia González, E. (2019). La formación del profesorado ante la diversidad sexual: un estudio de caso. *Revista de Educación y Desarrollo*, (52), 141-158.
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Boesen, M. J. (2013). Educating the educators: Creating supportive school personnel through professional development. *Journal of School Violence*, 12(1), 80-97.
- Monteagudo, A. (25 de enero de 2023). El bullying homofóbico en los centros educativos. *Revista Digital Docente. Campus de educación*. <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/el-bullying-homofobico-en-los-centros-educativos/>
- Smith, S. G., et al. (2019). Addressing sexual and gender minority health disparities: Moving from knowledge to action. *American Journal of Public Health*, 109(S1), S81-S82.
- UNTREF. (8 de abril de 2019). Introducción a la teoría de Judith Butler. *Universidad Nacional de Tres de Febrero*. <https://www.untref.edu.ar/mundountref/introduccion-teoria-judith-butler>

Capítulo 2. Las olvidadas de la Generación del 27

Akissi Linda Géraldine AKA

Universidad de Cádiz

I. Introducción

El siglo XX fue un periodo de movimientos emancipadores que permitió, en varias mujeres, la toma de conciencia de su capacidad intelectual. En efecto, muchas de ellas empezaron a participar en la vida pública y literaria. De ahí nació un grupo de féminas que intentaron hacer oír su voz a través de la literatura. Lucharon para hacerse un hueco en el panorama literario. Sin embargo, la sociedad les impedía realizarse abiertamente como escritoras: “mujer que sabe latín no tiene marido ni buen fin”. No obstante, la sencillez y la claridad de sus versos, con el uso de versos libres nos llama la atención. Pertenecieron a una generación llamada la “generación del 27” que abre el camino hacia una literatura renovadora. Éstas no fueron reconocidas por muchas razones.

Nuestro objetivo, al emprender esta investigación, es que el presente trabajo contribuya, aunque sea mínimamente, al reconocimiento y a la difusión de sus obras poéticas porque ellas han impactado el universo poético del siglo XX. Seguramente, conseguiremos abrir así nuevas vías de investigación para futuros investigadores sobre la poesía española de la primera mitad del siglo XX. Además, esperamos poder motivar a las autoridades para promover el papel de las mujeres, quienes, además de ser buenas esposas, pueden ser, igualmente, excelentes escritoras o poetisas que se encargarán de contar sus vivencias por medio de sus producciones escritas. Entonces, ¿qué retener de esta generación?, ¿por qué se quedaron en el olvido las mujeres de la Generación del 27?

II. La generación del 27 y las Sinsombrero

2.1. Origen y Miembros de la generación del 27

En la década de los años 20 nace un grupo de escritores bajo la apelación de la generación del 27. Fue un conjunto de compañeros que se consolidó en 1927 durante el encuentro en Sevilla que consistía en homenajear y reivindicar la figura de Góngora (1561-1627) en el tercer centenario de su muerte. Se creó formalmente el grupo el 17 de diciembre de 1927, por eso obtuvo la apelación de generación del 27. Es sin duda, por esta razón, que afirma este crítico español:

La primera manifestación pública de la generación tiene lugar en 1927, en el Ateneo de Sevilla y de ahí la denominación de generación del 27. Con un recital colectivo de sus poemas, este grupo de poetas conmemora el tercer centenario de la muerte de Góngora, reivindicado como modelo de poeta lírico (Carratála Teruel, sf, p.4).

Esos compañeros participaron junto a muchas formaciones intelectuales con el fin de aprender mejor de este género literario poco conocido. Es por lo que afirma Díaz que “la amistad y la formación intelectual hacen de este grupo la mejor generación poética del siglo y Dámaso Alonso fue el que en 1948 les denominó “generación poética” (Díez de Revenga, 2009, p.272).

Muchas otras apelaciones calificarán demasiado a este grupo de escritores del siglo XX. En efecto, se les conocen igualmente bajo los nombres: “generación de la amistad”, “generación del 25”, “generación de la dictadura”, “generación de los años veinte”, “generación de la república”. Les llamaban generación republicana ya que la casi totalidad de los miembros tomaron partido al lado de la república durante la Guerra Civil española.

Al mismo tiempo, sus obras fueron publicadas entre 1920 y 1936 y se reunieron en torno a la residencia de estudiantes de Madrid, al centro de estudios históricos. Los miembros de dicha generación fueron dueños de una cultura literaria elevada, lo cual significa que fue un grupo de intelectuales que “perteneían a familias burguesas, universitarios, también afines a la República y de una sólida formación cultural” (González de Urbina, sf, sp).

Aportaron mucho a la literatura española del siglo XX. Es lo que María González explica en su tesina cuando dice:

Estos poetas se dieron a conocer proclamando la vigencia de la nueva literatura, sin rebelarse, como a veces ocurre, contra generaciones anteriores. Conocedores en profundidad de la tradición literaria que les procedió supieron absorberla y fusionarla logrando una voz y un estilo propios muy original que a todos sus lectores nos conmueve profundamente (González de Urbina, 2018, p.15).

Por otra parte, con estos escritores hubo un crecimiento excepcional de la literatura expresando inquietudes sociales en sus escritos por el daño de la guerra civil española. Muchos españoles fueron asesinados durante dicho enfrentamiento. Esta guerra civil y después, la dictadura del general Francisco Franco hizo que, tanto la literatura como las críticas literarias, se convirtieran en arma de lucha. De ahí que expresaron las lacras observadas cuando surgió el conflicto. Este hecho dislocará, por un lado, a estos amigos y conducirá a los demás miembros al exilio, lo que provocará, así mismo, un cambio en la manera de escribir las obras, de tal modo que sus producciones pasaron por varias etapas correspondientes a distintas orientaciones poéticas.

Según Núñez (s.f., p.1), los miembros más destacados de la generación del 27 son “Pedro Salinas, Jorge Guillén, Gerardo Diego, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Vicente Aleixandre, Luis Cernuda, Emilio Prados, Manuel Altolaguirre y Dámaso Alonso”.

La mayoría de ellos eran íntimos amigos y, en este grupo de amistad, hubo también mujeres muy activas que querían romper con la imagen de la mujer pasiva que debe aceptar todos los prejuicios sociales y religiosos. Habitualmente silenciadas, sin tener nada que decir, tomarán conciencia de su capacidad intelectual con el fin de participar en la vida cultural, literaria y política. ¿Qué denominación recibieron las mujeres de la generación del 27?, ¿cuáles eran sus objetivos?

2.2. El Sinsombrerismo

Gracias al acceso a la educación superior, a la introducción de la mujer en el sector laboral y a la obtención del derecho al voto, ocurrirán muchos cambios en los primeros años del siglo XX. En otros términos, existen en esta generación, mujeres con grandes talentos; nacidas entre 1898 y 1914, quienes querían participar también en la vida cultural, económica, política y artística. Un día en Madrid, un grupo de estas señoras decidió manifestar públicamente su rechazo a la restricción social, ideológica y cultural que les imponían muchas restricciones

sociales. Se rebelaron quitándose el sombrero y salieron a caminar por la puerta del sol en Madrid para hacerse visibles. Este evento surgió a causa de la desvalorización de la capacidad intelectual del género femenino. Fueron insultadas y ofendidas por este gesto simbólico y, por eso, la gente les ha llamado las “sinsombrero”.

Son entonces unas señoras que pertenecieron a la generación del 27. Se las conoce con el sobrenombre de “sinsombrero”.

El calificativo de sinsombrero al comienzo desdeñoso y crítico, se ha ido convirtiendo con el tiempo, en símbolo liberador y representativo de esa generación de mujeres pensadoras y artísticas influyentes en la historia cultural española, de comienzos del siglo XX, que reivindicó el papel intelectual de la mujer en la vida artística e intelectual, al sobresalir en materias como la poesía, la escultura, la pintura, la filosofía, el teatro y la traducción (González de Urbina, 2018).

Las sinsombrero eran mujeres de grandes talentos en el dominio literario, pero sus creaciones se vieron limitadas por su género. Deberían dejar los asuntos literarios, políticos y culturales a los “hombres”, porque eso es un mundo que no se les está destinado y ellas no tienen nada que ver con este dominio juzgado masculino por la sociedad de aquella época. En otro sentido, según la gente, su escritura cambiará el orden ya establecido. Emergieron, en una palabra, mujeres que rompieron con prototipos culturales y sociales impuestas, expresándose a través de la escritura. Reivindicaron el papel intelectual de la mujer introduciendo un perfil femenino en sus producciones.

La gran mayoría de estas residieron en Madrid. Sus objetivos eran transformar el panorama literario, artístico y cultural, a través de las corrientes de vanguardia que tienen su origen en Europa.

2.3. Característica y autores

La meta de esas mujeres llamadas “sinsombrero” se sitúa en diversos niveles. Antes de nada, querían la búsqueda de la libertad de escribir y la construcción de su propia identidad. Según ellas, las mujeres también son capaces de tomar decisiones y dar sus opiniones abiertamente, en lugar de ser descritas en palabras ajenas. Era, además, una asociación feminista española especializada en la situación social de la mujer y que luchaba por la igualdad y la emancipación de esta. Formaban parte de este grupo, la mayoría de las mujeres de la época e incluso casi todas las “sinsombrero”.

Se observa en ese grupo, típicamente de mujeres, una fuerza que les permite luchar por sus derechos, y les ayudó pese a todas las críticas a seguir escribiendo.

Entre los miembros de estas escritoras de la generación del 27, tenemos entre otras: Concha Méndez, María Teresa León, María Zambrano, Josefina de la Torre, Carmen Conde, Marga Gil Rosset, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcín, Elisabeth Mulder, Cristina de Arteaga, Pilar de Valderrama, María Teresa Roca de Togores, Ana María de Cagigal, Ana María Martínez Sagi.

En los años 20 la escritura femenina, en general, se consideraba un simple juego, un elemento de decoración más en la vida de algunas mujeres. Así juzgaban estas obras con criterios diferentes que la de los hombres. No era fácil que un poeta de cierto prestigio leyera versos escritos por mujeres, y resulta sorprendente la apertura que en este sentido siempre tuvo Juan Ramón Jiménez. Gracias a su apoyo, Ernestina pudo integrarse en parte de la vida cultural, que compartían sus compañeros de generación (Fernández Urtasun, sf, sp).

Compartían una serie de características comunes, de tal modo que muchas entre ellas se casaron con artistas. Rosa Chacel con el pintor Timoteo Pérez Rubio, Ernestina de Champourcín con el poeta Juan José Domenchina, Josefina de la Torre con el actor Ramón Coroto, Concha Méndez con el poeta Manuel Altolaguirre y Carmen Conde con el escritor Antonio Oliver Belmas.

El sinsombrerismo fue, entonces, una respuesta a las inestabilidades que surgieron en España. “Esta generación de mujeres llega a crear una técnica innovadora por medio de la cual se le da gran importancia a la metáfora y al estilo, proporcionando una imagen poética recopilando la tradición con la vanguardia” (Mirta Lazarus, 2011, p.33). Las mujeres de la generación de la dictadura desearon, como sus compañeros del mismo grupo, renovar la literatura. Muchas, entre ellas Ernestina, muestran esta idea de vanguardia. Es el ejemplo del poema “Te esperaré” de la poetisa Ernestina de Champourcín:

*Te esperaré apoyada en la curva del cielo
y todas las estrellas abrirán para verte
sus ojos conmovidos.*

*Te esperaré desnuda.
Seis túnicas de luz resbalando ante ti
deshojarán el ámbar moreno de mis hombros*

*Nadie podrá mirarme sin que azote párpados
un látigo de niebla.
Sólo tú lograrás ceñir en tus pupilas
mi sien alucinada
y mis manos que ofrecen su cáliz entreabierto
a todo lo inasible.
Te esperaré encendida.
Mi antorcha despejando la noche de tus labios
Libertará por fin tu esencia creadora.
¡Ven a fundirte en mí
el agua de mis besos, ungiéndote, dirá
tu verdadero nombre (Mirta, 2011, p.131)*

Afirmaba Ernestina que esperará a su amado “en la curva del cielo” o “desnuda”. Se descubre aquí a una Ernestina muy íntima y moderna, rechazando todo elemento tabú de su época.

Compartían también centros de encuentros comunes con el fin de llevar a cabo su objetivo. Se reunían y compartían ideas en el Lyceum Club Femenino de Madrid, “un organismo creado e impulsado por las mismas mujeres y que funcionó de 1926 hasta 1939” (Rey Baliña, 2018,

pp. 25-26). Era para ellas un lugar de referencia donde se encontraron y entablaron amistad. Todas estas “liceomanas” encontraron en este club una vía de escape en donde reunirse y sacar adelante proyectos que les estaban vetados en espacios claramente masculinizados. Fue pues un club que les ayudó a imponerse en calidad de mujeres escritoras, lo que fue mal visto en su época.

De acuerdo a González de Urbina (2018, p. 10):

En las primeras décadas del siglo XX las mujeres españolas querían hacerse un lugar en el mundo literario, a pesar de su condición de mujeres” (González de Urbina, 2018, p.26). Montoya resalta esa idea afirmando que “las mujeres de las primeras décadas del siglo XX intentaban hacerse un hueco en un mundo de hombres y que luchaban contra una educación que marcaba un camino diferente al deseado por ellas, en un periodo de transformación y ruptura en todos los ámbitos de la sociedad española” (Montoya, sf, p.59). Aquellas mujeres reclamaron independencia, autonomía y formación como la de los hombres, se juntaron también para hacerse más fuertes y participar en hacer visible las personas de la historia sin discriminación ninguna de religión, cultura, sexo o raza. Todos esos cambios fueron posibles gracias a la entrada en vigor del derecho de escolarizar a las mujeres, lo que no fue realizable antes. “El acceso a la educación ayudó a tomar conciencia de su capacidad intelectual a muchas mujeres que empezaron a participar en la vida pública, dejando atrás ese segundo plano que hasta entonces habían ocupado.

En la década de los años 1920, empezaron a mostrar públicamente sus producciones. Sin embargo, frente a todos estos sacrificios, no se les reconocían.

Sus aportaciones están todavía poco estudiadas y, en su gran mayoría, han quedado al margen de las antologías y los manuales de arte y literatura hasta nuestros días, aunque desarrollaron una actividad constante y destacada en campos tan variados como la escritura, la pintura, la escultura y la filosofía.

¿Cuáles son las principales razones por las que quedaron en el olvido?

2.4. Olvido y no reconocimiento

Las mujeres de la generación del 27 fueron relegadas al segundo plano, como se dice en estos términos: “En general, a lo largo de todo el siglo XIX, en España la valoración de la mujer dependió de su rol de esposa y madre. La esfera privada seguía estando reservada para ella mientras el hombre continuó dominando la esfera pública. Las que escribían eran consideradas locas y se hace mofa de ellas” (González de Urbina, 2018 p.13).

En otras palabras, la mujer debía, únicamente, ocuparse de su hogar sin interesarse por los asuntos literarios que estaban reservados únicamente al hombre. Por eso, en muchas sociedades, las publicaciones de las mujeres casi no se ven.

Este papel de escritor se reservaba sólo al hombre; no se consideraban las producciones de mujeres, en la medida en que las sinsombrero se encontraron en el oscurantismo durante muchos años. En otras palabras, aunque fueron grandes escritoras, quedaron en el olvido. En las antologías poéticas, igual que en los estudios críticos, las biografías y memorias, apenas se hablaba de estas mujeres. Siempre se demuestra lo que hicieron los varones de dicho grupo, aunque la historia de dicha generación no sería completa, sin estas escritoras que buscaban, igualmente, un cambio en la sociedad mediante sus escritos. Es lo que nos

confirma Santos cuando dice que “son mujeres grandes y artistas que desafiaron a través de su arte, las normas sociales en la España de los 30. Son mujeres de la generación del 27”. (García Santos, sf, sp). El reconocimiento de estas autoras de la generación del 27 empieza en 2015 con la publicación de un documental.

Sin embargo, la presencia de mujeres en torno a la canonización del grupo del 27 adquiere una gran relevancia a partir del 9 de octubre de 2015, fecha en la que se publica el documental “las sinsombrero” en la serie imprescindibles de RTVE. En este documental se reivindica el papel de las mujeres artistas del 27 (Baños Saldaña, 2020, p.14).

A pesar de todo eso, en varios libros y antologías, cuando se habla de la generación del 27, siempre se trata de los hombres, olvidando a esas valientes mujeres que formaban parte del mismo grupo y, normalmente, debieron recibir los mismos privilegios que los que recibían y reciben los hombres pertenecientes al mismo grupo hasta hoy. Todo lo que deseaban estas, era buscar un camino en el dominio de la literatura.

La meta de este artículo consiste, pues, en hacer conocer a las escritoras de la generación del 27, lo que permitirá a muchas personas saber que la historia del siglo XX en España se ha hecho con contribuciones de mujeres, tanto al nivel cultural, artístico, como literario, puesto que han aportado su esfuerzo y talento al florecimiento de la literatura de su época.

III. Conclusión

Las sinsombrero han contribuido activamente a la historia de España. Todas ellas tomaban conciencia de la marginación que sufrían las mujeres, por eso, soñaban con ser presentes en el panorama literario, pero como en la historia de la literatura de casi todos los países, las escritoras son menos conocidas que los hombres. En resumidas cuentas, este trabajo nos ha permitido saber el origen de esta Generación, así como los miembros pertenecientes a dicho grupo. Resultó que la Generación de la amistad fue constituida también de mujeres, aunque estas no han sido reconocidas por escasez de publicaciones. Su participación en el Lyceum, Club Femenino, fue decisiva para construirse como mujeres independientes y modernas, pero sobre todo para poder romper con los prejuicios sociales. Esperamos que se haga eco de nuestros gritos de socorro y que este artículo ayude a propulsar a estas valiosas escritoras, cuya presencia y participación en el panorama literario merece ser contada.

IV. Referencias bibliográficas

- Abuinaga Alfonso, M. (2015). Una voz silenciada de la Generación del 27: Ernestina de Champourcín. *Revista Cálamo FASPE*, (64), 49-55.
- Balló, T. (2018). *Las Sinsombrero: Sin ellas, la historia no está completa*. Espasa-Calpe.
- Balló, T. (2018). *Las Sinsombrero 2: Ocultas e impecables*. Espasa.
- Baños Saldaña, J. A. (2020). La lírica de la Generación del 27. *Lectura y signo. Revista de literatura*, (15), 7-24.
- Carratalá Teruel, F. (s.f.). La generación poética del 27: Enfoques didácticos para el trabajo en el aula con los poetas del 27. *El 80 aniversario de la Generación del 27* (pp. 1-18). Madrid: Idígoras y Pachi.

- Champourcín, E. (1931). *La voz en el viento*. Librería.
- Díez de Revenga, F. J. (2009). Los poetas del 27. En F. J. Díez de Revenga, *Clásicos y modernos: Colección estudios críticos* (pp. 209-272). Murcia: Ediciones Tres Fronteras.
- González de Urbina, M. C. (2018). *Las invisibles de la Generación del 27* [Trabajo de Fin de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/40399/Las%20invisibles%20de%20la%20generacio%C3%ACn%20del%2027%20Trabajo%20de%20grado%20Maria%20Clara%20Gonz%C3%A1lez%20%20version%20final%2020%20octubre%202018.pdf?sequence=3>
- Merlo, P. (2010). *Peces en la tierra: Antología de mujeres poetas en torno a la Generación del 27*. Fundación José Manuel Lara / Centro Generación del 27.
- Rey Baliña, P. A. (2019). *La obra poética de Ernestina de Champourcín (1928-1936): Una mujer del Lyceum Club* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Santiago de Compostela].
- Tabuenca, E. (2019). Literatura española del siglo XIX: Resumen y características. Recuperado el 24 de julio de 2020, de <https://www.google.com/url>.
- Tahiri, A. (2020). Contexto histórico y cultural del siglo XIX. *Apuntes de Historia del Arte*. Recuperado el 24 de julio de 2020, de <https://www.doccity.com/es/contexto-historico-y-cultural-del-siglo-xix/5472657/>.

Capítulo 3. Políticas en materia de diversidad LGTBI en el ámbito europeo y nacional: Discusión y avance democrático desde el marco del empleo

Virginia Martínez Fernández

Amaltea – Consultoría en Igualdad de Género

Carmen Martínez Castillo

Amaltea – Consultoría en Igualdad de Género

I. Contextualización del estado de la cuestión y avances, a nivel europeo, sobre políticas en materia de diversidad LGTBI

Según datos de la Agencia Europea de Derechos Humanos (2020), más del 40% de la población LGTBI se ha sentido discriminada en distintos ámbitos, incluyendo el laboral con especial incidencia. Las estadísticas oficiales apuntan a que las tasas de desempleo superan la media nacional (>37%), derivando en la escasez de recursos económicos, los cuales provocan una consustancial precarización y, en algunos casos, la forzosa dedicación a prácticas de riesgo como la prostitución, aumentando de este modo, los índices de vulnerabilidad social. Esta tendencia se acrecienta, sobre los índices de desempleo, para las personas trans, especialmente, con respecto de mujeres trans de mayor edad (Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI, 2022), y dicha coyuntura se debe al abandono escolar en edades más tempranas.

Siguiendo con otros estudios realizados por el Ministerio de Igualdad (España) y otras Comisiones Europeas, se certifica que continúan reproduciéndose diversas situaciones discriminatorias incluyendo los entornos laborales. Parte de estas refieren, por ejemplo, a rumores sobre la orientación sexual e identidad de género de las personas LGTBI, propiciando comentarios despectivos, sobre estas condiciones, con más de un 30% de prevalencia, y que vienen, generalmente a excusarse con discursos de no intencionalidad o relativización del daño (Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI, 2022). De este modo, se incurre en un marco de invisibilización de su vida privada para prevenir riesgos o de naturalización de la agresión si se exponen abiertamente.

Considerando la identidad como un eje personal desde el que se regula el “yo” como entidad de resultado de distintas socializaciones, la condición sexual o de género, en cualquiera de sus formas, pasa a operar como elemento excluyente en tanto disidente, deviniendo de ello, un impacto mayor en términos de afectación psicológica. Desde el modelo de estrés de minorías (Meyer, 2003) se comprende que estas poblaciones minoritarias se exponen a unos factores estresantes diferenciales debido a motivos relacionados con su identidad o condición sexual y por parte de otros colectivos socialmente mayoritarios.

Como consecuencia de los prejuicios y estigmas que continúan arrojando diferencias efectivas de igualdad de trato y oportunidades, sus realidades sociolaborales que evidencian discriminaciones múltiples e interseccionales se encuentran afectadas. De ello, se plantea la necesidad de articular políticas eficaces para corregir esta desviación. En esta línea, prevalecen tratados internacionales y europeos mediante los que se apela de forma inherente al respeto por la diversidad:

Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, [...] o de cualquier otro tipo [...] (artículo 21, Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2000).

Por ello, y en aras a refrendar estos estatutos de convivencia, se aprueban en la Unión Europea iniciativas o relaciones legislativas, específicamente dirigidas a la prevención de delitos de odio y a la promoción de otras políticas orientadas a intervenir sobre ámbitos de distinta naturaleza para fomentar la igualdad de trato. De entre estas, las normativas, en materia laboral, han resultado especialmente preponderantes, destacando como medida precursora, la aprobación de la Directiva 2000/78/CE, de 27 de noviembre. Dicha normativa se refiere al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación (2000), mediante la que se interpela, de forma explícita, a la orientación sexual como posible motivo discriminatorio, tanto en su comisión directa como indirecta. Asimismo, han actuado, en paralelo, otras estrategias más recientes como la relativa a la garantía de resarcimiento y empoderamiento de víctimas por delitos de odio (UE, 2020), a fin de reforzar los avances en materia de igualdad cuando se trata de cuestiones relacionadas con diversidad LGTBI. Por otro lado, la Comisión Europea ha contribuido, activamente, al lanzamiento de campañas de sensibilización en distintos ámbitos de la vida social, como el deporte o entornos educativos. Su objetivo es resignificar y normalizar la diversidad como un valor y evitar así la continuidad en la reproducción de estereotipos, además del trabajo por la despatologización y el soporte institucional a espacios inclusivos, considerando entre los mismos, el relativo al empleo (Plataforma LGTBI del Servicio Exterior, 2021).

Si bien los esfuerzos de la Unión Europea se encuentran inscritos en un plano comunitario en el que se entiende que todos sus miembros constituyentes aportan a sus principios fundacionales, cabe destacar que España en los últimos años se sitúa, según el Instituto Europeo de Igualdad de Género (2023), como cuarta fuerza europea en materia de igualdad, superando, de hecho, su promedio con respecto al del resto de Estados integrantes de la UE. Aun cuando este índice incurre en materia de igualdad de género, también se ha destacado por la aprobación de políticas históricas como 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. No obstante, la entrada en vigor de esta normativa no consta de un carácter excepcional considerando que, sostenidamente, se ha trabajado en paralelo por el impulso de otras medidas e iniciativas, incluyendo las ejecutadas en confluencia con el marco europeo, como la adscripción a la Declaración Responsable de los Estados Miembros UE (2023) para ratificación del compromiso de defensa del colectivo LGTBI. En este sentido, y como parte de este trabajo, se suscribe la primera Estrategia de Igualdad LGTBIQ -extensible hasta 2025-, mediante la que se pretende transversalizar políticamente la perspectiva de diversidad.

II. Aprobaciones normativas en materia de diversidad LGTBI en ámbito nacional

Como se ha especificado anteriormente 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, supuso un avance democrático histórico en el contexto nacional, habida cuenta de que, resultó la primera vez en la historia del país que se aprobaba por mayoría y aun en detrimento de las oposiciones de las fuerzas de derecha, una legislación que permitía consolidar la diversidad como valor fundamental tal como se dicta en su propio preámbulo, así como se articulaba la posibilidad de promover la cohesión social a través de este principio básico del

ordenamiento jurídico, que asimismo cabía consignar manifiestamente y de pleno derecho, al colectivo LGTBIQA+.

Por tanto, la implementación de esta política permite considerar la igualdad como un concepto amplio, para así incidir, a efectos prácticos, sobre áreas de especial interés, y promover de forma paralela, la reversión de los exponentes históricos de desigualdad y exclusión social que se han perpetuado por razones de diversidad (dígase: Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social). En este sentido, la normativa integra dos capítulos diferenciados para población LGTBI y trans, desde el marco de las políticas públicas en fomento de la igualdad real y efectiva.

Si bien ambos comprenden acciones de forma transversal en ámbitos de trascendencia social, tales como aquellos relativos a salud, educación o protección frente a conductas violentas o de acoso, destacamos en arreglo al objetivo de este estudio, las medidas que se presentan en estos, referidas a ámbito de empleo, apelando, tanto a aquellas desarrolladas para Administración Pública como las dirigidas a entidades privadas, que, por carácter preceptivo, se encuentran igualmente subordinadas a su cumplimiento.

2.1. Medidas en ámbito laboral para promoción de la igualdad aplicadas a personas LGTBI

2.1.1. *Ámbito público*

Como parte de su sección tercera se integran las políticas destinadas a ámbito público y privado; resultando el primero contenido en su artículo 14.

En el mismo se deja constancia de que el derecho de las personas del colectivo a no resultar discriminadas cursa, asimismo, en materia de trabajo, por lo que las medidas con las que cualquier Administración Pública debe comprometerse comportan áreas como el acceso al empleo, afiliación, participación en organizaciones sindicales y empresariales, así como condiciones de trabajo, formación y promoción profesional.

Del mismo modo, se refrenda la participación en campañas de sensibilización e implantación de indicadores de igualdad con el propósito de medir sus resultados, y por tanto, el impacto de las medidas dispuestas, así como la inclusión en convenios colectivos de cláusulas exclusivas de igualdad de trato en materia de diversidad, a razón del vacío que esta área supone en parte de las negociaciones. A su vez, se hace referencias a convocatorias de fomento del empleo, elaboración de códigos socialmente responsables y protocolos de actuación frente a causas discriminatorias.

Cabe destacar que todo lo expresado, anteriormente, se supedita a la debida supervisión de Inspección de Trabajo y Seguridad Social u otros órganos con competencias para garantía de cumplimiento, contemplando, asimismo, acciones sancionadoras en caso de inaplicaciones, omisiones o perjuicios concretados sobre la población trabajadora, bajo las cláusulas previstas en la ley.

2.1.2. Ámbito privado

Siguiendo con el artículo inmediatamente posterior, se inscribe la relación de obligaciones interpuestas para entidades privadas.

Aunque este aborda medidas positivas, en este caso, el alcance resulta más reducido; acotándose a dos aspectos fundamentales, esto es:

Por una parte, se estipula que aquellas empresas, con más de cincuenta personas trabajadoras, deberían cumplir con un «conjunto planificado de medidas y recursos», así como un «protocolo de actuación para la atención del acoso o la violencia contra las personas LGTBI», de acuerdo a la negociación colectiva y representación legal de la plantilla. Por último, se destaca la compilación de buenas prácticas inclusivas en materia de diversidad.

2.2. Medidas en ámbito laboral para promoción de la igualdad aplicadas a personas trans

2.2.1. Ámbito público y privado

Como parte de su sección segunda se integran las políticas destinadas a ámbito público y privado; contenidas de forma consecutiva en sus artículos 54 y 55.

Mediante estos, se dicta que la promoción laboral para personas trans seguirá un procedimiento responsivo a la aplicación de acciones positivas, teniendo especialmente en consideración la situación de las mujeres (trans), y debiendo resultar incluidas en los planes de igualdad a razón de su condición como mujeres de pleno derecho jurídico.

Del mismo modo, y en adecuación a lo planteado para personas LGTBI, las propias Administraciones Públicas deberán seguir actuaciones de similar alcance para estimular su integración sociolaboral, en colaboración en su caso con tejido privado, así como se incluye el dictamen de otras acciones concurrentes relativas a concienciación social, seguimientos de las medidas acordadas para el favorecimiento de la inclusión, además de incentivar la contratación para personas trans.

2.3. Controversias ligadas a los conceptos y aplicaciones contenidas en la legislación

La relación de políticas dirigidas a fomentar la inclusión sociolaboral de personas pertenecientes al colectivo LGTBI adquiere su sentido social comprendiéndose, tanto como parte de un marco teórico concreto, como de una estrategia de legitimación que toma como referencia un abordaje de validación democrática de identidades diversas (o queer); dicho de otra forma:

Lo «abyecto» nombra lo que ha sido expulsado del cuerpo, evacuado como excremento, literalmente convertido en «Otro». Esto se efectúa como una expulsión de elementos ajenos, pero de hecho lo ajeno se establece a través de la expulsión. La construcción del «no yo» como lo abyecto determina los límites del cuerpo, que también son los primeros contornos del sujeto. (Butler, 1990).

Dada esta razón, que por otro lado, no es mera disertación sino que se constata por estudios sociodemográficos como los ya citados, esta política u otras de concepto análogo habrían de considerarse propias de un sistema jurídico consolidado. No obstante, y pese a que la correlación de fuerzas de agentes sociales, políticos y de movimientos civiles haya derivado, finalmente, en la aprobación de esta legislación, prevalece, la dificultad de la superación del paradigma cultural. En este sentido, cabe destacar que la aplicación normativa no dimana, linealmente, en un cambio estructural, sino que para intervenir efectivamente sobre ello se deben asumir necesariamente posiciones en otros ámbitos estratégicos; entendiendo que la norma cultural representa un eje central de resistencia para la eliminación de la discriminación y sus violencias.

Más concretamente, al respecto de esta ley, se han polemizado dos cuestiones fundamentales -aun cuando una de ellas no atañe a ámbito de empleo-, esto es, la rectificación registral de la mención relativa al sexo; así como, en materia laboral la inclusión de las mujeres trans como mujeres legalmente reconocidas en los planes de igualdad. Centrando el análisis en esta última cuestión, cabe plantear la definición de los mismos en base al artículo 46.1 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres:

[...] conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo.

Considerando la connotación social atribuida a los términos mujer/sexo se pone en cuestión si efectivamente existe equivalencia (o si en caso de existir esta se legitima y equipara) entre el cuerpo sexuado de una mujer y otra que amplía el mismo significante a 'trans'. A este respecto, y aun en ausencia de un diseño normativo cerrado que indique mediante criterios estables la forma de aplicación de apartados que, como este, pueden conducir a distinta interpretación; se retoma el contrasentido en que incurre el feminismo sobre si dichos cuerpos (sexuados) deben ocupar una valencia determinada, y por tanto, un tratamiento, también institucional, diferencial en arreglo a ello. Sin embargo, si comprendemos que las atribuciones que se imputan al cuerpo son narrativas, y que en todo caso, cuando media una cuestión de género (femenino) deviene en expulsión, se abre la condición de posibilidad necesaria para rearticular un significante vacío (Laclau, 1996) como significante político de lucha unificada, comprendiendo que la reivindicación feminista representa, tanto la igualdad de condiciones por performar el género, en su categoría, estándar o no, de mujer, como por superar los mecanismos de exclusión que sobre la misma se sistematizan, muy especialmente cuando se reviste de una condición interseccional.

III. Conclusiones

3.1. Discusión crítica de los puntos principales

Los avances en contexto europeo y nacional en materia de diversidad han supuesto, por consecuencia, un progreso necesario en la aplicación efectiva de derechos sociales. En específico, la aprobación de la Ley 4/2023 representa una coyuntura política, especialmente significativa para el colectivo LGTBIQA+, puesto que mediante la ratificación de la misma se desprenden posibilidades, no sólo para su ejecución material mediante actuaciones

afirmativas en todos los niveles que integra la legislación, sino que también plantea otras opciones que podrían reforzar el compromiso social en este ámbito.

A este respecto, y como principal propósito del capítulo, se centra el análisis en aquellas políticas que inciden en el marco laboral, comprendiéndolo como un apartado de la vida social, absolutamente esencial para la independencia. En este sentido, dicha legislación y otras iniciativas europeas centran esfuerzos para la promoción del colectivo LGTBI en contextos laborales, gestionando políticas que permitan establecer una base de tolerancia hacia la diversidad, siendo lo mismo necesario para prevenir posibles escenarios de acoso o violencia; así como, siguiendo la estructura de otras políticas en materia de igualdad de género, se podría comprender que replica parcialmente su propósito, esto es, obligar al cumplimiento por parte de entidades públicas y privadas mediante una serie de recursos planificados que operen internamente y de forma estable en los sistemas de trabajo.

Sin embargo, aunque en un contexto como el nacional se presume una actitud culturalmente aperturista, no se ha superado el marco de la diferencia sexual (género) ni la arbitrariedad de este para designar la legitimidad entre sujetos (interseccionalidad). Como resultado objetivo de lo anterior, y aunque institucionalmente se interpongan las debidas medidas correctivas, los datos apuntan a que el ámbito de empleo se encuentra especialmente afectado por esta cuestión, esto es, se aprecia que para población trans las dificultades, tanto de acceso como de estabilidad son comparativamente superiores a los promedios nacionales (Agencia Europea de Derechos Fundamentales, 2020).

Aunque son escasos los estudios que valoran la afectación del desempleo o la precarización económica en correlación con el estigma asociado a la pertenencia al colectivo LGTBI, se ha planteado ampliamente el paradigma del estrés de minorías (Meyer, 2003) como eje explicativo de la diferencia intergrupos en términos de salud psicológica, aduciéndose un mayor impacto en negativo, en base a las experiencias de estigma y rechazo de las personas pertenecientes al colectivo (Mongelli et al., 2019).

Por tanto, la conceptualización de políticas que resulten inclusivas y comprendan las causas discriminatorias que sujetan a determinados grupos poblacionales, no sólo impulsa la visibilización de estos datos, que en última instancia, condicionan las posibilidades de emancipación de una parte de la ciudadanía, sino que a su vez, permiten establecer cauces y mecanismos correctores que impulsan, aún en detrimento de los intereses de sectores contraideológicos, la materialización de avances que se les presupone a los países democráticos.

3.2. Horizonte de alianza transfeminista

Las medidas reseñadas en la legislación española para ámbito laboral resultan pertinentes para mejora de las condiciones preliminares que presenta el colectivo LGTBIQA+. Sin embargo, y tal como se apuntaba en líneas precedentes, el avance en derechos relativos a la diversidad en todo su espectro, no sigue una línea previsible de resultado, esto es, no se circunscribe, exclusivamente, a la aplicación efectiva de las políticas sociales sino que debe ser avalado por el cambio de paradigma cultural que continúa estableciendo categorías distintivas y jerárquicas entre sujetos a razón del valor social que, presumiblemente, les otorga encontrarse (o no) en el centro de la norma. En este sentido, y considerando que las acciones legislativas en materia de diversidad se desarrollan, al igual que otros cambios estructurales,

partiendo de las demandas ciudadanas, y más específicamente, considerando la naturaleza de las advertidas por el colectivo LGTBI, resulta necesaria la movilización coordinada en materia de igualdad. Es por ello, que desde este trabajo consideramos preciso destacar la lucha conjunta por la superación del marco de las clases sexuales, incluyendo, por tanto, la normalización e integración plena de las minorías diversas. Si el objetivo, se supone, confluye en la construcción de una ciudadanía, cuyo valor identitario resulte indistintamente legítimo y comprendiendo que el sistema de dominación por sexo/género no es imputable a los colectivos en situación de subordinación, se distingue, claramente, la posibilidad de alianza política, siendo de hecho, imprescindible para apoyar y certificar colectivamente los progresos institucionales. Ello, con el propósito indefectible de que esos sujetos abyectos mencionados, que también hemos sido en otro orden de clase, las mujeres, ocupemos un único centro (comunitario); si es que efectivamente las sociedades se construyen y evolucionan en línea con las políticas que proponen, especialmente, aquellas que abren posibilidad para operar como sujetos emancipados, y por tanto, permiten darle un sentido material y vivencial a la libertad individual y colectiva.

IV. Referencias bibliográficas

Agencia Europea de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2020). *Informe sobre los Derechos Fundamentales 2020*. Dictámenes de la FRA, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones. <https://fra.europa.eu/es/publication/2020/informe-sobre-los-derechos-fundamentales-2020-dictámenes-de-la-fra>

Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, New York: Routledge (trad. cast. de María Antonia Muñoz García, 2001, *El género en disputa*. Ediciones Paidós.

Consejo de la Unión Europea (2023). Declaración de Ministros y Ministras Responsables de Políticas LGTBIQ en la UE: “*Avanzando los derechos LGTBIQ en Europa*”. Presidencia Española del Consejo de la Unión Europea. https://spanish-presidency.consilium.europa.eu/media/dt0ph2ic/declaración-ministerial-lgbtqi_español.pdf

Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI (2022). *Estudio exploratorio sobre la inserción sociolaboral de las personas trans*. Ministerio de Igualdad: Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI. https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Informe_trabajo_trans20accesible.pdf

Directiva 200/78/CE, de 27 de noviembre, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación. *Boletín Oficial del Estado*, 303, de 02 de diciembre de 2000, pp. 16-22. <https://www.boe.es/doue/2000/303/L00016-00022.pdf>

EIGE (2023). *Gender Equality Index 2023. Towards a green transition in transport and energy*, Publications Office of the European Union. https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/gender-equality-index-2023-towards-green-transition-transport-and-energy?language_content_entity=en

- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?, en *Emancipación y diferencia*, Ariel, Buenos Aires, p. 82. <https://es.scribd.com/document/358613488/Los-significantes-vacios-pdf>
- Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 06 de agosto de 1970, pp. 12551-12257. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12551-12557.pdf>
- 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 01 de marzo de 2023, pp. 1-61. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-5366-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 1-65. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697. <https://dx.doi.org/10.1037%2F0033-2909.129.5.674>
- Mongelli, F., Perrone, D., Balducci, J., Sacchetti, A., Ferrari, S., Mattei, G. y Galeazzi, G. M. (2019). Minority stress and mental health among LGBT populations: an update on the evidence. *Minerva Psichiatrica*, 60(1), 27-50. <https://psycnet.apa.org/record/2019-35873-005>
- ODIHR (2020). *Understanding the Needs of Hate Crime Victims*. European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020). <https://www.osce.org/files/f/documents/0/5/463011.pdf>
- Plataforma LGTBI del Servicio Exterior (2021). *Acción exterior y derechos de las personas LGTBI*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación: Secretaría General Técnica. <https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/PublicacionesOficiales/ACCION%20EXT%20DERECHOS%20LGTBI.pdf>
- Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo. *Boletín Oficial del Estado*, 272, de 14 de octubre de 2020, pp. 87476-87502. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/10/14/pdfs/BOE-A-2020-12214.pdf>

Capítulo 4. Re/escrituras queer de mitos clásicos: *Chica conoce a chico*

Dra. Mónica María Martínez Sariago
Universidad Las Palmas de Gran Canaria

I. Introducción

Girl Meets Boy (2007), de Ali Smith (1962-), relata las vicisitudes de la relación amorosa que se establece entre Anthea y Robin, una joven activista que se sirve del arte callejero para denunciar la opresión del patriarcado sobre las mujeres y la explotación capitalista global. Esta novela, que se presenta explícitamente como una reescritura del mito ovidiano de Ifis y Yante (Ovidio, *Met.* IX, 666-797), desafía las convenciones de género no solo por fundarse en la atracción que surge entre dos mujeres –ya presente, por lo demás, en el mito clásico–, sino por permitirles integrarse, mediante el matrimonio homosexual, en la narrativa romántica del “y vivieron felices para siempre” (Roach, 2016). Ello supone una explícita subversión de las convenciones cisheteropatriarcales, como demostraremos en estas páginas.

Para ello ofreceremos, en primer lugar, un análisis del mito de Ifis y Yante, tal y como lo desarrolla Ovidio, con atención a su tratamiento de motivos narrativos como el lesbianismo y el cambio de sexo. Discutimos cómo el mito original presenta dichos motivos en el marco de una estructura que aún se ajusta a las expectativas heteropatriarcales, en tanto que explora la propia percepción de Ifis de su amor por Yante como monstruoso.

El análisis del texto de Ovidio servirá como punto de partida para establecer un contraste con la interpretación que realiza Ali Smith en *Girl Meets Boy*, que constituye una re/escritura explícita del mito. El hecho de que *Girl Meets Boy* utilice el relato ovidiano como base para cuestionar y desafiar las estructuras de poder patriarcales nos permite establecer una conexión con las teorías de Cixous y Clément (1975). Por otro lado, siguiendo a Butler (1999), a quien Smith sigue expresamente, ofreceremos un análisis crítico de cómo la novela maneja la representación *queer*. Atenderemos al significado de la relación amorosa entre Anthea y Robin y su culminación feliz en el desenlace de la novela como actos de afirmación y celebración homosexuales.

II. El mito ovidiano: *Metamorfosis* (IX 666-797)¹

El mito ovidiano que sirve de base a la historia narrada en *Girl Meets Boy* es el de Ifis y Yante (*Met.* IX 666-797). Se relata en el texto de Ovidio cómo un matrimonio cretense, de escasos recursos, solo puede permitirse criar un hijo, de modo que el apenado marido ordena a su esposa encinta, a punto de dar a luz, que dé muerte a la criatura, en el caso de que resulte ser hembra. Nace, como era de temer, una niña, pero la madre, siguiendo el consejo de la diosa Isis, que se le había aparecido en sueños, incumple las órdenes del marido, viste a la niña de varón, le impone el nombre epiceno de Ifis y, en definitiva, la cría. Entre Ifis y su vecinita Yante, compañeras de juego y de escuela, nace una estrecha amistad que se convierte finalmente en un amor apasionado. Las dos familias conciertan el matrimonio de

¹ Un completo comentario del texto de Ovidio puede verse en Martínez Sariago (2024). Este libro es una reelaboración actualizada y ampliada de un capítulo de nuestra tesis doctoral inédita (Martínez Sariago, 2008, pp. 153-196).

amor, si he de decir verdad, es más frenético que aquél. Ella, por lo menos, fue tras de la esperanza de los placeres del amor; ella, por lo menos, y gracias a la falaz apariencia de vaca, recibió al bovino semental, y tuvo así un galán a quien engañar. Aunque confluya aquí la inventiva del mundo entero, aunque Dédalo regresara aquí volando con sus alas de cera, ¿qué va a hacer? ¿Me va a convertir de doncella en muchacho con su ingeniosa técnica? ¿Te va a transformar a ti, lante? (1984, p. 165)

Esta parte del discurso se estructura, a su vez, en los siguientes apartados:

- (i) Enunciado 1: amor monstruoso (726-730)
- (ii) Exemplum 1 (natural): en el mundo animal no hay sexo lésbico (731-734)
- (iii) Exemplum 2 (mitológico): el caso de Pasífae, hecho factible (735-740)
- (iv) Enunciado 2: amor imposible (741-744)

Comienza Ifis (i) lamentando el carácter monstruoso, antinatural e inmoral del amor lésbico: *prodigiosa novaeque / cura... Veneris (727-728), naturale malum saltem et de more dedissent (730)*⁴. En esta noción Ifis insiste consistentemente después –*monstra* (736)–, introduciendo a continuación dos ilustraciones o *exempla*, una natural (ii) y la otra mitológica (iii), lo que constituye un procedimiento bastante habitual en las argumentaciones poéticas clásicas (Séneca, *Phaedra*, 296-357). El *exemplum* perteneciente al ámbito del mundo natural (ii) sirve para confirmar inductivamente el principio general de que el amor lésbico es monstruoso: en el mundo animal no existe el sexo de hembras con hembras. Luego, en (iii) aduce Ifis como *exemplum* una pasión monstruosa, aparentemente comparable a la que siente Ifis: el caso de Pasífae con el toro. Las similitudes entre Pasífae e Ifis (que hacen pertinente, por tanto, el *exemplum*) son la ubicación geográfica común en Creta (735 *Crete*) y el hecho de que ambas pasiones puedan considerarse monstruosas (736 *monstra*). Las diferencias, en cambio, consisten, según Ifis, en que la pasión de Pasífae es, al fin, heterosexual (737 *femina nempe marem*) y factible de consumarse con la ayuda de Dédalo (738b-740).

A continuación, se articula el enunciado 2, que había sido anticipado e ilustrado por el *exemplum* 1: la pasión de Ifis, frente a la de Pasífae, es homosexual-lésbica e imposible de consumir sin un cambio de sexo, que ningún Dédalo es capaz de proporcionar. En resumen, el *exemplum* 1 ilustra y demuestra positivamente el Enunciado 1, a posteriori; en cambio, el *exemplum* 2 ilustra negativamente (por antífrasis) el Enunciado 2, esta vez por anticipado. Todo esto se muestra en el siguiente esquema:

Tabla 1.

Estructura del parlamento de Ifis.

Tipo de apartado argumental	Versos	Contenido	Correlación enunciado-exemplum
Enunciado 1	726-730	Amor monstruoso	Positiva
<i>Exemplum</i> 1	731-734	Natural: amor lésbico inexistente entre animales	
<i>Exemplum</i> 2	735-740	Mitológico: amor de Pasífae por el toro	Negativa
Enunciado 2	741-744	Amor imposible	

Fuente: elaboración propia.

⁴ Los amores entre mujeres, sin embargo, aunque no tan representados como los de los hombres, eran una realidad en la Antigüedad, por lo que su presentación como algo inusitado suscitaría un guiño de complicidad en el lector ovidiano: “All this emphasis on novelty must have amused the Roman audience” (Anderson, 1972, p. 469).

A continuación, en vv. 745-749 Ifis se apelará a sí misma para renunciar a ese amor:

Quin animum firmas, teque ipsa recolligis, Iphi, 745
consilii que inopes et stultos excutis ignes?
Quid sis nata, vide, nisi te quoque decipis ipsam,
et pete quod fas est, et ama quod femina debes!
Spes est, quae capiat, spes est, quae pascat amorem;

¿Por qué, Ifis, no fortaleces tu alma y te recuperas a ti misma, y arrojas esos ardores necios y desprovistos de razón? Mira lo que has nacido, y aspira a lo que te es lícito, y ama lo que debes amar siendo hembra. La esperanza es lo que puede provocar el amor, y la esperanza lo que puede alimentarlo (1984, pp. 165-166).

Y se quejará, más ampliamente, por la imposibilidad de consumir ese amor (750-763):

hanc tibi res adimit: non te custodia caro 750
arcet ab amplexu, nec cauti cura mariti,
non patris asperitas, non se negat ipsa roganti,
nec tamen est potiunda tibi, nec, ut omnia fiant,
esse potes felix, ut dique hominesque laborent.
Nunc quoque votorum nulla est pars vana meorum, 755
dique mihi faciles, quicquid valuere, dederunt,
quodque ego, vult genitor, vult ipsa, socerque futurus.
At non vult natura, potentior omnibus istis,
quae mihi sola nocet. Venit ecce optabile tempus,
luxque iugalis adest, et iam mea fiet lanthe... 760
Nec mihi continget: mediis sitiemus in undis.
Pronuba quid luno, quid ad haec, Hymenaeae, venitis
sacra, quibus qui ducat abest, ubi nubimus ambae?»

Y a ti la realidad te priva de la esperanza. No es un guardia lo que te aparta del anhelado abrazo, ni la vigilancia de un marido prevenido, ni la dureza de un padre, no es ella quien rehúsa entregarse a tus solicitudes, y sin embargo no te será posible llegar a poseerla, ni podrías ser feliz aunque todo te fuera favorable, aunque en ello se esforzaran los dioses y los hombres. Incluso en este momento, de los anhelos que tengo formulados sólo hay una parte que no sea una realidad y los dioses, propicios para mí, me han dado cuanto han podido; y lo que yo quiero, lo quiere mi padre, lo quiere ella y también mi futuro suegro. Pero no lo quiere la naturaleza, más poderosa que todos ellos, y que es la única que me perjudica. Y he aquí que es inminente el ansiado momento, se aproxima el día de mis nupcias, y lante va a ser mía enseguida... y no la tendré: pasaré sed en medio de las aguas. Oh, Juno que patrocinas a las novias y oh Himeneo, ¿para qué venís a esta ceremonia en la que no hay novio que tome esposa y en la que ambas somos novias? (1984, p. 166).

Ifis enumera con exhaustividad las circunstancias positivas de su “caso”: carece de los obstáculos con los que se enfrentaban los amantes de la comedia o los elegíacos, como el guardián, el esposo suspicaz, el padre severo, la muchacha desdeñosa e incluso la oposición de la familia, de la familia política o de los dioses. A continuación, sin embargo, expone que solo hay una circunstancia negativa, que contrapesa e invalida con creces todas las ventajas: la todopoderosa naturaleza le negó el privilegio de ser un hombre. Con ironía constata que ha llegado el esperado día del que ella no puede esperar nada (vv. 759-764).

Aunque el texto de Ovidio podría interpretarse como una condena a las relaciones entre personas del mismo sexo, es importante distinguir entre la angustiada percepción de Ifis sobre su propia sexualidad y las intenciones del autor. Ovidio muestra una notable empatía hacia Ifis, tal como señala Hallett (1989, p. 217), quien destaca que no se debe confundir el rechazo de Ifis hacia su pasión homoerótica femenina con la perspectiva de Ovidio; el narrador, de hecho, muestra una profunda simpatía hacia las tribulaciones de Ifis, en contraste con la autocondena y la visión negativa de Ifis sobre el homoerotismo femenino. No obstante, el desenlace que requiere la transformación de Ifis en hombre para lograr un final feliz suscita interrogantes, ya que subyace la noción de que la unión amorosa solo puede consumarse a través de esta metamorfosis, operada por un *deus ex machina*. Esta necesidad de cambio de género para alcanzar la felicidad plantea, desde una perspectiva contemporánea, reflexiones sobre la homofobia implícita en la resolución del mito⁵.

III. La novela *Girl Meets Boy*

Una vez presentado el texto de origen o hipotexto, podemos pasar a analizar la novela contemporánea, *Girl Meets Boy*, que se presenta explícitamente como recreación de este mito ovidiano. Se publicó, de hecho, en la colección “The Myths”, de la editorial escocesa Canongate, dedicada a las re/escrituras de mitos clásicos, que cuenta también con transposiciones al mundo contemporáneo de otros mitos.

3.1. Transtextualidad (sin transexualidad)

Para empezar, no podemos negar el vínculo transtextual con el mito de Ovidio no solo por la semejanza, pese a la transposición de los hechos narrados a la contemporaneidad, sino por la explicitación de tal relación en el paratexto de la novela y en el propio texto a través de citas y alusiones (Genette, 1982)⁶.

La historia sigue la peripecia vital de dos hermanas, Anthea y Imogen. Frente al pragmatismo de Imogen, becaria en la multinacional de agua embotellada Pure, Anthea es una soñadora que comienza a sentirse atraída por una andrógina muchacha, Robin –nótese la ambigüedad del nombre–, cuando ésta fija carteles anticapitalistas en las fachadas del edificio de Pure con el nombre de Iphisol (Iphis 07)⁷. Comienza en ese momento una metamorfosis que atañe

⁵ Nótese que en la España del siglo XVIII, contexto más represivo, desde una perspectiva moral, que el siglo I d. C. en que vivió Ovidio, encontramos un curioso ejemplo donde tiene lugar un matrimonio feliz, aunque secreto, entre dos mujeres. Se trata de *El casamiento entre dos damas*, pliego cuyo análisis temático lo hacemos en Martínez Sariego (2010).

⁶ Usamos la terminología de Genette (1982), para quien la transtextualidad, o “trascendencia textual del texto” es “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos”. Para Genette existen cinco tipos de relaciones transtextuales: architextualidad, hipertextualidad, intertextualidad, metatextualidad y paratextualidad. Las cinco categorías de transtextualidad están íntimamente interconectadas, pues se entrecruzan y conectan de diversas formas. De esta manera, un elemento paratextual puede contener una referencia intertextual a otra obra, que a su vez puede transformarse en un comentario metatextual o hipertextual, como, de hecho, sucede en la novela de Ali Smith, donde los personajes comentan el texto de Ovidio.

⁷ “Then, below, in a kind of graffiti signature, the strange word: IPHISOL. Iphisol” (2007, p. 31), “What does the weird name mean? What weird name? she said. It isn’t in the dictionary, I said. I looked. I Googled you; It doesn’t mean anything (...) It sounds like aerosol. Or Anusol. (...) Not Iffisol, Eye fizz

primero a Anthea, pero que acaba alcanzando a su hermana, convertida, al final de la novela, en una mujer desempleada, pero feliz de haberse liberado de las cadenas laborales. El mito, que funciona como correlato objetivo, es el desencadenante de esta metamorfosis personal. Anthea y Robin van glosándolo con detalle, a lo largo de casi 20 páginas (2007, pp. 86-100; 2022, pp. 83-106)⁸ y, concluido el relato, en lo que constituye un ejemplo de metatextualidad, comentan:

Old, old story, Robin said.
I'm glad it worked out, I said.
Good old story, Robin said.
Good old Ovid, giving it balls, I said
(2007, p. 101).

Una historia muy antigua, dijo Robin.
Me alegro de que acabara bien.
Una buena historia, dijo.
El bueno de Ovidio, que le pone huevos, dije
(2022, pp. 101-102).

El final de la novela es jubiloso, pues acaba con el matrimonio de las dos muchachas (no con una ceremonia civil, ni con una inscripción en el registro de parejas de hecho, sino con un matrimonio tradicional, con todo tipo de ritos y símbolos, según especifica la autora:

Reader, I married him / her.
It's the happy ending. Lo and behold.
I don't mean we had a civil ceremony. I don't mean we had a civil partnership. I mean we did what's still impossible after all these centuries. I mean we did the still-miraculous, in this day and age. I mean we got married (...) What I mean is. There, under the trees, on a fresh spring day by the banks of the River Ness, that farse black backbone of a Scottish northern town; there, flanked by presbyterian church after presbyterian church, we gave our hands in marriage under the blossom, gave each other and took each other for better, for worse, in sickness or health, to love, comfort, honour, cherish, protect, and to have and to hold each other from that day forward, for as long as we both should live till death us would part (2007, pp. 149-150).

Me casé con él/ella, lector/a.
Hubo un final feliz. Voilà.
No estoy diciendo que celebramos una ceremonia civil. No estoy diciendo que nos convertimos en pareja de hecho. Estoy diciendo que hicimos lo que sigue siendo imposible después de tantos siglos- Estoy diciendo lo que sigue siendo un milagro hoy en día. Estoy diciendo que nos casamos. Estoy diciendo que llegaron las novias. Estoy diciendo que desfilamos por el pasillo nupcial. Estoy diciendo que dimos el paso, cantamos y bailamos, lo celebramos con Mendelssohn y el Ephitalamion y levantamos, carpinteros, la viga del tejado, porque no había otra novia, o novio, como ella para compararlo. Nos coronamos con guirnaldas de flores. (...) Unimos nuestras manos y pedimos la bendición del aire, del fuego, del agua y de la tierra (...) Con estas alianzas nos desposamos. (...) Lo que estoy diciendo es. Allí (...) unimos nuestras manos en matrimonio bajo los árboles en flor y nos entregamos la una a la otra para amarnos,

ol, she said. Iphis is said like eye fizz. And it's not ol, it's 07. Like, the name, Iphis, but with the year, the oh and the seven of two thousand and seven. Oh. Iphis oh seven. Oh, I said" (2007, pp. 82-83).

⁸ Al citar el texto seguimos la primera edición del texto (Smith, 2007) y la reciente traducción de M. Palmer en Smith (2022).

consolarnos, respetarnos, cuidarnos y honrarnos en lo bueno y en lo malo, en la salud y en la enfermedad, todos los días de nuestra vida hasta que la muerte nos separe (2022, pp. 145-146).

Y lo que es más, esta milagrosa unión –milagrosa en Escocia en 2007, donde y cuando se escribió esta novela, pero no en España, donde el matrimonio homosexual era ya entonces una realidad⁹– cuenta con el beneplácito del mundo entero, pues a la salida de la catedral, bajo los árboles, en cuanto hicieron los votos, una multitud regocijada las recibió con alegría, arrojando confetis y aclamándolas. La luna de miel –se nos cuenta– tuvo lugar en Creta, lugar en que se desarrolla el mito de Ovidio, lugar a propósito del cual dirán, cerrando el círculo: “We stood there where the Iphis story had originated” (2007, p.156), “Fuimos donde se había originado la historia de Ifis” (2022, p. 151). No es necesaria en esta versión contemporánea del mito la transformación de una de las integrantes de la pareja en hombre, sino que ambas continúan siendo felizmente mujeres, Por eso argumentamos que es este un caso de transtextualidad sin transexualidad.

3.2. Re/escritura como resistencia y subversión

La re/escritura de *Girl Meets Boy* de Ali Smith puede entenderse, por otro lado, como en diálogo con las teorías de Hélène Cixous y Catherine Clément, especialmente en lo que respecta a la “escritura femenina” y la noción de re/escritura como acto de resistencia. Cixous y Clément postulan que la escritura puede ser un medio para que las mujeres subviertan las narrativas dominadas por los hombres, permitiéndoles expresar su propia sexualidad, deseo y subjetividad, de forma que desafíen las estructuras patriarcales de poder.

Girl Meets Boy reimagina el mito de Ifis y Yante de Ovidio a través de una lente contemporánea y *queer*, filtrada por intertextos de la propia literatura inglesa¹⁰, pero también de la teoría crítica contemporánea, particularmente de Butler (1999), una de cuyas frases se incluye a modo de epígrafe al comienzo de la novela: “Gender ought not to be construed as a stable identity... rather, gender is an identity tenuously constituted in time” (1999, p. 179). Al hacerlo, Smith no solo desafía las expectativas heteronormativas y patriarcales inherentes a los mitos y relatos clásicos, incluyendo el de Ifis y Yante, sino que también celebra la fluidez de género y la diversidad de identidades sexuales, como veremos en el siguiente apartado.

La novela actúa, en efecto, como un espacio de afirmación de identidades *queer*, que históricamente han sido marginalizadas o invisibilizadas en la narrativa clásica. Este acto de re/escritura es, por tanto, un desafío directo a las narrativas tradicionales, que invita a los lectores a reconsiderar no solo las historias que se han contado, sino también a quien las cuenta y las representaciones de identidades que contienen.

⁹ España legalizó el matrimonio entre personas del mismo sexo el 3 de julio de 2005, con lo que se convirtió en el tercer país del mundo en hacerlo. La aprobación se logró tras la votación en el Parlamento español. En Escocia, el matrimonio homosexual fue legalizado más tarde, el 16 de diciembre de 2014, después de que el Parlamento Escocés aprobara la legislación pertinente.

¹⁰ En concreto, la autora marca su deuda con el dramaturgo John Lyly, autor de *Gallathea* (1592), cuyo verso “Practise only impossibilities” utiliza, junto con otros paratextos, a modo de exergo.

3.3. Análisis crítico de la representación *queer*

El análisis crítico de la representación *queer* en *Girl Meets Boy* de Ali Smith revela, en fin, una aproximación reivindicativa de la identidad y las relaciones *queer*. Situando la relación entre Anthea y Robin en el núcleo de la trama y no al margen –como a menudo sucede–, Smith no solo concede papel protagónico al amor entre personas del mismo sexo, sino que lo celebra, proponiendo una visión positiva y esperanzadora, conmovedora y radicalmente normalizada. Esta narrativa desmonta las construcciones tradicionales de género y sexualidad al presentar, siguiendo a Butler (1999), personajes que desafían las clasificaciones binarias. En la escena del primer encuentro, descrita según las convenciones bien estudiadas por Rousset (1981), Anthea reflexiona del siguiente modo: “IPHISOL (...) He was the most beautiful boy I had ever seen in my life. But he looked really like a girl. She was the most beautiful boy I had ever seen in my life” (2007, p. 44), “IFISOL (...) Él era el chico más guapo que había visto en la vida. Pero parecía una chica. Ella era el chico más guapo que había visto en la vida” (2002, p. 53). Frente a los que encarnan los roles tradicionales de género, negativamente representados, es a estos personajes “fluidos” a los que se caracteriza como positivos¹¹. Por ejemplo, a Paul, uno de los pocos empleados de Pure de quien se ofrece un retrato positivo, Imogen le dice:

You seem quite female to me. I don't mean that in a bad way, I mean it in a good way, you have a lot of feminine principle, I know that, I know it instinctually, and it's unusual in a man, and I really like it. I love it, actually (2007, p. 130).

Me pareces muy femenino, no lo digo en un mal sentido, sino en un sentido bueno. Tienes muchos principios femeninos, lo sé, lo sé instintivamente, no es habitual en un hombre y eso me gusta mucho. Es más, me encanta (2022, p. 127).

La decisión de Smith de finalizar la novela con el matrimonio feliz de las dos mujeres supone una subversión del mito clásico en el que se inspira y, al mismo tiempo, una reivindicación poderosa del espacio que el amor *queer* merece dentro de las narrativas convencionales de amor y felicidad, reservadas tradicionalmente a las relaciones heterosexuales (Martínez Sariego, 2012; Roach, 2016). La culminación de la historia de amor de Anthea y Robin en matrimonio reivindica el lugar del amor homosexual dentro de la convención del “fueron felices y comieron perdices”. Por tanto, la elección narrativa de Smith desafía, pero también expande, los límites de la representación *queer* en la literatura con su alegato a favor de la inclusión y la diversidad.

IV. Conclusiones

La re/escritura de *Girl Meets Boy* de Ali Smith, a través de sus vínculos transtextuales con el mito ovidiano de Ifis y Yante, ilustra de manera ejemplar cómo la literatura contemporánea puede dialogar y transformar las narrativas clásicas para reflejar y celebrar la diversidad y la identidad *queer*.

En primer lugar, la novela no solo desafía las estructuras heteronormativas y patriarcales arraigadas en los mitos clásicos, sino que también reivindica y celebra la identidad y el amor homosexual. La relación central entre Anthea y Robin, lejos de ser marginalizada, se presenta

¹¹ Robin dice expresamente “Ovid's very fluid” (2007, p. 97). En la novela, además, se emplean con frecuencia imágenes acuáticas para sugerir la fluidez de género, como la del río que corre, al comienzo de la novela: “It laughed and it changed as I watched. As it changed, it stayed the same. (2007, p. 28).

como una celebración vibrante del amor entre personas del mismo sexo, posicionándola en el corazón mismo de la narración. Al emplear la re/escritura como un acto de resistencia, *Girl Meets Boy* se alinea con las teorías feministas de la escritura como forma de subversión del orden patriarcal. La novela se convierte en un medio para explorar y afirmar las identidades que históricamente han sido invisibilizadas o marginalizadas y contribuye a una comprensión más amplia y empática de la diversidad sexual y de género. El final feliz, representado por el matrimonio entre Anthea y Robin, evoca el de las narrativas tradicionales reservadas para las relaciones heterosexuales, celebrando, a diferencia de lo que ocurría en Ovidio, la posibilidad de un "fueron felices y comieron perdices" para las parejas *queer*.

En conclusión, *Chica conoce chico* de Ali Smith aparece como una re/escritura que desafía las normativas de género y sexualidad impuestas por el mito clásico para abogar por la inclusión, el respeto y la celebración de las relaciones homosexuales.

V. Referencias bibliográficas

- Anderson, W. S. (1972). *Ovid's Metamorphoses Books 6-10*. University of Oklahoma Press.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (2ª ed.). Routledge.
- Cixous, H., & Clément, C. (1975). *La Jeune Née*. Union Générale d'Éditions.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.
- Hallett, J. P. (1989). Female Homoeroticism and the Denial of Roman Reality in Latin Literature. *Yale Journal of Criticism*, 3(1), 209-227.
- Martínez Sariego, M. M. (2008). *La mujer vestida de hombre: La tradición del mito ovidiano de Ifis en la cultura occidental* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- Martínez Sariego, M. M. (2010). El casamiento entre dos damas: Motivos narrativos en un pliego de cordel. En P. Civil & F. Crémoux (Eds.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Nuevos caminos del hispanismo* (pp. 1-18). Iberoamericana-Vervuert.
- Martínez Sariego, M. M. (2012). Mitos, estereotipos y valores patriarcales en la novela española femenina de la segunda mitad del siglo XX. En M. Osuna (Ed.), *Mujeres y hombres del siglo XXI: Retos del feminismo* (pp. 210-299). Universidad de Córdoba.
- Martínez Sariego, M. M. (2024). *El episodio de Ifis y Yante en Ovidio (Metamorfosis IX 666-797): Estudio filológico y literario*. Dykinson.
- Ovidio. (1984). *Metamorfosis* (Trad. A. Ruiz de Elvira). CSIC.
- Ovidio. (2005). *Obras completas* (Introducción, edición y notas críticas de A. Ramírez de Verger). Espasa.

Roach, C. M. (2016). *Happily Ever After: The Romance Story in Popular Culture*. Indiana University Press.

Rousset, J. (1981). *Leurs yeux se rencontrèrent: La scène de première vue dans le roman*. José Corti.

Smith, A. (2007). *Girl Meets Boy*. Canongate.

Smith, A. (2022). *Chica conoce a chico* (Trad. M. Palmer). Nórdica Libros.

Capítulo 5. ¿Derecho o necesidad de Formación en Diversidad Sexual del Profesorado en la Provincia de Cádiz?

María Teresa Martínez Perailes
Universidad Internacional de Valencia
Ramón Simón Mora
Universidad Internacional de Valencia

I. Introducción

La diversidad en la sociedad no se trata de un fenómeno nuevo, ya que ha existido en todas las culturas. En la actualidad, se produce una mayor visibilización de la diversidad representada en niños, niñas y adolescentes; hecho apreciable desde las aulas. De todos modos, siguen siendo necesarias las herramientas y actuaciones que influyan positivamente en la normalización de su situación y en la igualdad de trato que debe producirse desde sus centros educativos como reflejo de la diversidad existente de las sociedades actuales (Bragg et al., 2018).

La influencia de los roles de género es un aspecto de gran relevancia en el proceso vital del individuo de creación de su propia identidad, repercutiendo desde edades muy tempranas. La percepción que el alumnado puede llegar a recibir acerca de cómo debe ser su comportamiento o sus gustos según su sexo o género asignado al nacer, puede dar lugar a la formación de un profundo malestar en gran parte del alumnado (Missé, 2018; Parra, 2021; Platero, 2014).

La percepción que una sociedad, como la educativa, puede llegar a tener sobre cómo debe de ser todo el alumnado e incluso profesorado y adultos del centro educativo, puede generar que, en el caso de la infancia y juventud que muestren comportamientos y actitudes “no normativos”, se vean en una exposición a altos niveles de vulnerabilidad; suponiendo esto un gran coste a corto, medio y largo plazo, como consecuencia de crecer en un entorno inflexible; repercutiendo en la creación de un autoconcepto positivo en esta parte del alumnado (Pardo y Schantz, 2008).

El apoyo y acompañamiento de adultos como el profesorado y los miembros del centro educativo puede suponer para el alumnado que muestra una diversidad frente a la hegemonía heteronormativa imperante en las aulas y en la sociedad en general, una incidencia directa en sus oportunidades vitales; en aspectos tan básicos para el individuo que vive en sociedad como: el sentimiento de pertenencia a una comunidad, su apoyo y bienestar en el centro educativo, la correcta socialización entre el alumnado, así como el dar con modelos referentes positivos que puedan suponer un gran apoyo.

Creer en un entorno donde el menor sienta que debe esconder sus emociones facilita la aparición de la ansiedad y la angustia; repercutiendo en su rendimiento escolar, llevándolos a abandonar sus estudios de manera prematura y repercutiendo en su proceso vital.

Desde mediados del siglo XX, se han dado a conocer estudios centrados en la búsqueda de por qué existen personas con comportamientos distintos a los esperados por la heteronormatividad imperante; dando lugar, de este modo, a llegar a patologizar esta diversidad y no centrarse en el origen de los comportamientos inflexibles de rechazo,

homofobia, así como el acoso hacia quienes no cumplen la idea de un comportamiento establecido según el género (Missé, 2018).

Durante la adolescencia temprana, entre los doce y los quince años, es habitual que se aprendan muchas de las conductas que el individuo acabará mostrando como adulto; siendo, por lo tanto, un momento de crecimiento vital donde se dan situaciones que, en cierta manera, justifican la aparición de comportamientos como la brecha de género. De aquí, la necesidad de acciones preventivas ante la perpetuación de roles de comportamiento tradicionales (Blum et al, 2017), por lo que es factible el pensar que, pese a que la población adolescente tiene una mayor concienciación sobre derechos y libertades, se continúan manteniendo comportamientos de rechazo a quienes muestran diversidad frente a la norma hegemónica. Nace de aquí la urgencia de una mayor formación en valores igualitarios; implicando a los adolescentes, las familias y la comunidad educativa en general.

No todo el alumnado cuenta con un entorno familiar donde sentirse apoyado e, incluso, protegido habitualmente, lo que refuerza la idea de lo necesario que resulta invertir en políticas educativas centradas en el valor a la diversidad en los centros educativos, influyendo, de esta manera, para una sociedad presente y futura más igualitaria (Platero, 2014).

II. Objetivos

2.1. Objetivo General

El **objetivo general** es “analizar la situación actual de formación del profesorado en materia de igualdad de género y diversidad sexual a través del estudio cualitativo y cuantitativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía”.

2.2. Objetivos Específicos

Los **objetivos específicos** son los siguientes:

1. Realizar un recorrido teórico-normativo que justifique la existencia de la necesidad de educar en la diversidad sexual.
2. Comprobar en qué grado y medida se está implementando esta legislación en el actual marco educativo en la CCAA de Andalucía.
3. Analizar los diferentes programas de formación del profesorado en materia de diversidad sexual.
4. Proporcionar propuestas de mejora a la comunidad educativa que faciliten la implementación de la legislación en diversidad sexual y en beneficio de una sociedad no normativa.

III. Marco Teórico

El marco teórico es la clave para justificar y argumentar la situación actual, para conocer de dónde emanan las normas legislativas y poder extrapolarlas al campo educativo, dándole el soporte legal que se necesita para poder argumentar una educación basada en la igualdad y diversidad sexual real y efectiva.

Los centros educativos pueden ser el escenario donde el alumnado que muestre una diversidad no acorde a una hegemonía heteronormativa pueda vivir situaciones discriminatorias (Bower-Brown et al., 2021), delimitando el itinerario a seguir a través del lenguaje, los currículos y los reglamentos escolares; ya que la heterosexualidad acaba por ser lo socialmente aceptable (Harris et al., 2022). De esta manera, todo comportamiento que se aleje de patrones de conducta tradicionales y heteronormativos es castigado por el entorno de iguales en espacios de socialización como son los centros educativos.

En palabras de la antropóloga Parra (2021^a, p. 357):

En la adolescencia operan regulaciones que configuran al sujeto como tal y que están legitimadas en el orden social porque la adolescencia se presenta como un tiempo riesgoso que requiere de intervención parental, pedagógica, médica y jurídica para un futuro cierto en el marco de los valores culturales de la sociedad occidental neoliberal.

Transgredir la heteronormatividad hegemónica en la sociedad en general y en el entorno educativo en concreto, suele provocar que niños, niñas y adolescentes experimenten situaciones de violencia de manera diaria en sus centros educativos; lugares de los cuales se espera que sean espacios de convivencia entre iguales, lo cual no siempre es así; produciéndose situaciones que ponen en riesgo su seguridad.

Un ejemplo que hace referencia a lo mencionado anteriormente ha sido el que se ha venido produciendo desde, aproximadamente, el año 2015: año en que se produjo una mayor visibilización del colectivo de niños, niñas y adolescentes trans*, dándose a conocer, al mismo tiempo, el aumento de casos de acoso escolar de componente transfóbico por el mero hecho de mostrar comportamientos que no coincidían con el binarismo tradicional imperativo en las aulas (Alcántara, 2016). El 24 de diciembre de 2015 Alan, adolescente trans* de dieciséis años de edad, acabó suicidándose después de años marcados por el acoso escolar sufrido una vez que dio el paso hacia su transición de género (García, 2015), sufriendo una violencia continuada y en cierto modo “naturalizada”. A este tipo de naturalización de la violencia continuada que acaba por dar lugar a la muerte por suicidio de quien la padece, se la conoce como “asesinatos sociales”, ya que esta forma de ejercer violencia tiene su origen en la sociedad y las normas de género imperantes (Sust, 2015).

Teniendo en cuenta el protagonismo que en la actualidad tienen las redes sociales en la sociedad, en especial entre la población adolescente, es de vital importancia la implicación de la sociedad y sus instituciones públicas en las formas de socialización que se producen en las redes sociales; tratando de ejercer una mayor protección a la diversidad (Langarita, 2016; Langarita y Mas, 2017; Rodriguez y Facal, 2019; Iglesias, 2012).

Según refleja la Guía para Educadores y Familias contra el Acoso Transfóbico, el acoso escolar hacia los niños, niñas y adolescentes que muestran diversidad en su comportamiento, orientación sexual o identidad de género, puede tener su motivación en los siguientes aspectos:

1. La invisibilidad del colectivo LGTBIQ+ en el sistema educativo.
2. La escasez de formación con respecto a la diversidad afectivo sexual y la identidad de género en el sistema educativo.

3. La vulnerabilidad generada ante la posibilidad de acabar siendo víctima de dichas acciones.
4. La normalización de actitudes y comportamientos relacionados con la LGTBIfobia que se produce en las aulas.
5. El rechazo por parte de algunas familias a tratar desde los centros educativos aspectos relacionados con la diversidad afectivo sexual y la identidad de género.

En lo referente a la experiencia del profesorado en las aulas es habitual que en los temarios docentes del sistema educativo no se traten temas relacionados con la sexualidad, relaciones de género o feminismo; siendo estas cuestiones obviadas o tratadas como pertenecientes al ámbito privado. Es habitual que, cuando un profesional muestre interés en esta materia y en la repercusión que tiene en el alumnado y sus relaciones entre iguales, parte de la comunidad educativa cuestione la necesidad de tratar cuestiones como la diversidad en las aulas (Platero, 2016), lo cual llama la atención al tener en cuenta que es sabido que la sexualidad y el género son términos sociales que median en las relaciones; por lo que deberían de ser incluidos en los planes formativos como instrumentos imprescindibles para la interpretación social.

Abordar las cuestiones sexogenéricas en el aula siempre tiene un impacto positivo, por lo que la visibilidad acaba por convertirse en un instrumento necesario para la confrontación de los discursos y prácticas sexogenéricas hegemónicas en las aulas (Langarita, 2016). Resulta prácticamente imposible el tratar temas relacionados con la sexualidad, el género o las relaciones de poder sin que se desarrollen una serie de reflexiones sobre qué dinámicas se reproducen en las aulas (Platero, 2016), facilitando la creación de espacios de revisión crítica que supongan una ayuda para equilibrar las relaciones de poder en los estudiantes; facilitando la liberación de quien vive su sexualidad o identidad fuera de los márgenes normativos hegemónicos imperantes.

Ante la falta de referentes diversos tratados en las aulas, es cada vez más habitual que, los miembros del profesorado pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, traten la diversidad y las relaciones que se producen en las aulas desde su propia experiencia: su propia corporalidad (Langarita, 2016).

Plantear rupturas en el aula supone una sobreexposición del profesorado, el cual no deja de ser vulnerable con respecto a las opiniones del alumnado o parte del claustro docente. El riesgo de la exposición es el de la humillación, el de la llamada de atención por parte de los equipos directivos, pese a que este hecho suponga la oferta de otros referentes sexogenéricos para quienes no se identifican con los modelos hegemónicos, construyendo de esta forma nuevas miradas críticas sobre la sexualidad y la identidad de género.

El profesorado que en la actualidad encarna las disrupciones sexogenéricas, no ha contado con referentes previos sobre los que poder realizar una comparativa de su propia práctica docente, careciendo de los recursos materiales necesarios. Por lo que las experiencias mencionadas necesitan de un trabajo de revisión, renovación y crítica que ayude a la configuración de posibles nuevas metodologías con enfoque *queer*.

La argumentación de la protección a la infancia desde posturas adultocentristas y moralistas, impide una educación afectivo sexual centrada en la diversidad, por lo que de una manera implícita no se hace hincapié en la erradicación de los mensajes de odio que se producen en las aulas o en contextos online. (Martin-Arroyo, 2020).

IV. Marco Normativo

Según la OMS (1948), la salud no es solo la ausencia de enfermedad, sino que es el estado completo de bienestar físico, mental y social.

Lograr y contribuir, como ciudadanía, el goce máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social. Por ese motivo, la formación del profesorado en materia de igualdad y diversidad sexual es fundamental para poder contribuir, desde las aulas y a través de la educación, a dicho bienestar.

La cuestión es que, la violencia en entornos educativos (Sándor, 2021), es un problema que atañe, de manera global, a otros países; demostrando que el alumnado LGTBI+ experimenta violencia. Lo cual informa de una mayor prevalencia de esta, que no solo le sucede a este alumnado, sino a aquel que no se ajusta a la norma y que todo esto afecta a su educación, a un futuro empleo y, por supuesto, a su bienestar.

Todo esto refleja la necesidad de llevar a cabo estrategias preventivas y de sensibilización que lleven, por un lado, al alumnado a saber detectar dichas situaciones para poder identificarlas y solicitar ayuda, pero por otro, a ese profesorado a saber cómo actuar ante estas situaciones. Y, para eso, el docente debe estar formado en igualdad y diversidad sexual.

Además de todo esto, se cuenta con toda una normativa donde se lleva años fomentando la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género, así como la atención y educación en la diversidad sexual. Por ese motivo, se hará un recorrido, partiendo de la normativa internacional, pasando por la europea y nacional y terminado con la autonómica, que fundamente esa necesidad de sensibilizar y formar en la igualdad y diversidad sexual real y efectiva; así como en la ausencia de violencia; en lo referente a la violencia de género y al colectivo LGTBIQ+.

4.1. Ámbito Internacional

En el ámbito internacional existen diferentes tratados, convenios, declaraciones, planes estratégicos y convenciones que regulan esta materia. A continuación, se expone en la Tabla 1 donde se destacan algunos de ellos.

Tabla 1.

Finalidades de la Legislación Internacional en materia de Igualdad y Diversidad Sexual.

Declaración Universal de Los Derechos Humanos de Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948, Paris.
<ul style="list-style-type: none"> • Consagra el derecho a la igualdad, así como al disfrute de los derechos y libertades fundamentales sin discriminación alguna por razón de sexo. • En su artículo 26, señala que toda persona tiene derecho a la educación y tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos...
Objetivos de desarrollo sostenible 20-30 (2015)
<p>Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción global para lograr un futuro mejor y más sostenible. Estos objetivos son 17 y están centrados en la erradicación de la pobreza, la protección del planeta y el bienestar para todas las personas. En relación con la igualdad y diversidad sexual se destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída de la legislación internacional.

4.2. Ámbito Europeo

Al igual que en el ámbito internacional, en el ámbito europeo también existe una amplia variedad de convenios, tratados, programas, directivas y estrategias que regulan el tema de la igualdad de género, la no violencia y la diversidad sexual. Igual que antes, se abrevia en Tabla 2 la siguiente información.

Tabla 2.

Finalidades de la legislación europea en materia de Igualdad y Diversidad Sexual.

Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (ROMA, 4 NOV. 1950)
<p>Firmado por España el 24 de noviembre de 1977.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nadie se le puede negar el derecho a la educación • Medidas para promover la igualdad de todos mediante la garantía colectiva de la prohibición general de la discriminación
Carta Derechos Fundamentales UE (2000)
<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 2, artículo 14: Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente. • Capítulo 3, artículo 23: La igualdad ... será garantizada en todos los ámbitos... El principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que ofrezcan ventajas concretas en favor del sexo menos representado

Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída de la legislación europea.

4.3. Ámbito Nacional

Se ha continuado con el ámbito nacional, extrayendo la información sobre igualdad, no violencia y diversidad sexual de las diferentes leyes, normativas, estrategias, pactos, informes y acuerdos existentes sobre la materia. La Tabla 3 estará conformada por la siguiente información.

Tabla 3.

Extracto de normativa sobre Igualdad y Diversidad Sexual a nivel nacional.

Constitución de 1978
<p>Se puede leer en el siguiente articulado:</p> <ul style="list-style-type: none">· 1, ... la paz, la justicia e igualdad como valores superiores...· 9.2 ... los poderes públicos deberán promover las condiciones para la igualdad...· 14 ... derecho a la igualdad y la no discriminación por razón de sexo.· 27.2 la educación tendrá por objeto... derechos y libertades fundamentales.
Pacto de Estado 2017-2021 (y actualizaciones)
<p>Congreso-Senado, de 13 de mayo de 2019, concreta medidas que se articulan en diferentes ejes y que están relacionadas con la Estrategia de Erradicación.</p> <ul style="list-style-type: none">· Eje 1: La ruptura del silencio: sensibilización y prevención. <p>3. Reforzar y ampliar en materia de Educación, los valores igualitarios y la educación afectivo-sexual obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que los mismos se aborden de forma integral (aspectos fisiológicos y afectivo-emocionales).</p> <p>4. Incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia. Garantizar su inclusión a través de la Inspección Educativa.</p> <p>6. Designar, en los Consejos Escolares de los Centros Educativos, un profesor o profesora responsable de coeducación y de los Planes de Convivencia, encargada de impulsar medidas educativas que fomenten tanto la diversidad como la igualdad y prevengan la violencia, promoviendo los instrumentos necesarios para hacer un seguimiento de las posibles situaciones acontecidas.</p> <p>7. Supervisar, por parte de la Inspección Educativa, los planes de convivencia y los protocolos de acoso escolar en los centros educativos, con el fin de identificar e incorporar actuaciones o indicadores de seguimiento relacionados con la violencia</p> <p>12. Impulsar el cumplimiento del artículo 7 de la LO 1/2004, dedicado a la formación inicial y permanente del profesorado, para que los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro o Maestra y de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor o Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, incluyan competencias relacionadas con la igualdad de derechos y obligaciones de hombres y mujeres, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos.</p>

13. Impulsar el cumplimiento del artículo 7 de la LO 1/2004, dedicado a la formación inicial y permanente del profesorado, para que, en el ámbito de las Escuelas de formación del profesorado, tanto en los estudios de grado como en los másteres, se incluyan planes de estudios con contenidos especializados en pedagogías para la igualdad y prevención de las violencias

15. Ofertar en los Programas de Formación permanente del profesorado de las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas al menos un programa específico de prevención y lucha contra la violencia de género y la diversidad sexual. En el marco del Pacto en Educación, se valorará la posibilidad de instrumentar acciones positivas en la formación permanente, en aras a la promoción de valores igualitarios.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Las leyes educativas han ido evolucionando en función de las características de la sociedad del momento. La actual ley de educación es la octava de los últimos 50 años. A pesar de los avances, la igualdad y atención a la diversidad sexual en las leyes educativas sigue siendo un tema pendiente; sobre todo, la implementación de dichas leyes.

A continuación, se va a mostrar en qué términos se propone trabajar desde la LOMLOE.

En primer lugar, la ley incluye el enfoque de derechos de la infancia; reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación del Estado de asegurarlo.

En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

En quinto lugar, el cambio digital debe ser tenido en cuenta, tanto en la competencia digital del alumnado como del profesorado. La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva. El acceso a las tecnologías ha tenido un impacto diferente en mujeres y hombres.

La etapa de educación primaria (desarrollándose en su RD 157/2022, de 01 de marzo) vuelve a los tres ciclos; añadiendo en el tercero un área de Educación en Valores cívicos y éticos, donde formarán parte, entre otros, la igualdad de mujeres y hombres y el valor del respeto a la diversidad; así como la cultura de paz y la no violencia.

En la educación secundaria (desarrollándose en el RD 217/2022, de 29 de marzo) también se ofrece una nueva redacción en su articulado, fomentando, de manera transversal, la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual y la igualdad entre hombres y mujeres. En la asignatura que cursarán todos y todas sobre la Educación en Valores cívicos y éticos se reflexionará sobre los Derechos Humanos y de la Infancia, los ODS, la igualdad y cultura de paz y no violencia, entre otros.

Se tendrá en cuenta la no discriminación e igualdad efectiva en el acceso a la escolarización del alumnado.

Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída de la legislación nacional.

4.4. Ámbito Autonómico

Llegados hasta aquí, quedaba comprobar en qué medida se veía reflejada toda esta normativa y cómo se trataba también, en la comunidad autónoma de Andalucía, el tema de la igualdad de género, la no violencia y diversidad sexual; con el fin extraer dicha información y exponerla en la Tabla 4.

Tabla 4.

Extracto normativo sobre Igualdad y Diversidad sexual a nivel autonómico.

LO 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Andalucía.
La ley de Autonomía establece en su artículo 10 que, la Comunidad Autónoma promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos sean reales y efectivas.
En su artículo 14 prohíbe toda discriminación, en el ejercicio de los derechos, por razón de sexo, lengua cultural, edad, orientación sexual, ...
En su artículo 15 garantiza la igualdad de oportunidades; alentando a los poderes públicos a la protección y atención de los menores en su artículo 18.
Será el artículo 21 el dedicado a la Educación.
Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la Violencia de Género
Esta Ley fue realizada teniendo en cuenta todos los convenios, tratados, convenciones, directivas, comités, ... en materia de igualdad para poder establecer las acciones pertinentes en medidas de prevención y protección.
Será en su Capítulo III donde se determinen las medidas encaminadas a la educación; considerando a esta como un elemento FUNDAMENTAL de prevención de la violencia y de promoción de la igualdad. El Capítulo IV está dirigido a promover una imagen no discriminatoria y será en el Capítulo V donde se garantice la adopción de medidas para la formación y especialización de profesionales.

Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída de legislación autonómica.

V. Metodología

La metodología utilizada en el desarrollo del artículo ha sido tanto cualitativa como cuantitativa. Según Quintana (2006), dentro de la metodología cualitativa, el análisis documental constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso, a veces, es el origen o problema de la propia investigación. Para llevar a cabo esta metodología cualitativa se ha realizado una búsqueda amplia de información que permitiera, por una lado, dar soporte, tanto al marco teórico como normativo y, por otro, justificar y entender el proceso de socialización de la ciudadanía. De tal forma que se comprenda de dónde venimos, en qué momento nos encontramos y cuáles son los mecanismos que utiliza la sociedad para establecer esas creencias y no otras; de manera que, si conocemos estos mecanismos, se pueda transformar, modificar o, al menos, contrarrestar con argumentación científica -y no solo con opiniones- y de qué herramientas se puede hacer uso para mejorar la situación. En el proceso de búsqueda se ha intentado que la información estuviera lo más actualizada posible; aunque es cierto que, en algunas ocasiones, no se ha podido dejar de citar a grandes y reconocidos/as autores/as porque sus teorías e informaciones siguen presentes y patentes hoy día, con un constatado e indiscutible rigor científico.

Las fuentes que se han utilizado para la documentación han sido fundamentalmente fuentes secundarias obtenidas a través de la consulta electrónica de diferentes páginas y sitios web, tales como Google, Google Académico, Scielo, Dialnet, Redalyc, Refseek y Academia.edu, entre otras. La selección de documentación ha sido de lo más complicado por la amplia base de datos acerca de la temática y por la calidad de la documentación hallada.

Se ha realizado una extensa revisión tanto de libros, guías, protocolos, revistas, artículos, publicaciones y entrevistas como de vídeos, conferencias, presentaciones de autores/as de gran prestigio para poder tener una información lo más diversa y completa posible. Se ha revisado tanto literatura y legislación nacional como internacional de manera que se pudiera obtener respuesta a la globalización del problema.

Para su búsqueda, se han utilizado descriptores tales como: formación continua del profesorado, formación en igualdad de género y diversidad sexual en educación, coeducación, perspectiva de género, heteronormatividad hegemónica en las aulas, roles y estereotipos, teorías de las representaciones sociales y teorías de género, estudios sociológicos de la población andaluza, violencia de género, violencia machista, igualdad y planes estratégicos, entre otras.

En lo que se refiere a la información obtenida para conocer la formación del profesorado en igualdad y diversidad sexual, la metodología usada ha sido la cuantitativa que, según Tamayo (2007) consiste en el contraste de teorías o hipótesis; siendo necesario obtener muestras o fenómenos de estudio, es decir, se ha llevado a cabo la recogida de datos para obtener unos resultados y comprobar una teoría; en este caso, una pregunta. Si bien se ha estado en contacto directo con el personal de los CEP's (Centro del Profesorado), la información recibida, por parte de ellos, ha sido de fuentes ya disponibles de elaboración propia

Finalmente, tras revisar toda la documentación, se hizo una selección de los textos que más se adaptaban al contexto y mejor información ofrecían para argumentar el marco teórico.

Referente a la información obtenida para llevar a cabo la base del análisis de esa formación del profesorado, esta se obtuvo tanto del personal de los Centros del Profesorado para la formación continua.

Respecto al enfoque metodológico, se ha tenido en cuenta la perspectiva de género y la atención a la diversidad sexual para el planteamiento transversal y longitudinal del mismo. Llegado este momento, se va a pasar ahora a realizar el análisis de esos datos y a exponer los resultados obtenidos.

VI. Análisis de datos y resultados

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la formación continua y/o permanente del profesorado la ofrecen los Centros de profesores (CEP). El funcionamiento de un CEP es el que trata de ofrecer formación al profesorado que este ha detectado como necesaria tras la observación de la situación en los centros educativos. Una vez el profesorado detecta las necesidades, se reúnen para llegar a un consenso sobre qué tipo de formación se va a solicitar según la demanda. En la provincia de Cádiz, los CEP's se dividen por zonas, aunque esto es solo a nivel organizativo.

Según normativa vigente, se dispone de una normativa a nivel interno de los propios centros de profesores para llevar a cabo esa función de diagnóstico, análisis, selección y procedimiento de puesta en marcha de acciones formativas acordes con las propuestas de las necesidades/motivaciones del propio profesorado.

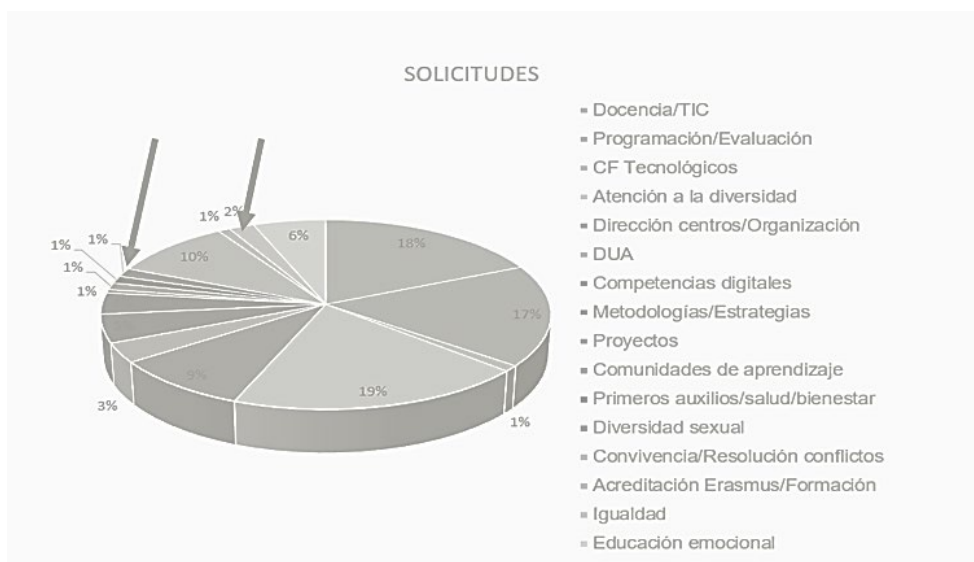
En base a informaciones cedidas, ante peticiones solicitadas, se ha llevado a cabo la extracción de datos de los diferentes cursos -agrupados por temáticas- que tuvieron lugar en el curso 2021-2022 en la provincia de Cádiz.

Figura 1.
Representación de la formación permanente del profesorado en la provincia de Cádiz.

TEMÁTICA	SOLICITUDES	MUJERES	HOMBRES	TOTALES
Docencia/TIC	1751	528	312	840
Programación/Evaluación	1666	610	514	1124
CF Tecnológicos	97	27	35	62
Atención a la diversidad	1874	578	95	673
Dirección centros/Organización	881	358	195	553
DUA	323	222	65	287
Competencias digitales	465	190	85	275
Metodologías/Estrategias	350	189	46	238
Proyectos	58	22	13	35
Comunidades de aprendizaje	113	52	17	69
Primeros auxilios/salud/bienestar	120	58	21	79
Diversidad sexual	140	46	6	52
Convivencia/Resolución conflictos	944	638	279	917
Acreditación Erasmus/Formación	91	22	16	38
Igualdad	194	159	25	184
Educación emocional	557	190	26	150

Fuente: Elaboración propia extraída de la información de los planes de formación permanente del profesorado de la provincia de Cádiz, Comunidad Autónoma de Andalucía.

Figura 2.
Representación de la formación permanente del profesorado en la provincia de Cádiz.



Fuente: Elaboración propia extraída de la información de los planes de formación permanente del profesorado de la provincia de Cádiz, Comunidad Autónoma de Andalucía.

Para llevar a cabo el estudio de la formación permanente, se han organizado en temáticas los diferentes tipos de cursos del profesorado; de esta manera se ha podido elaborar una gráfica donde se apreciara visualmente cuáles han sido las peticiones de dichas formaciones. Así, por ejemplo, los cursos denominados “atención alumnado con NEAE, con algún tipo de discapacidad, adaptación lingüística, compensativa, ...” se han englobado en “Atención a la diversidad”.

La lectura principal que se ha realizado es la de la ausencia de motivaciones o necesidades para llevar a cabo formaciones en el ámbito de la igualdad y diversidad sexual. De hecho, de un total de 184 acciones formativas en igualdad, 157 fueron de asesoramiento a la red de coordinación del plan de igualdad de la zona educativa, es decir, formaciones encaminadas a la burocracia de los coordinadores/as encargados/as del área y Plan de Igualdad de los Centros. Solo 17 actividades habían sido dirigidas a igualdad y coeducación; donde fueron realizadas por 12 mujeres y 5 hombres. Apenas un 2% de las formaciones y solo por la causa comentada. De hecho, si supera el 1% de los Ciclos Formativos tecnológicos es, precisamente, por este motivo. Pero el caso de cursos dedicados a la diversidad sexual no es mucho más alentador, sino todo lo contrario. Apenas un 1% de los mismos son solicitados.

En conclusión, sin dejar de reconocer la importancia de los cursos solicitados por el personal docente, es evidente que la igualdad de género y la diversidad sexual sigue siendo pospuesto o, simplemente, no se aprecia como una necesidad.

VII. Limitaciones, conclusiones y propuestas de mejora

Legados hasta aquí, se piensa que existen grandes limitaciones para que el cuerpo docente esté formado en igualdad y diversidad sexual. Se ha podido comprobar que no solo es por falta de motivación, sino que existe controversia entre lo que debe ser y lo que termina siendo.

Es verdad que existe una legislación que nos ampara, pero no es menos cierto que se siguen perpetuando las violencias hacia el colectivo por salirse de la norma heteronormativa y, con todo esto, ¿dónde están los recursos para cumplir dicha normativa? ¿qué sucede con el resto de la sociedad que tiene que estar también implicada en el cambio?

Como respuesta a si existen recursos: los destinados a formación permanente del profesorado son realmente ridículos; por lo que, o se dan pocos cursos de formación y de calidad, o si se amplían en número se puede ver mermada la calidad. Los recortes en recursos humanos tampoco ayudan.

Respecto a los mensajes difundidos en medios y redes sociales, se puede afirmar que han alcanzado una enorme capacidad de influencia, extendiendo su impacto a un número considerable de personas. Sin embargo, este fenómeno también ha puesto de manifiesto varias limitaciones significativas que afectan directamente al ámbito educativo. En primer lugar, se observa una preocupante falta de motivación por parte del profesorado, lo que dificulta la implementación de estrategias efectivas en las aulas. A esto se suma la inacción política, que no prioriza políticas públicas adecuadas para abordar los retos actuales. Además, los medios de comunicación se encuentran a menudo al servicio de ideologías políticas, lo que limita la objetividad de los mensajes transmitidos. También se identifica una carencia de recursos destinados a la formación permanente del profesorado, agravada por

los recortes en el personal formador. Por último, la creciente influencia de la llamada "manosfera" contribuye a reforzar narrativas excluyentes y polarizadoras.

Estas limitaciones conducen a una realidad preocupante: el profesorado, en muchos casos, no está preparado para enfrentar los desafíos actuales. Carecen de herramientas necesarias para establecer protocolos adecuados que promuevan un entorno educativo inclusivo y seguro. Además, no cuentan con la formación necesaria para comprender y ofrecer modelos afectivo-sexuales que integren y celebren la diversidad.

Ante este panorama, se plantean una serie de propuestas de mejora para abordar estas carencias de manera efectiva. En primer lugar, se destaca la necesidad de promover una actualización voluntaria del profesorado, permitiendo que quienes deseen avanzar en su formación puedan hacerlo de manera accesible y continua. Asimismo, es imprescindible la planificación y el estudio riguroso de planes y protocolos en los centros educativos, asegurando que estos respondan a las necesidades actuales de la comunidad educativa. Por otro lado, se subraya la importancia de una mayor coherencia en las decisiones gubernamentales, con políticas educativas alineadas con los valores de inclusión y equidad. También se propone el establecimiento de competencias sobre valores, que promuevan actitudes éticas y respetuosas en el ámbito educativo. Finalmente, se enfatiza la necesidad de desarrollar aptitudes específicas que permitan al profesorado ejercer su labor con mayor eficacia y sensibilidad, atendiendo a las demandas de una sociedad en constante transformación.

VIII. Referencias bibliográficas

- Alcántara Zavala, Eva, "Niñas y niños: el derecho a existir sin diagnósticos", en *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para comprender y decidir*. Ciudad de México, Tribunal Superior de Justicia y Consejo de la Judicatura de la Ciudad de México.
- Blum, R. W., Mmari, K., & Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health, 61*(4), S3-S4. doi: [10.1016/j.jadohealth.2017.07.009](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009)
- Bower-Brown, S., Zadeh, S., & Jadva, 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>
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). 'More than boy, girl, male, female': exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education, 18*(4), 420–434. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373>
- García Casuso, S. (2015). Alan nos ha dejado. *Chrysallis. Asociación de Familias y Menores Transexuales*. Recuperado de <http://chrysallis.org.es/alan-nos-ha-dejado/>
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E., & Fuller, G. (2021). 'I just want to feel like I'm part of everyone else': how schools unintentionally contribute to the isolation of students who identify

as LGBT+. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 155–173.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965091>

- Langarita Adiego, J. A. (2016). Diversidad sexo-genérica y trabajo social: Preguntas y retos. *Revista de Treball Social*, 208, 9-19.
- Langarita Adiego, J. A., & Mas Grau, J. (2017). Antropología y diversidad sexual y de género en España: Hacia la construcción de una especialidad disciplinaria. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(2), 311-334.
- Martín-Arroyo, J. (2020, 2 de abril). Tres semanas a destajo para dar clase de otra manera. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020-04-02/tres-semanas-a-destajo-para-dar-clase-de-otra-manera.html>
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Missé, M., & Parra, N. (2022). *Adolescencias trans: Acompañar la exploración del género en tiempos de incertidumbre*. Dirección de Feminismos y LGTBI del Ayuntamiento de Barcelona.
- Pardo, S. T., & Schantz, K. (2008). Growing up transgender: Safety and resilience. *ACT for (Trans) Youth*.
- Parra, N. (2021). *Experiencias y desafíos de la adolescencia trans: Una interpretación biográfica narrativa de la construcción social del género y la edad*. [Tesis Doctoral, Universitat de Vic]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/672280#page=1>
- Platero, R. L. (2014). *Transexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Sust, T. (2015). Lo de Alan no es un suicidio, es un asesinato social. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20151227/concentracion-en-contra-del-acoso-escolar-por-el-suicidio-de-un-menor-transexual-4779735>

Capítulo 6. Afrontamiento del prejuicio en personas transgénero: Implicaciones teóricas y metodológicas

Jaime Barrientos Delgado

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

I. Introducción

En Chile, como en otros países del mundo, las personas transgénero soportan, cotidianamente y desde edades tempranas, elevados niveles de prejuicio de género (Barrientos, 2015).

La noción transgénero (en adelante trans) hace referencia a las personas cuya identidad o expresión de género (forma en que se manifiesta el género a través del comportamiento y la apariencia) difiere de lo esperado culturalmente según la asignación de sexo al nacer como hombre o mujer. Por otro lado, el prejuicio de género es entendido como una actitud negativa hacia las personas trans, siendo un concepto que abarca otras nociones más específicas de rechazo social empleadas en la literatura como: transfobia, transnegatividad, estigma, discriminación o crímenes de odio.

El prejuicio de género actúa en tres niveles. En primer lugar, a *nivel estructural*; hay un enfoque principalmente medicalizado de las personas trans que refuerza la percepción social de ellas como “desviadas” y “enfermas”. Luego, a *nivel interpersonal*, hay una alta exposición a violencia verbal, física y sexual motivada por la identidad de género. Por último, a *nivel individual*, las personas trans pueden vivenciar sentimientos negativos hacia ellas mismas al percibir que su identidad de género no cumple las expectativas culturales respecto al sexo asignado. En este último nivel, el prejuicio de género afecta a las evaluaciones que ellas hacen de situaciones interpersonales futuras y, en muchos casos, las conmina a ocultar o no revelar su identidad por temor a ser objeto de prejuicio. La expresión extrema del prejuicio son los crímenes de odio contra personas trans, eventos ampliamente reportados en algunos países de América Latina.

Se ha corroborado que, en personas trans, la exposición a este prejuicio, independientemente del nivel en que este opere, se asocia a un deterioro importante de su salud física y mental. Esta exposición es mayor a aquella registrada en la población general o en otras minorías sexuales sean gays, lesbianas o bisexuales (generalmente, personas cisgénero); incluyendo depresión, ansiedad, suicidio, abuso de sustancias y VIH, entre otras afecciones (PAHO, 2016).

1.1. Modelo de Estrés de Minorías (MEM)

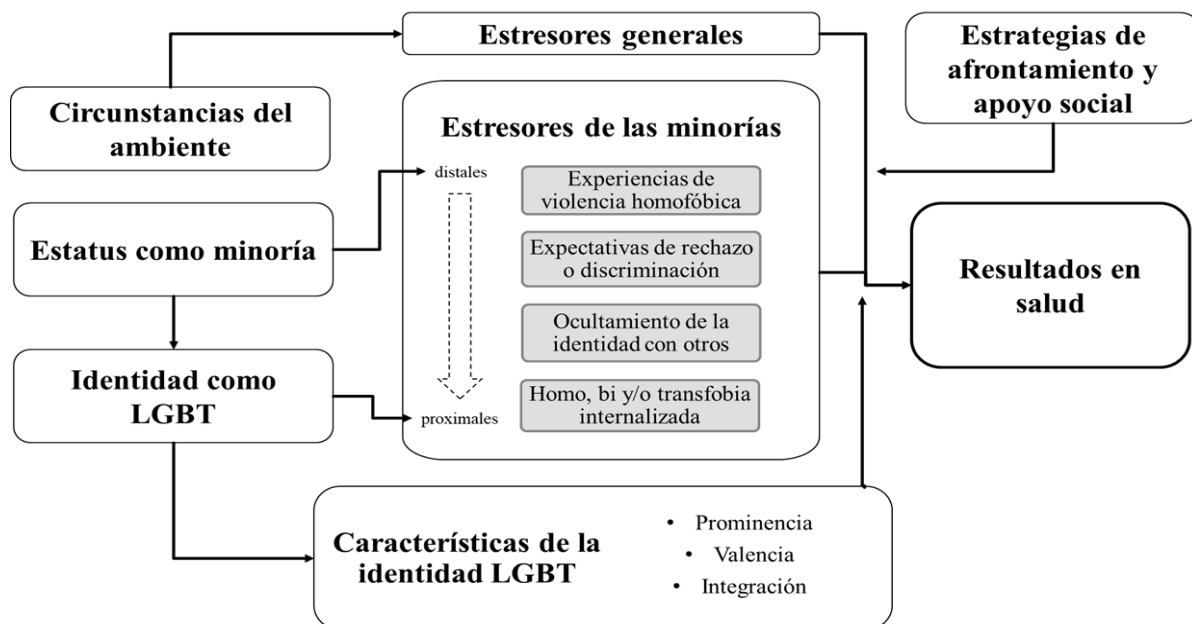
Para comprender el efecto de este prejuicio de género en la salud, se han elaborado algunas propuestas teóricas como el Modelo de Estrés de Minorías (MEM, Meyer, 2003); modelo que será usado en este capítulo y que será descrito a continuación.

El Modelo de Estrés de Minorías (MEM; Meyer, 2003) es uno de los enfoques más conocidos y empleados; siendo posiblemente el que más investigación empírica ha generado hasta ahora. Testa y colegas (2015) proponen una versión específica de este MEM para abordar los desafíos identitarios que conlleva estudiar a las personas trans.

El MEM postula que las minorías sexuales no heterosexuales (aunque, también, puede aplicarse a las minorías no cisgénero, es decir, a las personas trans); al igual que otros grupos estigmatizados socialmente (por ejemplo, minorías raciales o étnicas), presentan peores índices de salud debido a procesos estresantes que son únicos y específicos de su identidad

como grupos socialmente rechazados. En este modelo, estos procesos son definidos como “estrés de las minorías”, término que hace referencia a diferentes fuentes de estrés provenientes de un entorno social que discrimina a las personas por su orientación sexual y/o identidad de género (Meyer, 2003). En síntesis, el MEM plantea que las desventajas sociales dadas por el estatus estigmatizado de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans o queers (LGBTQ+), los llevan a sufrir estrés de minoría; el cual, a su vez, genera disparidades en salud. De esta manera, de forma adicional al estrés general que experimenta cualquier persona, las personas LGBTQ+ se enfrentan a estresores adicionales dada su identidad (proximales y distales) (ver figura 1).

Figura 1.
Modelo de Estrés de las Minorías (Meyer, 2003).



Fuente: elaboración propia.

Los estresores emergen como un continuo, de menor a mayor proximidad respecto a las personas que los sufren (Meyer, 2023). Un proceso de estrés distal actúa a partir de eventos estresores objetivos, como experiencias de discriminación, victimización y microagresiones. En el caso de las personas trans, la negativa del entorno social a reconocer su identidad de género, constituye una forma de estresor distal; pues, el factor estresante proviene de situaciones externas a la persona. Por su parte, existen estresores proximales que responden a fenómenos de carácter más subjetivo. La expectativa de rechazo se configura como una percepción de ser estigmatizado e implica la mantención de un estado tenso de hipervigilancia, con gran demanda de recursos psicológicos, dirigidos a evitar un eventual rechazo social. Un segundo estresor proximal, y en relación con el anterior, es el de los esfuerzos por ocultar la propia identidad con el objetivo de evitar la discriminación. Finalmente, el estigma internalizado (transfobia internalizada) es un estresor que se encuentra en alta proximidad con la persona y se experimenta al interiorizar creencias negativas que tiene la sociedad hacia las personas LGBTQ+. La lesbo, homo, bi o transfobia internalizada se expresa entonces en actitudes que devalúan al propio *self* o a otras personas LGBTQ+ por la adopción de prejuicios sociales.

Finalmente, el modelo considera a las estrategias de afrontamiento (EA) y el apoyo social, tanto individual y comunitario, como factores protectores que permiten responder a los mencionados estresores, disminuyendo su efecto negativo en la salud de las personas.

1.2. Estilos de Afrontamiento (EA) del prejuicio de género en personas trans

Según el MEM, el modo en que las personas trans intentan resolver o afrontar el estrés sufrido dado el prejuicio, moldea el vínculo entre estrés y salud mental deteriorada: mientras un afrontamiento eficaz debilitaría tal relación, un afrontamiento ineficaz la mantendría o incrementaría. De esta forma, las personas trans no serían simples receptoras pasivas del prejuicio, sino que emplearían estrategias de afrontamiento (EA) específicas para resistir este prejuicio y lidiar con sus consecuencias.

Respecto a lo anterior, Folkman y Lazarus (1984) conciben el estrés como un estado de activación que surge cuando las demandas ambientales o psicológicas percibidas por el individuo sobrepasan los recursos que posee para responder a ellas. Así, las estrategias de afrontamiento (EA) serían modos particulares de respuesta de las personas trans frente al estrés procedente del prejuicio de género. Una taxonomía básica de EA (Folkman & Lazarus, 1984) distingue entre aquellas centradas en las emociones (se altera la respuesta emocional al estresor, por ejemplo, auto culpándose o llorando) o centradas en el problema (se altera el estresor por acción directa, por ejemplo, aprendiendo nuevas habilidades o adoptando nuevos criterios de conducta). La adopción de EA centradas en las emociones o en el problema dependerá de si el estresor es percibido por la persona como controlable o como incontrolable. Aunque estos autores afirman que esta clasificación cubre las EA usadas por la mayoría de la gente, actualmente, se han ido desarrollando otras clasificaciones. Otra distinción relevante es la de funcionalidad/disfuncionalidad de las EA para resolver el estrés; por ejemplo, si un estresor controlable es percibido como incontrolable, una EA centrada en las emociones será disfuncional para resolver el estrés.

El estudio de afrontamiento del prejuicio de género en personas trans ha sido realizado, preferentemente, en naciones desarrolladas (por ejemplo, Estados Unidos y países europeos) y ha adoptado dos perspectivas generales.

La primera, adopta un enfoque deductivo (desde la teoría a los datos) y consiste en medir EA con escalas estandarizadas y examinar los vínculos empíricos entre estrategias y variables sociodemográficas y/o psicológicas.

La segunda aproximación, de naturaleza inductiva (desde los datos a la teoría) y de más reciente aplicación, busca superar las limitaciones del enfoque anterior mediante estudios cualitativos dirigidos a identificar las EA que realmente despliegan las personas trans al bregar con el estrés derivado del prejuicio de género. Esta aproximación, también usada preferentemente en países desarrollados, ha constatado que las personas trans despliegan una amplia diversidad de EA que, además, suelen variar en función de estresores sociales específicos (distales o proximales) y del proceso de autoafirmación de género (también conocida como transición de género).

Y considerando el relevante rol moderador de las EA y de sus resultados en salud, en este capítulo proponemos, desde la psicología social, una revisión teórica de las EA empleadas por las personas trans así como el examen de su variación en términos de dos variables relevantes que serán abordadas más adelante: la naturaleza de los estresores y el proceso de afirmación de género. Además, quisiéramos revisar críticamente la noción de EA. A continuación, se describen aspectos que no han sido suficientemente atendidos por la investigación sobre estrategias de afrontamiento en personas trans. Además, se plantean ideas a ser incorporadas en futuros estudios.

II. Aspectos que no han sido atendidos por la investigación sobre estrategias de afrontamiento en personas trans

2.1. Empleo de muestras adecuadas

Es frecuente encontrar estudios que reportan EA relacionadas con los prejuicios de género en muestras que incluyen a personas trans junto a otras minorías sexo-genéricas. La evidencia que reportan estos estudios solo puede ser informativa si las estrategias son examinadas en cada grupo por separado; de otro modo, resulta imposible diferenciar cuáles son exclusivas de las personas trans, cuáles son exclusivas de otras minorías y cuáles son comunes a todas las minorías. Puesto que las personas trans estarían expuestas a un mayor rechazo social y, por tanto, a un mayor estrés por prejuicio de género, que los miembros de otras minorías sexo-genéricas. Por ello, resulta muy relevante esclarecer si las primeras adoptan estrategias de afrontamiento que son exclusivas de esa minoría.

2.2. Situación en que ocurre el afrontamiento

En general, el afrontamiento ha sido concebido tradicionalmente como una reacción de la persona dirigida a manejar el estrés generado por una cierta fuente (Lazarus & Folkman, 1984). Esta reacción suele ser atribuida, principalmente, a aspectos idiosincrásicos de los individuos expuestos a la fuente estresante. Particularmente, cuánto esta fuente es externa al individuo, este modo de conceptualización tiende a desconocer el rol que puede jugar la situación estresante en la adopción y despliegue de estrategias de afrontamiento (EA). En el caso de las personas trans, por ejemplo, las EA empleadas ante el prejuicio de género sucedido en una situación pública (e.g., en un restaurant, con extraños) pueden ser diferentes a las empleadas en una situación privada (e.g., en un contexto de familia, con sus padres). Así, al menos respecto a las personas trans, pareciera ser más útil definir las EA de un modo más amplio y dinámico como transacciones entre, por un lado, las particularidades de la situación estresante (manifestaciones de prejuicio de género) y, por otro, los recursos psicológicos y el repertorio conductual con que cuenta la persona. En la actualidad, el énfasis parece haber sido desplazado a las acciones de afrontamiento en sí mismas, en desmedro del contexto.

Por ejemplo, la evitación de personas o situaciones percibidas como fuentes potenciales de estrés suele ser concebida como una estrategia inefectiva ya que, al ser autodefensiva, no tiene efectos sobre la fuente del estrés y proporciona solo una remisión temporal del mismo. Sin embargo, al considerar que habitualmente las personas trans están expuestas a experiencias traumáticas por su identidad de género, las EA de evitación desplegadas en contextos potencialmente dañinos serían claramente adaptativas.

2.3. Afrontamiento en función de los estresores

En general, la investigación en personas trans ha omitido la naturaleza de los estresores vinculados a las EA ante el prejuicio de género. Pero, hay excepciones. Los hallazgos de Miock y Mueser (2014) sugieren que estas personas emplean diferentes EA según se trate de estresores externos (distales) o internalizados (proximales). Por ejemplo, estos autores reportan el uso de la estrategia de separarse o desconectarse de las fuentes externas de estrés (estresores distales) a fin de evitar sus consecuencias lesivas. Asimismo, estos autores también informan dos EA, ambas con fines preventivos al implicar una preparación para impedir o reducir el estrés, que parecen neutralizar estresores proximales. Específicamente, estos autores señalan que la estrategia de divulgación social de la identidad de género en condiciones de seguridad personal contrarrestaría el estresor de ocultamiento de esta y la estrategia de anticipación táctica de eventuales situaciones de prejuicio de género contrarrestaría el estresor de expectativas catastróficas de rechazo. Estos resultados

sugieren que la variación de las EA en función de los estresores es un tema relevante de investigación en personas trans.

2.4. Afrontamiento vinculado al proceso de afirmación de género

Otro aspecto no suficientemente abordado por la investigación efectuada sobre este tema, tal como ya se mencionó, es la variación de las EA en función del proceso de afirmación de género. Las personas trans enfrentarían disímiles estresores a lo largo de su proceso de afirmación de género y, por tanto, resulta muy relevante examinar las EA en función de este proceso. Hay evidencia respecto al empleo de diferentes EA en diferentes etapas de afirmación. Alanko y colegas (2018) indican que, dentro de las diversas EA que usan las personas trans, hay algunas específicamente vinculadas al proceso de afirmación al género deseado. Por su parte, Budge y colegas (2013) reportaron que, mientras menor era el estatus transicional, mayor era el uso de EA de tipo evitativo. En esta misma línea, Budge y colegas (2013) identificaron EA según tres fases sucesivas del proceso de afirmación (antes, durante y después); encontrando que las EA evitativas dominaban la fase inicial y que las EA facilitadoras prevalecían en las dos fases posteriores.

2.5. Evaluación del afrontamiento

Hay estudios que, adoptando un enfoque deductivo, top-down, miden las EA en personas trans mediante escalas generadas y estandarizadas en población general y luego exploran los vínculos empíricos entre esas EA y las variables sociodemográficas y/o psicológicas. Este enfoque es poco sensible a las particularidades de las personas trans.

Primero, estas escalas han sido desarrolladas en poblaciones que, obviamente, no han estado expuestas a prejuicio de género y, de este modo, pueden estar omitiendo EA que son relevantes para las comunidades trans.

Segundo, estas medidas incluyen estrategias generales, no vinculadas explícitamente al prejuicio de género como fuente de estrés.

Tercero, no puede afirmarse que las conceptualizaciones en las cuales se basan estas evaluaciones generales sean necesariamente oportunas para la población trans, a menos que se suministren evidencias que apoyen su aplicabilidad. Por ejemplo, the Coping Orientation to Problems Experienced (COPE; Carver et al., 1989), medida derivada teóricamente, incluye una noción disposicional (como estilo) y otra situacional (como estrategia) de afrontamiento, pudiendo medir estas dos nociones por separado. Este instrumento ha sido administrado a personas trans (e.g., Lindley & Bauerband, 2023), generalmente, sin precisar la noción de afrontamiento que se evaluó y sin justificar su uso en esta población.

Últimamente, las EA son frecuentemente evaluadas a nivel individual como despliegue de control personal, prescindiendo de estrategias de naturaleza más colectiva que parecen ser también importantes en las personas trans.

Para superar las limitaciones de este enfoque, se propone un enfoque deductivo, mediante estudios cualitativos, *bottom-up*, dirigido a identificar las EA que realmente emplean las personas trans al bregar con el estrés derivado del prejuicio de género y, a partir de esos hallazgos, desarrollar escalas estandarizadas específicas para esta población. Aunque se cuenta con instrumentos para evaluar estrategias de afrontamiento específicas de minorías, estas han sido desarrolladas a partir de muestras heterogéneas que no diferencian entre participantes trans y miembros de otros grupos sexo-genéricos.

2.6. Indicadores de salud y afrontamiento

La salud mental de las personas trans es comúnmente explorada mediante síntomas psicopatológicos o conductas desadaptativas específicas. Sin embargo, hay literatura que sugiere que algunas de estas conductas podrían ser mejor concebidos como EA que como simples indicadores de salud mental. Así, el consumo de sustancias, las alteraciones alimentarias, los intentos suicidas y las autolesiones reportadas en la población trans podrían corresponder a estrategias inefectivas para manejar el estrés generado por el prejuicio de género. Se hace necesario que la pesquisa clarifique el rol que juegan estas conductas en los vínculos entre estrés asociado al prejuicio, afrontamiento y salud mental.

2.7. Dependencia cultural del afrontamiento

Lazarus y Folkman (1984) plantearon que la cultura (valores, creencias y normas compartidas en un grupo social) afecta la percepción y la evaluación que una persona tiene de los estresores y que, consiguientemente, estos elementos culturales marcarán tanto las opciones de EA disponibles, como la selección de éstas frente al estrés. Si bien las experiencias de estrés y afrontamiento son universales (éticas o culturalmente generalizables), los distintos grupos culturales pueden usar diferentes EA para responder a los mismos estresores, constituyéndose así como estrategias émicas (culturalmente específicas).

En una revisión de la literatura, Kuo (2011) confirmó una extensa variación cultural del afrontamiento. Por ejemplo, se han encontrado diferencias nacionales/étnicas/raciales en el uso de EA centradas en las emociones, la búsqueda de apoyo social y la familia o religión. Por otra parte, se ha constatado igualmente que ciertas dimensiones culturales parecen explicar el uso diferencial de EA. En culturas individualistas (aquellas que enfatizan la independencia y autoconfianza personal), las EA tienden a centrarse en el problema y a involucrar decisiones y acciones solitarias; en cambio, en culturas colectivistas (aquellas que privilegian la interdependencia, armonía y cohesión dentro del grupo), las EA suelen incluir el apoyo familiar y social, la paciencia, la evitación, la religiosidad y la medicina tradicional.

El estudio del afrontamiento del prejuicio de género en personas trans ha sido realizado, preferentemente, en países caracterizados culturalmente como individualistas, por ejemplo, Estados Unidos y algunos países europeos. Si bien alguna investigación ha sido realizada fuera de esos países, hasta ahora se desconocen comparaciones transculturales que permitan dilucidar si las EA usadas por los colectivos trans son de naturaleza émica. La eventualidad de encontrar EA émicas en estudios comparativo de países tiene un doble fundamento: los países pueden también constituir culturas y las personas trans, en tanto colectividades auto- y hetero-diferenciadas, comparten igualmente una (sub)cultura propia.

2.8. Afrontamiento, identidad de género y procesos de socialización primaria

Distintas EA usadas según distintas identidades. Las personas de identidad no binaria tienen peor salud mental (Guzmán-González, et al., 2020), quizás, porque están expuestas a mayor estrés por prejuicio de género y/o porque despliegan EA menos efectivas. A diferencia de otros colectivos LGBTQ+, las personas trans han sido socializadas bajo unas pautas específicas de género y adquieren, por lo mismo, unos roles y mandatos de rol que, muchas veces, limitan los grados de libertad que poseen para poner en práctica ciertas estrategias de afrontamiento. Quienes realizan un tránsito desde una identidad de género a otra (binarias) se han socializado mediante pautas que indican cómo ha de responderse generizadamente frente a determinadas situaciones. Estas exigencias de género están, en buena parte, condicionadas por la inserción en una determinada cultura que especifica los roles para mujeres y hombres. Haber sido socializado en una identidad y realizar procesos tardíos de tránsito a otras implica un enorme esfuerzo de adaptación; así como la disponibilidad de unas

estrategias que podrían resultar sumamente desajustadas en un contexto particular y condicionar seriamente los resultados de salud mental de dichas personas.

2.9. Dinámica del afrontamiento

Una EA vinculada a un evento de prejuicio de género (conceptualización estática de las EA) versus una ocurrencia secuencial de EA frente a un mismo evento prejuicioso.

III. Discusión

El estudio de las EA en personas trans requiere de una serie de consideraciones que hacen necesario reexaminar el concepto de afrontamiento, ya sea para recuperar ciertas intuiciones de los autores originales, o para superar limitaciones que dicho concepto tiene asociadas al campo de los estudios con población trans.

La primera consideración refiere a la necesidad de abandonar el concepto de estilos de afrontamiento para referirnos, de modo más amplio, a estrategias. La noción de estrategias vuelve a poner en el centro la necesidad de realizar una transacción con el entorno que tenga en consideración un cálculo del campo en que tiene lugar la interacción. En cada situación existe un repertorio de conductas posibles que podrán, o no, ser realizadas en virtud de dicho análisis situacional. Para quienes forman parte de los grupos o categorías favorecidas socialmente, el repertorio de respuestas puede operar a modo de esquemas cognitivos habituales; pero, para integrantes de las minorías, esa deja de ser una posibilidad. Cuestiones tan concretas como ingresar a un baño en un lugar público son un problema para las personas trans, siempre expuestas a que se les niegue dicho acceso o a ser agredidas de algún modo si realizan tales conductas. De allí que se active un proceso de cálculo y anticipación de varias respuestas posibles en una situación determinada, con vistas a elegir la que pueda resultar correcta (invocar derechos, acusar discriminación, etc., pueden ser estrategias apropiadas o inapropiadas, efectivas o inefectivas, depende en gran medida del contexto de interacción y de las fuerzas presentes en dicho campo). De allí la necesidad de realizar estudios de carácter émico o situado; como modo de tener en consideración estas cuestiones y otras, tales como el carácter de los estresores, proximales o distales (o su potencial interacción), y el rol potencialmente adaptativo de ciertas estrategias consideradas tradicionalmente como disfuncionales.

Del mismo modo, los actores involucrados en la interacción, así como el grado de cercanía emocional con los mismos, puede jugar un rol muy relevante, ya sea condicionando, ya sea activando o desactivando ciertas estrategias. No es lo mismo responder al seguridad/guardia de un local que a los propios padres.

Por otra parte, resulta relevante pensar en las EA como un proceso en permanente actualización. Se trata de respuestas que se van construyendo en el tiempo, muchas veces sobre la base del ensayo y error, o que se van adquiriendo en el proceso de resocialización de género. Aquí, la pregunta por la existencia de EA de carácter comunal o colectivo, resulta relevante para ser estudiada. Este carácter dinámico del proceso de construcción de EA implica pensar en el ajuste de estas a las distintas fases del proceso de transición; ya que, lo que resulta adaptativo o eficiente en una fase, podría no serlo en otra. Del mismo modo, implica pensar en las EA como repertorios que se construyen muchas veces a posteriori de ocurrida la situación, y donde la rumiación deliberada puede jugar un importante rol; en el sentido de la elaboración de las situaciones de discriminación. Existen estudios que muestran el importante papel de los procesos de rumiación deliberada en la reevaluación cognitiva de la situación y en las posibilidades de experimentar crecimiento postraumático (Cárdenas et al; 2019). Del mismo modo, el rol del apoyo social en dicho proceso de construcción de repertorios conductuales puede resultar importante de ser considerado.

La pertenencia categorial de la persona es el factor principal que lo convierte en blanco del prejuicio y la discriminación, pero sabemos que, en muchas ocasiones, estas categorías socialmente devaluadas se solapan en algunos individuos creando múltiples niveles o capas de injusticia social (Krenshaw, 2017). En el contexto latinoamericano, una persona trans puede solaparse con múltiples categorías identitarias que pueden operar haciendo su experiencia, en varios sentidos, única.

Finalmente, quisiéramos terminar por resaltar la necesidad de adoptar una mirada relacional, así como la de situar la interacción bajo unas coordenadas socio históricas concretas. No se trataría, pues, de fenómenos que son causa de otros, sino de particulares relaciones existenciales establecidas entre diversos actores en campos específicos.

IV. Agradecimientos

Este artículo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, a través del proyecto FONDECYT n° 1210139 titulado: ¿Cómo afrontan las personas transgénero el prejuicio sexual?: un estudio psicosocial cualitativo en Chile.

V. Referencias bibliográficas

- Alanko, K., Aspnäs, M., Ålgars, M., & Sandnabba, N. K. (2019). Coping in narratives of Finnish transgender adults. *Nordic Psychology*, 71(2), 116–133. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1515032>
- Barrientos, J. (2015). *Violencia Homofóbica en América Latina y Chile*. Ediciones y Publicaciones El Buen Aire S.A.
- Budge, S. L., Katz-Wise, S. L., Tebbe, E. N., Howard, K. A. S., Schneider, C. L., & Rodriguez, A. (2013). Transgender emotional and coping processes: Facilitative and avoidant coping throughout Gender Transitioning. *The Counseling Psychologist*, 41(4), 601–647. <https://doi.org/10.1177/0011000011432753>
- Cárdenas, M., Arnosó, M., & Faúndez, X. (2019). Deliberate Rumination and Positive Reappraisal as Serial Mediators Between Life Impact and Posttraumatic Growth in Victims of State Terrorism in Chile (1973-1990). *Journal of Interpersonal Violence*, 34(3), 545-561. <https://doi.org/10.1177/0886260516642294>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Guzmán-González, M.; Barrientos, J.; Saiz, J.L.; Gómez, F.; Cárdenas, M.; Espinoza-Tapia, R.; Bahamondes, J.; Lovera, L.; & Giami, A. (2020) Salud Mental en Población Transgénero en Chile. *Revista Médica de Chile*, 148(8): 1113-1120 <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000801113>
- Kuo, B. C. H. (2011). Culture's Consequences on Coping: Theories, Evidences, and Dimensionalities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(6), 1084-1100. <https://doi.org/10.1177/0022022110381126>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lindley, L. & Bauerband, L. (2023). The mediating role of avoidant and facilitative coping on the relation between discrimination and alcohol use among transgender and gender-

diverse individuals. *Transgender Health*. ahead of print
<http://doi.org/10.1089/trgh.2021.0173>

- Mizock, L., & Mueser, K. T. (2014). Employment, mental health, internalized stigma, and coping with transphobia among transgender individuals. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(2), 146–158. <https://doi.org/10.1037/sqd0000029>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Pan American Health Organization [PAHO]. (2016). *Por la salud de las personas trans* [For the health of trans people]. World Health Organization https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JQ81.pdf
- Testa, R. J., Habarth, J., Peta, J., Balsam, K., & Bockting, W. (2015). Development of the gender minority stress and resilience measure. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2,1, 65–77. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/sqd0000081>
- Krenshaw, K. (2017). *On Intersectionality: Essential writings*. Faculty Books. <https://scholarship.law.columbia.edu/books/255>

Capítulo 7: Inteligencia Emocional y LGBfobia: su Papel Positivo para la Salud y el Desarrollo Identitario de Lesbianas, Gays y Bisexuales (LGB)

Dra. Estibaliz Ceba Rodriguez
Universidad del País Vasco

I. Introducción

La Inteligencia Emocional (IE), constructo propuesto por Salovey y Mayer a principios de los 90 y popularizado por Daniel Goleman (Goleman, 1995), abarca el conjunto de aptitudes que permiten identificar, evaluar, entender y equilibrar las emociones propias y las del resto con objeto de experimentar un crecimiento cognitivo-emocional e interpersonal (Salovey & Mayer, 1990). Desde sus inicios, numerosos estudios han tratado de operacionalizarla y de mostrar la importancia que su correcta gestión tiene para el desarrollo humano (Acebes-Sánchez et al., 2019), desglosándola en tres dimensiones: atención, claridad y reparación (Salovey et al., 1995).

Los estudios efectuados en torno a dichos elementos, de hecho, sostienen que el patrón característico de las personas emocionalmente inteligentes comprende puntuaciones moderadas en la Atención de los estados anímicos y altas de Claridad y Reparación (Millán-Franco et al., 2020). Al respecto, la literatura se apoya en los resultados de los trabajos en los que dicha combinación de las áreas que abarca la IE se relaciona con mayor felicidad (Gulati, 2023) o procesos cognitivos que aumentan la salud (Matthews et al., 2017; Martins et al., 2010) y el bienestar personal o social (Cabrera et al., 2023) como autoeficacia, locus de control, competencias sociales y rendimiento académico (Aguilar-Rivera et al., 2014), incluso, mejor desempeño laboral (Castro-Paniagua et al., 2023), prevención de conductas agresivas y comportamientos pro-sociales (García-Sancho et al., 2014), incremento de estados de ánimo positivos y disminución de los negativos (Andrei & Petrides, 2013) y hábitos de vida más saludables (Tsaousis & Nikolaou, 2005) (ver Acebes-Sánchez et al., 2019). No obstante, aunque la IE es un constructo ampliamente abordado entre los estudios centrados en la población general debido a su impacto positivo (Millán-Franco et al., 2020), pocos abordajes han tratado de hallar sus beneficios para Lesbianas, Gays y Bisexuales (LGB), entre quienes sí se ha estudiado el impacto negativo de la LGBfobia.

Concretamente, a partir de la teoría del estrés minoritario, la cual describe las consecuencias psicopatológicas de las experiencias LGBfóbicas. Al respecto, sostiene que los estresores distales (discriminación o prejuicios) y proximales (LGBfobia interiorizada) del contexto hostil y heteronormativo, incrementan por tres el riesgo de sufrir enfermedades mentales en la población LGB en comparación con la comunidad heterosexual (Meyer, 2003). En esta línea, se corrobora que presentan peores niveles de salud y satisfacción vital (SV) (Tolmacz et al., 2023), altos índices de ansiedad y depresión e, incluso, mayor riesgo de llevar a cabo conductas peligrosas (Li et al., 2023). Por lo tanto, es razonable pensar que su nivel de IE es más bajo.

Sin embargo, recientemente, se ha producido un cambio de paradigma en los intereses de los trabajos que profundizan en la realidad del colectivo LGB. En concreto, la literatura empieza a estudiar los aspectos positivos de sus vidas y la forma de mejorarlos (Katz et al.,

2023), incluyendo la IE. De acuerdo con Míndru & Năstasă (2017), aquellos individuos LGB que identifican, comprenden y gestionan mejor sus emociones, integran mejor su orientación del deseo (OD), aceptándola y experimentando un desarrollo identitario positivo; siendo una línea de estudio muy poco atendida (Arsyane & Aishah, 2015).

El propósito principal de este trabajo es, en consecuencia, analizar el papel mediador que las diferentes dimensiones de la IE (atención, claridad y reparación emocional) tienen en los dominios específicos de la identidad LGB (incertidumbre e integración), su salud mental y SV.

II. Metodología: diseño y participantes

En este estudio han participado un total de 92 personas, 34 hombres y 58 mujeres del País Vasco, seleccionadas a través de una remisión en cadena (técnica “bola de nieve”) y con edades entre 13 y 52 años ($M= 24.25$); el 32% eran gais, el 36% lesbianas y el 29% bisexuales.

2.1. Variables e instrumentos

Los y las participantes rellenaron un cuestionario de auto-informe utilizando la plataforma Google Forms donde, además de preguntas sociodemográficas, se incluían las siguientes escalas (Likert 1-5):

- **Inteligencia Emocional.** Se utilizó la escala *TMMS-24* (24 ítems), la cual evalúa tres dimensiones (atención, claridad y regulación $-\alpha= 0.90, 0.90$ y $0.86-$) aplicando estos criterios para considerar índices adecuados: a) atención: valores entre 22-32 puntos en hombres y entre 25-35 en mujeres; b) claridad: valores superiores a 25 (H) y 23 (M); y c) reparación: valores mayores que 23 para ambos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).
- **Salud y bienestar.** Se incluyeron tres escalas: primero, la Escala de Ansiedad (17 ítems), que evalúa el nivel general de ansiedad mediante el cómputo de respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras $-\alpha= 0.90-$ (Martínez-Sánchez *et al.*, 1995); segundo, el Inventario de Depresión de Beck (13 ítems), el cual evalúa la gravedad de síntomas cognitivos, afectivos, conductuales y psicológicos de depresión ($\alpha= 0.88$) (Martxueta & Etxeberria, 2014); y, tercero, la Escala de Satisfacción Vital (5 ítems), la cual mide la satisfacción mediante los juicios globales que realizan las personas $-\alpha= 0.85-$ (Atienza *et al.*, 2000).
- **Identidad LGB.** Se aplicó la escala EDOS-LGB (13 ítems), evalúa dos dimensiones de la identidad LGB: Integración -5 ítems- e Incertidumbre -8 ítems- ($\alpha= 0.91$ y $\alpha= 0.88$) (Vinces-Guillén, 2016).

2.2. Procedimiento

Considerando la naturaleza de la población objeto de estudio y la dificultad de acceso a la misma, se optó por un muestreo no probabilístico. El acceso a la muestra se hizo mediante la estrategia metodológica de la técnica de muestreo no aleatorio conocida como “bola de nieve” o cadena. Así, la investigadora distribuyó entre sus contactos, por medio de distintas redes sociales, el link de acceso al formulario y un correo electrónico por si las personas participantes tuviesen que plantear dudas y estas, a su vez, fueron difundiendo el link. Las personas participaron anónimamente en el estudio y no recibieron ninguna compensación económica por su colaboración.

2.3. Análisis de datos

Una vez llevada a cabo la recolección de datos, se procedió a la informatización de los mismos. Tras su depuración inicial, se realizaron los análisis estadísticos, utilizando la versión 28 del paquete estadístico SPSS.

Después de que el test de Kolmogorov-Smirnov determinase que los datos seguían una distribución normal ($p \geq .05$), los análisis efectuados han sido los siguientes:

- Análisis descriptivos univariantes.
- Análisis de las relaciones bivariantes: Coeficientes de correlación (Pearson).
- Comparación de medias (*t* de Student y ANOVA).

Es preciso tener en cuenta que el objetivo de este trabajo no es buscar posibles diferencias significativas entre los grupos de sujetos, más bien explorar, describir, comparar y correlacionar las distintas variables psico-emocionales e identitarias, incluso, asociar los resultados a ciertas características sociodemográficas.

Asimismo, en cuanto a la generalización de los resultados, si se tiene en cuenta que no es una muestra aleatoria y que características como el tamaño muestral de las sub-muestras que se quieren comparar no resultan suficientes para la realización de algunas pruebas estadísticas, hay que ser prudentes a la hora de generalizar los resultados.

III. Resultados:

3.1. Niveles de desarrollo y relación entre las variables

Los índices de consistencia interna obtenidos en la muestra que se presentan en la Tabla 1 muestran adecuadas propiedades psicométricas para las escalas. Los estadísticos descriptivos de cada escala destacan tanto la prevalencia de la atención ($M= 31,16$; $SD= 4,97$), sobre la reparación ($M= 27,62$; $SD= 6,11$) y la claridad ($M= 27,39$; $SD= 5,45$), como puntuaciones moderadas-altas para las escalas de corte negativo.

Tabla 1.

Consistencia interna, medias, desviaciones típicas, mínimo y máximo de las variables.

	IEATE		IECLA		IEREP		ANSI		DEPRE		SATIS		IDINCE		IDINTE	
Media	31.16		27.39		27.62		40.21		7.33		17.33		21.46		17.48	
Min. Max.	8	40	8	40	8	40	17	85	0	36	5	25	8	40	5	25
SD	4.97		5.45		6.11		16.30		9.37		4.26		9.76		5.23	
α	0.85		0.88		0.89		0.95		0.96		0.88		0.91		0.90	

Nota. N= 92; 30 gays, 34 lesbianas y 28 bisexuales

Los resultados de las correlaciones bivariadas indican que, aquellas personas que no prestan una adecuada atención a sus emociones, presentan mayores niveles de ansiedad y depresión ($r= .294^{**}$, $r= .190$ respectivamente) y mayor incertidumbre en la aceptación de su OD ($r= .299^{**}$). Por el contrario, quienes identifican y equilibran mejor sus estados anímicos, muestran mejores niveles de salud mental, SV e integración LGB. Concretamente, la claridad y la reparación emocional, relacionadas entre sí ($r= .545^{**}$), guardan una relación positiva y

significativa con la SV ($r = .409^{**}$; $r = .453^{**}$) y con la Integración ($r = .238^*$; $r = .265^{**}$) al mismo tiempo que se relacionan negativamente con ansiedad ($r = -.562^{**}$; $r = -.550^{**}$), depresión ($r = -.419^{**}$; $r = .651^{**}$) e incertidumbre ($r = -.356^{**}$; $r = -.373^{**}$). Se evidencia, además, una relación inversa entre la incertidumbre y la integración de la identidad ($r = -.287^{**}$) (Tabla 2).

Tabla 2.

Correlaciones entre IE, Salud Mental, Satisfacción Vital e Identidad LGB.

	IEATE	IECLA	IEREP	ANSI	DEPRE	SATIS	IDINCE	IDINTE
IEATE	1							
IECLA	.085	1						
IEREP	.013	.545 ^{**}	1					
ANSI	.294 ^{**}	-.562 ^{**}	-.550 ^{**}	1				
DEPRE	.190	-.419 ^{**}	-.651 ^{**}	-.729 ^{**}	1			
SATIS	-.070	.409 ^{**}	.453 ^{**}	-.476 ^{**}	-.545 ^{**}	1		
IDINCE	.299 ^{**}	-.356 ^{**}	-.373 ^{**}	.562 ^{**}	.517 ^{**}	-.326 ^{**}	1	
IDINTE	-.002	.238 [*]	.265 ^{**}	-.190	-.272 ^{**}	.223 [*]	-.287 ^{**}	1

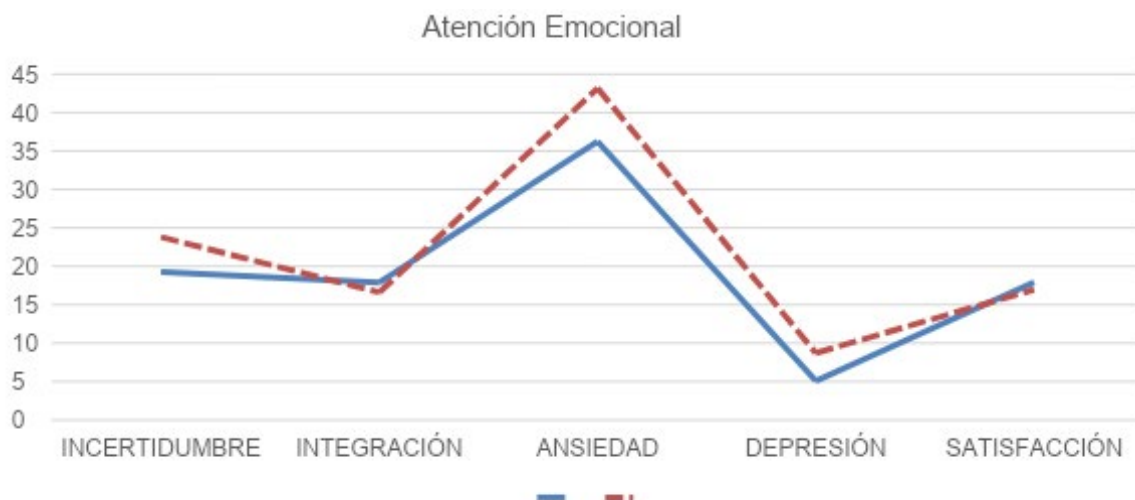
^{**} La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

^{*} La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Para vislumbrar la influencia específica de la IE en las variables psicológicas e identitarias, se realizó una comparación de medias entre quienes presentan un nivel adecuado (AD+) en sus tres dimensiones (atención, claridad y reparación) y quienes no (NA-). Para ello, se aplicaron los criterios establecidos por Fernández-Berrocal et al. (2004), considerando que las personas con adecuada IE obtienen puntuaciones medias en atención y altas en claridad y reparación (Millán-Franco et al., 2020) (Figuras 1, 2 y 3).

Figura 1.

Diferencias en las variables en función del nivel de atención.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.
Diferencias en las variables en función del nivel de claridad.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3.
Diferencias en las variables en función del nivel de reparación.



Fuente: elaboración propia.

En términos generales, las tres figuras muestran que quienes tienen un nivel adecuado en cada una de las dimensiones que abarca la IE, presentan mejores resultados de salud e integran de mejor forma su identidad LGB. En cuanto a la primera dimensión (Figura 1), se aprecia que las personas que no tienen un nivel adecuado de atención ($n= 61$) presentan índices significativamente más altos en las variables de corte negativo, sobre todo, en incertidumbre ($d= 0.87$) y ansiedad ($d= 0.46$). En lo que respecta a la segunda dimensión (Figura 2), los resultados manifiestan que, quienes tienen un nivel adecuado de claridad emocional, puntúan significativamente más bajo en ansiedad ($d= 1.22$), depresión ($d= 1.57$) e incertidumbre ($d= 1.17$). También, destacan estar más satisfechos con sus vidas y tener mejor integrada su identidad minoritaria, si bien las diferencias entre grupos no son tan grandes. En la tercera dimensión (Figura 3), por su parte, la tendencia es similar. Los y las participantes que mejor regulan sus estados afectivos, puntúan significativamente más bajo en ansiedad ($d= 1.14$), depresión ($d= 1.76$) e incertidumbre ($d= 1.65$).

3.2. Diferencias en base a la Orientación Sexual

En la Tabla 3 se aprecia que son las personas bisexuales quienes parecen tener niveles de IE más bajos (puntuaciones altas en atención y más bajas en reparación y claridad) y mayor incertidumbre. Asimismo, las mujeres presentan mayores índices de ansiedad y depresión, aunque son quienes están más satisfechas e integran mejor su orientación sexual no normativa. Sin embargo, el análisis de la varianza no ha revelado diferencias significativas entre grupos ($p > 0.05$).

Tabla 3.

Correlaciones entre IE, Salud Mental, Satisfacción Vital e Identidad LGB

ORIENTACIÓN SEXUAL	IEATE	IECLA	IEREP	ANSI	DEPRE	SATIS	IDINCE	IDINTE
GAY	31.43	27.17	29.13	37.93	5.43	17.17	22.50	16.17
LESBIANA	30.21	28.62	28.09	40.41	7.82	17.41	19.59	18.73
BISEXUAL	31.64	26.71	26.39	40.32	7.61	17.32	22.57	17.32

N= 92 (G=30; L= 34; B= 28)

Fuente: elaboración propia.

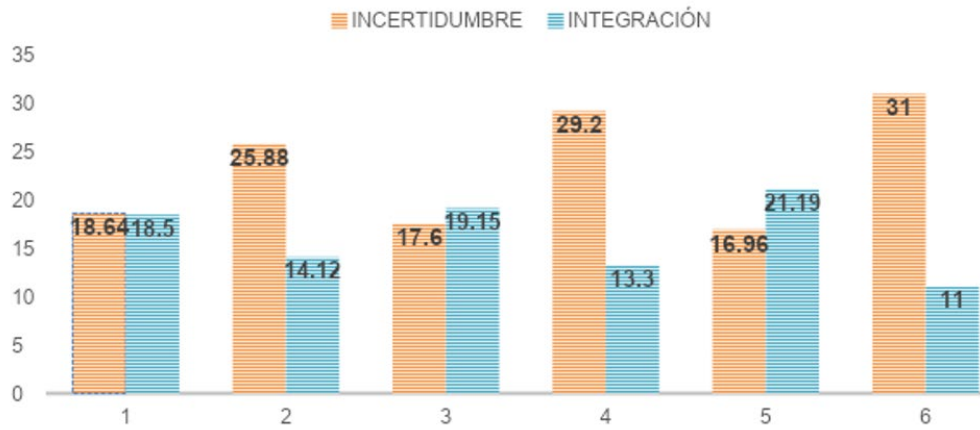
3.3. Diferencias en Identidad en función del desarrollo de la Inteligencia Emocional y la Orientación Sexual

Con el fin de observar la influencia específica de los resultados según la orientación sexual (OS), se realizó una comparación de medias entre el grado de desarrollo de los dominios de la IE y los de identidad (incertidumbre e integridad) para cada OS.

Las siguientes Figuras (4, 5 y 6) revelan que incrementa la incertidumbre de aquellas personas que no atienden adecuadamente sus emociones y tienen dificultades para identificarlas y regularlas independientemente de su OS; esto ocurre, sobre todo, en personas bisexuales tal y como reflejaba la Tabla 3. Asimismo, se aprecia un patrón inverso en integración: quienes tienen niveles adecuados de claridad y reparación aceptan mejor su identidad LGB. A su vez, resulta llamativo que, en el caso de bisexuales, los índices de integración sean inferiores en quienes atienden adecuadamente sus emociones.

Figura 4.

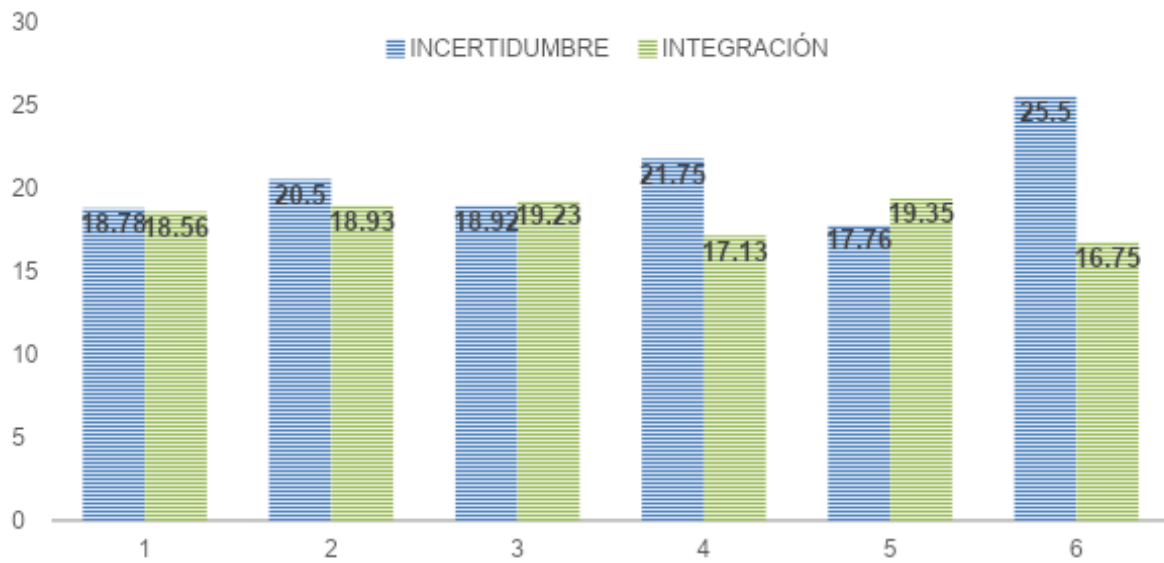
Diferencias en identidad de gais en base al desarrollo de las dimensiones de la IE.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5.

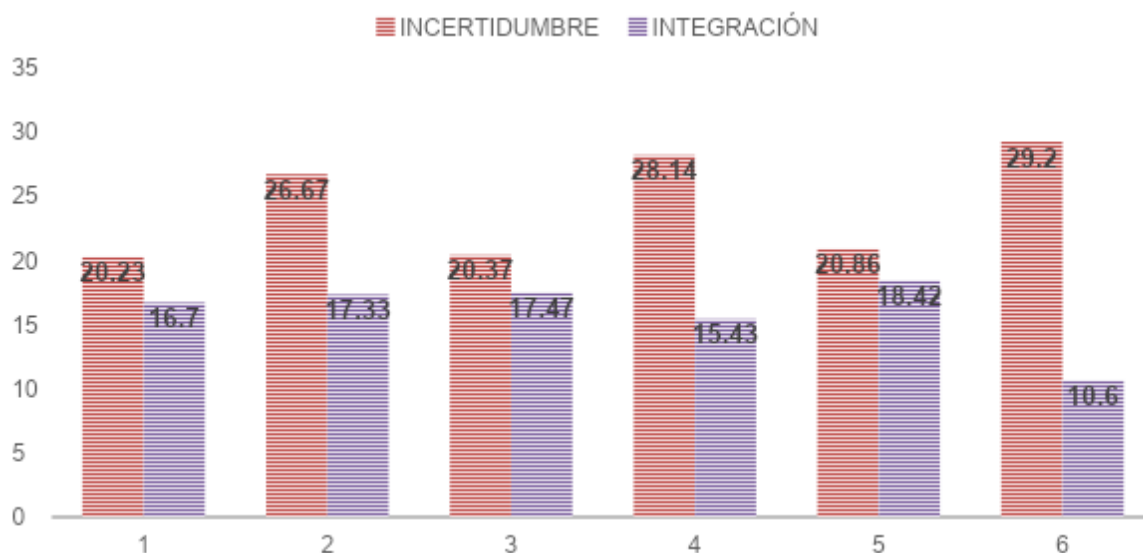
Diferencias en identidad de lesbianas en base al desarrollo de las dimensiones de la IE.



Fuente: elaboración propia.

Figura 6.

Diferencias en identidad de bisexuales en base al desarrollo de las dimensiones de la IE.



Fuente: elaboración propia.

IV. Conclusiones

Los resultados del trabajo permiten visualizar la relación existente entre los tres dominios de la IE (atención, claridad y reparación) y la salud mental, la satisfacción y la identidad LGB.

En primer lugar, se confirma que mayores puntuaciones de atención emocional se relacionan con índices de ansiedad y depresión superiores, incrementando probablemente la preocupación para aceptar y visibilizar su orientación sexual (Suárez-Iglesias et al., 2009). Estas autoras, de hecho, al comparar los niveles de IE y salud mental de individuos diagnosticados con VIH, cuyo diagnóstico recibieron un año atrás, hallaron que los primeros presentaban peores niveles en dichas variables como consecuencia del impacto de la noticia. En esta línea, Gulati (2023) indica que una excesiva atención principia mayores sentimientos de malestar y pensamientos rumiativos. Por lo tanto, se llega a la conclusión de que convendría analizar aspectos específicos de su estado identitario, incluso, características de su entorno próximo en estudios futuros a fin de dar una explicación más completa a los hallazgos.

En segundo lugar, se ha corroborado la relación positiva que la claridad y la habilidad de equilibrar los estados anímicos presentan con la satisfacción. Es más, la literatura sostiene que estos resultados evitan la aparición de malestar anímico entre la población general a la vez que contribuyen a impulsar emociones positivas (Gulati, 2023). En población LGB, concretamente, se cree que podrían influir en el incremento de las aptitudes para afrontar las dificultades que tiene la integración de una orientación sexual no normativa, aunque se trata de un objeto de estudio poco abordado hasta el momento (Arsyane & Aishah, 2015).

Unido a ello, en tercer lugar, se observa que las personas bisexuales tienen peores puntuaciones en los dominios de la IE, así como índices más altos en las variables negativas de salud y mayor incertidumbre. Por ello, dado que se trata de una muestra pequeña con la que no se pueden generalizar los resultados, convendría prestar atención a los aspectos emocionales de este grupo minoritario y reforzarlos en próximas investigaciones. Más

todavía, si se tiene en cuenta que los trabajos efectuados hasta el momento han confirmado, por un lado, su propensión a presentar disparidades en términos de salud –mayor ansiedad y depresión- a consecuencia de la doble discriminación que sufren por parte de la comunidad homosexual y heterosexual y, por otro lado, la relación negativa de todo ello con la integración de su orientación sexual (Vázquez-Rivera et al., 2014), sin realmente ofrecer soluciones para revertir la situación desde un paradigma más positivo (Cepa-Rodríguez, 2021).

Los estudios venideros deberían comprobar la hipótesis de que las personas LGB que identifican, comprenden, gestionan y expresan mejor sus estados emocionales experimentan un mejor desarrollo psicoemocional, presentando unos índices de identidad LGB superiores (Mîndru & Năstasă, 2017). La IE podría ser un gran factor protector frente a las experiencias LGBfóbicas que derivan en la aparición de trastornos psicopatológicos y dificultan el proceso de integración de la identidad LGB; no sólo ayudaría a disminuir la preocupación por los prejuicios y el estigma y a superar con mayor facilidad las barreras LGBfóbicas de la sociedad heterosexista, sino también a incrementar positivamente su satisfacción y a exteriorizar una identidad sexual mejor definida.

En definitiva, se puede concluir que la IE, además de tener un rol trascendental en casi todos los aspectos de la vida desde la mejora académica hasta las competencias interpersonales (Acebes-Sánchez et al., 2019), tiene un rol esencial en el proceso de desarrollo identitario de la comunidad LGB.

V. Referencias bibliográficas

- Acebes-Sánchez, J., Diez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S., & Rodriguez-Romo, G. (2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study. *BMC Public Health*, 19, 1241-1248. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7576-5>
- Aguilar-Rivera, M. C., Gil, O. F., Pinto, V. A., Quijada, C. R., & Zúñiga, C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35.
- Arsyane, P., & Aishah, S. (2015). A review on emotional intelligence among homosexual of LGBT community. *Asian Journal of Scientific Research*, 8(1), 14-21. <https://doi.org/10.3923/ajsr.2015.14.21>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & Merita, M. G. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Cabrera, D. M. C., & Polania, R. C. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9342-9359. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133

- Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., & Arévalo-Quijano, J. C. (2023). Inteligencia emocional: Asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391>
- Cepa-Rodríguez, E. (2021). Resiliencia e inteligencia emocional: factores moderadores del desarrollo identitario de lesbianas, gays y bisexuales víctimas del bullying homofóbico. In *Diversidad sexual y género a través de la educación y las artes* (pp. 85-94). Dykinson.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books.
- Gulati, G. (2023). Relationship Between Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence and Happiness. In R. Pandey, R. Yadav & A., Pimprikar (Eds.), *Impact of emotional quotient and mental health in present education system* (pp. 144-150). Shree Vinayak Publication.
- Katz, B. W., Chang, C. J., Dorrell, K. D., Selby, E. A., & Feinstein, B. A. (2023). Aspects of positive identity buffer the longitudinal associations between discrimination and suicidal ideation among bi+ young adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 91(5), 313–322. <https://doi.org/10.1037/ccp0000788>
- Li, J., Jin, Y., Xu, S., Wilson, A., Chen, C., Luo, X., ... & Wang, Y. (2023). Effects of bullying on anxiety, depression, and posttraumatic stress disorder among sexual minority youths: network analysis. *JMIR Public Health and Surveillance*, 9(1), e47233.
- Martínez-Sánchez, F., Cano-Vindel, A., Castillo, J. C., Sánchez, J. A., Ortiz, B., & Gordillo, E. (1995). Una Escala Reducida de Ansiedad basada en el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA): Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 11(1), 97-104.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Martxueta, A., & Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gays y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2017). Emotional intelligence, health, and stress. In C. L. Cooper & J. Campbell (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A guide to Research and Practice* (pp. 312-326). John Wiley & Sons.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.

- Millán-Franco, M., Orgambidez Ramos, A., Domínguez de la Rosa, L., & Martínez Martínez, S. L. (2020). Inteligencia emocional y felicidad subjetiva en estudiantes de Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 27, 117-132. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2020.27.06>
- Mîndru, M. A., & Năstasă, L. E. (2017). The Relation between Emotional Intelligence, Sexual Identity and Sexual Orientation. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII, Social Sciences and Law*, 10(2), 155-164.
- Plöderl, M., & Tremblay, P. (2015). Mental health of sexual minorities. A systematic review. *International Review of Psychiatry*, 27(5), 367-385. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1083949>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Suárez-Iglesias, D., Peñate, A., & Crespo, Y. (2009). La inteligencia emocional en personas que viven con VIH. *Duazary*, 6(1), 10-24.
- Tolmacz, R., Bachner-Melman, R., Lev-Ari, L., Kaydar, N., & Shenkman, G. (2023). Disparities in Mental Health and Life Satisfaction Between Sexual Minority and Heterosexual Individuals: the Mediating Role of Relational Attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00789-0>
- Vázquez-Rivera, M. (2014). La “B” en Terapia: Experiencias, Modelos y Asuntos de la Población Bisexual en Psicoterapia. *Ciencias de la Conducta*, 29(1), 20-40.
- Vinces-Guillén, J. M. (2016). *Adaptación de la escala de identidad para lesbianas, gays y bisexuales (LGBIS) en un grupo de lesbianas, gays y bisexuales del Perú* [Tesis Doctoral, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/3285>

Capítulo 8: La diversidad afectivo-sexual y el empoderamiento femenino a través del análisis de la literatura juvenil actual ejemplificado con la saga «Guardianes de la Ciudadela», de Laura Gallego

Coral Azofra Loza
Universidad de La Rioja

I. Introducción

Parece que en los últimos años se está proponiendo, tanto académica como socialmente, una formación afectivo-sexual desde la infancia. Se están incrementando los canales de acceso a la teoría dedicada a erradicar cualquier discriminación, desigualdad o invisibilidad de minorías, así como a suplir las faltas que el sistema educativo padecía respecto a la educación sexual en los adolescentes. Las cuentas de X, *Instagram* y *YouTube* (los principales bancos de información a los que accede la juventud fuera de la educación reglada) dedicadas a la divulgación de estas cuestiones abundan actualmente.

El planteamiento del que surge este trabajo es analizar si esta nueva visión está representada en los contenidos artísticos y ficcionales orientados a los adolescentes o, por el contrario, siguen proliferando en ellos los estereotipos y la desinformación. En relación con la reproducción de tópicos afectivo-sexuales malsanos, podemos aludir aquí a *Wattpad*, una plataforma de ficciones de fans que ha tenido el suficiente éxito como para crear una editorial propia, de la que han surgido sagas tan problemáticas como «After», cuya lectura ha supuesto todo un fenómeno social en las adolescentes. En los últimos años, otras páginas similares, como *Archive of Our Own*, también han crecido hasta tener una afluencia de más de 12 millones de escritos a principios de 2024. En esta página web se nos permite ver los *tags* más frecuentes con los que los autores de ficciones para fans caracterizan sus historias. Entre ellos están: «abuse», «age difference», «BDSM», «bottoming», «bodily fluids», «boys in love», «coerción», «kink», «daddy», «dead dove: do not eat», «fingerfucking», homophobia, «hurt», «hurt/comfort», «in public», «incest», «jealousy», «manipulation», «non-consensual», «orgasm», «overstimulation», «penises», «porn», «possessive behavior», «pregnancy», «relationship(s)», «roughness», «sexual content», «sexual inexperience», «smut», «topping», «torture», «underage-freeform», «violence» o «voyeurism»¹². A pesar de ser páginas disponibles principalmente en inglés, cabe señalar que el traductor automático disponible en los buscadores web permite que estas historias sean accesibles para todos, tanto escritores como lectores.

La influencia de estas páginas en la juventud debe ser, a pesar de todo, mínima al compararla con la fuerza ficcional nociva más peligrosa y, también, más extendida entre los jóvenes: la pornografía. Tal y como se expone en un estudio realizado por *Save the Children* que describe Cristina Sanjuán (2020), los adolescentes ven pornografía por primera vez a los doce años y casi siete de cada diez la consumen de forma frecuente. Este consumo se centra en contenidos gratuitos vía internet (98,5 %), basados de manera mayoritaria en la violencia y la desigualdad. En el estudio se señala que más de la mitad de los y las adolescentes que ven contenidos pornográficos se inspiran en ellos para sus propias experiencias. Para el 30 %,

¹² Observable en la página web AO3 (<https://archiveofourown.org/tags>), a 30 de marzo de 2024.

estos vídeos son su única fuente de información sobre sexualidad. Así pues, la pornografía ha pasado a ser, junto a sus iguales, la mayor fuente de influencia y de información para los adolescentes en lo que a sexualidad se refiere (Ares Icaran, 2021, p. 4). La visión heteropatriarcal, los estereotipos perjudiciales y la desarticulación de la parte emocional del descubrimiento de la sexualidad en la adolescencia se acaban convirtiendo, por tanto, en aprendizajes básicos.

Como se puede suponer, la lucha contra estos impactos es difícil, pero el hecho mismo de saber que existen otras realidades ya amplía el horizonte afectivo-sexual de los lectores. La intención de este estudio es aportar información sobre el estado de la cuestión en algunos de los libros más vendidos de literatura juvenil en los últimos años, que se entiende que serán los que más huella puedan dejar en los adolescentes. De entre ellos, debido a lo acotado del trabajo, el estudio se ejemplificará en base a la saga «Guardianes de la Ciudadela», de Laura Gallego, conformada por tres libros: *El bestiario de Axlin*, *El secreto de Xein* y *La misión de Rox*.

Cabe señalar que ya a partir de los años setenta empezaron a proliferar los artículos sobre la descripción de la sexualidad de los adolescentes que ofrecía la literatura infantil y juvenil. Entre ellos, son numerosos los análisis del sexismo implicado en el tema. Sin embargo, el asunto no deja de ser controversial y otras facetas de la sexualidad, como la exposición del deseo o sus implicaciones, no se han estudiado en la misma medida. En esta, y en otras cuestiones que se han percibido relevantes, se centrará lo escrito a continuación.

II. Marco teórico

2.1. Literatura juvenil

Según datos del 2018, entre los diez y los quince años, la lectura ocupa un papel protagonista en la vida de las personas. Entre los diez y los catorce años, el 71 % de los jóvenes son lectores frecuentes de libros en su tiempo libre, mientras que entre los quince y los dieciocho años la proporción baja al 45 %, siendo esta, todavía, una cifra alta (CEDRO, 2018, p. 114).

Pese a su éxito editorial, en el ámbito de la crítica y la teoría literarias, no podemos evitar la connotación peyorativa que conlleva, para el sustantivo “literatura”, el adjetivo “juvenil” (Cervera, 2003; Ruíz Arriza, 2020, p. 77). Aunque tanto su determinación como literatura como su separación de la narrativa general hayan constituido focos de polémica, no podemos negar que, en lo que respecta a la perspectiva de los autores y de los lectores, este subgénero de “literatura juvenil” existe y se toma en cuenta (Cervera, 2003).

Montesinos Ruiz (2003) establece diferentes características propias de esta literatura, como el hecho de tratar temas y problemáticas de la actualidad y de la realidad de la juventud con un vocabulario y unas expresiones adecuadas para esa etapa de la vida. La variedad temática es extensísima (Cervera, 2003). Asimismo, los autores (Cervera, 2003; Montesinos Ruiz, 2003) niegan que esta literatura deba reducirse a un mero moralismo paternalista, aunque afirman que el didactismo es ineludible.

Este carácter lúdico y el hecho de encontrarnos con receptores adolescentes es condicionante para que la literatura juvenil, controlada por el adulto, avance a pasos sumamente prudentes frente a la adulta. A finales del siglo pasado, Marc Soriano (1995, p. 676) ya mencionaba que los tabús son una constante en esta literatura. Entre ellos, la ausencia del tratamiento de la sexualidad ha sido siempre evidente. Además, Carrillo García

(2020, p. 428) afirma que, como en otras formas artísticas, podemos encontrar caracteres segregacionistas, ya que los modelos que se transmiten son a veces menos avanzados que los de las sociedades actuales.

Frente a esto, y entendiendo que la literatura juvenil debe favorecer el pensamiento crítico de los lectores, se propone una escritura de calidad y polisémica, alejada de tabús que la constriñan bajo un afán ejemplarizante (Montesinos Ruíz, 2003). Fuentes Kren (2018, pp. 162-163) sigue esta opinión y recomienda no perder la visión de la literatura como arte a pesar de su didactismo indiscutible, pues, si no se tiene en cuenta, muchas veces se acaba derivando en la mera repetición de esquemas utilitaristas.

2.2. Sexualidad

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la sexualidad es un aspecto central e identitario del ser humano a lo largo de la vida. Tiene en cuenta aspectos como el sexo, la identidad, los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Asimismo, la sexualidad está influenciada por las interacciones entre lo biológico, lo psicológico, lo social, lo económico, lo político, lo cultural, lo ético, lo legal, lo histórico, lo religioso y los factores espirituales (Corona y Funes, 2015, p. 75).

En general, la adolescencia es la etapa en la que existe un mayor interés por los temas eróticos y sexuales, debido a la necesidad de reafirmación de la identidad sexual y personal (Caricote Agreda, 2006). Dentro de ella, el desarrollo de la sexualidad podemos dividirlo en varias etapas que dependen de los pensamientos y las conductas de los individuos (Corona y Funes, 2015, p. 78). Existe, así, una adolescencia inicial (entre los diez y los catorce años) en la que pueden estar preocupados o avergonzados por los cambios físicos y emocionales experimentados. Además, el impulso sexual adquiere una orientación y son comunes las fantasías sexuales, la masturbación y la experimentación homosexual y heterosexual no coital (lo que puede no equivaler aún a la orientación), incluyendo esta incluso el contacto físico a través de besos, abrazos o caricias. Seguidamente, asistimos a la adolescencia media (entre los quince y los diecisiete años), donde se avanza en la formación de la identidad y de la orientación sexual. Les preocupa saber si son atractivos y la aceptación del grupo. Existe un mayor desarrollo del pensamiento abstracto y la experimentación sexual empieza a ser más frecuente. En julio de 2019 la empresa Sigmados, a instancias de la Fundación Española de Contracepción (FEC), realizó una encuesta tras la que se concluyó que la edad media en la que se inician las relaciones sexuales en España se sitúa, concretamente, en los 16,4 años (Sociedad Española de Contracepción, 2019). La adolescencia tardía se extiende desde los dieciocho hasta los veintidós, en las mujeres, y hasta los veinticinco, en los hombres. La visión de la sexualidad es más madura y se integran más aspectos sociales y emocionales.

En cuanto a los estudios de la sexualidad en la literatura, fueron la denominada “revolución sexual” iniciada en los años sesenta, el movimiento *hippy* y la revolución de mayo del sesenta y ocho (Cobo Bedia, 2015, pp. 7-8) los que supusieron un auge del interés por el tema, tanto en lo respectivo a los textos adultos como en los dedicados a los adolescentes.

Sobre la literatura juvenil, autores como Soriano (1995), Mora Villarejo (1996) o Cervera (2003) criticaban la representación aséptica y asexual del mundo que se presentaba, así como la simplificación extrema de los problemas a los que se enfrentan los jóvenes o la banalización de la complejidad psicológica de ese momento (Colomer Martínez y Olid, 2009, p. 11).

En relación con la narrativa general, surgieron investigaciones, como la de Borrachero Mendíbil (2004), que relacionaban la alta incidencia de crímenes domésticos con las definiciones culturales del romanticismo y del erotismo que se han hecho en la cultura occidental en las relaciones heterosexuales. En el estudio se evidenció que la mayoría de los mensajes que las niñas aprenden a considerar románticos acompañan verbalmente los comportamientos agresivos y violentos de las parejas (2004, p. 75). Asimismo, se comenzó a percibir que la “revolución sexual” también había acarreado, sobre todo a partir de los ochenta, una hipersexualización de las mujeres cada vez mayor (Cobo Bedia, 2015, p. 7).

Aunque es verdad que ese “despertar sexual” sí que ha influido en la literatura juvenil, se entiende que la visión aséptica y asexual, ya criticada a finales del siglo pasado, se ha mantenido debido a la toma de contacto con estas últimas percepciones perjudiciales.

III. Análisis de la sexualidad en la saga «Guardianes de la Ciudadela»

Teniendo como objeto de estudio la saga «Guardianes de la Ciudadela», se presenta a continuación el análisis realizado, dividiéndolo en los apartados que se han considerado más relevantes. Son los relativos a las leyes y normas sociales que rigen el mundo ficcional, a las relaciones de los personajes consigo mismos y con los demás, a la moralidad del deseo y a la censura.

3.1. El mundo ficcional

La saga «Guardianes de la Ciudadela», como es común en la narrativa de Laura Gallego («Memorias de Idhún», *Donde los árboles cantan*, «Crónicas de la torre», *Todas las hadas del reino*), se encuadra dentro del género del *bildungsroman* fantástico femenino. En esta saga concretamente se cuentan las aventuras que vive Axlin en su viaje de maduración mental y sexual adolescente a la vez que pelea contra los monstruos en un mundo distópico.

La autora sitúa los acontecimientos en un pasado distópico. Es decir, Laura Gallego crea mundos que siguen los preceptos sociales que se definieron ya en el contexto de la Ilustración y que se exaltaron con el auge del Romanticismo en el siglo XIX. Entonces, la sexualidad de la mujer se reducía a la reproducción, siendo el placer solamente accesible para el hombre (Cobo Bedia, 2015, p. 9).

Lo que ocurre en esta saga es que las leyes que rigen las sociedades van cambiando a medida que Axlin, su protagonista, avanza en su viaje, que comienza en una aldea primitiva (*El bestiario de Axlin*) y termina en la Ciudadela (*El secreto de Xein*, *La misión de Rox*), un núcleo urbano civilizado.

En *El bestiario de Axlin*, el primer libro, se nos propone una sociedad en la que lo más relevante es la reproducción, pues, tras la pérdida de la población por los ataques de los monstruos, el principal objetivo de los supervivientes es el mantenimiento de la especie. Frente a las mujeres y los niños, los hombres quedan, como protectores, en un segundo plano, supuestamente más activo, pero de menor relevancia en estas narraciones: «reunieron a los niños, las embarazadas y las madres con sus bebés en la casa más protegida de la aldea» (2018a, p. 148). Las niñas saben que su deber para con la comunidad cuando crezcan es el de tener hijos: «tiene que dar hijos al enclave, como todas las mujeres fértiles» (2018a, p. 29). La fertilidad se convierte en una característica primordial en este mundo, tanto que resulta extraño que las mujeres no tengan hijos: «Xai [...] nunca había tenido hijos ni se había casado, y Axlin suponía que era estéril» (2018a, p. 58). De ello deriva que quedarse

embarazada, aun siendo muy joven, siempre sea motivo de alegría: «buenas noticias: Yulixa [una adolescente] está esperando un bebé» (2018a, p. 30). Para ello, se entiende que en estas aldeas las relaciones sexuales son continuas. Laura Gallego logra expresar esto, sin hacerlo explícito, a través de varios recursos lingüísticos que veremos más adelante.

Debido a esta visión del mundo, son frecuentes las alusiones a la poligamia («algunos hombres habían tenido dos o tres esposas para asegurar la llegada de una nueva generación», 2018a, p. 48), a la endogamia («en los enclaves no solo se luchaba contra los monstruos, sino también contra el fantasma de la endogamia, que causaba estragos en las aldeas más aisladas, donde nacían más bebés enfermos que en cualquier otro lugar», 2018a, p. 116) o al incesto (aunque este último no se menciona explícitamente). Estos comportamientos se oponen a los valores de la protagonista principal, Axlin, quien afirma: «no quiero que mi futuro tenga que pasar necesariamente por casarme y tener hijos» (2018a, p. 75). Por tanto, no tienen éxito moral para el lector.

La oposición entre antiguos roles de género y nuevos es una constante en la narrativa de Laura Gallego («Crónicas de la torre», *La hija de la noche*, *Donde los árboles cantan*). Una de las grandes consecuencias de este recurso es que, por contraposición, enfatiza los valores que representan las protagonistas principales creadas por la autora sobre criterios feministas. Axlin, al igual que, por ejemplo, Viana (*Donde los árboles cantan*), es la excepción en su comunidad. De manera progresiva, a medida que Axlin se va acercando a la ciudad, los criterios sociales y los roles de género se vuelven más actuales, por lo que el efecto de la contraposición se pierde paulatinamente dado que los valores de la colectividad se asemejan cada vez más a los de Axlin.

La misión de Rox, el último libro de la saga, termina con Axlin y Xein (coprotagonista masculino) juntos. Aunque el hecho de formar una familia no era un objetivo vital para Axlin en el primer libro sí es concebido por ella al enamorarse de Xein. Pero, al descubrirse que Xein es estéril, se ve negada la posibilidad de los hijos. Aun así, se muestran felices y, a pesar de que la adopción se presenta como posibilidad en el mundo de «Guardianes de la Ciudadela», esta pareja de personajes no la menciona. Así que, finalmente, se reafirma lo expuesto por Axlin en el primer libro («no quiero que mi futuro tenga que pasar necesariamente por casarme y tener hijos», 2018a, p. 75) y la sexualidad femenina deja de estar ligada a la maternidad y al cuidado (aunque la felicidad sigue enlazada íntimamente a la existencia de la pareja).

3.2. Los protagonistas

Los personajes de las aventuras leídas le interesan sobremanera al adolescente que las recibe. A partir de ellos, dialogan consigo mismos y con el mundo que se va creando a su alrededor (Cervera, 2003).

En la literatura juvenil, la influencia del cine (referente importante para los adolescentes en la cuestión de la sexualidad), en el que prima la acción y el diálogo a la caracterización psicológica profunda de los personajes, tiene peso tanto en autores como en lectores. Laura Gallego no es una excepción. Esto se une al hecho de que esta autora, al escribir, tiene presente que el lector implícito es un adolescente. Por ello, solemos encontrarnos con personajes con una profundidad mental poco compleja, asimilable para un joven. Aun así, tanto Axlin como Xein poseen rasgos diferenciadores fácilmente identificables y sufren una evolución patente a lo largo de toda la saga.

En relación con los personajes de Laura Gallego, existen ya estudios interesantes, como los artículos de García Monserrat (2018), centrados en Viana, protagonista de *Donde los árboles cantan* (2011), o el de Aguilar Ródenas (2018) sobre *Todas las hadas del reino* (2015).

Cabe destacar que la gran mayoría de los personajes principales de las obras de Laura Gallego tienen interés afectivo-sexual en alguien. El tema es tan relevante que los libros siempre culminan con un clímax relativo a las relaciones (en el caso de esta saga, relativo a Axlin y Xein). Además, tanto sus personajes masculinos como sus personajes femeninos, al igual que la mayoría de los adolescentes, son tímidos en sus interacciones afectivo-sexuales con los otros.

3.2.1. Axlin

Laura Gallego siempre propone protagonistas femeninas fuertes, ambiciosas e independientes. Sobre esta base general, Axlin presenta varias novedades respecto a sus antecesoras. Esta vez, el personaje no es de ninguna familia relevante (Viana, *Donde los árboles cantan*), ni alguien con poderes especiales (Victoria, «Memorias de Idhún»; Dana, «Crónicas de la torre»; Tina, *Cuando me veas*). Colomer Martínez y Olid (2009, p. 12) proponían que en la literatura juvenil faltaba definir modelos femeninos que ayudasen a las chicas a verse como sujetos independientes y válidos sin la necesidad de convertirse en 'supermujeres'. Con Axlin, Laura Gallego lo consigue.

Más relevante es el hecho de que este personaje no cumpla con el canon de belleza femenino. Tampoco se ajustan a él o tiene importancia en otras protagonistas de otras novelas de Laura Gallego (Tina, de *Cuando me veas*), pero con Axlin el desajuste es todavía mayor.

En nuestro entorno cultural ha cobrado fuerza la idea de que las mujeres deben ser valoradas fundamentalmente por su atractivo sexual (Cobo Bedia, 2015, p. 14), construido en función de un tipo de belleza femenina reductor, que nada se acerca al acné o al crecimiento desigual típico de los adolescentes (Colomer Martínez y Olid, 2009, p. 7). Este modelo de normatividad, a pesar de que se dirige a todas las mujeres, pesa mucho más en las jóvenes (Cobo Bedia, 2015, p. 17). Entre los grandes problemas que conlleva esta situación, tenemos el que determinan estudiosos de la psicología como Orcasita, Mosquera Gil y Carrillo González (2018, p. 141): una autoevaluación positiva respecto a la imagen corporal actúa como factor de protección frente a las conductas sexuales de riesgo, sobre todo, en las adolescentes femeninas.

Ante ello, la narrativa de Laura Gallego se sitúa en una posición educativa. Axlin, desde el inicio de la saga, se presenta con cojera (se cuenta que un monstruo la atacó cuando era muy pequeña). Aun así, la interacción con el resto de los personajes deja patente que esa característica no hace que la valoren menos o la traten diferente: «debido a la cojera que arrastraba, llegó la última, pero a nadie le importó» (2018a, p. 7). A pesar de que este rasgo se menciona con frecuencia durante la presentación del personaje (para que el lector lo interiorice), a medida que la saga avanza dejará de tener tanta presencia para mencionarse casi exclusivamente en las escenas en las que hay interacciones entre Axlin y Xein: «se acercó cojeando al rincón [...]. Xein la siguió intrigado y luego se inclinó a su lado» (2019, p. 677). Laura Gallego expone a una Axlin con cojera que no por ello deja de gustar a Xein, para quien este dato no tiene ninguna relevancia ni influye en sus sentimientos. Así, la autora rompe con la tecnología de la sexualización expresada por Hilary Radner (1999), que afirma

que los discursos de género son más importantes para la construcción de lo atractivo y lo deseable que el conocimiento y la práctica sexual (Enguix Grau y González Ramos, 2018, p. 2).

A pesar de la ruptura anterior, hay que tener en cuenta que la autora no crea nuevos modelos de belleza (lo cual se alejaría de la realidad de los adolescentes y no sería asimilable para ellos), sino que conoce y trabaja sobre las estructuras reales y patriarcales: «—Llevaba el pelo demasiado largo [...] ella no quería cortárselo porque decía... [...] que de esa manera gustaría más a los muchachos» (2019, p. 100-101). El pelo es un símbolo de la feminidad importante no solo en esta saga, sino en el compendio de obras de Laura Gallego. Los cambios en él implican una evolución en el personaje. Viana, de *Donde los árboles cantan*, se lo corta cuando comienza su vida independiente y Axlin se presenta con la cabeza rapada, para ir, progresivamente, dejándose el pelo largo, en concordancia con su acceso a la civilización.

3.2.2. *Xein*

La prosopografía de Xein se explica desde la perspectiva unilateral de Axlin. Se le aplican adjetivos como «moreno», «musculoso», «salvaje», «atlético», «felino» (2018a, p. 198). Presentándose con estos calificativos, queda patente desde el primer instante que él será el coprotagonista, pues se le coloca con ellos como objeto de deseo de la chica.

En cuanto a su caracterización psicológica, los protagonistas masculinos de Laura Gallego, usualmente, están supeditados a los femeninos. Se conforman de acuerdo con la función que la trama necesita que tengan para funcionar.

Concretamente, Xein es un personaje tipo en el primer libro y se empieza a desarrollar psicológicamente a partir del segundo. A pesar de ello, sus problemas tienen que ver más con cuestiones fantásticas (su mayor preocupación es ser hijo de un monstruo) que con dilemas de adolescentes. Respecto a esto, uno de los retos a conseguir en la literatura juvenil que proponían Colomer Martínez y Olid (2009, p. 12) era lograr que la exploración personal interesase finalmente a los chicos y les ayudase a perder la incomodidad ante sus emociones y a descubrir las ventajas de la gestión de las relaciones personales. En este caso, creo que todavía no hemos llegado a alcanzar esta meta.

3.3. Las relaciones entre personajes

En esta saga se describen únicamente relaciones heterosexuales y homosexuales, sin ningún otro tipo de característica que especifique la inclusión de otro colectivo.

3.3.1. *Relaciones heterosexuales*

Jesús Gómez, en su estudio *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa* (2004), concluyó que el amor se aprende en sociedad. La literatura juvenil y sus personajes sirven, así, como modelos de patrones de comportamiento social y cultural a imitar o rechazar para los lectores (García Monserrat, 2018, pp. 104, 106). La relación principal en «Guardianes de la Ciudadela» ocurre entre Axlin y Xein. Se conocen y comienzan su relación cuando el personaje de él tiene entre diecisiete y dieciocho años y el de ella tiene entre quince y dieciséis. En este caso, es ella la única que había tenido experiencias interpersonales anteriores, pues entre sus trece y sus quince años se describen sus primeros contactos (caricias y besos) con Tux, un chico de su aldea natal.

Los contactos afectivo-sexuales entre Axlin y Xein, reducidos al primer libro excepto por unas cuantas escenas cortas, están basados en tópicos: «nunca había visto unos ojos como los suyos. Y no podía dejar de mirarlos. [...] Ella volvió a la realidad» (2018a, p. 200), «se encontraron de pronto atascados en la puerta del gallinero, muy cerca el uno del otro. El espacio era reducido. [...] Ella notaba un inoportuno cosquilleo por dentro que la inducía a hiperventilar o a derretirse. [...] De pronto [...] Axlin perdió el equilibrio. Logró salir [...] y se apoyó en la pared exterior, acalorada» (2018a, p. 236), «compartieron más besos, más caricias y confidencias, [...] Axlin se sentía como en una nube» (2018a, p. 265), «sus cuerpos se buscaban como atraídos por un imán invisible» (2018a, p. 274), «tuvo que recurrir a toda su fuerza de voluntad para separarse suavemente de ella» (2019, p. 442).

Cabe mencionar que también se tratan otras problemáticas de la actualidad, como son el consentimiento («Él me besó contra su voluntad. Pero yo le devolví el beso», 2018b, p. 415) o la violencia de género («—¿Por qué protegería a un hombre que ha tratado de matarla? — razonó. / —No sería la primera, créeme», 2018b, p. 424; «tenía intención de esperarte abajo, pero tu casera me ha pedido que suba para “controlar al barbudo”», 2018, p. 430). Sin que lleguen a debatirse estos temas explícitamente en la narración, los dilemas que suceden en la trama por ellos hacen que se desprenda de la lectura un aprendizaje educativo para los lectores.

3.3.2. Relaciones homosexuales

Es necesario que las diferentes opciones sexuales aparezcan normalizadas en la literatura infantil y juvenil (Roig-Vila, 2020, p. 678), porque la intolerancia hacia otras realidades (orientaciones sexuales, identidades, etc.) se construye a partir de la imposición de las percepciones de la mayoría heterosexual. Esto permite a los lectores sentirse identificados con los personajes, tanto si son heterosexuales como si no, por lo que se favorecen actitudes de tolerancia, de respeto y de entendimiento hacia uno mismo y hacia el otro (2020, p. 678). Se puede afirmar que la aparición de personajes LGTBIQ+ en este tipo de literatura reduce las conductas homofóbicas (2020, pp. 678-679).

La aportación al tema que realiza Laura Gallego tiene que ver con la homosexualidad. La relevancia de este se incrementa con la evolución de la saga: en *El bestiario de Axlin* no tenemos ninguna referencia al asunto, en *El secreto de Xein* se empieza a mencionar y es en *La misión de Rox* donde las relaciones homosexuales llegan a ser incluso más numerosas y a estar más desarrolladas que las heterosexuales.

Tanto la historia de Vix (mujer homosexual) como la de Dex (chico homosexual) sorprenden y suponen un impacto emocional potente para el lector, pues no se esperan, ya que la sociedad que Laura Gallego presenta en los libros es, como la real, heteropatriarcal. Es decir, el presupuesto, hasta que las historias de estos personajes aparecen, es que solamente existen relaciones mujer-hombre: «somos jóvenes y nos atraen mucho las chicas; es natural. A ellas les pasa lo mismo con nosotros» (2018a, p. 376).

El personaje más desarrollado de los dos mencionados es Dex. Para el lector, el descubrimiento de su sexualidad es progresivo. En el primer libro, conocemos al personaje. En el segundo, se nos informa que tiene novio cuando Axlin le pregunta: «Kenxi no es simplemente un amigo que vive alojado en tu casa, ¿verdad? Es tu pareja» (2018b, p. 338). En *La misión de Rox* se ahonda en su personaje y en su relación con Kenxi. La problemática de Dex respecto a su orientación sexual tiene que ver con su familia, la cual no lo acepta:

«Madre, no puedo casarme con Valexa ni con ninguna otra mujer. ¿Por qué no lo quieres entender?» (2019, p. 59), «Sus padres habían sabido desde el principio que él no se sentía atraído por las mujeres, pero habían preferido creer que eso era algo que podía arreglarse con tiempo, paciencia y los estímulos adecuados» (2019, p. 141).

En cuanto a la relación entre Dex y Kenxi, cabe indicar que es la más relevante y desarrollada de toda la saga después de la de Axlin y Xein. Al final del último libro, se cuenta que se van a casar y que tienen pensado inscribirse «en el registro de familias para ofrecer hogar a uno de los muchos niños huérfanos» (2019, p. 693).

Por tanto, aunque no se ahonde profundamente en el noviazgo de Dex y Kenxi, tenemos aquí un modelo de personaje que tiene que lidiar con su homosexualidad en la sociedad y en el que los lectores pueden mirarse.

La historia de Vix, en cambio, no se desarrolla tanto, pero resulta impactante por lo inesperada y emocional que es. Se cuenta en una pequeña escena en *La misión de Rox*. Vix, una mujer adulta, es una Guardiana y a los Guardianes (personas superiores que se diferencian del resto por sus altas capacidades físicas y que viven, a partir de la adolescencia, al margen de ellos) se les tienen prohibidas las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres. Su historia la cuenta así: «me enamoré. [...] me permití soñar [...] porque mi amor no corría el riesgo de acabar en embarazo. [...] me enamoré de otra muchacha de mi barracón» (2019, p. 545). Al contrario de lo que le ocurre a Dex, ellas no sentían que estuviera haciendo nada malo, porque los superiores de los Guardianes separaban únicamente «a las chicas de los chicos» (2019, p. 545-546). Es decir, para la organización de la comunidad, solo se había tenido en cuenta la atracción chico-chica y, por tanto, es así como habían separado los aposentos de los jóvenes. Cuestiones como esta dan pie a que el lector reflexione sobre cómo se refleja este tema en la realidad.

3.4. La moralidad del deseo y las relaciones

Sobre el sexo, el deseo, la pasión y las relaciones sexuales, se desprende de la saga un hilo educativo que llega incluso a ser moralista en algunas ocasiones.

En cuanto al criterio de moralidad, las relaciones afectivo-sexuales que se sitúan en la cúspide de la ética y que se exponen en la saga como 'la meta a alcanzar' son las ocurridas entre Xein y Axlin y entre Dex y Kenxi. Todos los contactos entre estos personajes son descritos desde un punto de vista moral válido, desde las miradas, las caricias, los besos hasta, en el caso de Xein y Axlin, el coito. El criterio que eleva a un nivel moral superior la consideración de la atracción y del deseo sexual y lo diferencia de otras relaciones es el amor.

El deseo sin amor se presenta en muy pocas ocasiones a lo largo de los libros. Durante toda la saga, la que posee la moralidad y el aprendizaje que se defiende es Axlin, que se opone en varias ocasiones a 'las otras' (el resto de las mujeres que conforman la sociedad sobre las que no sabemos nada). Xeira pertenece a esa masa colectiva y es ella la que comenta: «no comprendía que Axlin se sentase con Tux a hablar de monstruos durante horas, en lugar de dedicarse a otras ocupaciones sin duda más agradables» (2018a, pp. 54-55). Aquí se ha aludido al sexo sin compromiso. Axlin le contesta: «Soy rara [...]. Me gustaría estar segura de que a Tux le gusto por ser como soy... y no a pesar de ser como soy» (2018a, p. 55). Xeira, entonces, no entiende a Axlin y le termina diciendo: «¿Por qué das tantas vueltas a las cosas?» (2018a, p. 55). La propuesta de Xeira de las relaciones sin compromiso no triunfa en el libro porque, aunque se hayan calificado de agradables, como se verá, se persigue que él

o la adolescente que esté leyéndolo se sienta más identificada con las dudas y cavilaciones de Axlin que con la simplificación de Xeira. Incluso cuando, a la pregunta anterior, Axlin le dice a Xeira: «Tienes razón. Dicho así, parece muy sencillo» (2018a, p. 55), el lector no infiere de aquí que Xeira tenga razón, sino que Axlin se ha dado cuenta de que su amiga no la entiende. El objetivo de la autora se comprueba porque Axlin no le hace caso a Xeira en su recomendación y no dará un paso más en su relación con Tux. Por tanto, de esta conversación el lector termina deduciendo que hay un tipo de relaciones (las que implican amor) que superan a las simplemente carnales, las cuales no se presentan, ni siquiera, de forma tentadora.

A pesar de que este tipo de deseo se descarta como elección de excelencia moral, no queda duramente criticado como sí lo queda la imposición de la represión sexual. Ya se ha señalado antes que los Guardianes no tienen permiso para relacionarse de manera afectivo-sexual. Se les indica que los chicos y las chicas deben estar separados «por las distracciones» (2018^a, p. 376). Tras los primeros años viviendo de esa manera (separados, siendo castigados cada vez que tienen algún tipo de contacto sexual con el sexo opuesto), «todos los reclutas, chicos y chicas, estaban ya tan centrados en su trabajo [...] que el sexo de sus nuevos compañeros les resultaba por completo irrelevante» (2018a, p. 459). Desde ese momento, Guardianas y Guardianes son obligados a relacionarse asexualmente y así seguirán durante toda su vida. El hecho de que resulte ser una obligación despoja esta situación de validez ética ante el lector. Además, las historias de Xein (lo flagelan por haberse dado un beso) y Vix (es forzada a separarse de su novia, que muere cuando la mandan lejos de ella) refuerzan la crítica hacia esta represión.

Con relación a los monstruos, lo primero que destaca son sus denominaciones, las cuales poseen connotaciones de contacto sexual: «babosos» («aquella noche se despertó de madrugada. [...] descubrió, con horror y repugnancia, a una criatura gelatinosa que se retorció entre espasmos sobre sus sábanas», 2019, p. 183), «dedoslargos», «chupones»... Si enlazamos la connotación que implican estos apelativos con las descripciones de las agresiones de los mismos seres (relacionadas con los niños, las camas, la noche, los fluidos, las habitaciones privadas y el contacto directo con la víctima antes de la muerte), resulta un tipo de moralidad sexual negativa, en la que la imposición, el no consentimiento y los instintos básicos salen a la luz. Por ejemplo, de la manera de atacar de los «chupones» se cita que: «se meten en tu cama [...]. Hay algo en su saliva que calma el dolor para que no te despiertes [...]. Todos en nuestro enclave sentimos alguna vez a los chupones lamiendo los dedos de nuestros pies» (2018a, p. 15). La manera de defenderse de ellos es ponerse calcetines. Podríamos considerar que Laura Gallego ha establecido una analogía entre este método de protección y lo que ocurre en nuestra sociedad actual, en la que, desde una postura conservadora, se enseña a las niñas a vestirse 'decorosamente' para evitar las agresiones sexuales. De los «dedoslargos» se menciona que son «criaturas que palpaban a los niños en la oscuridad» (2018a, p. 66) y «vienen por la noche. Se deslizan entre las camas como sombras y te pasan las manos por la cara y por la cabeza [...]. Sus dedos son húmedos y fríos. Parece que te acaricien, pero es horrible sentir su tacto sobre la piel. [...] si no tienes pelo, se marcharán» (2018a, p. 15). Contra ellos la defensa es la ausencia de cabello. Como ya se ha analizado, este es un rasgo clásico del rol de la belleza femenina en las obras de Laura Gallego. De nuevo, si establecemos una analogía con la sociedad actual, lo que inferimos es que la defensa de estos «dedoslargos» pasa por evitar el propio atractivo. Con estos monstruos comienza a exponerse en esta saga el tema de las agresiones invasivas de

la intimidad. Se los compara con los hombres que ejecutan agresiones sexuales, como ocurre cuando un grupo de ellos intenta agredir a Axlin («Los chicos se miraron unos a otros y sonrieron. / — Una mujer siempre tiene algo que ofrecer — dijo el que parecía el líder», 2018a, p. 436) y Axlin piensa: «Si algún día acababan con los monstruos, ¿serían reemplazados por humanos como aquellos?» (2018a, pp. 436, 437).

Excepto en el caso de la antagonista (Grixin, líder de estos monstruos), todas las relaciones en las que están implicados todos los monstruos ocurren sin consentimiento o sin conocimiento, pues, en el caso de los metamorfos, se cuentan historias de mujeres que se han acostado con ellos sin saber que eran monstruos. Es decir, en todos los casos son violaciones.

Así pues, como se ha apreciado tras estas interpretaciones, en la saga «Guardianes de la Ciudadela» se acaba tejiendo una red de moralidad en torno a las relaciones sexuales que será difícil de eludir por el lector, pues las referencias a los sucesos que atañen contacto interpersonal, o contacto entre personas y monstruos, son muy numerosas.

3.5. La censura y lo políticamente correcto

En la literatura, los niños han de recurrir a su propia experiencia y conocimientos para interpretar la narración leída: a mayor omisión de la información, mayor acción interpretativa deberán realizar los lectores. Laura Gallego utiliza esta teoría conscientemente, pues ella misma dijo en 2007 que la buena literatura infantil y juvenil: «Tiene que plantear preguntas, no dar respuestas. Tiene que suponer un desafío al lector» (Aguilar Ródenas, 2018). La autora fundamenta su tratamiento de la sexualidad en este mismo ocultamiento de los hechos. Como en lo que nos centraremos es en lo elidido sobre la sexualidad en la saga (un tema tabú y controvertido en relación con los adolescentes), podemos reconocer aquí la censura (el objetivo principal no es el de suponer un mayor desafío y experiencia para el lector, sino el de esconder información más obscena).

La censura no es un ente abstracto, sino que se individualiza en la autocensura del autor, que escribe sin libertad porque tiene excesivo cuidado en que su obra no sea mal interpretada y, por tanto, rechazada. Esta, a su vez, es corregida por la censura editorial, que sigue imponiendo consideraciones didácticas y morales (Ruíz Arriaza, 2020, p. 78). Jordi Sierra i Fabra en 2017 criticaba que en esta literatura juvenil existen palabras condenadas, como «aborto» u «orgasmo» (2020, p. 86). También existen otros focos de control, como son la escuela, el Estado, las bibliotecas, las AMPAS, etc. Ruíz Arriaza (2020, p. 84) alude a que el tipo de censura que hoy existe en los países democráticos es la censura de lo políticamente correcto.

En la saga «Guardianes de la Ciudadela», Laura Gallego consigue conjugar la descripción de un mundo en el que las relaciones sexuales son continuas con la elisión de su mención. La autora pone en funcionamiento diferentes recursos lingüísticos para llevar a efecto esta censura.

Primero, tenemos las situaciones en las que se ofrece una lectura no literal de los actos sexuales mediante el uso de expresiones o frases hechas eufemísticas que involucran palabras que, en los contextos adecuados, poseen connotaciones eróticas, como «noche», «habitación», «tocar», etc.: «La chica había oído sonidos que delataban sin duda la actividad a la que ambos se habían dedicado en el interior de la habitación. Pero Axlin prefirió no entrar en detalles» (2018b, p. 137), «bueno, al parecer las mujeres que habían sido fecundadas por

él sí lo habían “tocado” en alguna ocasión» (2018b, p. 356), «— [...] Ya tenemos planes para esta noche, ¿verdad, Lexis? [...] / —No tengo el menor interés en pasar la noche con ninguno de vosotros» (2018a, p. 123). Si se refieren al acto sexual directamente, lo hacen con los eufemismos «yacer» o «copular»: «¿Esos dioses invisibles yacieron con mujeres humanas?» (2019, p. 131); «copulaban con mujeres humanas para engendrar niños de ojos plateados» (2019, p. 154).

Otro tipo de censura con la que nos encontramos es la relativa a la omisión de momentos. Es decir, se cuenta lo que ocurre antes y después del acto sexual, pero el suceso en sí se elide:

Él la besó de nuevo. Axlin quería resistirse, pero la certeza de que tal vez aquella fuera su última noche juntos, de que quizá no volverían a verse, derribó sus últimas reservas. Se entregó a él con una pasión que no había experimentado antes. Ni siquiera con Tux.

La sensatez perdida regresó un rato después, pero era demasiado tarde: Axlin y Xein yacían el uno en brazos del otro [...].

—A lo mejor no deberíamos haberlo hecho — [...] podría quedarme embarazada. (2018a, pp. 272-273).

La censura la encontramos entre el primer y el segundo párrafo. Lo que ha pasado le queda patente al lector por lo que se comenta justo al inicio del segundo párrafo, que se reafirma por la mención de un posible bebé. Pese a que no usan protección en la relación sexual y a la rapidez con la que asimilan un posible embarazo, esto se entiende según las claves de este mundo distópico que se han expuesto anteriormente, en el que ni siquiera se alude a la existencia de barreras contra el embarazo o contra las enfermedades de transmisión sexual. La resolución del embarazo, sin embargo, sigue las claves de la realidad de una adolescente: «la única buena noticia que recibió aquellos días fue que, definitivamente, no estaba embarazada» (2018a, p. 433). Aunque en este caso se omita el tema tabú de la menstruación femenina (se deduce que Axlin sabe que no está embarazada porque ha tenido el periodo, pero no se menciona), en el tercer libro, se menta sin mayor problema: «Pregúntale cuándo fue la última vez que menstruó» (2019, p. 510), «—Las Guardianas menstruáis como el resto de las mujeres, ¿verdad? [...] / —Por supuesto que sí [...]. A los catorce años» (2019, p. 516). A esto le sigue una reflexión sobre el tema que lo normaliza frente a los lectores y les aporta conocimiento de su propio cuerpo a las lectoras. Es un cambio importante respecto a la elisión de la menstruación en la literatura juvenil que denunciaba Mora Villarejo (1996, p. 46). En las referencias, volvemos a apreciar la progresiva evolución en la saga hacia una menor censura.

En «Guardianes de la Ciudadela» solamente se incluye el acto sexual mencionado de Axlin y Xein y otro que lo sigue, también censurado: «[...] susurró, mientras sus manos se deslizaban de nuevo por debajo de la ropa de ella. / El amanecer los sorprendió todavía juntos y abrazados» (2018a, p. 273). Aun sin mencionarse literalmente, estas descripciones constituyen las relaciones sexuales más explícitas de las obras de Laura Gallego. En la relación de Dex y Kenxi, la censura es mayor. Lo más cercano al episodio anterior de Axlin y Xein ocurre al final del capítulo cinco de *La misión de Rox*: «—Llueve a cántaros, Dex. [...] supongo que tendrás que quedarte a pasar la noche. [...] / —Supongo que sí» (2019, p. 69).

Por último, tenemos el método de censura que más utiliza Laura Gallego, que está directamente relacionado con el lector implícito. Consiste en indicar con puntos suspensivos

que se está omitiendo información sobre algo sexual o que la información dada posee un doble sentido. Lo vemos, por ejemplo, en: «la mujer que nos contó esta historia a las chicas de mi aldea quiso darle un sentido... picante, tú ya me entiendes» (2018b, p. 256), «decía que era imposible que ese bebé fuera suyo, porque jamás había alcanzado contigo semejante grado de... intimidad» (2018b, p. 245), «No hasta el punto de hacerles... visitas nocturnas» (2018b, p. 401).

Como vemos, Laura Gallego supone que tanto el lector como los personajes son lo suficientemente inteligentes como para deducir las alusiones del emisor.

IV. Conclusiones

Lo relativo a la sexualidad en la narrativa de Laura Gallego, tanto en la saga analizada como en el resto de su obra, se sitúa, a priori, en una posición educativa. En el caso de «Guardianes de la Ciudadela» el tema llega incluso a entrar en contacto con una perspectiva moralista en lo referente al deseo sexual.

Laura Gallego, aun creando mundos secundarios de *high fantasy*, sitúa a los personajes en una sociedad en la que las relaciones personales poseen una base normativa y una estructura reales. La integración exitosa (según un criterio didáctico) de propuestas, como la ruptura de los estereotipos en los roles femeninos, la integración de los personajes homosexuales o la moralidad derivada de las relaciones afectivo-sexuales, se consiguen en consonancia con lo que mencionaban Colomer Martínez y Olid (2009): si se fuerza la expresión literaria de las conductas que se quieren enseñar y se alejan demasiado de la realidad, la experiencia del lector lo detecta extraño, sin verosimilitud y provoca rechazo. Además, lo defendido queda expuesto en contraposición con las reglas afectivo-sexuales del pasado, que resultan tan irreales en la actualidad de los jóvenes que el lector no tiene dudas al elegir las enseñanzas reflejadas en los protagonistas principales (Axlin y Xein).

Por otro lado, se ha percibido que Laura Gallego tiene en cuenta el panorama editorial actual y lo políticamente correcto y, de acuerdo con ello, se autocensura, provocando, en ocasiones, la reducción de las relaciones interpersonales a tópicos de bajo contacto sexual, sin riesgo. Además, la elisión de los momentos y de los términos con más carga erótica deja al lector implícito la potestad de decidir qué es lo que ocurre en esas situaciones.

Por tanto, si evaluásemos la exposición de la sexualidad que se hace en esta saga en función de la división en etapas de la adolescencia expuesta en el marco teórico, podemos afirmar que «Guardianes de la Ciudadela» es compatible con todos los espectros, pues es el lector el que decide la actualización de los contactos afectivo-sexuales entre los personajes. Cabe señalar que, sea debido a criterios editoriales, a la propia trama o a la maduración de los personajes, se ha observado una menor censura en el último libro de la saga.

Frente a la situación actual, en la que veíamos en la introducción, entre otras, la tremenda influencia de la pornografía en los adolescentes, ¿la perspectiva que propone la autora es realmente útil?

Queriendo abarcar un gran rango de edad, la visión de la sexualidad que propone Laura Gallego es bastante inocua. Incluso los lectores de diez años podrán leer estos libros sin tener problemas para entenderlos. Todo lo que excede lo que sucede prototípicamente en esa primera etapa adolescente (vergüenza por los cambios físicos, inicio de la atracción sexual, primeros contactos físicos –besos, abrazos, caricias–) se elide de forma explícita. Respecto

a la supresión de materiales tabús, Ruíz Arriaza (2020, p. 86) considera que, como hoy en día existen los medios para hacerlo, es probable que los jóvenes lleguen a esa información por otros canales.

El problema de esta elisión es que el adolescente completará los huecos blancos que Laura Gallego deja con la información que él tiene, por lo que, si su educación sexual se basa en estereotipos tóxicos o dañinos, será con esos comportamientos con los que rellene la propuesta de esta autora. Este aporte podría quedar en una mera hipótesis si no fuera porque, al existir páginas como AO3, somos capaces de observar cuáles son los temas («abuse», «age difference», «BDSM»...) con los que los lectores completan estas historias.

Así pues, aunque se entiende que el criterio que Laura Gallego y las editoriales utilizan para poner en funcionamiento la censura es el sano desarrollo sexual y psicológico de los adolescentes, puede que este juicio correctivo no esté ayudando en realidad a combatir comportamientos nocivos, sino que los esté perpetuando. Como menciona Ruíz Arriaza (2020, p. 86), hay veces que se confunde la inocencia con la ignorancia y se olvida que el conocimiento protege la inocencia, pues ofrece recursos para discernir lo nocivo de lo beneficioso.

V. Referencias bibliográficas

— (2018b). *El secreto de Xein*. Penguin Random House.

— (2019). *La misión de Rox*. Penguin Random House.

Aguilar Ródenas, C. (2018). Género e intertextualidad en Todas las hadas del reino de Laura Gallego. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 31(281), 32-53. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/172463>

Ares Icaran, U. (2021). *Alfabetización pornográfica en la intervención sobre la violencia de género en adolescentes*. Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/47709>

Borrachero Mendíbil, A. (2004). Violencia y sexualidad en la narrativa femenina hispanoamericana actual. *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 4, págs. 75-81. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_4_010.pdf

Caricote Agreda, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere*, 10(34), 463-470. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000300009&lng=es&tying=es.

Carrillo García, M. (2020). Coeducación, literatura infantil y juvenil y crítica literaria feminista. En J. C. Suárez Villegas, y S. Marín Conejo (Edits.), *Ética, comunicación y género* (págs. 424-430). Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/341568924_Coeducacion_literatura_infantil_y_juvenil_y_critica_literaria_feminista

CEDRO. (2018). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>

Cervera, J. (2003). *Lo infantil y lo juvenil en la literatura*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjh3f9>

- Cobo Bedia, R. (2015). El cuerpo de las mujeres y la sobrecarga de sexualidad. *Investigaciones Feministas*, 6, 7-19. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/51376>
- Colomer Martínez, T., y Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51, 55-56. <https://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/Princesitas.pdf>
- Corona, M. F., y Funes, F. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26, 74-80. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000127#!>
- Enguix Grau, B., y González Ramos, A. M. (2018). Cuerpos, mujeres y narrativas: Imaginando corporalidades y géneros. *Athenea digital*, 18(2). <https://atheneadigital.net/article/view/v18-n2-enguix-gonzalez>
- Fuentes Kren, M. (2018). La construcción del género en la literatura infantil y juvenil. *Catalejos*, 4(7), 160-166. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2851/3042>
- Gallego, L. (2018a). *El bestiario de Axlin*. Penguin Random House.
- García Monserrat, F. J. (2018). Viana de Rocagrís y el mito del amor romántico. Mujeres en la narrativa de Laura Gallego. En J. D. Sánchez, M. E. Jaime de Pablos, y M. Borham Puyal, *La universidad con perspectiva de género* (págs. 99-113). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. El Roure.
- Montesinos Ruíz, J. (2003). Un subgénero literario imprescindible en el sistema educativo: necesidad y definición de la literatura juvenil. *CLIJ*, 161, 28-36. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/827dabe7.pdf>
- Mora Villarejo, L. (1996). El sexo en la literatura infantil y juvenil: unas notas para la reflexión. (A. E. Tilde, Ed.) *Educación y biblioteca*, Año 8(69), 45-47. <http://hdl.handle.net/10366/113257>
- Orcasita, L. T., Mosquera Gil, J. A., y Carrillo González, T. (2018). Autoconcepto, autoeficacia y conductas sexuales de riesgo en adolescentes. *Informes Psicológicos*, 13(2), 141-168. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a08>
- Radner, Hilary (1999). Queering the Girl. En Hilary Radner y Moya Lockett (Eds.) *Swinging Single. Representing Sexuality in the 1960s* (pp. 1-38). University of Minnesota Press.
- Roig-Vila, R. (Coord.). (2020). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. (J. Antolí Martínez, R. Díez Ros, y N. Pellín Buades, Edits.) Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/109964>
- Ruíz Arriaza, J. (2020). La censura en la Literatura Infantil y Juvenil: una historia interminable. *Voces de la Educación*, 5(9), 76-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7508495>

Sanjuán, C. (2020). *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales*. Save the Children España. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7223

Sociedad Española de Contracepción. (27 de septiembre de 2019). *Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años)*. <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/>

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes*. Colihue.

Capítulo 9: Políticas en materia de diversidad LGTBI en el ámbito educativo: Obligaciones y actuaciones de los Poderes Públicos y las Administraciones Educativas

Carmen Martínez Castillo

Amaltea – Consultoría en Igualdad de Género

Virginia Martínez Fernández

Amaltea – Consultoría en Igualdad de Género

I. Contextualización de la problemática social y marcos principales de actuación

Según el informe LGTBIfobia en las Aulas (COGAM, 2023) desde el año 2019 se ha ido incrementando la aceptación hacia las personas LGTBI, pero hay ciertos datos que se mantienen constantes a lo largo del tiempo y evidencian que los centros educativos siguen siendo espacios hostiles para la diversidad sexo-genérica. Muestra de ello es que un tercio del alumnado considera que en sus centros educativos se sigue discriminando a la población LGTBI y, en consecuencia, el 77% de esta no visibiliza su orientación por miedo al rechazo.

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) advierte que el acoso escolar por identidad, expresión de género, orientación o características sexuales es un problema universal, ya que implica la violación de los derechos del alumnado y docentes e impide acceder a una educación de calidad e igualitaria, provocando así graves consecuencias en el desarrollo educativo y aprendizaje.

Generalmente se produce una bajada del rendimiento escolar y un aumento del absentismo, que puede llevar en último extremo al llamado fracaso escolar e incluso al abandono escolar (Chamberland et al., 2013)

Ser por tanto víctima de acoso escolar por las causas de discriminación mencionadas anteriormente, tiene una repercusión notable más allá del sufrimiento, ya que al ser la educación la base central en la transmisión de conocimientos comprendiéndose como un eje central de socialización, no intervenir estructuralmente sobre la indebida injerencia de estas conductas acosatorias supone también condicionar negativamente el desarrollo en igualdad de condiciones para la población LGTBI como colectivo específico.

Continuando con evidencias que contextualizan la problemática social en relación con el odio, prejuicio, aversión y rechazo hacia las personas LGTBI, se constata que el riesgo de suicidio es mucho mayor entre adolescentes y jóvenes LGTBI. Según otro estudio realizado por COGAM en alianza con FELGTBI (2012), se concluyen las siguientes razones que vendrían a actuar como presumibles elementos elicitadores de conductas de riesgo entre la población joven perteneciente al colectivo, y que si bien, no habrían de suponer antecedentes únicos dado que la fenomenología que opera sobre este problema resulta múltiple, resulta necesario conocer y visibilizar en atención a los factores susceptibles de corrección, y por tanto, de prevención que representan:

- Los centros educativos no son espacios seguros para la población LGTBI joven.
- Existe un elevado índice de acoso escolar por homofobia y transfobia.
- Un porcentaje alto de chicas y uno mucho mayor de chicos sufre violencia psicológica y/o física a causa de su orientación sexual o su identidad de género en el ámbito educativo.
- El sistema educativo no da una respuesta adecuada a esta cuestión.

En este sentido, se imple a actuar desde el ámbito educativo entendiéndolo como dimensión primordial desde la que garantizar el respeto a la diversidad, considerando que además los centros se comprenden como espacios de recurrente asistencia e interacción entre la población joven, así como en respuesta a su especial vulnerabilidad por razones de desarrollo evolutivo.

II. Aprobaciones normativas a nivel nacional en materia de diversidad LGTBI en el ámbito educativo

Entre la legislación que se plantea como objetivo lograr la igualdad de trato sin perjuicio de condiciones relativas a disidencias normativas en términos de diversidad sexual o de género, destaca 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, la cual se presenta como medida histórica para la legitimación plena del colectivo, y conteniendo por tanto, al objeto que refiere este capítulo, medidas específicas en el ámbito de la educación.

De este modo, ya en su preámbulo se plantea como propósito principal:

Desarrollar y garantizar los derechos de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales (en adelante, LGTBI) erradicando las situaciones de discriminación, para asegurar que en España se pueda vivir la orientación sexual, la identidad sexual, la expresión de género, las características sexuales y la diversidad familiar con plena libertad.

Para ello la legislación establece las políticas públicas que garantizarán los derechos plenos del colectivo LGTBI, suponiendo esto, un avance y reconocimiento histórico en materia de igualdad y justicia social como principio universal. En esta línea, plantea una propuesta de intervención integrada y a nivel transversal en la que se incluyen distintos ámbitos desde los que se presenta la necesidad de establecer y aplicar medidas dirigidas a fomentar la diversidad y garantizar la plena inclusión y el respeto al colectivo LGTBI.

Las medidas específicamente previstas para ámbito educativo se encuentran recogidas de forma distinta para población LGTBI y trans; y estableciéndose ambas de forma correlativa en dicha normativa, así como, regulando distintos niveles de incidencia para el impulso y consolidación del principio de igualdad de trato y oportunidades también aplicado específicamente al colectivo dada la omisión histórica que el mismo ha representado legislativamente.

2.1. Medidas en ámbito educativo para la promoción de la igualdad aplicadas a personas LGTBI

2.1.1. *Obligaciones de los poderes públicos en materia de diversidad en el ámbito educativo*

Las obligaciones que debe acometer el Gobierno en esta materia se reflejan específicamente, destacando así la estrecha vinculación del deber de cumplimiento del poder ejecutivo con lo establecido en el ordenamiento jurídico supremo en relación con el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y el compromiso de garantizar una educación que posibilite el pleno desarrollo de la personalidad, puesto que se entiende que todos los derechos fundamentales son de obligado cumplimiento y protección por parte de las instituciones al ser derechos que nacen con la persona, de modo que no pueden ser manipulados, incumplidos o derogados, por lo que la “Ley Trans” incrementa su nivel de protección respecto al colectivo LGTBI.

Asimismo, apela a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual fue modificada posteriormente por la Ley Orgánica 3/2020 conocida como LOMLOE. Ambos preceptos legales imponen igualmente la obligación de garantizar un sistema educativo que apueste por el respeto y la inclusión de manera transversal. Sin embargo, debemos tener en cuenta que a pesar de incluirse en la Ley de Educación consideraciones relativas a la diversidad afectivo-sexual y a la necesidad de adoptar un enfoque coeducativo, no se menciona específicamente a lo largo del articulado ni en la ley original ni en su posterior modificación, al colectivo LGTBI, así como no se establecen medidas concretas a tal respecto.

Por lo que, aunque no pionera, ya que existen diversas legislaciones, especialmente a nivel autonómico que estipulan medidas específicas en los centros educativos destinadas a este fin como, por ejemplo, la Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI de la Comunitat Valenciana, 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, se constituye como el avance verdaderamente significativo a nivel legislativo al establecer consideraciones y propuestas concretas en materia de diversidad en distintos ámbitos de especial relevancia social, incluyendo el ámbito educativo.

En este sentido, resulta fundamental el papel de las administraciones educativas respecto a la inclusión de propuestas integradoras en los planes, programaciones y currículos educativos que versen sobre la atención a la diversidad, así como en relación con la revisión de la programación didáctica y de políticas anteriores implantadas.

Se apuesta de este modo por la inclusión de dichos contenidos en las pruebas de ingreso y acceso de los cuerpos docentes regulados en la disposición adicional séptima de la Ley de Educación nacional (2006) teniendo en cuenta el papel crucial que representan los agentes sociales del entorno educativo como transmisores de valores, así como respecto a la mejora en el enfoque hacia la diversidad sexual, familiar y de identidad de género.

2.1.2. Obligaciones de las administraciones educativas y las universidades en el impulso de las medidas en materia de diversidad en el entorno educativo

De este modo, quedando establecidas las obligaciones por parte del poder ejecutivo en relación a los contenidos formativos y procedimientos selectivos, corresponde a las administraciones educativas competentes y a las universidades llevar a cabo el impulso de las medidas contempladas legalmente con el propósito de promover los derechos de la infancia y juventud LGTBI considerando la especial incidencia familiar y social a edades tempranas, planteando a su vez, la revisión de medidas, estrategias, metodologías, actividades, recursos y procedimientos escolares a efectos de que amplíen su responsabilidad con este colectivo.

Concretamente, en referencia a la introducción en los planes educativos y los materiales escolares y formativos, se deberá tener en cuenta la diversidad en lo relativo a la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, así como evitar cualquier tipo de discriminación por este motivo, incluyendo asimismo en dichos contenidos referentes positivos del colectivo LGTBI a fin de luchar contra la invisibilización histórica y promover convenios de colaboración respecto a todo tipo de acciones dirigidas a fomentar el respeto a la diversidad en las aulas.

Sin embargo, no resulta suficiente la aplicación de medidas para la modificación y/o revisión de los planes educativos aplicables, sino que con la finalidad de combatir el acoso por razón de identidad, expresión de género, orientación sexual y características sexuales. Las administraciones educativas deben disponer además de mecanismos de prevención y actuación entendidos como protocolos ante supuestos de acoso y violencia contra el colectivo LGTBI. Estos protocolos deberán tener por finalidad el establecimiento de un marco común de intervención y atención educativa en los centros escolares reflejando así las actuaciones que permitan detectar y prevenir situaciones de riesgo de acoso y/o discriminación contra las personas del colectivo LGTBI y configurándose, a su vez, como instrumentos de protección y orientación para favorecer el respeto a la diversidad.

2.1.3. Obligaciones de los poderes públicos y las administraciones educativas en relación con las medidas de diversidad en el ámbito educativo

La obligación específica de estos sistemas públicos pasa principalmente por la ejecución de medidas dirigidas a la formación y sensibilización del profesorado en aras a garantizar o ampliar su conocimiento en materia de diversidad sexual, de género y familiar con la finalidad de que adquieran las habilidades necesarias para el fomento de la diversidad, detección de conductas de acoso y discriminaciones al alumnado LGTBI, así como aplicación de protocolos de prevención y actuación frente al acoso LGTBIfóbico mencionados anteriormente y los cuales derivan a su vez de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Por lo que, el papel del profesorado en la materialización efectiva del respeto a la diversidad y la lucha contra el acoso y la discriminación LGTBI en los centros educativos se configura como una premisa fundamental por la que deben trabajar conjuntamente los poderes públicos y sus administraciones educativas.

2.1.4. Medidas para la igualdad real y efectiva de las personas trans en el ámbito educativo.

Se desprende de 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 una regulación específica en el Título II respecto a las personas trans y sus necesidades en diversos ámbitos. En este sentido, se incluyen así en su sección cuarta las medidas a implantar en el ámbito educativo.

Como acción innovadora se introduce a nivel legislativo, ya que ningún otro precepto legal había contemplado esta cuestión a pesar de su importancia, el tratamiento del alumnado menor de edad conforme a su nombre registral, es decir, respetar en todos los entornos del ámbito educativo la identidad sexo-género de las personas trans una vez las misma hayan realizado su cambio de nombre en el registro conforme a lo estipulado en la presente legislación.

Se configura por tanto dicho postulado como una garantía de los derechos básicos y fundamentales de las personas trans, así como un principio que garantiza el fomento de un ambiente escolar inclusivo y respetuoso con la diversidad al igual que la obligación de contar con mecanismos de prevención y actuación entendidos específicamente como protocolos ante supuestos de acoso y violencia dirigidos hacia la protección y acompañamiento de las personas trans en el ámbito educativo, comprendiéndose esto, como parte de la promoción del bienestar emocional, psicológico y físico del estudiantado trans y asegurando así que su experiencia educativa sea positiva.

III. Conclusiones.

A pesar de los avances en la aceptación y visibilidad de la diversidad LGTBI en la sociedad, las aulas siguen siendo espacios vulnerables donde el colectivo LGTBI se enfrenta a la discriminación y estigmatización, existiendo así una realidad que impacta negativamente en su bienestar emocional, su rendimiento académico y su sentido de pertenencia.

Sin embargo, a pesar de esta realidad social, gran parte de las/os agentes sociales que componen los centros tienen una visión positiva acerca de las posibilidades que estos contienen para reducir el impacto de esta tendencia y favorecer por tanto un ambiente libre de agresiones (Cazorla, et al., 2019). No obstante, este trabajo se complejiza debido a la dificultad para detectar y reconocer las distintas formas de discriminación dirigidas al colectivo LGTBI y la consecuente normalización de las conductas que resultan excluyentes derivadas de la naturalización del sistema sexo-género heteronormativo.

Elementos como el binarismo de género, la oposición, o en su defecto, reticencia a trabajar la diversidad en las aulas por ser contenidos que exceden la “norma”, se entienden igualmente como parte del entramado de factores que dificultan la visibilización de la LGTBI fobia en el entorno educativo y por ende imposibilitan la articulación de mecanismos efectivos dirigidos a fomentar una contratendencia inclusiva.

Por ello, el fomento de la diversidad LGTBI en el entorno educativo se plantea desde la Ley 4/2023, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI como un reto crucial hacia la creación de espacios seguros, respetuosos y equitativos para todas las personas que componen los mismos. Abordar la discriminación y el acoso dirigidos hacia las personas del colectivo LGTBI no sólo es una

cuestión de justicia y derechos humanos, sino que también es esencial para promover un ambiente de aprendizaje positivo para la comunidad educativa.

De esta forma, trabajar la diversidad sexo-afectiva en los espacios educativos fomenta la aceptación y el respeto mutuo entre el estudiantado. Al reconocer y valorar la diversidad de identidades y orientaciones sexuales, se promueve la empatía y la comprensión hacia las experiencias de terceros. Ello contribuye a un clima escolar verdaderamente inclusivo, donde cada una de las personas que lo integran se sienta segura y valorada, independientemente de su orientación sexual o identidad de género. Se plantea por tanto la necesidad de trabajar la diversidad LGTBI en el currículo escolar y en las políticas básicas de convivencia, trasladando así un mensaje claro contra el acoso y la discriminación LGTBI como comportamientos no tolerados.

En esta línea, el desafío de los estereotipos y prejuicios que perpetúan dichas actitudes discriminatorias, promover la reflexión crítica y el cuestionamiento de las normas sociales y culturales que excluyen o marginan a las personas del colectivo LGTBI a nivel global y, específicamente, desde los poderes públicos y las administraciones educativas podría considerarse como la síntesis de componentes necesarios en cualquier política de incidencia social en ámbito educativo. Es esencial, por tanto, que estas aborden específicamente las necesidades y derechos del estudiantado LGTBI, así como proporcionen recursos y apoyo adecuados para garantizar su seguridad y bienestar.

IV. Referencias bibliográficas.

Asociación COGAM (2023). *LGTBIFOBIA en las aulas 2021-2022*. Comunidad de Madrid, España.

Pichardo Galán, JI et al., (2015). *ABRAZAR LA DIVERSIDAD: Propuesta para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Comunidad de Madrid, España. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

COGAM y FELGTBI (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGTBI*. España.

Cazorla Canales, R et al. (2019). *Educación en el respeto a la diversidad sexual*. Comunidad de Madrid, España. Liga Española de la Educación.

Chamberland, L et al., (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec en *Recherches & éducations*, 8, 99-114. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1567?lang=en>

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 01 de marzo de 2023, pp. 1-61. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-5366-consolidado.pdf>

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. pp. 1-39.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 24 de mayo de 2006. pp. 1-113 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

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. pp. 1-86. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, 10, de 11 de enero de 2019. pp. 1-35.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2019-281>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. pp. 1-75.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>

Capítulo 10. Construyendo una Escuela LGTBQA+ friendly desde la Educación Infantil: Proyecto de Aprendizaje y Servicio y Pedagogía Queer

Belén Rodríguez Chaves

Universidad de Granada

I. Justificación

Hacia mucho tiempo sabía yo lo que sentía, pero no necesitaba conocer los nombres para saber si los demás se enteraban, me hubieran dado una buena trilla. De alguna manera, ya los mayores me habían enseñado que mi corazón estaba en la picota; no es difícil aprenderlo: jamás vi en los dibujos de mis libros de cuentos, ni en los de mi Cartilla Charry, ni en mi televisor, a un niño enamorado de otro niño. Así que nunca pude contarle a alguien lo mucho que extrañé para siempre a Miguel desde ese día de la clausura (Molano, 2012, p.46).

¿Se trabaja con frecuencia en la etapa de Educación Infantil con libros infantiles que aborden la diversidad sexo-genérica, como por ejemplo, la transexualidad?, ¿se realizan juegos educativos protagonizados por dos príncipes o dos reinas enamoradas?, ¿se presencian juegos de roles de género que permitan romper con las normas establecidas según las expectativas de género? Actualmente, la diversidad sexo-genérica sigue invisibilizada y, por ende, presa y encarcelada por un modelo cisheteronormativo hegemónico que no permite dar alas a esta diversidad. Esto ocasiona que las personas que pertenecen a este modelo cisheteronormativo, o incluso muchas personas que no forman parte, no naturalicen y no conozcan todo el abanico de sexualidades y de roles e identidades de género que existen, y, por ende, todas las posibilidades de ser, ausentes así de referentes con los que identificarse. Esto implica un destacable de rechazo, discriminación y acoso que sufre el colectivo LGTBQA+ en la sociedad actual, tal como se refleja en el testimonio anterior, el cual hace referencia a la experiencia que vivió una persona adulta cuando tenía 5 años de edad. Esta discriminación ocurre en cualquier ámbito de la sociedad, resaltando notoriamente la escuela; este lugar, que debe ser seguro para todas las personas, se convierte, en muchas ocasiones, en un infierno para aquellas que no se encasillan dentro del modelo legitimado.

Por consiguiente, se muestra la necesidad de acabar con el silencio que sufre el alumnado, siendo un camino indispensable, para ello, la educación, la cual propiciará el cambio social. Esto dará lugar a abandonar, como tema tabú, en las aulas y en la sociedad, a la comunidad LGTBQA+, mostrando así referentes y visibilizando las diferentes realidades. Además, ya existen leyes educativas y LGTBQA+ que presentan la obligatoriedad de abordar la diversidad sexo-genérica en las diferentes etapas educativas, pero aún existe cierta ausencia en estas leyes que impide cambiar el currículum oculto de género, el cual está impregnado de estereotipos y cisheteronormatividad.

Por tanto, este escrito ampliará el campo de conocimiento respecto a la diversidad sexo-genérica y la educación, la metodología de Aprendizaje y Servicio y la Pedagogía Queer. Además, contribuirá a la reducción de una problemática existente en la sociedad y, por tanto, a impulsar hacia la mejora de la misma, naturalizando la diversidad sexo-genérica y concienciando sobre la LGTBQA+fobia, comprendiendo así que la diversidad enriquece y que, además, la educación es el impulso de transformación y flexibilidad mental que necesita

la sociedad. Dicho esto, en este texto se contemplará, de forma muy resumida, una propuesta de intervención didáctica sobre diversidad sexo-genérica, realizada para la etapa de Educación Infantil.

II. La Diversidad Sexo-Genérica y la Educación

En este epígrafe se va a detallar qué es la diversidad sexo-genérica y su relación con la educación.

2.1. El Sistema Sexo-Género

En primer lugar, para comprender en qué consiste el sistema sexo-género, se debe conocer la diferencia entre sexo y género.

Respecto al concepto “sexo”, diremos que se entiende como el conjunto de las características fisiológicas y biológicas, como por ejemplo las hormonas sexuales, los cromosomas, los genitales internos y externos, la anatomía, etc., que determinan que la sociedad binaria cisheteronormativa en la que nos encontramos, imponga a la persona un sexo y, con ello, un género u otro al nacer (Beauvoir, 2017). En cuanto al “género”, este se entiende como una construcción social y cultural a raíz de estereotipos, comportamientos, ideas, etc., a raíz del sexo que la sociedad te asigna según tus connotaciones biológicas (Butler, 2007). No obstante, es de gran relevancia especificar qué son los estereotipos de género, correspondiendo estos a los mandatos y roles que la sociedad impone según el género socialmente asignado (Sándor, 2021).

Sin embargo, actualmente el concepto “sexo”, al igual que el de género, se encuentra en continua construcción, de manera que el término sexo se divulga desde una perspectiva más inclusiva y transformadora, pretendiendo así alejar dicho término de las connotaciones biológicas y tratarlo también de manera contextual, como una construcción social y cultural. Esto surge debido a que, para ciertos sujetos del colectivo LGTBIQA+, tratar el sexo, únicamente, desde la biología sería una abolición de sus derechos humanos, ya que se entiende el sexo socialmente desde la existencia de dos únicas vertientes; masculino o femenino, sin atender a la amplia gama existente, excluyendo, por ejemplo, a las personas intersexuales (Araujo-Cuauro, 2019).

Sin embargo, una vez contemplada la definición de sexo y la definición de género, para comprender el sistema sexo-género es trascendental hacer mención a Gayle Rubin con su obra *El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo”* de 1986, ya que aparece aquí, por primera vez, el concepto de sistema sexo-género, el cual se define como un conjunto de posibilidades que permiten que una sociedad transforme la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, siendo de la actividad humana. Este término es utilizado para interpretar todas las relaciones de sexualidad, de producción y de opresión. Por tanto, esta toma el sistema sexo-género como un tema pendiente que reorganizar desde la política (Suzzi, 2016).

2.2. La Identidad de Género, la Expresión de Género y la Orientación Sexual

En cuanto a la identidad de género, esta se refiere a cómo siente y percibe individual e interiormente cada persona su género y, en consecuencia, a la experiencia que tiene con ella misma. De esta manera, se puede afirmar que la identidad de género puede coincidir con la esperada según el sexo impuesto por la sociedad al nacer o no. Respecto a la expresión de género, esta se corresponde con la forma en la que cada persona vivencia su identidad de género, lo cual está muy vinculado a los estereotipos de género, es decir, cómo expresa su género a través de actitudes, la vestimenta, el aspecto físico, ... (Sándor, 2021).

Respecto a la orientación sexual es entendida como la atracción afectiva y/o sexual que una persona puede experimentar hacia otra persona, existiendo diferentes orientaciones sexuales dependiendo del género de la otra persona (Araujo-Cuauro, 2019). Dicho esto, se debe recalcar que el conjunto de identidades de género y orientaciones sexuales conforman la diversidad sexo-genérica, lo cual hace alusión a todas las personas.

Acto seguido, dentro de la diversidad sexo-genérica se va a centrar la atención en el colectivo LGTBIQA+, debido a que son las personas que pertenecen a esta comunidad las que quedan fuera del sistema cisheteronormativo hegemónico, fuera de la norma, y, por tanto, experimentan discriminación, desigualdades, violencia, etc. Por tanto, se va a plasmar un cuadro resumen que comprenda el significado del colectivo LGTBIQA+.

Tabla 1.

Significado de las siglas del colectivo LGTBIQA+.

Lesbiana	Corresponde a las mujeres que sienten atracción física, emocional y/o sexual hacia otras mujeres (Sándor, 2021).
Gay	Hace alusión a hombres que sienten atracción física, emocional y/o sexual hacia otros hombres (Sándor, 2021).
Trans	Hace alusión a aquellas personas que sienten que su identidad de género no coincide con su género impuesto al nacer, construyendo su identidad independientemente de tratamiento médico o intervenciones quirúrgicas. Además, dentro de las personas trans se diferencia entre personas transexuales y transgénero (Sándor, 2021).
Bisexual	Corresponde a las personas que sienten atracción física, emocional y/o sexual hacia hombres y mujeres (Araujo-Cuauro, 2019).
Intersexual	Corresponde a personas que cuentan con características biológicas tanto femeninas como masculinas, por lo que pueden contar con genitales externos e internos de ambos sexos. Por tanto, esto da lugar a controversia a la hora de que la sociedad cisheteronormativa y binaria le imponga un sexo u otro al nacer (Sándor, 2021).
Queer	Hace alusión a aquellas personas que no se sienten identificadas con el sistema binario, es decir, eliminan la idea de que exista una relación estructural entre género y sexo, con el propósito de acabar con la jerarquía existente. Por ello, la

	identidad de género y la orientación sexual de estas personas se encuentra en continua construcción, luchando así contra la cisheteronormatividad y el binarismo existente (Butler, 2007).
Asexual	Corresponde a aquellas personas que no sienten una respuesta o deseo sexual, pero sí pueden sentir atracción física y/o afectiva (Sándor, 2021).

Fuente: elaboración propia.

Una vez expuesto en esta tabla el significado de las siglas del colectivo LGTBIQA+, cabe resaltar que trans hace alusión a identidades de género, mientras que lesbiana, gay, bisexual y asexual a orientaciones sexuales. Sin embargo, la intersexualidad quedaría fuera de estos dos conceptos, ya que hace alusión a los aspectos biológicos del cuerpo. También cabe destacar que el símbolo “+” representa categorías minoritarias e invisibilizadas que también se encuentran dentro de esta diversidad sexo-genérica, como por ejemplo la demisexualidad.

2.3. La Escuela y la Diversidad Sexo-Genérica

Una vez detallada la diversidad sexo-genérica, este epígrafe desarrollará su relación con la escuela. Para ello, se dividirá en cuatro apartados diferenciados.

2.3.1. El Acoso Escolar o el Bullying LGTBIQA+fóbico

Para adentrarnos en el tema, inicialmente, se debe recalcar que, antes del acoso escolar o el bullying hacia el alumnado LGTBIQA+, tanto en la infancia como en la adolescencia, el alumnado vive múltiples situaciones de desigualdad debido a una lgtbiqua+fobia interiorizada. A esto se suma la ausencia de estudios de personas referentes, del estudio del cuerpo humano en toda su diversidad, de material didáctico LGTBIQA+, desconocimiento de todas las posibilidades de ser y sentir según la diversidad sexo-genérica, la desigualdad y discriminación respecto a la expresión de género que salga fuera de la norma marcada por los estereotipos de género ..., siendo todo fruto de la lgtbiqua+fobia en la que la sociedad se encuentra inmersa (Molano, 2012).

El siguiente paso después de las situaciones de desigualdad sería el acoso escolar o el bullying contra el alumnado LGTBIQA+, siendo esto una problemática que persiste y que ocurre, continuamente, en los centros educativos. Alude a una situación de discriminación, rechazo, acoso, e incluso agresiones, que sufre un alumno o una alumna por parte del resto, en este caso, por pertenecer al colectivo LGTBIQA+, o incluso, únicamente por tener una expresión de género que no se corresponde con la norma, provocando una gran repercusión negativa en su salud mental que puede llegar a suicidios o asesinatos. Esto puede manifestarse desde las victimizaciones esporádicas hacia el colectivo, hasta acoso escolar y ciberacoso con agresiones y situaciones de exclusión por razón de género y sexo (Sándor, 2021).

2.3.2. La Formación Docente en Diversidad Sexo-Genérica

El papel del profesorado es de notoria relevancia para la construcción de valores sobre la inclusión y atención de la diversidad sexo-genérica, ya que la figura del profesorado es esencial, no solo como transmisor de contenidos, sino como agente socializador. No obstante, se observa cómo en las leyes educativas no se contempla la formación del profesorado en diversidad sexo-genérica y, por ello, no aparecen materias concretas, sobre ello, en la formación del profesorado. Esto provoca la infravaloración que esta tiene y, con ello, la necesidad de ampliar y modificar la normativa educativa (Sánchez Torrejón et al., 2022).

Dicho esto, son muy escasas las intervenciones docentes que otorguen visibilidad al colectivo LGTBQIA+, comenzando por el uso del lenguaje masculino genérico que se utiliza frecuentemente. Por tanto, uno de los motivos por los que la escuela sigue siendo un lugar opresor para el colectivo LGTBQIA+ sería por la escasa formación del profesorado respecto a la diversidad sexo-genérica, demostrando así la insuficiente importancia y visibilidad que se le otorga a esta tanto en la educación como en la sociedad. Dicho esto, si se pretende que el alumnado pueda expresar su orientación sexual e identidad de género, de forma libre, en el aula y que, para más, la escuela otorgue un ambiente favorable para el desarrollo afectivo-sexual de todo el alumnado, es indispensable formar al profesorado en diversidad sexo-genérica. Además, se debe tener en cuenta que esta formación debe ser continua, ya que el profesorado se debe ir actualizando sobre la diversidad sexo-genérica existente (Sánchez Torrejón et al., 2022).

2.3.3. La Atención a la Diversidad Sexo-Genérica en la etapa de Educación Infantil

La infancia es un momento muy importante para atender a la sexualidad, puesto que comienzan a observar al individuo como “el otro”, lo cual quiere decir que imitan sus actos. A esto se añade que la Educación Infantil es el momento en el que no tienen prejuicios, lo cual determina la gran importancia de trabajar para que no imite y adapte en su día a día actos basados en estereotipos de género, a través de ofrecerles modelos alternativos a los estereotipados, para que construyan sus identidades de manera más libre (Beauvoir, 2017). Además, esto contribuye a la reducción de los futuros problemas correspondientes con la LGTBQIA+fobia, no solo en el ámbito escolar, sino también en la sociedad, permitiendo así que el alumnado construya una infancia libre, objetivo fundamental del profesorado que atiende a las infancias LGTBQIA+ (Sándor, 2021).

Por tanto, si se apuesta por una educación inclusiva que atienda a la diversidad sexo-genérica desde la Educación Infantil, se debe hacer alusión a la transformación de las prácticas educativas aportando nuevos materiales que lo permitan. Es por ello que, recientemente, aunque de forma muy escasa, se puede contemplar la existencia de materiales didácticos que permiten atender a la diversidad sexo-genérica en esta etapa educativa a través de la construcción de conceptos como el cuerpo, la identidad, la familia, la sexualidad, los estereotipos de género, la diversidad corporal, ... (Álvarez, 2022).

2.3.4. Beneficios de una Escuela LGTBQIA+friendly

Crear una escuela LGTBQIA+friendly significa crear un espacio educativo seguro e incluyente, que traerá consigo la equidad y la diversidad como riqueza, siendo esto fundamental para la escuela y, con ello, conseguirá que sea entendido como un pilar esencial de la sociedad, libre de discriminación y bullying LGTBQIA+fóbico. No obstante, antes de contemplar los beneficios de la misma, se debe tener en cuenta que, para crearla, debe ir acompañada de programas de educación y concienciación de toda la comunidad educativa (Catalán-Marshall, 2022).

En este sentido, se contempla como beneficio de crear una escuela LGTBQIA+friendly la prevención del bullying LGTBQIA+fóbico, con el objetivo de romper con los roles y reglas cisheteronormativas y binarias que obstaculizan la libre expresión de la orientación sexual y/o identidad de género del alumnado. De esta manera, se naturalizará la pluralidad, se concebirá el respeto y se obligará al profesorado a formarse en diversidad sexo-genérica (Sánchez Torrejón y Rivera Mera, 2021). Si acotamos la etapa de Educación Infantil se contempla que, en primera instancia, se debe romper el estigma desde la infancia, por lo que la ruptura del mismo, en esta etapa, ya sería un gran beneficio. Para más, permitirá un desarrollo personal libre y no estereotipado del alumnado, desde edades tempranas, ya que es en este periodo cuando no tienen prejuicios, por lo que es más probable que, al naturalizar la diversidad sexo-genérica y tener referentes del colectivo LGTBQIA+ desde la infancia, estos prejuicios no aparezcan en etapas posteriores, convirtiéndose en personas más respetuosas y sin futuros problemas al hablar sobre su sexualidad (Álvarez, 2022). Esto aporta beneficios como la creación de un ambiente seguro en el aula mediante una educación inclusiva, potencia el bienestar personal y social del alumnado, desarrolla una capacidad crítica de pensamiento, la afectividad, valores cívicos, etc.

III. Pedagogía Queer

Una vez que se ha detallado en qué consiste la diversidad sexo-genérica y su relación con la educación, se va a contemplar, a continuación, la manera de abordarla; la Pedagogía Queer.

3.1. Concepto y Elementos Clave de la Pedagogía Queer

En primer lugar, según Judith Butler (2007) con su obra *El género en disputa*, se debe recalcar que “queer” hace alusión a la crítica a la normalización que la sociedad otorga a ciertas prácticas en el estudio de la sexualidad, en concreto al binarismo. Por ello, a lo largo de los años se ha asociado a lo *queer* con lo “raro”, lo alternativo, lo diferente, etc. Por tanto, la teoría queer tiene como objetivo eliminar la matriz heterosexual como la normatividad, así como desjerarquizar y naturalizar las diferentes alternativas de género y sexualidad.

En cuanto a la Pedagogía Queer, esta es una pedagogía de la sexualidad, la cual se centra en la deconstrucción de las identidades privilegiadas. De esta forma, esta se debe entender como la idea de *queerizar* la escuela y, para ello, se debe transformar las metodologías utilizadas, el conocimiento, la clase, ... Por tanto, la Pedagogía Queer es una forma de despatriarcalizar, desracializar y desheterosexualizar la educación (Catalán-Marshall, 2022). Pensar en “queer” significa la aceptación de la variedad de cuerpos, géneros, sexualidades, deseos, relaciones sociales, sentimientos, emociones, fuera de la categorización y la política (Arribalzaga, 2021).

Para *queerizar* la educación se debe atender a una serie de puntos clave. En primera instancia, se debe deconstruir el término “normal”, es decir, no solo se debe tener en cuenta los aspectos de identidad y sexualidad, sino que esta pedagogía va de la mano de la erradicación de cualquier ideología que trate la diferencia como castigo y no la diversidad como riqueza, como por ejemplo el sexismo, el racismo, el capacitismo, la gordofobia, etc. No obstante, se centra más en la ruptura con el sistema binario. Así, se observa cómo aparece la interseccionalidad como elemento clave de la Pedagogía Queer, puesto que esta, no solo se centra únicamente en la sexualidad, sino en la idea de dejar a un lado cualquier tipo de prejuicios sobre el cuerpo (Platero, 2018). También se puede tratar la inclusión como elemento clave de la Pedagogía Queer, ya que su mayor objetivo es eliminar la etiquetas y, con ello, basarse en una educación totalmente inclusiva como crítica a la normatividad. No obstante, el mayor punto clave de una Pedagogía Queer sería la continua reflexión, considerarla como una pregunta interminable (Arribalzaga, 2021; Catalán-Marshall, 2022).

IV. Aprendizaje y Servicio (ApS)

Una vez que se ha explicado la diversidad sexo-genérica dentro de la escuela y la perspectiva pedagógica que se va a llevar a cabo, cabe explicar la metodología central para la realización de la propuesta de intervención, la cual se corresponde con la metodología Aprendizaje y Servicio (ApS).

4.1. ¿Qué es el Aprendizaje y Servicio?

El Aprendizaje y Servicio (ApS), hace alusión a una metodología activa que une un proyecto de aprendizaje con una problemática real de la sociedad. Para ello, las personas participantes, en este caso el alumnado, ofrecen un servicio a la comunidad. El objetivo de dar un servicio a la comunidad es mejorar dicha necesidad o impulsar hacia la erradicación de la problemática en cuestión. De esta manera, el ApS no solo es una metodología educativa, sino que se puede considerar una herramienta de desarrollo comunitario al ofrecer una cohesión con la comunidad (Pérez y Ochoa, 2017).

4.2. Características, Elementos clave y Fases del ApS

Atendiendo a Pérez y Ochoa (2017), se van a presentar, a continuación, en forma de tabla, las características y elementos clave más destacados de un ApS:

Tabla 2.

Cuadro de las características y elementos clave de un ApS.

Características	Elementos clave
Combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto Metodología válida para todas las edades y para la educación formal y no formal Adquiere conocimientos y competencias en diferentes aspectos de la formación humana Debe existir alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales Debe mejorar el entorno de la comunidad que recibe el servicio, provocando mejoras en el desarrollo personal del participante y en las instituciones educativas	Educación inclusiva Educación cívica Educación solidaria

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las fases de un ApS, aunque existen diferentes nombres y pasos para el procedimiento de un ApS según varios autores, este trabajo se va a centrar en las fases que expone Martínez et al. (2013), puesto que se considera más oportuno para ajustar a la etapa de Educación Infantil. Estas se centran en tres momentos esenciales:

1. **Fase preparatoria:** en esta fase se llevará a cabo una breve planificación y organización del proyecto mediante la investigación y, seguidamente, se motivará al alumnado acercándolo al tema en cuestión.
2. **Puesta en acción:** es el momento en el que se lleva a cabo la actividad de servicio, por lo que es el momento en el que se sale del contexto de aula.
3. **Reflexión y cierre:** una vez realizado el proyecto, es el momento de la reflexión conjunta sobre la experiencia del servicio, los aprendizajes adquiridos, así como una evaluación del mismo.

V. Proyecto de Intervención

El proyecto de intervención que se ha diseñado hace alusión a una propuesta de intervención didáctica basada en la metodología Aprendizaje y Servicio, la cual está diseñada para la etapa de Educación Infantil, concretamente para un aula de 5 años. Dicha propuesta tiene como objetivo que el alumnado conozca la diversidad sexo-genérica a través de la Pedagogía Queer, además de realizar una actividad final que aporte un servicio a la comunidad sobre la concienciación de la diversidad sexo-genérica y la LGTBIQA+fobia, cuya actividad final debe ir acompañada de una asociación que permita que se aporte el servicio a la comunidad con el fin de contribuir a la concienciación social. No obstante, este diseño es flexible para que pueda extrapolarse a cualquier nivel de Educación Infantil. Dicho esto, este proyecto de ApS se va a realizar en 10 actividades, divididas en las tres fases. No obstante, el proyecto de intervención se va a presentar en este escrito, de forma muy resumida, atendiendo, únicamente, a las fases del ApS y al desarrollo breve de las actividades a modo de ejemplo.

5.1. Fases del ApS y Actividades

5.1.1. Fase Preparatoria

Esta fase hace alusión a una investigación previa para detectar las necesidades, la búsqueda de una alianza, una breve planificación y organización del servicio en cuestión y, seguidamente, continúa con la iniciación del alumnado en el tema en cuestión y el desarrollo de actividades que les permitan formarse sobre el tema.

En primera instancia, se realizará una actividad previa que tiene como propósito introducir al alumnado en la temática que nos centramos y, seguidamente, se realizarán 6 actividades para formar al alumnado en la diversidad sexo-genérica, con el propósito de que, en la siguiente fase del proyecto, el alumnado esté preparado para ofrecer el servicio a la comunidad.

Dicho esto, se desarrollará, a continuación, resumidamente, la primera actividad introductoria de este proyecto, la cual será el hilo conductor, y seis actividades posteriores para formar al alumnado en diversidad sexo-genérica.

Tabla 3.

Primer actividad introductoria del proyecto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	RECURSOS
OE1: Establecer ideas previas sobre la diversidad sexo-genérica	Actividad nº1: ¿Quién es? El alumnado contemplará en la asamblea un muñeco, con el objetivo de activar su interés. Tras esto, se llevará a cabo una lluvia de ideas, donde la docente y los miembros de la asociación guiarán al alumnado hacia una reflexión sobre el muñeco, dando lugar a preguntas sobre su género, su expresión de género, o cualquier otra cuestión sobre su aspecto que les haga reflexionar. Se pueden destacar las siguientes: ¿creéis que este muñeco es un niño o una niña?, ¿por qué?, ¿y si no es ni un niño ni una niña?, ¿cómo vestiríais al muñeco y por qué?, ¿qué nombre le ponemos si no sabemos su género? Así se conocerán los conocimientos previos. Tras esto, los miembros de la asociación explicarán que el alumnado tiene la misión de conocer a este muñeco y adivinar quién es. Por tanto, esta actividad motivará al alumnado para conocer al muñeco, el cual se llamará Aimar (un nombre que se considera unisex propuesto por la docente) y para formarse en la diversidad sexo-genérica.	<ul style="list-style-type: none"> - El aula como espacio. - La asamblea como espacio socializador. - Un muñeco sin género determinado - En cuanto a recursos humanos, cuenta con los miembros de la asociación.
OE2: Conocer la variedad de cuerpos existentes.	Actividad nº2: ¡A la moda! Esta actividad comenzará con la aparición en la asamblea de cantidad de prendas de ropa, peinados, accesorios como un carrito de bebé, una silla de ruedas, ... Tras las aportaciones del alumnado, se le explicará que se va a realizar un juego para vestir a Aimar. Para ello, se dividirán en 4 grupos, contando cada uno de ellos con una mariquitina, y se dividirán los accesorios disponibles. El juego consiste en que cada grupo se ponga de acuerdo para vestir a su mariquitina como cada grupo quiera imaginando que sería Aimar, mientras que la docente pasará por los diferentes grupos para servir de guía y ayuda y proceder a la reflexión. Posteriormente, cada grupo enseñará cómo han vestido a Aimar y por qué. En este momento, la docente encaminará a cada grupo a la reflexión con cuestiones como: ¿Aimar entonces es chica porque le habéis puesto esa prenda de ropa o ese accesorio o no tiene por qué? Por último, se trabajará en gran grupo para elegir la vestimenta final de Aimar y, tras elegirla, se terminará llegando a la conclusión de que aún no sabemos el género de Aimar, ya que las diferentes prendas de ropa, peinados, accesorios, ..., no influyen en el género de cada persona.	<ul style="list-style-type: none"> - El aula como espacio. -Cuatro mariquitinas y diferentes accesorios para ponerlos con velcro: vestimenta diversa, peinados, pelucas, color de piel, carritos de bebé, silla de ruedas, muletas, variedad de peso, ...

<p>OE3: Impulsar a la eliminación de los estereotipos de género</p>	<p>Actividad nº3: ¡Súper ... Aimar! Para esta actividad se realizará una adaptación del libro <i>SuperLola</i> de Gema Otero. En resumen, este libro trata sobre qué le gusta hacer al personaje del libro, tratando diferentes hobbies, los cuales todos puede hacer este personaje, y dejando así, a un lado, el género de este personaje para realizar cualquier acción. Una vez leído el libro, se realizará una dinámica en la que cada infante, si desea participar, comentará qué le gusta hacer. Tras esto la docente lanzará la siguiente reflexión: ¿Hay hobbies o acciones que solo pueden realizar los niños o solo las niñas? Por último, con esta actividad se llegará a la conclusión de que no se puede saber qué género tiene Aimar, ya que nuestros gustos no están relacionados con nuestro género.</p>	<p>- El aula como espacio. - Adaptación del libro <i>SuperLola</i> de Gema Otero con marionetas personalizadas de Aimar.</p>
<p>OE4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la diversidad familiar respecto a la diversidad sexogenérica. -Naturalizar la diversidad familiar respecto a la diversidad sexogenérica. 	<p>Actividad nº4: ¿Quién vive ahí? Esta actividad se dividirá en dos partes: la construcción de la casa de Aimar y la realización de un dibujo familiar. Para la construcción de la casa de Aimar, el alumnado se encontrará en la asamblea 6 cartones, por lo que se dividirá cada infante en 6 grupos, construyendo y pintando cada uno como desee las paredes y el tejado de esta casa. Una vez que cada grupo termine, la persona docente se encargará de pegar cada parte de la casa para construirla. Una vez construida la casa, se unirá a todo el grupo-clase en asamblea y la docente encaminará la siguiente reflexión: ¿con quién vivirá Aimar?, ¿os gustaría que tuviera familia?, ¿cómo será su familia? ... Tras las aportaciones del alumnado se les enseñará los diferentes tipos de familia. Por último, cada infante dibujará cómo le gustaría que fuera la familia de Aimar, teniendo en cuenta todas las posibilidades según la diversidad sexo-genérica, y pegará su dibujo en su casa.</p>	<p>- El aula como espacio. - Cartón para construir la casa de Aimar, folios, lápices de colores, pinturas, rotuladores, ...</p>
<p>OE5: - Introducir al alumnado en el conocimiento de las diferentes orientaciones sexuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naturalizar la variedad de orientaciones sexuales existentes. 	<p>Actividad nº5: ¿Dónde acabaremos? El alumnado se encontrará con unos paneles en medio de la asamblea, en los cuales aparece Aimar y, en la casilla final de cada panel, aparece un final diferente: un panel finaliza enamorado de una chica, otro de un chico y otro de ambos. Por tanto, la docente realizará la siguiente cuestión: ¿hemos hablado anteriormente sobre qué o quién puede gustarle a Aimar? La docente se ayudará con las casillas finales de los paneles, comentando que, por ejemplo, si Aimar es una chica, también pueden gustarle las chicas, los chicos, o los dos. Tras esto, se le mostrará al alumnado Bee-Bot y Robot Mouse, dos robots que se usan en las aulas de Educación Infantil. Posteriormente, se dividirá al grupo-clase en 3 grupos, con la idea de que cada grupo logre, con la guía y ayuda de la docente, hacer llegar a los robots al final de cada panel. Una vez completado, se irán rotando los paneles.</p>	<p>- En un aula exterior reservado para actividades que requieran de mayor espacio. - Se hará uso de dos Bee-bot y un Robot Mouse y paneles personalizados para los robots.</p>

<p>OE6: - Acercar al alumnado a la transexualidad.</p> <p>- Naturalizar la transexualidad.</p>	<p>Actividad nº6: ¡Vaya confusión! Esta actividad comenzará con la lectura del álbum ilustrado <i>Yo soy Mía</i>, de Nerea García, el cual trata sobre un chico que, a medida que va creciendo, se da cuenta de que se confundieron de pequeño con su identidad de género y que realmente es una chica. Durante la lectura, se le permitirá hacer partícipe al alumnado en ciertos momentos del libro donde usan expresiones como “cosas de niños” o “cosas de niñas”, por lo que la docente dará pie para que el alumnado explique lo aprendido en las actividades anteriores. Tras la lectura, se reflexionará con el alumnado sobre lo ocurrido en el libro y se reflexionará sobre que, quizás, a Aimar le podría pasar lo mismo, por eso nos ha dejado este libro.</p>	<p>- El aula como espacio.</p> <p>- Se requerirá del álbum ilustrado <i>Yo soy Mía</i>, de Nerea García</p>
<p>OE7: - Conocer la variedad de cuerpos existentes.</p> <p>- Naturalizar la diversidad corporal.</p>	<p>Actividad nº7: 3,2,1, ... ¡YA! Esta actividad trata de un Escape Room. Para ello, el alumnado cuenta con una carta de Aimar y un mapa, en el cual aparecen tres lugares claves, los cuales se encuentran en el patio de la escuela, con el fin de abrir una misteriosa habitación. A medida que van superando conjuntamente las pruebas llegarán al lugar final, donde abrirán el candado de la habitación. Esta se tratará del aula de psicomotricidad, donde se encontrarán a Aimar con otra carta. La nueva misión de Aimar se trata del siguiente juego. Cada infante debe contemplar su cuerpo en los espejos de manera individual, posteriormente en grupos de 5 y, por último, todo el grupo-clase conjuntamente. A medida que esta actividad va transcurriendo, la docente servirá de guía en la observación de su propio cuerpo, encaminando a que cada infante sea consciente de la variedad de cuerpos que existen, ya sea respecto al tono de piel, al peso, al sexo, ... Para terminar, se impulsará a concienciar al alumnado a aceptar y respetar todos los cuerpos existentes.</p>	<p>- El aula, el patio de la escuela y el aula de psicomotricidad como espacios.</p> <p>- Se requerirá de cartas misteriosas, un mapa, 3 pruebas y espejos.</p>

Fuente: elaboración propia.

5.1.2. Puesta en acción

Esta fase se corresponde con el servicio a la comunidad, por lo que se contará con la asociación en cuestión y se saldrá del aula.

A continuación, se mostrarán las dos actividades que se han diseñado para dar el servicio:

Tabla 3.

Actividades diseñadas para dar el servicio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	RECURSOS
<p>OE8: - Concienciar sobre la diversidad sexogenérica a través de mostrar a Aimar y explicar todas sus posibilidades de ser.</p>	<p>Actividad 8: ¡La feria de la diversidad! En esta actividad se realizará un taller llevado a cabo por los propios infantes del aula, estando esta sala abierta a la asistencia de alumnado de diferentes etapas educativas y escuelas de la localidad en cuestión. El taller consiste en que, dividiendo al alumnado en 6 stands, estos expliquen la diversidad sexo-genérica a través de cada actividad que se ha realizado en el aula con Aimar, rotando cada infante para poder contar todo lo aprendido a través de explicarles los juegos a las personas asistentes e invitándoles a jugar. De esta manera, se explicará todas las</p>	<p>- Se realizará, en este caso, en un Centro de Iniciativas Juveniles.</p> <p>- Se requerirá de todos los materiales usados en la actividades anteriores y 6 stands.</p>

	<p>posibilidades de ser de Aimar, es decir, el género, la expresión de género, la diversidad familiar, la diversidad corporal, la orientación sexual y la identidad de género. De esta manera, se estará dando el servicio a la comunidad, tanto con la formación en diversidad sexo-genérica como con la concienciación social.</p>	<p>- En cuanto a recursos humanos, presentará los miembros de la asociación y las personas asistentes que deseen.</p>
	<p>Actividad 9: ¡Se abren las puertas del cine! Esta actividad consiste en la realización de un cortometraje donde todo el grupo-clase, dividido en grupos, por turnos y escuchando las aportaciones de cada infante, explique todas las posibilidades de ser de Aimar. Aunque para esta actividad se requiera de gran ayuda y guía de la persona docente y la asociación en cuestión, el alumnado será el protagonista de esta actividad. Una vez realizado, se contará con la autorización de las familias para que este cortometraje sea difundido por Redes Sociales autorizadas de la escuela y de la asociación con el objetivo de difundir el servicio a la comunidad, impulsando así a la concienciación de mayor número de personas.</p>	<p>- Se realizará, en este caso, en un Centro de Iniciativas Juveniles.</p> <p>- Se requerirá de Aimar, una cámara y un trípode.</p> <p>- En cuanto a recursos humanos, presentará los miembros de la asociación y las personas asistentes que deseen.</p>

Fuente: elaboración propia.

5.1.3. Reflexión y cierre

La última fase del ApS tiene como propósito reflexionar sobre el servicio y cerrar el proyecto contemplando los aprendizajes adquiridos y la evaluación de los mismos.

Tabla 5.

Actividades de la fase final del ApS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	RECURSOS
<p>OE9: - Evaluar lo aprendido sobre la diversidad sexo-genérica a través de Aimar.</p>	<p>Actividad 10: Pero entonces ... ¿quién es Aimar? Se reunirá a todo el grupo-clase en la asamblea y se cerrará el proyecto con la siguiente pregunta: entonces ... ¿quién es Aimar? Tras esto, se decidirá entre todo el grupo-clase cómo quieren que sea Aimar tras todo lo aprendido y, al aportar cada infante ideas diferentes, se llegará a la conclusión de que todas las posibilidades que planteamos son válidas y que, por tanto, podrá ser como cada infante quiera que sea. Además, se contemplará a Aimar siempre en la asamblea para que siempre se recuerde.</p>	<p>- El aula como espacio.</p> <p>- Se requerirá de Aimar.</p>

Fuente: elaboración propia.

VI. Conclusiones finales

Este escrito aporta lo que aún se encuentra muy invisibilizado en la etapa de Educación Infantil y, en general, en el sistema educativo actual; una propuesta de intervención didáctica sobre la diversidad sexo-genérica que trabaja desde la escuela para la sociedad mediante el Aprendizaje y Servicio y, además, atiende a esta diversidad apostando por una educación inclusiva desde la Pedagogía Queer. De esta manera, se contempla cómo se da visibilidad a esta diversidad desde la transversalidad y, además, de una forma lúdica que cumpla con las bases de la Educación Infantil. De esta forma, se impulsa así hacia la erradicación de la

LGTBIQA+fobia y la invisibilización del colectivo LGTBIQA+, tanto en el sistema educativo actual como en cualquier ámbito de la sociedad, haciendo también especial alusión al rechazo que viven las infancias LGTBIQA+.

En conclusión, este escrito resulta muy beneficioso para dar a conocer la Pedagogía Queer en los centros educativos y, además, para conocer las escuelas lgtbiqua+friendly y la repercusión tan favorable que pueden tener para transformar, no solo el propio sistema educativo, sino toda la sociedad a través de metodologías como el Aprendizaje y Servicio. Además, se propicia un cambio de mirada hacia la Educación Infantil demostrando que sí es posible el abordaje de la diversidad sexo-genérica en esta etapa educativa y, no solo que sea posible, sino que es de obligatoriedad para poder cambiar las premisas de la sociedad basadas en los roles cisheteronormativos en los que nos encontramos. Por tanto, se persigue un cambio desde una escuela cisheteronormativa hacia una escuela libre e inclusiva, cambiando el curriculum oculto de género por un curriculum oculto queer. Sin embargo, para ello, se debe abrir los armarios cerrados de la escuela, los cuales, desde un primer momento, no deberían existir.

VII. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A. (2022). Materiales didácticos y Diversidades Sexo-Genéricas en la etapa de Educación Infantil. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED)*, 1(10), 297-309. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.19
- Araujo-Cuauro, J. C. (2019). La violencia contra las personas sexo-género diverso su tratamiento en el sistema jurídico venezolano. *Telos*, 1, 129-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356731007>
- Arribalzaga, M. B. (2021). “Te dicen que en la escuela vas a estar mejor, pero es más de lo mismo”. El sistema educativo entre la necropolítica y las pedagogías transformadoras. *Praxis Educativas*, 25(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022021000100270&script=sci_arttext
- Beauvoir, S. D. (2017 [1949]). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Catalán-Marshall, M. (2022). Docencia e Inclusión LGTBIQ+: Revisión de investigaciones sobre prácticas pedagógicas queer en las escuelas. *Revista Punto Género*, (18), 156-197. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/69392>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 99-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4183010>
- Molano, F. (2012). *Visita desde una acera*. Seix Barral.
- Pérez, L. M. y Ochoa, A. D. L. C. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 176-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>

- Platero, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo (Coord), *Pedagogías Queer* (pp. 26-47). Ediciones CELEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032732>
- Sánchez Torrejón, B. y Rivera Mera, C. (2021). Prevención de la lgtbifobia: construyendo una escuela inclusiva con las diversidades sexogenéricas. *Revista de Psicología*, 1(2), 355-368. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2190/1875>
- Sánchez Torrejón, B., Álvarez Balbuena, A., y Escribano Verde, M. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexogenérica: hacia una escuela queer. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades (RELIES)*, 7, 19-33. <https://www.upo.es/revistas/index.php/relies/article/view/6169/5721>
- Sándor, B. (2021). *Prevenir y combatir los diferentes tipos de violencia contra la infancia y adolescencia LGTBI+. Guía para profesionales*. Universitat de Girona. <https://web.girona.cat/documents/20147/212232/Guia-prevencio-violencia-LGTBI.pdf>
- Suzzi, G. S. (2016). *Gayle Rubin y Judith Butler. Interlocuciones psicoanalíticas para el desmontaje del sistema sexo/género*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-044/52.pdf>

Capítulo 11: Revisión de la literatura acerca de la importancia de la educación sexual durante la educación primaria: estableciendo fundamentos para promover un estilo de vida saludable

Álvaro Manuel Cuevas Espín

Universidad de Granada

Ana Belén Belmonte Arévalo

Universidad de Granada

I. Presentación del tema y justificación de su importancia.

La integración de la educación sexual es un pilar esencial en la formación integral de los discentes (Cabrera-Fajardo, 2022). Durante la etapa de educación primaria, los y las jóvenes atraviesan un período de crecimiento y desarrollo acelerado, durante el cual comienzan a formar sus actitudes y percepciones sobre el mundo, incluyendo su entendimiento de la sexualidad, y con ello de la diversidad sexual (Silva-Diverio, s.f.).

La educación sexual en la etapa de educación primaria no debe limitarse a la enseñanza de los aspectos biológicos de la reproducción, pues también implica instruir a los niños sobre las relaciones interpersonales, el consentimiento, el respeto hacia las diferencias y la importancia de proteger su integridad personal (Alvarado-Thimeos, 2015).

Al proporcionarles información precisa y adecuada para su edad, estamos contribuyendo al desarrollo de una comprensión saludable de la sexualidad, preparándolos para etapas posteriores de su vida (Pierce, 2016).

Además, la educación sexual juega un papel crucial en la promoción de la salud física y emocional, ya que la educación en este ámbito ayuda a prevenir situaciones de abuso sexual al enseñar a los niños y niñas sobre los límites y el consentimiento, al mismo tiempo que fomenta la salud emocional al ayudarlos a comprender y aceptar los cambios en sus cuerpos y emociones (Primicia-Labena, 2020).

A pesar de su importancia, la implementación de la educación sexual en la etapa de educación primaria enfrenta diversos desafíos, como la falta de formación de los profesores, actitudes negativas hacia la educación sexual por parte de tutores legales y barreras culturales o religiosas (Martínez-Álvarez, 2019). No obstante, con la formación sexual adecuada de los profesores y el respaldo de padres y madres, así como de la comunidad, estos obstáculos pueden superarse (Cárdenas-Molina, 2015).

Por ello, la educación sexual en la etapa de educación primaria es esencial para establecer los cimientos de una vida saludable (Menéndez-Rivero et al., 2007), ya que, al proporcionar a los niños la información y habilidades necesarias, les ayudamos a navegar con éxito por el mundo y a convertirse en adultos saludables y responsables. Este ensayo explorará estos temas en profundidad, con el propósito de resaltar la importancia de la educación sexual en la etapa de educación primaria y establecer una base sólida para futuras investigaciones y políticas.

II. Explicación de qué es la educación sexual y su evolución histórica.

La educación sexual se refiere a la impartición de conocimientos y habilidades relacionadas con la sexualidad humana (Pinos-Abad, 2017). Su objetivo es proporcionar a las personas la información necesaria para comprender su propia sexualidad, promover relaciones saludables y seguras, prevenir enfermedades de transmisión sexual, y fomentar el respeto y la responsabilidad en las decisiones sexuales (González-Bango et al., 2018). La educación sexual abarca una variedad de temas, desde los más puramente académicos, como la anatomía, reproducción y métodos anticonceptivos, hasta temas sociales como la diversidad sexual, consentimiento, relaciones saludables, y prevención de abusos, entre otros (Cárdenas-Peña & Marca-Plasencia, 2023).

La evolución histórica de la educación sexual ha sido variada y está influenciada por factores culturales, sociales y políticos. A continuación, se detalla una breve evolución, a lo largo de las últimas décadas, ya que ha sido durante el tiempo que se ha desarrollado este concepto (Hui-Giro, 2017):

- Siglo XIX y principios del XX: La educación sexual estaba, en gran medida, ausente en el contexto de las escuelas y la información disponible era limitada. La sociedad, aún presentaba un modelo conservador en asuntos de sexualidad.
- Década de 1920: Hubo un aumento en la conciencia sobre la educación sexual, con un enfoque en la prevención de infecciones de transmisión sexual. Sin embargo, para entonces, dicha información estaba sesgada y, a menudo, carecía de enfoque en el desarrollo de relaciones saludables.
- Década de 1960: Con la revolución sexual y el movimiento feminista, se produjo un cambio en la percepción de la sexualidad. La educación sexual comenzó a abordar temas como la igualdad de género, métodos anticonceptivos y la diversidad sexual.
- Década de 1980: Con la epidemia del VIH/SIDA, la educación sexual se centró en la prevención de infecciones de transmisión sexual y la promoción del uso de preservativos.
- Décadas de 1990 y 2000: Se produjo un aumento en la atención hacia la educación sexual integral, que abordase aspectos más amplios de la sexualidad, incluyendo la diversidad sexual, la identidad de género y la orientación sexual.
- Siglo XXI: La educación sexual sigue evolucionando para adaptarse a las cambiantes realidades y desafíos, teniendo en cuenta la creciente conciencia sobre la diversidad de género, la tecnología y la influencia de las redes sociales en la sexualidad de los jóvenes.

Cabe destacar que, la educación sexual puede variar significativamente en diferentes regiones del mundo, debido a las diferencias culturales, religiosas y políticas (Verdugo-Coronel & Campoverde-Asitimbay, 2020). La implementación efectiva de la educación sexual suele ser un tema de debate en muchos lugares, con opiniones diversas sobre la amplitud y la profundidad de los temas que deben abordarse en los programas educativos, teniendo en cuenta la etapa educativa en la que se encuentra cada cual (Jacinto-Cárdenas & Ruiz-Paloalto, 2021).

III. Discusión sobre la importancia de introducir la educación sexual en esta etapa y cómo puede influir en el desarrollo de la vida de los estudiantes.

La introducción de la educación sexual en la etapa educativa es un tema de debate importante y se sustenta sobre diversos argumentos a favor de su implementación (Cabrera-Fajardo, 2022). Por un lado, la educación sexual proporciona información esencial sobre la salud sexual, incluyendo la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y el VIH/SIDA, así como tantas otras conocidas, además del acceso al conocimiento sobre métodos anticonceptivos (Naithe-Pérez & Hernández-Machín, 2022), lo que contribuye a la promoción de la salud y la prevención de problemas relacionados con la sexualidad, en todos los sentidos.

De esta forma, la educación sexual ayuda a los estudiantes a comprender las dinámicas de las relaciones interpersonales, la importancia del consentimiento y la comunicación en el contexto de la intimidad (Dzib-Moo et al., 2016). Esta educación ayuda a fomentar relaciones saludables y respetuosas, lo cual es crucial para el bienestar emocional y social de los individuos (López-Palma & Cedeño, Tuarez, 2022). Asimismo, esta disciplina promueve conocimientos sobre anatomía, fisiología y sexualidad, que permite a los estudiantes tomar decisiones informadas y autónomas sobre sus cuerpos y vidas sexuales. Este empoderamiento a través de la educación sexual puede ayudar a prevenir situaciones de vulnerabilidad. La educación sexual puede y debe incluir información sobre el reconocimiento y la prevención del abuso sexual, ya que gracias a ella, los y las estudiantes pueden aprender a identificar situaciones de riesgo y a buscar ayuda adecuada en aquellos casos de necesidad (Couwenhoven, 2013). Esta educación sexual inclusiva aborda la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, promoviendo la comprensión y el respeto hacia la diversidad humana en todos sus aspectos (Rubio-Aguilar et al., 2021), contribuyendo a la creación de entornos escolares más inclusivos y libres de discriminación. De la misma forma, esta educación puede abordar cuestiones de género y promover la igualdad, contribuyendo a la desaparición de estereotipos y roles de género sociales perjudiciales. A través de la educación sexual, es posible desmitificar temas tabú y desafiar estigmas asociados con la sexualidad, además de proporcionar una base sólida para la comprensión realista y saludable de la sexualidad humana (Parra-Cruz et al., 2018).

En el mundo en el que nos encontramos, donde la información sexual está fácilmente disponible a través de Internet y otros medios, la educación sexual en las escuelas ayuda a garantizar que los estudiantes reciban información precisa y confiable en un entorno educativo supervisado (Herrera-Maldonado, 2016).

En resumen, la educación sexual en las etapas educativas no sólo proporciona conocimientos técnicos sobre la sexualidad, sino que también contribuye al desarrollo integral de los individuos, promoviendo la salud, el bienestar emocional y relaciones respetuosas en la sociedad. La introducción temprana de esta educación puede sentar las bases para una comprensión saludable y respetuosa de la sexualidad a lo largo de la vida.

IV. Metodología de enseñanza de la educación sexual en la etapa de educación primaria

Tabla 1.

Método de enseñanza de educación sexual en primaria.

Enfoque en el Cuerpo y la Salud	Exploración Anatómica	Utilizar materiales visuales adecuados para enseñar sobre el cuerpo humano y sus cambios durante el crecimiento.
	Higiene Personal	Enseñar sobre el cuidado personal, la higiene y la salud física en un contexto de desarrollo corporal.
	Alimentación y Ejercicio	Relacionar hábitos saludables con el bienestar físico y la salud sexual.
Relaciones y Comunicación	Habilidades Sociales	Fomentar habilidades de comunicación, empatía y respeto hacia los demás.
	Aceptación de la Diversidad	Discutir la diversidad en las familias y en las relaciones interpersonales, promoviendo la aceptación y el respeto.
Conceptos Básicos de Sexualidad	Identidad y Género	Abordar conceptos básicos sobre género, identidad y roles sociales, evitando estereotipos.
	Ciclo de Vida	Hablar sobre el crecimiento y los cambios naturales que ocurren en el cuerpo a medida que los niños crecen.
Prevención y Seguridad	Seguridad Personal	Enseñar sobre límites personales, la importancia del consentimiento y cómo buscar ayuda en situaciones incómodas o de peligro.
	Actividades Creativas	Educar sobre cómo identificar y prevenir el abuso sexual, con un enfoque en la confianza y el apoyo a los niños.
Enfoque Interactivo y Lúdico	Juegos Educativos	Utilizar juegos interactivos que involucran a los niños y fomenten la participación activa.
	Actividades Creativas	Promover actividades artísticas o narrativas que faciliten la expresión y comprensión de conceptos difíciles.
Involucramiento de Padres y Cuidadores	Sesiones Informativas para Padres	Ofrecer talleres informativos que expliquen el contenido y el propósito de la educación sexual para que los padres estén informados y puedan apoyar en casa.
	Materiales de Apoyo para el Hogar	Proporcionar recursos para padres y cuidadores que les permitan abordar y discutir temas de educación sexual con sus hijos de manera apropiada para su edad.

Fuente: elaboración propia.

V. Casos de estudio

A continuación, se presentarán diferentes casos de estudio en los que se ha introducido en la metodología de enseñanza la educación sexual. En primer lugar, cabe destacar que los Países Bajos han sido reconocidos por su enfoque progresista en la educación sexual desde una edad temprana. Han implementado un currículo integral que comienza en la educación primaria, abordando la sexualidad, el consentimiento, la diversidad sexual y la prevención de abusos (Garzón-Fernández, 2015). Los resultados han mostrado tasas de embarazo en adolescentes, significativamente más bajas, así como niveles más altos de comprensión y respeto hacia la sexualidad.

En segundo lugar, Suecia también ha sido un ejemplo en la implementación de la educación sexual en la etapa de educación primaria (Heredia-Espinosa & Rodríguez-Barraza, 2021). Su enfoque se centra en la igualdad de género, la diversidad sexual y la salud sexual y reproductiva. Estudios han demostrado que este enfoque ha contribuido a tasas más bajas de infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados entre adolescentes.

En tercer lugar, a pesar de la diversidad de políticas, a nivel estatal en EE.UU., algunas escuelas han logrado implementar programas efectivos de educación sexual en la educación primaria. Escuelas en Massachusetts y California, por ejemplo, han desarrollado currículos adaptados a diferentes edades, enfocándose en la salud, la anatomía, las relaciones interpersonales y el respeto a la diversidad (Andrade & Izcara, 2019). Estos programas han mostrado una mejora en la comprensión y el manejo adecuado de situaciones relacionadas con la sexualidad.

Estos ejemplos resaltan la efectividad de la educación sexual en la etapa de educación primaria cuando se implementa de manera integral, con enfoque en la salud, el respeto y la comprensión. Los resultados positivos, que incluyen tasas más bajas de embarazos adolescentes, menor incidencia de enfermedades de transmisión sexual y una comprensión más profunda y respetuosa de la sexualidad, respaldan la importancia de este enfoque educativo desde edades tempranas.

Discusión sobre los posibles retos para implementar la educación sexual en la etapa de educación primaria y propuestas de soluciones.

La implementación de la educación sexual en la etapa de educación primaria es un tema de debate candente en la sociedad contemporánea (Faccioli-Camargo & Ribeiro, 2003). Si bien existe un consenso creciente sobre la importancia de brindar a los niños información precisa y relevante sobre su desarrollo sexual, la introducción de este tipo de educación en las escuelas primarias no está exenta de dificultades significativas (Di-Leo, 2009).

Uno de los principales obstáculos para implementar la educación sexual en la educación primaria radica en la preocupación por preservar la inocencia de los niños (Pedreira & Tajahuerce, 2020). Existe un temor legítimo entre padres y educadores de que la introducción de temas sexuales pueda ser inapropiada o prematura para los niños de esa edad. El desafío clave aquí radica en encontrar un equilibrio entre proporcionar información relevante y necesaria sin abrumar o perturbar la comprensión infantil del mundo que les rodea. Además, la resistencia cultural, religiosa y social a la educación sexual en las escuelas primarias representa otro reto significativo (Montero-Ossadon et al., 2017). En algunas comunidades,

ciertos temas relacionados con la sexualidad son considerados como responsabilidad exclusiva de los padres para enseñar en casa. Esto crea una barrera para la implementación de programas educativos efectivos en las escuelas primarias.

Una solución clave para abordar estos desafíos es la colaboración y comunicación efectiva entre escuelas, padres y la comunidad en general. Es esencial involucrar a los padres en el proceso educativo, brindándoles información clara y transparente sobre el contenido y los objetivos de la educación sexual en la etapa primaria (Porres-Arellano, 2012), donde talleres informativos y sesiones interactivas pueden ayudar a padres y madres a comprender la importancia de esta educación y cómo pueden apoyarla en casa.

Por ende, hay que recalcar que la capacitación adecuada de los docentes es esencial para superar las barreras en la implementación. Proporcionar a los maestros herramientas, recursos y formación especializada en cómo abordar estos temas sensibles de manera apropiada para la edad y culturalmente sensible es fundamental para garantizar una educación sexual efectiva y respetuosa. La adaptación del contenido y el enfoque pedagógico a la edad de los estudiantes también es crucial. Utilizar métodos de enseñanza apropiados y atractivos, como juegos, actividades interactivas y narrativas, puede hacer que la educación sexual sea más accesible y menos intimidante para los niños en la etapa de educación primaria.

Asimismo, establecer políticas claras y estándares educativos puede proporcionar orientación y coherencia en la enseñanza de la educación sexual en las escuelas primarias. Esto ayudará a mitigar preocupaciones sobre qué se enseña y cómo se enseña, garantizando que se cumplan los objetivos educativos sin generar conflictos (Faccioli-Camargo & Ribeiro, 2003). Por ello, implementar la educación sexual en la educación primaria conlleva desafíos significativos que pueden abordarse mediante una combinación de colaboración entre padres y escuelas, capacitación docente, adaptación del contenido y políticas educativas claras (Beltré, 2017). Al abordar estos desafíos de manera inclusiva y respetuosa, se puede garantizar que los niños reciban información precisa y relevante para su desarrollo saludable en todas las etapas de su vida (Vigo-Arrazola & Soriano-Bozalongo, 2013).

Para abordar estos desafíos, pueden implementarse diversas soluciones. Por un lado, es esencial proveer a las escuelas con recursos adecuados destinados a la enseñanza de educación sexual, abarcando desde materiales didácticos hasta libros de texto, así como brindar capacitación sistemática e integral a los maestros, abordando el tema con sensibilidad y proporcionando estrategias para responder a las dudas y preocupaciones de los estudiantes (Cubas-Barrueto, 2020). Además, es crucial proporcionar recursos informativos a los padres para que puedan comprender la relevancia de la educación sexual y respaldar las iniciativas de los educadores en la enseñanza efectiva de este tema (Jacqueline-Aranda & Jiménez-Sánchez, 2021). Asimismo, se deben ofrecer recursos materiales y personales que ayuden a los maestros a superar cualquier pensamiento o creencia personal e irracional que pueda obstaculizar su capacidad para impartir educación sexual (Domínguez-Martínez, 2010).

En definitiva, la incorporación de educación sexual en la etapa de educación primaria es esencial para el desarrollo completo de los discentes. No obstante, se presentan diversos obstáculos que deben ser abordados para lograr una implementación efectiva de esta educación. Soluciones significativas incluyen la mencionada provisión de recursos adecuados

a las instituciones educativas, la formación de los educadores y la obtención del respaldo parental, ya que son elementos cruciales para superar los obstáculos identificados.

VI. Conclusiones

Entender y abordar los desafíos para implementar la educación sexual en la etapa de educación primaria es esencial para proporcionar a los niños una base sólida para su desarrollo. La educación sexual va más allá de la biología y se extiende hacia la comprensión de las relaciones, el respeto a la diversidad y la protección de la integridad personal. Sin embargo, la introducción de estos temas en el entorno escolar enfrenta resistencia y desafíos, desde la preocupación por preservar la inocencia hasta las barreras culturales y religiosas.

Para superar estos desafíos, es crucial fomentar una colaboración efectiva entre escuelas, tutores y la comunidad en general. La transparencia y la comunicación clara sobre el contenido y los objetivos de la educación sexual pueden ayudar a involucrar a los padres y madres para ganar su respaldo. La capacitación adecuada para los docentes es fundamental, dotándolos de las herramientas necesarias para abordar estos temas de manera sensible y apropiada para la edad de los estudiantes.

Adaptar el contenido y los métodos pedagógicos es esencial. Utilizar enfoques creativos y actividades interactivas puede hacer que la educación sexual sea más accesible y menos intimidante para los niños en la etapa de educación primaria. Establecer políticas claras y estándares educativos también garantizará la consistencia en la enseñanza, aliviando las preocupaciones sobre qué se enseña y cómo se enseña.

En definitiva, al enfrentar estos retos con soluciones que involucren a todas las partes interesadas, podemos allanar el camino para una educación sexual efectiva y respetuosa en las escuelas primarias. Proporcionar a los niños información precisa y relevante para su desarrollo saludable es fundamental para su bienestar a lo largo de su vida.

VII. Referencias Bibliográficas

- Alvarado-Thimeos, J. E. (2015). *Educación Sexual Preventiva en Adolescentes*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://espacio.uned.es/entities/publication/fc5a3a07-52d1-4ece-a1b3-b806a663e848>
- Andrade, K. & Izcara, P. (2019). Safe houses of sex trafficking networks in North America. *Oikos, Polis, Revista latinoamericana de Ciencias Económicas y Sociales*, 4(1), 1-32.
- Beltré, A. L. (2017). *Diseño e implementación de un programa de intervención en educación sexual y prevención de embarazos dirigido a adolescentes y docentes distrito educativo 01-03, Municipio Barahona. RD*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia].
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>
- Cárdenas-Molina, J. E. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Revista Praxis*, 11, 103-115.

- Cárdenas-Peña, J. M. & Marca-Plasencia, T. K. (2023). *Conocimientos de los docentes de Educación Básica de escuelas rurales del Cantón Cuenca sobre educación sexual integral*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cuenca.
- Couwenhoven, T. (2013). La educación sexual es la prevención del abuso sexual. *Síndrome de Down*, 30, 1-6.
- Cubas-Barrueto, A. C. (2020). *Educación sexual: diseño de una investigación para explorar las actitudes de padres, madres y tutores/as legales de adolescentes en Cantabria*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Cantabria.
- Di-Leo, P. F. (2009). Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud. *Revista de crítica social*, 11, 83-109.
- Domínguez-Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación*, (8), 1-15.
- Dzib-Moo, D. L. B., Hernández-Hernández, R. C. & Dzib-Moo, S. P. (2016). La educación sexual y su importancia en su difusión para disminuir el embarazo en las estudiantes de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Perspectivas docentes*, 59.
- Faccioli-Camargo, A. M. & Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educación*, 31, 67-85. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.305>
- Garzón-Fernández, A. (2015). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-Grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16), 195-203. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203>
- González Bango, María Antonieta, Blanco Pereira, María Elena, Ramos Castro, Guillermo, Martínez Leyva, Grecia, Rodríguez Acosta, Yasmín, & Jordán Padrón, Marena. (2018). Educación en infecciones de transmisión sexual desde la adolescencia temprana: necesidad incuestionable. *Revista Médica Electrónica*, 40(3), 768-783.
- Heredia-Espinoza, A. L. & Rodríguez-Barraza, A. (2021). La educación sexual escolar... ¿Funciona?. *Revista Digital Universitaria*, 22(4), 1-10. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.4.12>
- Herrera-Maldonado, J. G. (2016). La educación sexual en los adolescentes. Una propuesta de asesoría en línea. *RITI Journal*, 4(7), 12-16.
- Hui-Giro, R. (2017). Una mirada a la evolución histórica de la educación de la sexualidad en Cuba. *EduSol*, 17(61), 1-11.
- Jacinto-Cárdenas, R. & Ruiz-Paloalto, M. L. (2021). Efectividad de los programas de educación sexual y reproductiva en los adolescentes. *Horizonte sanitario*, 21(1), 129-135. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4025>

- Jacqueline-Aranda, M. & Jiménez-Sánchez, C. C. (2021). Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa. *Explorador Digital*, 5(3), 38-60. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1751>
- López-Palma, Y. V. & Cedeño-Tuarez, L. K. (2021). Incidencia de la educación sexual en el desarrollo emocional de los estudiantes del bachillerato. *Dominio de las ciencias*, 8(1), 982-1002.
- Martínez-Álvarez, J. L. Educación de la sexualidad: Estado actual y propuestas de futuro. *La salud afectivo-sexual de la juventud en España*. (123-137). Instituto de la Juventud.
- Menéndez-Rivero, M. C., Ruiz-Medina, S. & Carderaro-Toscano, G. (2007). La educación para la salud y la sexualidad en la escuela primaria: una necesidad de la vida moderna. *Revista Valera*, 7(16), 1-12.
- Montero-Ossadon, L. E., Valverde-Forttes, P., Dois-Castellón, A. M., Bicocca-Gino, M. & Domínguez-Hidalgo, C. A. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, 20(3), 343-363. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.1>
- Naithe-Pérez, D. & Hernández-Machín, L. E. (2022). Estrategia educativa para prevenir las infecciones de transmisión sexual. *Roca. Revista científico - Educativa De La Provincia Gamma*, 18(3), 89-110.
- Parra-Cruz, A., Galarza-Santana, L. E. & Andrés-Plua, N. S. (2018). Sexualidad responsable vs tabúes sociales. *Revista San Gregorio*, 21, 74-87.
- Pedreira, J. L. & Tajahuerce, I. (2020). La educación sexual en España: propuestas para asegurar el acceso. *Laboratorio de alternativas*, 205, 1-83.
- Pierce, C. (2016). *Explosión sexual: Cómo ayudar a los niños a desarrollar una sexualidad sana en un mundo expuesto a la cultura porno*. ALBA.
- Pinos-Abad, G. M., Pinos-Vélez, V. P., Palacios-Cordero, M. P., López-Alvarado, S. L., Castillo-Núñez, J. E., Ortiz-Ochoa, W. A., Jerves-Hermida, E. M. & Enzlin, P. Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28671>
- Porres-Arellano, J. F. (2012). Programa para padres de familia sobre educación sexual para la salud y la promoción del desarrollo individual y social de los estudiantes del instituto neurológico de Guatemala. *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 43-67.
- Primicia-Labena, L. (2020). *La adolescencia y el desarrollo de la sexualidad: Importancia de la educación sexual, su situación actual y el papel de la familia y el trabajo social*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza.
- Rubio-Aguilar, V. Miranda-Mamani, P., Tiayna-Pacha, G. T., Hidalgo-Figueroa, E. & Tuna-Varas, C. (2021). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 247-269. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>

Verdugo-Coronel, C. G. & Campoverde-Asitimbay, A. C. (2020). La educación sexual integral como eje transversal para una reconstrucción social y cultural. *Dominio de las ciencias*, 6(4), 1574-1590.

Vigo-Arrazola, B. & Soriano-Bozalongo, J. (2013). Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas educativas. Zaragoza.

Capítulo 12: ¿Aseo de Caballeros - Aseo de Señoras? Una revisión del baño como espacio político desde las artes con alumnado universitario

Dr. Jesús Caballero Caballero
Universidad de Jaén, España

I. Abriendo la puerta: Introducción a los baños como espacio político

Desde la infancia, todos asumimos que la sociedad está dividida mediante un sistema binario (hombre-mujer), que mediante multitud de estrategias estéticas, políticas, sociales y culturales impuestas, naturalizan este sistema; ignorando, hasta hace muy poco tiempo, cualquier tipo de cuestionamiento.

Situarse desde una perspectiva adecuada en el asunto que ocupa este artículo, requiere de una contextualización breve sobre la idea del baño como un espacio diferenciado. Separar los baños por sexos no solo implica una conducta de control sino que, separar por sexo-género los espacios públicos del aseo implica también cuestiones culturales que condicionan nuestro comportamiento como seres sociales con consecuencias que también determinan nuestra mirada hacia el otro, convirtiéndose en un espacio político.

Para profundizar en estas ideas, es fundamental considerar aquellos elementos que respaldan la influencia significativa de la separación de género en los baños como espacio público. La asignación y asimilación de baños separados por género puede reflejar y perpetuar, por un lado, las normas de género predominantes en el tejido social, influyendo en el comportamiento y la percepción de la otredad por la identidad de género de las personas influyendo también en sus interacciones. Por otro lado, otro de los objetivos de este texto, vinculado a la contextualización que abordamos, es discutir las implicaciones más profundas, desde la mirada de los sujetos participantes de la acción, de esta práctica a niveles de inclusión y poder político. Inclusión/exclusión, identificación o no identificación con las categorías binarias de género, alineación y discriminación.

Ante estas preocupaciones, es fundamental explorar alternativas que promuevan la creación de espacios más inclusivos y respetuosos con la diversidad de género. Sobre todo, en espacios públicos y espacios de conocimiento, tales como la universidad, lugar donde se desarrollan estas acciones artísticas.

Este artículo no pretende dar una visión subjetiva de la cuestión a tratar, simplemente analiza y pone el ojo en la mirada actual del alumnado y futuro docente que participa en estas acciones colectivas y que propicia el diálogo y la reflexión desde las artes en toda la comunidad universitaria de Jaén.

1.1. Conocer el pasado para intentar comprender el presente o repensar la arquitectura de los baños

Pese a que el origen de toda esta costumbre nos llevaría hasta la antigua Roma, ya que para el disfrute de las termas se hacía una separación entre hombres y mujeres; el dato más relevante y significativo para entender la concepción del baño tal y como lo conocemos hoy

día, se sitúa en el siglo XIX, a la par que se daba la revolución industrial y las mujeres comenzaban a acceder al mundo laboral.

Alfonso del Rio y Ohiana Cordero, en el estudio de referencia *Aseos públicos y ficciones de sexo-género: una investigación desde las prácticas artísticas* lo definen así: “Su división por sexo-género es consecuencia de la creciente actividad de las mujeres en la vida pública, así como de los conceptos que la sociedad burguesa tenía, y sigue teniendo, respecto a su vulnerabilidad, a la necesidad de decoro y de protección de las mismas. Así, estos espacios se revelan como una de las construcciones donde las relaciones heteropatriarcales, hegemónicas y normativas, basadas en el miedo y la violencia, mejor se ocultan y más efectivas son.” (del Rio Almagro & Cordero, 2016, p, 58).

Por otro lado, la dicotomía y las prácticas de visitar los aseos también arrojan información considerable sobre cómo el sistema condiciona en muchos aspectos, el comportamiento. El tiempo, asociado a su vez a otra serie de ejercicios, la estética, la arquitectura y diseño de los baños; son elementos suficientes para plantearse la reflexión. La necesidad de protección que hace que las mujeres vayan juntas, son ejemplo de esas ficciones, la estética, la vestimenta, etc. El baño, desde la arquitectura, también se entiende como un espacio pensado para el hombre frente al comportamiento femenino asociado a estas razones, pues por ejemplo, “si se tiene en cuenta el espacio necesario para instalar un urinario frente al necesario para instalar un cubículo, la relación demuestra que los mismos metros cuadrados que se instala un cubículo se puede incluir el doble de urinarios” (Roldan, 2019, p, 7), teniendo de esta forma, en muchos casos, el doble de puntos para orinar frente a los limitados cubículos de los baños determinados socialmente para las mujeres.

Asociadas a este tipo de discriminaciones y, pese a que se abordará en el siguiente punto, desde la perspectiva disidente (no solo LGTBIQ+) existen diversidades que se encuentran con diferentes problemas tanto arquitectónicos como de violencia para acceder a los baños; pues, este espacio, en el límite entre lo público y lo privado, también es espacio proclive a la violencia. Aunque este texto se centra en la cuestión de la identidad y del género, personas cis disidentes, no binarias, trans, etc pueden ser víctimas de violencia en los baños públicos frente a la normatividad masculina de quien los usa, siendo estos espacios físicos, no lugares, como diría Marc Augé, donde se manifiestan las concepciones sociales sobre la identidad y se materializan a través de la violencia.

Frente a esta idea, diversas propuestas desembocan en el rediseño de los espacios separados, creando baños accesibles y sin género que aborden y permitan la protección ante las dificultades que suponga acceder a un aseo público.

El artículo de Noemí López Trujillo (2022) para *Newtral*, a través de los testimonios de diversos arquitectos y diseñadores analiza, justifica y marca la dirección a la problemática de los baños; proponiendo espacios mixtos y sin esquinas. El arquitecto Joel Sanders, profesor de la Universidad de Yale, propone un prototipo de baño sin marcadores de género, con una parte central que se denomina “espacio social animado, esto reduciría el riesgo de violencia, fomentando la socialización y una espera más comfortable” (López, 2022).

Figura 1.
Ejemplo de baño sin género diseñado por Joel Sanders y su equipo.



Fuente: Newtral.es.

En definitiva, repensar los baños públicos no se trata solo de cambiar los pictogramas de las puertas de entrada, sino de realizar un acondicionamiento teniendo en cuenta todas las cuestiones mencionadas en este apartado.

II. El baño desde la perspectiva de género y sus disidencias.

Rosa Parks, activista afroamericana que es conocida por su papel en el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos, ya que el 1 de diciembre de 1955, en Montgomery, Alabama, Parks se negó a ceder su asiento en la sección de atrás de un autobús a un pasajero blanco; como era la norma segregacionista de la época. Su negativa desencadenó su arresto y se convirtió en un momento crucial en la lucha contra la segregación racial en Estados Unidos. El acto de desafío de Rosa Parks y el subsiguiente boicot de autobuses se convirtieron en un símbolo de resistencia pacífica y en un punto de inflexión en la lucha por los derechos civiles de las personas negras en Estados Unidos.

Este hecho, pese a no incluirse en dentro del espectro temático de este texto es bastante ilustrativo acerca de cómo los cuerpos ocupaban espacios públicos otorgados para otros determinados cuerpos. Hoy día, afortunadamente, nadie repararía en esta cuestión; pero en la actualidad nos encontramos, ahora sí, vinculado a la cuestión que nos ocupa, con un activismo similar al de Rosa Parks. Los cuerpos disidentes, los cuerpos trans, no binarios, intersexuales, las estéticas no normativas... no pueden ocupar según qué espacios dada su determinación. Los cuerpos son catalogados, encasillados en un lugar u otro para usar los baños públicos, sin embargo, se obvia (y es una realidad imperante) que los baños separados por género “pueden ser espacios hostiles donde personas trans y disidentes están en peligro de ser víctimas de ataques y agresiones sexuales (...) ya que históricamente también han sido lugares de discriminación por raza, etnia, discapacidad y orientación sexual” (Anthony en López, 2022).

La lucha de las generaciones previas es la antesala a las infancias. Sin embargo, en esta cuestión que nos ocupa, las infancias LGTBI aún se siguen sintiendo amenazadas por su identidad, sufriendo ansiedad y miedos crónicos. El hecho de que las infancias asuman que

no son libres en según qué cuestiones es una evidencia de cómo aún vivimos luchas similares a las de Rosa Parks. En ese sentido, Luc Bovens y Alexandru Marcoci, del ámbito de la filosofía conductual, explican “que las iniciativas sobre baños públicos unisex son enmarcados como algo para facilitar el acceso a personas trans y otras personas no conformes con su género” (Bovens y Marcoci en López, 2022), yendo más allá de sus beneficios y evitando problemas tanto emocionales como físicos. Esta idea es avalada por la arquitecta Atxu Amann y Alcocer avala también estas ideas y beneficios de suprimir el género en los baños, apuntando que siempre que se da una solución un “acaba beneficiando a la población más normativa. Si se da amplitud al baño para tener en cuenta a otro tipo de personas que no tengan este problema también se beneficiarán”; haciendo, además, un importante ejercicio de empatía.

III. Redefinir los baños desde las artes. Ejemplos de artistas que han trabajado la misma idea

Son diversos los colectivos y artistas que han utilizado la cuestión del baño como elemento creativo, sirviendo de contexto a la intervención aquí planteada:

Valle Galera es una artista natural de Jaén, cuya práctica artística investiga y reflexiona sobre la influencia del otro en la identidad propia. Dentro de esta producción, que habla sobre la identificación, la percepción y el reflejo, encontramos la serie: “*Servicio de Señoras*”. En palabras de la propia autora “*Servicio de señoras* cuenta con 20 postales de fotografías sobre textos lésbicos que Galera encontraba o provocaba en la cara interna de las puertas de los aseos de las facultades de la Universidad de Granada durante el año 2003. En el revés de las postales registraba los lugares, fechas y desarrollo de estas conversaciones en las que afloran preocupaciones, deseos y aceptaciones sobre el lesbianismo, en un periodo, en el que resultaba un incómodo y silencioso tabú en el contexto universitario y donde las redes sociales de internet todavía no se había desarrollado ampliamente” (Galera, 2003, extraído de: <https://vallegalera.com/portfolio-item/servicio-de-senoras>).

Figura 2.
Fragmento de la serie Servicio de Señoras.



Fuente: vallegalera.com.

Fierce Pussy es un colectivo artístico feminista y *queer* fundado en la ciudad de Nueva York en la década de 1990. Está compuesto por un grupo diverso de artistas, activistas y escritores que destacó por su activismo cultural y su compromiso con la visibilidad y la representación de las comunidades LGBTQ+ en el arte. Dentro de su producción destacamos las siguientes acciones que vinculan baños públicos y acción artística

Proyecto de baño de 1994 en el Centro de Servicios a la Comunidad Lésbica y Gay de NY, es una instalación específica del lugar en el baño de mujeres, realizada como parte de la exposición "*Baños*" en el Centro de Servicios a la Comunidad Lésbica y Gay de Nueva York, que incorpora un cartel de gran tamaño, mensajes grabados en los espejos dentro de los cubículos y una edición de papel higiénico impreso personalizado. También se destaca la instalación permanente "*Are u a boy or a girl?*", que se encuentra en un baño de género neutro dentro del Centro Comunitario LGBT en Nueva York. Esta obra se realizó como parte de la exposición "*Entonces y Ahora*", presumiblemente, debido a que la instalación recuerda su primera instalación en un baño llamada "*Proyecto de Baño*".

Figura 3.

Bathroom Project at Lesbian and Gay Community Services Center (1994).



Fuente: fiercepussy.org

IV. Una experiencia artista con el alumnado para el pensamiento crítico.

Hacer pensar al alumnado sobre la cuestión desde la práctica artística. El resultado de ello son las reflexiones que, estadísticamente, parten de un producto artístico y dan lugar a un diálogo entre los visitantes del baño.

El ámbito académico universitario, desde los estudios superiores en artes que la Universidad de Jaén ofrece, plantea como uno de sus retos fundamentales el de cultivar en el alumnado una visión crítica y comprometida con lo social, propiciando un pensamiento crítico que constituya un análisis regulado que otorgue habilidades para la solución de conflictos más allá; dejando a un lado el ego y empleando una perspectiva hegemónica. La visión holística y multicultural de las situaciones propiciará el pensamiento crítico que, según Naessens (2015) se centra en las características y lineamiento que valora su capacidad de autocrítica y reflexión, analizando situaciones, buscando evidencias, sustentando argumentos, evaluando y presentando conclusiones de manera deliberada y coherente en el discurso.

Por otro lado, otra de las premisas fundamentales de este asunto es situar el pensamiento crítico y lo racional como aspectos fundamentales de las personas. Al igual que sucede con Patiño (2014) en su investigación *“El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista”*, una construcción de pensamiento desde lo humanista que obtiene mejoras en la habilidad para ser críticos y encontrar nuevas perspectivas en la educación superior.

El Máster en investigación y educación estética: Artes, Música y Diseño (AMUDI) de la Universidad de Jaén, persigue, desde las artes, la acción social y la investigación artística, una construcción de pensamiento crítico. Su alumnado, proveniente de distintas disciplinas de las artes, así como educadores en artes, trabajan la producción artística como eje para la construcción de pensamiento. Esta idea no es arbitraria, las artes son una de las principales aliadas para la construcción de un pensamiento crítico en distintas disciplinas de lo social, lo humano y lo cultural. De la mano de esta idea, no se puede olvidar el pensamiento creativo en esta casuística de elementos. Ramírez (2020), en este sentido, afirma que “en el campo de la educación, la pedagogía es un concepto configurado desde la lingüística, por cuanto no hay saber pedagógico sin discurso, la reflexión se realiza en el lenguaje, a partir del cual el pensamiento crea conceptos para que nuestra vida se vuelva comprensiva” (Ramírez, 2020, p, 40). Vinculado a esta línea, se puede afirmar que el pensamiento creativo es una actividad de pensamiento de los eventos humanos que actúa como generador de conocimiento a través de los lenguajes visuales y artísticos.

Ramírez también afirma que el pensamiento, más allá de ser una actividad mental del ser humano, cuenta con un carácter dual, lógico y emocional y suscribe a Vigotsky al afirmar que “el pensamiento se articula con el lenguaje en el significado al revelarse que el acto cultural es una construcción social consumada por individuos que ejercen la creatividad (...) siendo necesaria una dosis de imaginación y creatividad que le dé pertinencia a la institución universitaria para con el desarrollo social” (Ramírez, 2020, p, 40).

Aterrizando en el panorama artístico, la experiencia llevada a cabo con el alumnado del máster, más concretamente, en la asignatura: Investigación Cultural y Estetización Social, es una práctica activista que persigue todos los conceptos explorados anteriormente.

Se enmarca la acción en el marco curricular de esta asignatura al contemplarse en las competencias y resultados de aprendizaje “poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas en un contexto de investigación aplicando el razonamiento crítico”, y, por otro lado, “ser una fuente de investigación de la estructura social a través de las artes, analizando la doble hermenéutica de la relación arte-sociedad”.

Con esta breve aproximación al contenido curricular, las prácticas activistas son un medio adecuado y coherente en la consecución de objetivos al utilizar expresiones artísticas y creativas para abordar temas sociales, políticos o ambientales, con el objetivo de generar conciencia, provocar reflexión y fomentar el cambio. El activismo combina elementos del arte y el activismo para transmitir mensajes poderosos y provocativos que pueden desafiar el statu quo, cuestionar las injusticias y promover la justicia social. Una diferencia fundamental para situar el conocimiento activista frente al activismo convencional es que su dirección no es en línea recta, no tiene una disposición fija y diseñada de una única forma. El activismo, como el propio lenguaje artístico, se deja fluctuar entre lo que va sucediendo durante el propio

proceso, pues tiene en cuenta que la historia no cambia en línea recta. Se trata de crear un espacio relajado en el que las cosas que parecen imposibles, aquellas que nos gustaría que sucediesen, se hacen reales por un momento.

Dentro del campo que estamos trabajando, algunas manifestaciones artivistas de relevancia, que ,además, sirven de contexto al alumnado en las sesiones de clase, son aquellas como la acción denominada *El coño insumiso* y el artista cordobés Pepe Espaliú. Estos artistas utilizan elementos visuales y artísticos, es decir, se utiliza la propia producción como método, medio y herramienta para el cuestionamiento, para la reflexión y la construcción de pensamiento.

4.1. El coño insumiso, una procesión ¿irreverente?

El movimiento del "Coño Insumiso" es una manifestación de protesta y resistencia feminista que surgió en Andalucía como respuesta a la criminalización del activismo feminista y la represión del derecho al aborto. El término "Coño Insumiso" se refiere a la protesta de un grupo de mujeres que se negaron a ser juzgadas por los cargos de "desobediencia civil" y "atentado a la autoridad" y "atentar contra los sentimientos religiosos". La protesta fue una acción performática, simbólica, que desafiaba las restricciones impuestas sobre el cuerpo de las mujeres y el acceso al aborto seguro y legal.

El movimiento del "Coño Insumiso" se convirtió en un símbolo de la lucha feminista por la justicia reproductiva y los derechos sexuales y reproductivos en España y más allá. Inspiró a muchas personas a cuestionar las leyes y políticas que restringen el acceso al aborto y a defender la autonomía y la dignidad de las mujeres en la toma de decisiones sobre su salud reproductiva. Aunque el movimiento del "Coño Insumiso" tuvo un impacto significativo en el debate público sobre los derechos reproductivos en España, también enfrentó críticas y desafíos, especialmente por parte de sectores conservadores y religiosos ya que se trataba de la "procesión de la archicofradía del santísimo coño insumiso y santo entierro de los derechos sociolaborales", una sátira en la que las participantes sacaron en alzas una vagina de plástico como si fuera una Virgen y la pasearon por las calles de Sevilla.

Figura 4.
El coño insumiso.



Fuente: abc.es.

4.2. Pepe Espaliú y Carring

En palabras del propio Espaliú, *Carrying* es:

El sida es ese pozo por donde hoy escalo ladrillo a ladrillo, tiznando mi cuerpo al tocar sus negras paredes, ahogándome en su aire denso y húmedo... Y sin embargo, es este sórdido túnel el que de forma súbita y violenta me ha hecho volver a la superficie. El sida me ha forzado de forma radical a un estar ahí. Me ha precipitado en su ser como pura emergencia. Agradezco al sida esta vuelta impensada a la superficie, ubicándome por primera vez en una acción en términos de Realidad. Quizás esta vez, y me es indiferente si se trata de la última, mi hacer como artista tiene un sentido pleno, una absoluta unión con un límite existencial que siempre rondé sin conocerlo del todo, bailando con él sin nunca llegar a abrazarlo. Hoy sé cuál es la verdadera dimensión de ese límite. Hoy he dejado de imaginarlo. Hoy yo soy ese límite” (Espaliú, en Retegui, 2019).

La performance *Carrying* (un juego de palabras entre el traslado y el cuidado) consistía en que el cuerpo de Pepe Espaliú, ya enfermo por el sida, era trasladado en brazos por centenares de personas dispuestas en una fila kilométrica que evitaban que este tocara el suelo. La reivindicación activista de Espaliú es clara: reivindicar derechos, investigación y protección a enfermos de VIH, en un contexto social donde esta pandemia azotaba a miles de personas (muchas de ellas del colectivo) y que estaban desprotegidas institucionalmente.

Figura 5.
Carrying.



Fuente: abc.es.

4.3. Aseo de Caballeros, Aseo de Señoras. Una acción artística.

Las preguntas que deben plantearse el alumnado son las cuestiones aquí mencionadas, así como las planteadas por las artistas de referencia, aquí analizadas.

¿Debemos repensar los espacios físicos del baño? ¿Suponen un paradigma hierático en las ficciones sexo-genero? ¿Es el baño un espacio político? ¿Y una herramienta de control?

Los resultados y las conclusiones son la propia producción artística, las imágenes que a continuación se presentan son proceso y resultado de la investigación aquí abordada desde la perspectiva del alumnado de la mencionada asignatura del máster.

A modo ilustrativo del proceso creativo, el alumnado preparó sus producciones in situ, en los baños del Edificio B4, segunda planta, del Campus de la Universidad de Jaén. Planteando sus reflexiones a las preguntas mencionadas, así como a todo el marco que construye este texto y planteando preguntas a los usuarios de dichos baños. Las intervenciones artísticas se mantienen en esos espacios, propiciando el diálogo con las producciones para así comprender cuál es la perspectiva de los usuarios del aseo sobre las cuestiones planteadas, cuestionando a través de las artes cuál es el pensamiento acerca de la cuestión planteada.

V. La acción artística: Una estadística y conclusiones a través de las artes

Figura 6.

Mosaico de la acción artística ¿Aseo de caballero, aseo de señoras?



Fuente: elaboración propia.

VI. Referencias bibliográficas

- Del Río Almagro, A., & Rodríguez, O. C. (2016). Aseos públicos y ficciones de sexo-género: una investigación desde las prácticas artísticas. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (7), 55-73.
- López, N. (29 de abril de 2022). *Colas más largas y poco inclusivos: así afecta la segregación por género a la calidad de los baños públicos*. Newtral. Recuperado el 29 de marzo de 2024 <https://www.newtral.es/banos-sin-genero-aseos-publicos-unisex-inclusivos/20220429/>
- Naessens, H. (2015). *Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57993>.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DIDAC*, 64, 3-9. <https://cutt.ly/ZkxNkSM>.
- Retegui, M. (05 de diciembre de 2019). *Pepe Espaliú, el artista que convirtió su cuerpo enfermo de sida en una performance*. Vice. Recuperado el 29 de marzo de 2024 <https://www.vice.com/es/article/a35xqj/pepe-espaliu-carrying-sida-performance-historia>
- Roldán, A. (2019) Baños Públicos y Género [Trabajo Fin de Grado, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo digital UPM. <https://oa.upm.es/57243/>
- Tarazona, J. V. R. (2020). Pensamiento creativo y su relación con las lógicas productivas: contexto universitario. *Tercio Creciente*, 37-56.

Capítulo 13: Consumo Temprano de Pornografía y Actitudes Sexistas en la Adolescencia

Pablo Ezequiel Berbel Iglesias

Dra. Sonia Renovell-Rico

Florida Universitària

I. Introducción

La violencia de género es un elemento clave en la desigualdad que sufren las mujeres en la mayoría de las sociedades actuales. Esta se manifiesta en diversas formas, no solo a través de la violencia física, sino también mediante actos de agresión emocional, sexual, control de amistades e incluso violencia económica. Según datos de la Delegación del Gobierno contra la violencia de género (2019), en España, el 1 de cada 4 mujeres ha sufrido algún tipo de violencia física, sexual, emocional o ha sentido miedo de su pareja actual o pasada a lo largo de su vida.

Por tanto, los datos son lo suficientemente alarmantes como para intentar indagar sobre su origen con el fin de elaborar propuestas de intervención que intenten revertir o mejorar la situación de partida. Así, por ejemplo, algunos estudios como el de Echeburúa et al. (2009) apuntan como factores favorecedores de la violencia machista: la observación repetitiva de ciertos comportamientos y actitudes violentas de hombres hacia mujeres por parte de los hijos, la expresión de ciertas emociones, el déficit en comunicación y expresión, la falta de inteligencia emocional a la hora de resolver conflictos, la poca autoestima, así como el abuso de sustancias alcohólicas o diversas drogas, además de episodios de celopatía.

En este contexto, la extensión de determinadas justificaciones sociales, como la persistencia de los roles tradicionales de género, refuerzan la idea del maltrato como algo natural entre parejas y se entiende la violencia como una forma aceptable de resolver conflictos (Fernández-Montalvo y Echeburúa, 1997). También desde la investigación se ha demostrado la relación entre el aumento del consumo de pornografía y el abuso sexual hacia las mujeres, lo que sugiere un empeoramiento en actitudes sexistas a corto plazo (DeKeseredy y Hall-Sánchez, 2017).

La facilidad de acceso a la pornografía a través internet utilizando dispositivos móviles, ordenadores o tablets ha aumentado notablemente (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2018). Así, por ejemplo, según datos del Instituto Nacional de Ciberseguridad de España del año 2019, el 39% de las y los adolescentes de entre 14 y 17 años afirma haber visualizado pornografía en línea, mientras que el 77% de las y los jóvenes de entre 14 y 18 años en España declara haber tenido alguna experiencia sexual, de las que el 40,2% han sido con penetración (Federación Española de Sociedades de Sexología, 2019). Además, se observa que los adolescentes varones tienden a consumir pornografía con mayor frecuencia que las adolescentes mujeres, y que este consumo puede iniciarse antes de que comiencen sus experiencias sexuales (Gómez et al., 2023).

El consumo temprano de pornografía, por parte de adolescentes, es un fenómeno preocupante ya que puede influir en su percepción de las relaciones sexuales y en la internalización de actitudes, además de generar expectativas poco realistas sobre el sexo,

reforzar los estereotipos de género, desensibilizar a los adolescentes hacia la violencia sexual, promover la aceptación de comportamientos sexistas y generar insatisfacción sexual (Rodríguez y Fernández-González, 2019).

Ante este panorama, la educación sexual se erige como un factor clave de prevención e intervención para contrarrestar los efectos negativos de este consumo temprano de pornografía. Para ello se requiere que la educación sexual proporcione información precisa y actualizada sobre temas relacionados con la sexualidad (ETS, anticoncepción, consentimiento, diversidad sexual, relaciones sanas y respetuosas), pero también abordando aspectos emocionales, sociales y éticos relacionados con la sexualidad, es decir, desarrollar una educación sexual integral (LOMLOE, 2020).

Sin embargo, tal y como indica Puche (2021), la educación en materia de identidad sexual y de género, hasta hace pocos años, ha sido inexistente. Así lo corroboran los datos más recientes del estudio desarrollado por Gómez et al. (2023), que plantean que los y las adolescentes y jóvenes españoles entre 16 y 29 años declaran que no han recibido educación sexual de calidad (funcional) ni por parte de sus familias (50%) ni en su centro escolar (46%). Solo el 40% declara que su familia le ha proporcionado una educación necesaria o funcional en este ámbito y el 45,5% lo indica de su centro educativo.

Por ello, es mucho el camino que queda por recorrer. Se requiere que la educación sexual promovida desde las aulas sea inclusiva, respetuosa y adaptada a las necesidades y realidades del alumnado, considerando la diversidad de identidades de género, orientaciones sexuales, culturas y contextos familiares. Por un lado, es indispensable que los programas de educación sexual estén actualizados y basados en evidencia científica para abordar de manera efectiva los desafíos y dilemas que enfrentan adolescentes y jóvenes en relación con su sexualidad. Y, por otro lado, el fomento de programas integrales que promuevan la autoestima, el respeto propio y hacia los demás, la comunicación efectiva, la toma de decisiones informadas y el desarrollo de habilidades para establecer relaciones saludables, respetuosas y consensuadas.

En consecuencia, resulta ineludible la revisión de la actual forma de enseñar la educación sexual, para que no excluya tratar temas como la responsabilidad sexual y la erradicación de actitudes sexistas, y además se enriquezca de la diversidad para hacer que las y los estudiantes puedan entender mejor su cuerpo y gustos afectivos sexuales, al igual que aprender a respetar el de los demás (Sánchez et al., 2023). En definitiva, empoderar a las y los jóvenes en la toma de decisiones informadas y responsables sobre su sexualidad, ofreciéndoles herramientas y conocimientos para el desarrollo ajustado de su sexualidad, así como de su salud sexual y reproductiva.

De modo que, tomando en consideración todos elementos, ¿el consumo temprano de pornografía afecta de forma negativa a la percepción que tienen las y los adolescentes con respecto al sexo, entendiendo que estas prácticas no son reales y fomentando determinadas actitudes sexistas? Esta pregunta conduce a los objetivos del presente estudio. Así, el objetivo general es explorar la incidencia del consumo temprano de pornografía en las relaciones afectivo-sexuales de los adolescentes y su percepción sobre ciertas actitudes sexistas. Los objetivos específicos planteados son: a) explorar la edad de inicio de consumo, la frecuencia y el nivel de conocimiento de los y las adolescentes con respecto a la

pornografía; b) confirmar si los adolescentes varones reproducen las actitudes violentas observadas en la pornografía; y c) valorar la percepción que tienen los adolescentes varones de las mujeres y sobre ciertas actitudes y situaciones sexistas.

II. Método

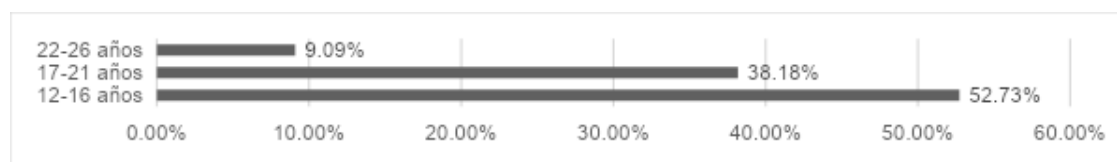
2.1. Muestra y muestreo

La población está formada por adolescentes y jóvenes entre 12 y 30 años. En el estudio se ha utilizado un muestreo no probabilístico voluntario, puesto que la participación en el mismo ha sido dada por la libre participación.

Para poder realizar la encuesta, dada la sensibilidad de la temática, se ha difundido a través de contactos personales y redes sociales, además de contar con la colaboración del centro de información juvenil local. Además, se ha empleado la técnica de bola de nieve (Velázquez, s.f.) con el fin de alcanzar el máximo número de participantes. La cumplimentación del cuestionario se ha realizado a través de un Google forms que se ha distribuido a través de whatsapp, correo electrónico y código que presente en cartelería, solicitando la libre y anónima participación e informando del objeto de estudio.

La muestra final está formada por 55 participantes, la distribución de la muestra por edades se puede observar en la figura 1, destacando la franja de 12 a 16 años. Por lo que respecta al género, encontramos un 55,6% de hombres y un 47,3% de mujeres.

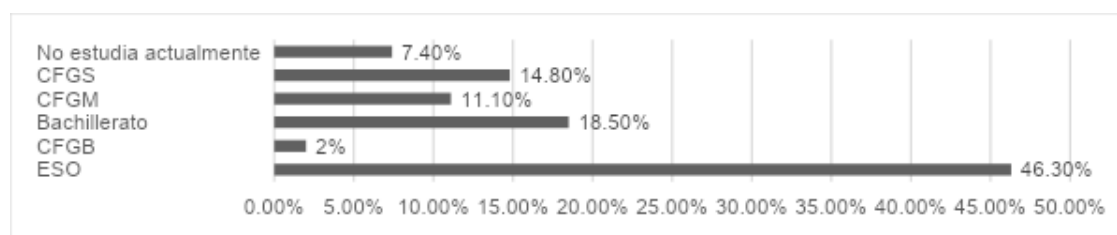
Figura 1.
Participantes en función de su edad.



Fuente: elaboración propia.

En relación con el nivel de estudios actual (figura 2), encontramos que la mayor parte de la muestra se encuentra en la Educación Secundaria Obligatoria (46,3%), seguida de Bachillerato (18,5%). En cuanto a los ciclos formativos estos suponen un 25,9% mientras que un 7,4% no estudia actualmente.

Figura 2.
Participantes en función de sus estudios actuales



Fuente: elaboración propia.

2.2. Enfoque metodológico e instrumento

El estudio presenta una metodología descriptiva y cuantitativa que busca desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno que se estudia, es decir, la relación entre el consumo temprano de pornografía y su percepción sobre determinados comportamientos sexistas desde el punto de vista de las y los participantes (muestra). Para ello se recopila información sobre las variables identificadas con el fin de realizar mediciones e inferencias, aunque no generalizables dado el número de muestras.

El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado ad hoc (anexo 1), diseñado tomando en consideración la literatura científica revisada incluyendo de esta forma las aportaciones de estudios e investigaciones previas. Para facilitar, tanto la difusión del instrumento como el posterior análisis de los datos recopilados, el cuestionario se ha trasladado a un formulario de Microsoft forms y se ha distribuido a través del código QR generado y/o el enlace html correspondiente. La ventaja de esta herramienta es la posibilidad de exportar los resultados obtenidos para su posterior tratamiento con otra herramienta informática como es Microsoft Excel. El cuestionario se encuentra elaborado consta de 17 preguntas cerradas y 3 preguntas abiertas, organizadas en los siguientes bloques:

- Bloque 1. Descripción sociodemográfica de la muestra (edad, curso académico, identidad sexual).
- Bloque 2. Preguntas vinculadas a los hábitos de consumo de la pornografía (si los hay), a su frecuencia, motivo principal de consumo, nivel de conocimiento y medio más utilizado de consumo.
- Bloque 3. Incorpora preguntas referentes a ciertas prácticas que se deben tener en una relación sexual sana, como es la comunicación y sobre todo el consentimiento durante el acto sexual.
- Bloque 4. Se realizan preguntas en referencia al nivel de aceptación de ciertas conductas sexistas que se repiten continuamente en el día a día para conocer la percepción que tienen las y los jóvenes ante estas conductas.
- Bloque 5. Se pregunta en relación con el interlocutor e interlocutora principal a la hora de hablar sobre sexo.

Las preguntas están estructuradas de forma guiada y condicional, de forma que, en función de la contestación dada, por ejemplo, si es o no consumidor/a habitual de pornografía, remite a unas preguntas u otras.

2.3. Análisis de datos

En el análisis de los datos recopilados en el presente estudio se ha utilizado el programa Microsoft Excel (perteneciente a la empresa Microsoft, al igual que Microsoft Forms), que ha permitido la exploración de los datos y la obtención de resultados estadísticos y la elaboración de figuras que presentan los resultados de una forma visual y resumida. Este proceso se llevó a cabo durante abril y mayo del 2023. El estudio cuenta con el consentimiento de todas las personas participantes y cumple los requisitos éticos para la elaboración de la investigación

III. Resultados

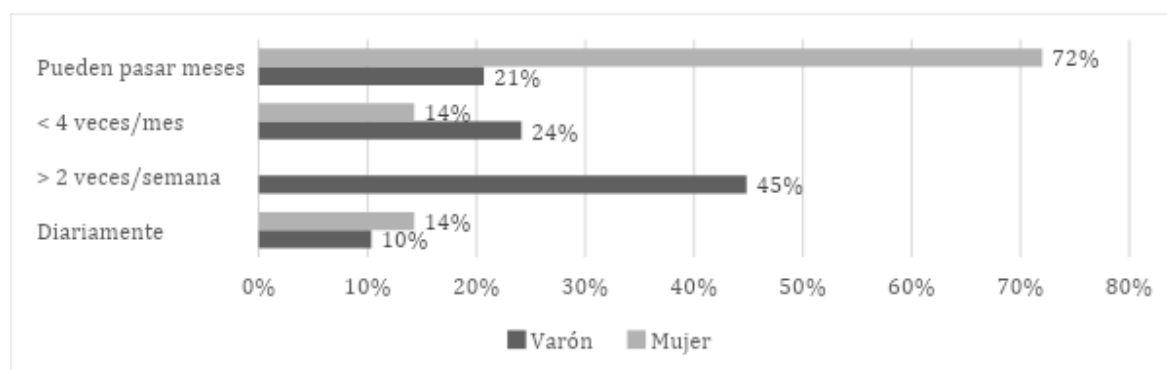
A continuación, se presentan los resultados más destacados del presente estudio, con los datos desagregados en función del género, acompañándose de figuras ilustrativas.

2.1. Consumo de pornografía

En líneas generales, se observan diferencias en cuanto al consumo de pornografía en el último año en función del género, mientras un 97% de los hombres afirman haber visionado pornografía las mujeres suponen un 29%. Por otro lado, si tomamos en consideración la frecuencia del consumo de pornografía (figura 3) en función del género también se observan diferencias en algunos rangos. De esta forma, destaca la muestra de hombres que se concentra, mayoritariamente, entre el consumo de más de dos veces a la semana (45%) y menos de cuatro veces al mes (24%). En el caso de las mujeres, los porcentajes más elevados (72%) se sitúan en un consumo casual o esporádico pudiendo mediar varios meses. Por último, hay que destacar que las mujeres representan un porcentaje de consumo diario superior a los hombres, sin embargo, es importante puntualizar que una única participante ha respondido en esta categoría de respuesta y por sí sola ya supone el 14% de la muestra.

Figura 3.

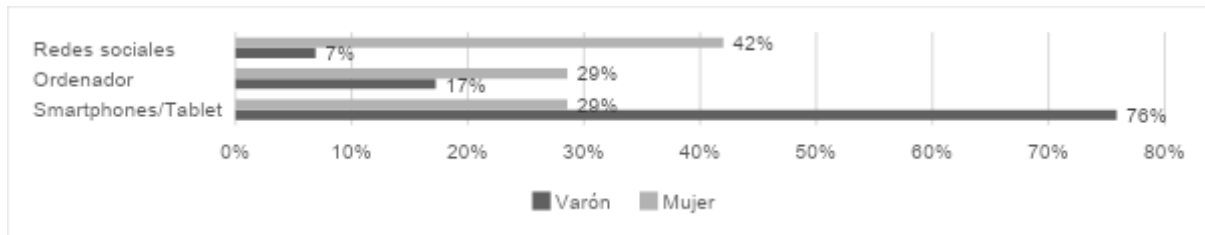
Frecuencia de consumo de pornografía en función del género.



Fuente: elaboración propia.

La edad del primer contacto con la pornografía es similar en ambos géneros, siendo la edad media de 12,13 en hombres y de 13 años en mujeres. Por lo que respecta al medio o forma principal de consumo (figura 4) destaca el acceso a través de móviles, tablets u ordenadores en ambos géneros, siendo un 93% en los hombres y un 58% en las mujeres. En este sentido es interesante detallar que las mujeres prefieren consumir pornografía a través de redes sociales (42%) mientras que los hombres prefieren el uso de dispositivos como el móvil o la tablet.

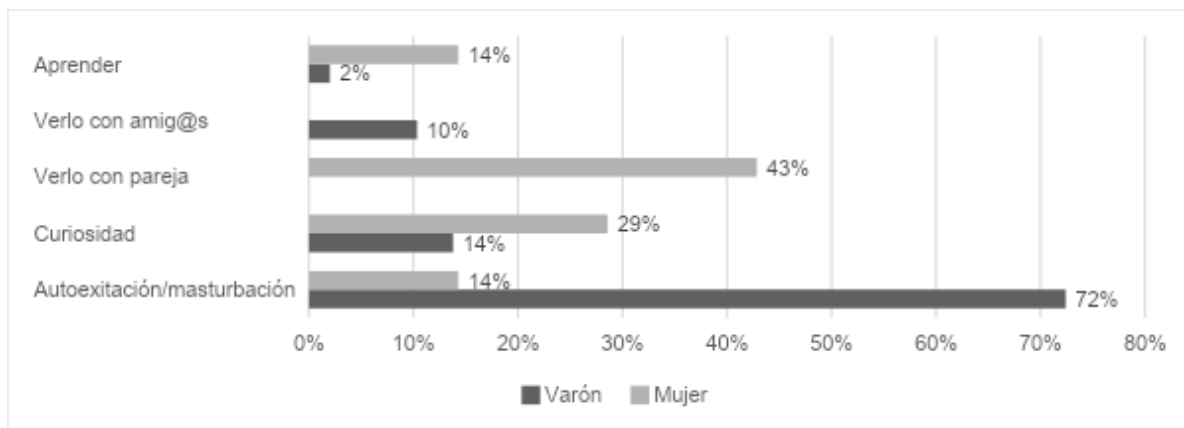
Figura 4.
Medio principal de consumo en función del género.



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a los motivos que justifican el consumo de pornografía (figura 5) estos son distintos en función del género. Mientras los hombres revelan como principal motivo la autoexcitación o masturbación (72%), las mujeres apuntan al consumo en compañía de su pareja (43%) y la curiosidad (29%). Otro aspecto a destacar es que un 10% de los encuestados lo consume con sus amigos, mientras que las mujeres no anotan esta opción en ningún caso.

Figura 5.
Motivos de consumo de pornografía en función del género.



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, la última pregunta de este bloque de consumo de pornografía, se centra en recopilar las principales palabras de búsqueda que utilizan las y los jóvenes a la hora de recurrir a pornografía online, analizándose únicamente las respuestas de las personas que afirmaron tener un consumo frecuente y a través de internet. Los resultados se pueden observar en las figuras 6 y 7. Por lo que respecta a las mujeres, las palabras de búsqueda se caracterizan por ser más genéricas (“sexo”) y gentiles (“romántico”, “suave”, “núbiles”), además de incorporar pornografía sexual (“sexo lésbico y gay”). Tal y como se puede observar, existe una mayor diversidad de vocablos en el caso de los hombres, que, además, son quienes consumen con más frecuencia pornografía en la muestra. Así, las palabras de búsqueda de los hombres se caracterizan por ser más especializadas y focalizadas tales como “blowjob”, “MILF” (mother I would like to fuck), “female orgasm”, “swallow”, “BDSM” (bondage-sadomasoquism), “squirt”, “teen”, “stepsis” o “redhead”, entre otras. Por otra parte, el grupo de hombres demuestra un mayor conocimiento en cuanto a páginas web de

contenido adulto. Por último, si bien es verdad que también hay búsquedas gentiles y generalistas (“sexo suave”, “chicas”, “guapas”, “parejas”, “nudes”, etc), en general se percibe una búsqueda con características más agresivas, cosificadoras y de prácticas que humillan a la protagonista femenina. Esto se encuentra en palabras como “sexo duro”, “guarras”, “hard”, “bukakke” y “gang bang”.

Figura 6.
Principales palabras de búsqueda en mujeres.



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.
Principales palabras de búsqueda en hombres.



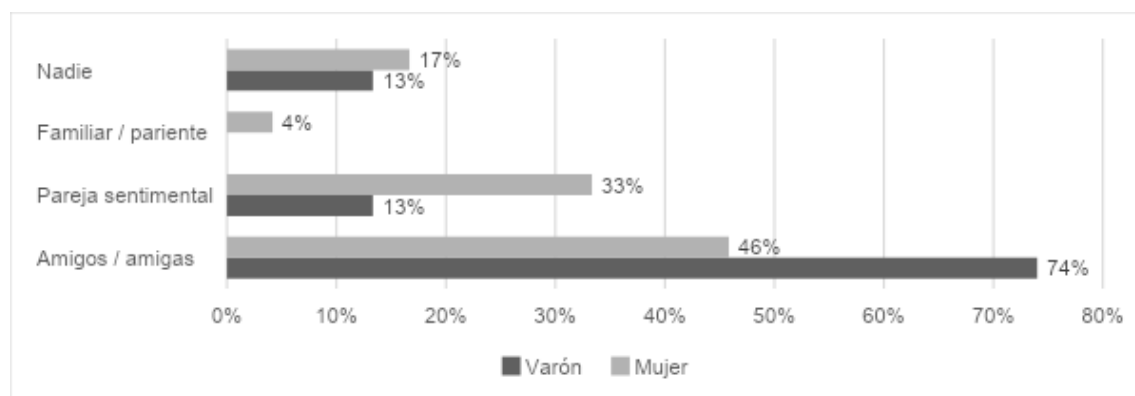
Fuente: elaboración propia.

2.2. Relaciones sexuales y principal interlocutor/a

Las personas encuestadas apuntan el inicio de sus relaciones sexuales en los 16 años de media, en el caso de los hombres y en los 16,3 años de media en las mujeres. En relación con el/la principal interlocutor/a en temas sobre sexualidad (figura 8), cabe destacar que tanto hombres como mujeres se dirigen a las mismas personas o colectivos, aunque en porcentajes diferentes. De tal forma, se observa que tanto en hombres como mujeres destaca el grupo de amistades como principales interlocutores, aunque mientras los hombres lo señalan en un 74%, las mujeres lo hacen en un 46%. En segundo lugar, el o la persona a la que se acude es la pareja sentimental, aunque el porcentaje es mayor en el caso de las mujeres. Por último, hay que indicar que acudir a un familiar o pariente es la opción menos valorada, inexistente en el caso de los hombres y en apenas un 4% de las mujeres.

Figura 8.

Principal interlocutor/a para hablar de sexualidad función del género



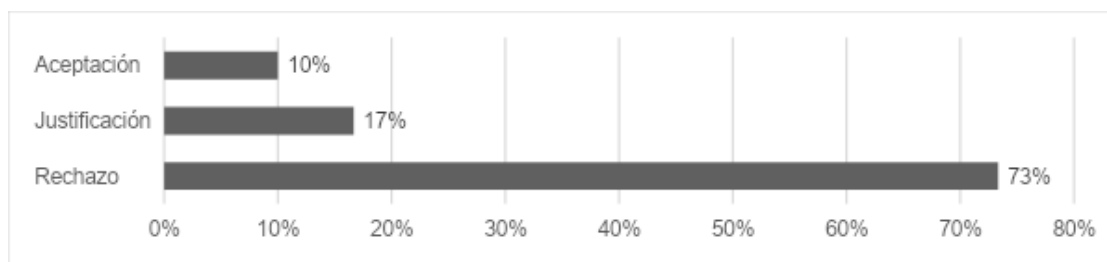
Fuente: elaboración propia.

2.3. Percepción frente a comportamientos sexuales no sanos

Para finalizar, se presentan los resultados sobre la percepción de las participantes y los participantes hacia tres aspectos identificados como comportamientos sexuales sanos en el presente estudio: la comunicación, el consentimiento ante cualquier práctica y el chequeo del bienestar de la otra persona durante el acto sexual. En este caso, las respuestas posibles son cerradas e indican tres niveles: rechazo, justificación o aceptación. Es importante puntualizar que en este caso sólo se tiene en cuenta las respuestas de las y los participantes que han afirmado practicar sexo actualmente o en los dos últimos años, independientemente de si han declarado o no consumir pornografía de forma frecuente o no.

En primer lugar, resaltaremos que todos los hombres que afirman mantener relaciones sexuales también son consumidores frecuentes de pornografía, además la gran mayoría (un 73%), rechaza los comportamientos no sanos (falta de comunicación, falta de consentimiento ante cualquier práctica y no comprobación del bienestar de la pareja durante el acto sexual). Sin embargo, un 17% los justifican y un 10% los acepta (figura 9).

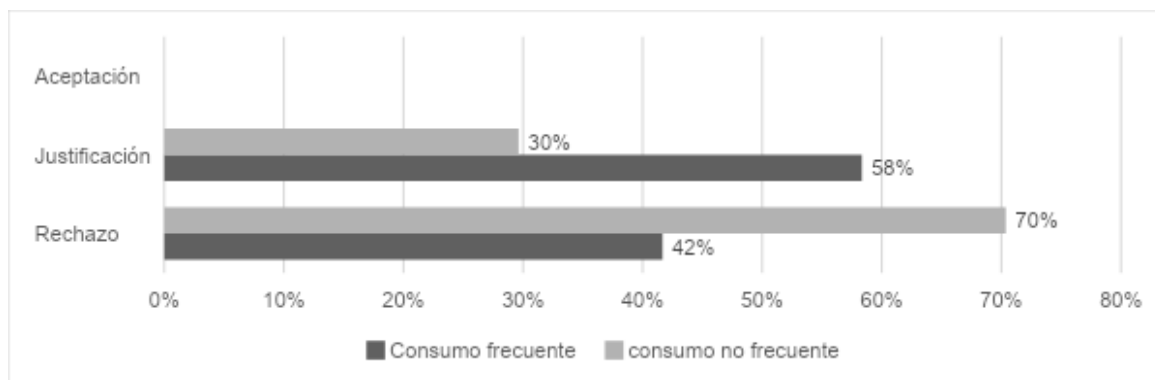
Figura 9.
Percepción comportamientos sexuales no sanos en hombres consumidores frecuentes de pornografía.



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, en el caso de las mujeres, los porcentajes son diferentes en función de si además de mantener relaciones sexuales son consumidoras de pornografía. Así, los porcentajes más elevados de justificación (58%) se dan entre las consumidoras de pornografía (figura 10) mientras que el porcentaje más elevado de rechazo (70%) se da entre las mujeres no consumidoras frecuentes de pornografía. Ninguna de las mujeres, sea o no consumidora de porno, acepta estas situaciones.

Figura 10.
Percepción comportamientos sexuales no sanos en mujeres.



Fuente: elaboración propia.

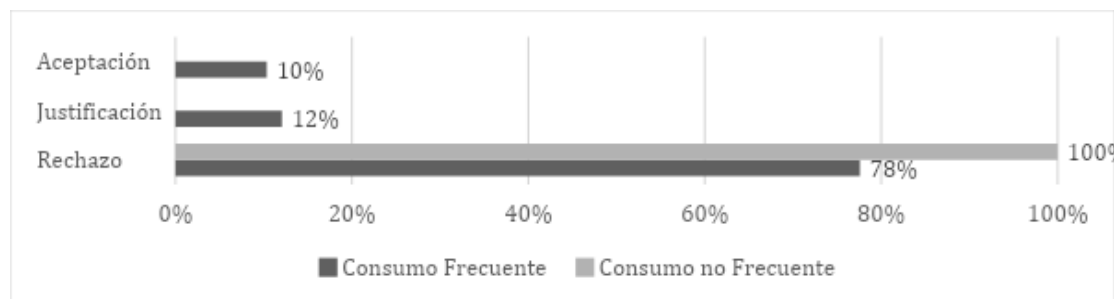
2.4. Percepción frente a comportamientos sexistas

En el cuestionario se plantean dos comportamientos sexistas: a) una joven que camina por la calle y un grupo de varones empieza a gritarle improperios de forma agresiva y sexista; y b) una joven que llevando ropa ajustada y atractiva recibe en una discoteca tocamientos por parte de un varón. Se pregunta la opinión a todas las personas participantes en el estudio, independientemente de su consumo de pornografía o su actividad sexual. También, en este caso, las respuestas posibles son cerradas e indican tres niveles: rechazo, justificación o aceptación.

Por un lado, en el caso de los hombres (figura 11) el 100% de los no consumidores frecuentes de pornografía rechaza estos comportamientos. Sin embargo, los porcentajes varían si se es consumidor, representando un 78% el rechazo, un 12% la justificación y 10% de la aceptación

Figura 11.

Percepción comportamientos sexistas en hombres según el consumo de pornografía.

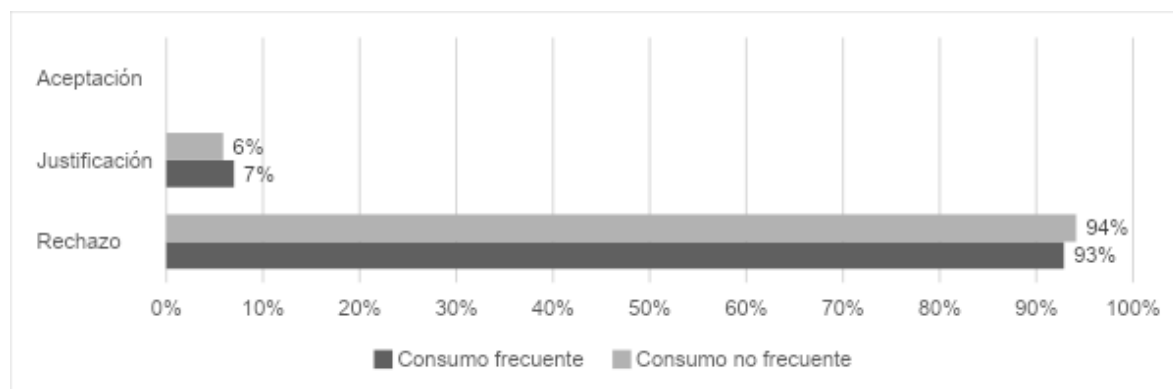


Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en el caso de las mujeres (figura 12), independientemente de su consumo habitual de pornografía, ninguna acepta estos comportamientos sexistas y los porcentajes son muy similares en todas las categorías de respuesta, destacando el rechazo con un 93% y 94%.

Figura 12.

Percepción comportamientos sexistas en mujeres según el consumo de pornografía.



Fuente: elaboración propia.

VI. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio era explorar la incidencia del consumo temprano de pornografía en las relaciones afectivo-sexuales de las y los adolescentes y a su percepción sobre ciertas actitudes sexistas. Las personas encuestadas manifiestan consumir pornografía, por primera vez, en torno a los 13 años a través de Internet, unos 3 años antes de empezar a tener sus primeras relaciones sexuales, aunque en el caso de los hombres el consumo es más prematuro. Estos datos están en sintonía con lo apuntado en investigaciones previas (Federación Española de Sociedades de Sexología, 2019; Save the

Children, 2020), dejando patente que el primer contacto con el sexo en muchos casos -casi en la totalidad de casos de los varones- es a través de la pornografía.

Respecto a la vía de acceso a la pornografía, la más frecuente es internet en ambos géneros. De tal forma que, otros medios como norevistas, películas o televisión han pasado a un segundo plano (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2018). En cuanto a los motivos de consumo, el principal señalado por parte de los hombres es la autoexcitación o masturbación, mientras que las mujeres apuntan a visualizarlo en pareja o la curiosidad. Un dato que destacar es el elevado porcentaje de hombres lo ve junto a sus amigos, mientras ese porcentaje en la muestra de mujeres es nulo. Esto puede explicarse con lo apuntado por Golpe et al. (2017), que indican que el consumo y visualización de pornografía cuenta con una mayor aceptación social en el grupo de iguales varones.

Por otro lado, existen diferencias en función del género en el nivel de conocimiento en la búsqueda de material pornográfico. Así, el consumo entre el grupo de hombres es más frecuente (el 50% lo consume de forma semanal) y especializado en cuanto a terminología -vocabulario mucho más amplio e incluso el uso de palabras en inglés-, que el grupo femenino. Además, en el caso de los hombres incorpora términos en inglés y se intuye una búsqueda más agresiva y menos gentil, mostrando una mayor hostilidad hacia la figura de la mujer.

Junto a esto es importante destacar que, la gran mayoría de las y los participantes rechazan tanto las conductas sexuales no sanas como los comportamientos sexistas planteados en el cuestionario, aunque hay un porcentaje de participantes hombres que las justifican e incluso las acepta, siendo estos participantes quienes presentan un consumo más frecuente de pornografía.

Por otro lado, hay que indicar que la interlocución sobre cuestiones sexuales se centra mayoritariamente en las amistades en el caso de los hombres, mientras que las mujeres recurren mayoritariamente y en un porcentaje muy similar a sus amistades o parejas sentimentales. Investigaciones previas como la de Rodríguez y Fernández González (2019) plantean que, el consumo de pornografía puede generar una serie de distorsiones en la percepción de las y los adolescentes en relación con: a) expectativas poco realistas sobre el sexo, b) estereotipos de género, c) falta de sensibilidad hacia la violencia sexual o d) insatisfacción sexual. Además, estas distorsiones pueden tener también su origen en la carencia de comunicación en el seno familiar (Alvarado, 2015).

A modo de conclusión, indicaremos que, los datos recopilados reflejan una posible tendencia en la muestra participante, aunque no se puede establecer una relación directa entre el consumo de pornografía y la aceptación de actitudes sexistas por parte de la adolescencia, ya que existen otros factores que modelan la percepción y los comportamientos, como pueden ser la influencia familiar, social, entre otros. Sin embargo, el inicio precoz en el consumo de pornografía, la frecuencia y la orientación del consumo (violenta y/o cosificadora),-especialmente de los hombres-, así como la falta de una interlocución adulta que cuestione las imágenes presentadas en la pornografía; suponen un caldo de cultivo perfecto para generar una percepción distorsionada, con respecto a actitudes sexistas, su práctica y/o aceptación, al estar ausente la reflexión.

Para finalizar, a raíz de las conclusiones extraídas, se plantea la necesidad de revisar la educación sexual recibida en las aulas, cuestión ya identificada en estudios previos que

apuntan la escasa formación sistemática recibida en este ámbito por las y los jóvenes españoles (Gómez et al., 2023; Puche, 2021). Además, resulta apremiante promover la implicación familiar en esta temática, al ser este un agente educativo clave. De esta forma se focaliza una intervención arraigada en el contexto más inmediato.

V. Referencias bibliográficas

Alvarado Thimeos, J.E. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación, UNED. España.

DeKeseredy, W. S. y Hall-Sánchez, A. (2017). Adult pornography and violence against women in the heartland: Results from a rural southeast Ohio study. *Violence against women*, 23(7), 830-849. <https://doi.org/10.1177/1077801216648795>

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. España: Secretaría de Estado de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf

Echeburúa, E., Amor, P. J. y De Corral, P. (2009). Hombres violentos contra la pareja: trastornos mentales y perfiles tipológicos. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 27-36. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80112469003.pdf>

España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *BOE*, nº 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Federación Española de Sociedades de Sexología. (2019). *La salud afectivo-sexual de la juventud en España*. Ediciones Complutense. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/01/revista_injuve_123.pdf

Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar: un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(88), 151-180. <https://doi.org/10.1037/t14533-000>

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (2018). *Pornografía y jóvenes en España*. <https://www.fad.es/wp-content/uploads/2018/11/Estudio-Pornografía-y-Jóvenes-en-España.pdf>

Golpe Ferreiro, S., Gómez Salgado, P., Harris, S. K., Braña Tobío, T. y Boubeta, A. R. (2017). Diferencias de sexo en el uso de internet en adolescentes españoles. *Behavioral psychology/Psicología conductual*, 25(1).129-146. <https://doi.org/10.14635/ipsic.2019.117.4>

Gómez Miguel, A., Kuric, S. y Sanmartín, A. (2023). *Juventud y pornografía en la era digital: consumo, percepción y efectos*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10144121>

- Instituto Nacional de Ciberseguridad de España (INCIBE). (2019). *Uso y abuso de las TIC por parte de los menores españoles*. <https://www.incibe.es/menores/tematicas/uso-excesivo-de-las-tic>
- Puche, L. (2021). Hacia una (co) educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33(1), 17-23. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.17-23>
- Rodríguez, C. G. y Fernández-González, L. (2019). ¿Se relaciona el consumo de pornografía con la violencia hacia la pareja? El papel moderador de las actitudes hacia la mujer y la violencia. *Psicología Conductual*, 27(3), 431-454. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zp4skh>
- Sánchez Sáinz, M., García Medina, R. y Penna Tosso, M. (2023). Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educar*, 59(1), 115-129. <https://educar.uab.cat/article/view/v59-n1-sanchez-garcia-penna>
- Save the Children. (2020). *(Des)Información sexual: pornografía y adolescencia*. <https://www.savethechildren.es/informe-desinformacion-sexual-pornografia-y-adolescencia>
- Velázquez, A. (s.f.) ¿Qué es el muestreo de bola de nieve?. *QuestionPro*. <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-de-bola-de-nieve/>

Anexo 1. Cuestionario

1) Edad _____

1. 2) Curso académico a. 1ºESO
- a. 2ºESO
- b. 3ºESO
- c. 4ºESO
- d. 1ºBACH – 1ºFP
- e. 2ºBACH – 2ºFP
- f. Ninguno

1. 3) Identidad sexual

- a. Varón
- b. Mujer
- c. Otro: _____

1. 4) ¿He visto o consumido pornografía en el último año?

2. a. Sí IR A PREGUNTA 5
3. b. No IR A PREGUNTA 10

1. 5) ¿Con qué frecuencia veo o consumo pornografía?

2. a. Diariamente
3. b. Más de dos veces a la semana
4. c. Menos de 4 veces al mes
5. d. Pueden pasar meses.

6) Edad de la primera vez que vi o consumí pornografía por primera vez: _____

1. 7) Medio de consumo habitual
5. a. Revistas
6. b. Internet: móvil o Tablet
7. c. Internet: ordenador

8. d. Películas/TV
9. e. Material que me envían por redes sociales
 1. 8) Motivo de consumo habitual:
 2. a. Aprender
 3. b. Curiosidad
 4. c. Autoexcitarme/masturbarme
 5. d. Lo veo con mi pareja
 6. e. Lo veo con mis amigos
 7. f. Otro: _____
- 9) Indicar 10 palabras (máximo) que utilizo normalmente para buscar porno gráfica en internet.
 1. 10) ¿Tengo o he tenido relaciones sexuales en los últimos dos años?
 2. a. Sí IR A PREGUNTA 11
 3. b. No IR A PREGUNTA 15
- 11) ¿A qué edad tuve relaciones sexuales por primera vez?
 1. 12) Creo que es importante mantener una comunicación durante el sexo para saber si la otra persona está bien en todo momento.
 2. a. Eso es muy importante y lo hago
 3. b. Creo que es importante, pero no suelo hacerlo
 4. c. Creo que no es importante
1. 13) Antes de realizar alguna práctica (penetración, sexo oral, tocamientos, etc) con mi pareja sexual, le pregunto por su aprobación.
 2. a. Eso es muy importante y lo hago
 3. b. Creo que es importante, pero no suelo hacerlo
 4. c. Creo que no es importante
1. 14) Le pregunto a mi pareja sexual si aquello que estoy haciendo le agrada o si prefiere que lo haga de otra manera o deje de hacerlo
 2. a. Eso es muy importante y lo hago
 3. b. Creo que es importante, pero no suelo hacerlo

4. c. Creo que no es importante
1. 15) Una chica camina por la calle y un grupo de chicos le empieza a gritar frases como “Tía buena, te haría de todo”, “Eres una guarra” y cosas similares.
 2. a. Esto no debería pasar nunca.
 3. b. No pasa nada, es algo normal
 4. c. Habría que conocer el contexto, a lo mejor se lo merece.
1. 16) Una chica sale de fiesta con sus amigos y amigas vistiendo minifalda, tacones y ropa ajustada. Un chico le toca el trasero en una discoteca.
 2. a. Eso no debería pasar nunca
 3. b. Creo que no ocurre mucho y no es para tanto
 4. c. Si la chica va vestida así, va provocando
1. 17) Suelo hablar a menudo de sexo con...
 2. a. Familiar o pariente
 3. b. Amigos / amigas
 4. c. Pareja sentimental
 5. d. No suelo hablar de sexo con nadie
 6. e. Otro: _____

Bionota del Equipo de Edición del libro



Dra. Begoña Sánchez Torrejón. Profesora Ayudante Doctora del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Arte y Humanidades (Universidad de Cádiz). Licenciada en Pedagogía (Universidad de Granada). Máster en Género, Identidad y Ciudadanía (Universidad de Cádiz). Codirectora del Observatorio Andaluz de las diversidades sexogenéricas, salud y ciudadanía. Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS), de la Universidad de Cádiz. Miembro de la RED LIESS: Red Iberoamericana para el Estudio Socio-histórico de las Sexualidades. Asesora del Consejo Independiente de Protección de la Infancia (España). Miembro de la Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con enfoque de género (RED HILA). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Diversidad LGTBIQ + (EDI) Universidad de Valencia. Miembro del grupo de investigación para medios de comunicación y educación (EDUCOM) HUM818.



Dr. Cristóbal Torres Fernández. Diplomado en Magisterio de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Inglés), Licenciado en Pedagogía y Graduado en Educación Primaria y Educación Infantil. Asimismo, obtuvo un Doctorado en Educación con Mención Internacional por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). El Dr. Torres Fernández ha cursado trece programas oficiales de máster en áreas como educación, la diversidad sexual, la enseñanza bilingüe, las tecnologías educativas y la lingüística. Actualmente, se desempeña como Profesor Contratado Doctor en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Es Co-Director del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa y Experiencias Lúdicas de UNIR. Ha coordinado más de 40 libros y publicado más de 50 capítulos en editoriales de prestigio, además de participar en proyectos Erasmus+ y realizar estancias de investigación internacionales en América Latina, Italia y Portugal, centradas en sistemas educativos y políticas públicas. En el ámbito docente, ha impartido cursos en programas de Pedagogía y Educación y ha dirigido más de 300 trabajos de fin de máster y grado. Actualmente, coordina el Máster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales de UNIR.



Dra. Lucía Morales Sánchez. Actualmente, profesora del Área de Psicología Social de la Universidad de Cádiz. Doctora en Psicología desde enero de 2023 (Programa de Doctorado en Ciencias de la Salud por la Universidad de Cádiz), con Sobresaliente Cum Laude, Mención Internacional del título y obtención del Premio Extraordinario de Doctorado. Doble Graduada en Educación Social y Trabajo Social por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP e Idiomas por la Universidad de Cádiz. Miembro del Grupo de Investigación HUM-843

Inteligencia Emocional y del Instituto Universitario para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS). Obtuvo un contrato por concurrencia competitiva como Investigadora Predoctoral FPU (Formación del Profesorado Universitario) de la Universidad de Cádiz (2017-2023) que desarrolló en el Departamento de Psicología (área de Psicología Social). Su actividad docente se desarrolla en diferentes asignaturas del área de Psicología Social en diversos grados y másteres, como Psicología, Trabajo Social, y Máster de Profesorado. Ha participado en diferentes proyectos de innovación docente, siendo coordinadora de uno de ellos. Además, forma parte de varios proyectos de investigación de concurrencia competitiva a nivel estatal y autonómico. Autora de diversos capítulos de libro y artículos científicos, muchos de ellos publicados en revistas indexadas en *Journal Citation Reports*. También ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales, formando parte del Comité Organizador de varios de ellos, y ha realizado diversas estancias en el extranjero. Actualmente, su investigación se centra en el estudio de los aspectos psicosociales y emocionales en relación a la salud, calidad de vida y bienestar psicológico de diferentes poblaciones de estudio.



Dra. Paola Ritacco. Profesora en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz en asignaturas de Grado en Educación Infantil y Primaria. Cuenta con un itinerario formativo diverso y multidisciplinar. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Su investigación se centró en La Identidad Profesional de la Dirección Escolar en España desde un enfoque biográfico-narrativo. Master en Investigación e Innovación en Currículum y Formación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Master en Diseño e Implementación de Sistemas de Gestión de la Calidad aplicados al ámbito de las

Organizaciones Públicas y Privadas. Cuenta además con una amplia trayectoria en el ámbito privado de la educación deportiva en Argentina y España. Oriunda de Argentina, cursó sus estudios académicos iniciales en la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca, su ciudad natal, obteniendo las titulaciones de Licenciatura y Profesorado en Geografía. Constituyen algunos de sus intereses y líneas actuales de indagación: estudios sobre identidad e identidad profesional en el ámbito educativo; la perspectiva biográfico-narrativa; la mirada auto etnográfica en la investigación social y educativa; redes colaborativas universidad-comunidad; el problema de la transferencia en la investigación educativa actual; las problemáticas ambientales y la educación; educación inclusiva y atención a la diversidad.

Logros y desafíos en la inclusión de la diversidad sexogenérica y afectiva se presenta como una obra imprescindible para quienes buscan comprender y transformar la realidad en torno a la diversidad sexual y de género. Este libro, fruto de la colaboración de un grupo multidisciplinar de expertos, ofrece un análisis riguroso y crítico sobre los avances logrados en esta materia, así como sobre los retos que persisten en distintos contextos sociales, educativos, culturales y legales.

A través de sus páginas, los lectores encontrarán un enfoque integral y profundo que aborda temas de gran relevancia en nuestra sociedad contemporánea. Desde las políticas públicas que promueven la igualdad hasta el impacto de la diversidad afectivo-sexual en los entornos educativos y laborales, la obra explora tanto las conquistas alcanzadas como las resistencias culturales que dificultan su implementación efectiva. El libro subraya la importancia de una educación inclusiva que combata la LGTBIfobia, destacando las percepciones del alumnado, las necesidades formativas del profesorado y las estrategias pedagógicas que pueden garantizar entornos educativos seguros y respetuosos para todas las personas.

Además, se ofrece un análisis detallado de normativas clave, como la Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y LGTBI, y su influencia en áreas como el empleo y la salud. La obra también aborda la representación de las diversidades en la literatura juvenil y el arte, mostrando cómo estas narrativas culturales pueden empoderar a quienes históricamente han sido invisibilizados. A su vez, reflexiona sobre los discursos contrarios a la igualdad, los cuales perpetúan dinámicas de exclusión, y propone estrategias concretas para contrarrestar estos discursos desde la educación, la sensibilización y la acción colectiva.

Con una estructura que combina investigaciones rigurosas, estudios de caso y ejemplos de buenas prácticas, el libro se convierte en una herramienta esencial para comprender y actuar frente a los desafíos de la inclusión. Su contenido permite repensar prácticas personales y profesionales, cuestionar prejuicios y fomentar el compromiso con una sociedad más igualitaria. Es un recurso valioso tanto para educadores, legisladores e investigadores como para activistas y cualquier persona interesada en contribuir a un cambio social positivo.

Este libro no es solo un análisis de la situación actual, sino una invitación a la acción. Con un enfoque esperanzador, esta obra nos recuerda que la inclusión no es únicamente un objetivo político o institucional, sino una tarea colectiva que nos interpela a todos. Su lectura inspira a construir una sociedad que reconozca y celebre la diversidad como un valor esencial, y a contribuir desde cada ámbito personal y profesional a garantizar espacios donde la igualdad, el respeto y la dignidad sean principios inalienables.

Al cerrar estas páginas, esperamos que esta obra haya sembrado semillas de reflexión, conciencia y acción. Que cada lector encuentre aquí no solo una fuente de conocimiento, sino también una invitación a ser parte activa de esta transformación. Porque solo a través de la inclusión plena y auténtica podremos construir un futuro donde la diversidad sea celebrada como la riqueza invaluable que es.