



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022  
Recibido 14 junio 2022  
Aceptado 16 septiembre 2022

## ***LGTBIQ+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde una perspectiva de género\****

*Being LGBTQ+ in secondary school: A look at past experiences from a gender perspective*

Ann E. Wilson-Daily

*Universitat de Barcelona*

*Email: awilson@ub.edu*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5994-6210>*

Gemma Sebares-Valle

*Universitat de Barcelona*

*Email: g.sebares@ub.edu*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-8515>*

Judit Sabido-Codina

*Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya*

*Email: judit.sabido@uvic.cat*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-4512>*

Maria Feliu-Torruella

*Universitat de Barcelona*

*Email: mfeliu@ub.edu*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6500-7620>*

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.68>

### **Resumen**

Si bien muchos estudios han analizado el tratamiento del género en el aula de secundaria en España, pocos se han centrado en las experiencias LGTBIQ+ desde una perspectiva de género en secundaria. Veinte estudiantes de secundaria ya graduados y que actualmente se identifican como LGTBIQ+ participaron en entrevistas semiestructuradas y en un grupo focal centrado en sus experiencias escolares (el tipo de recolección de datos respetó las

Esta investigación ha sido realizada en el marco del Proyecto AS017682 financiado por la Univeritat de Barcelona (convocatoria UB-AE-2022): *Cap a les escoles inclusives de Secundària: Un enfocament de metodologia mixta per identificar les bones pràctiques*, IPs: Sean E. Murphy (Universitat de Barcelona) y por Ann E. Wilson Daily (Universitat de Barcelona).

preferencias personales de los participantes). Las y los participantes informaron que recibieron poco contenido relacionado con LGTBIQ+ en sus clases de ciencias sociales y en la escuela en general, y que, cuando se presentaba el contenido, se centraba en hombres homosexuales, en figuras históricas masculinas homosexuales y en la aceptación general de la homosexualidad en el pasado. Estos y estas exalumnas de secundaria reconocieron el privilegio de los varones y las identidades masculinas dentro del colectivo LGTBIQ+ no solo dentro del currículo, sino también en términos de trato por parte de sus compañeros y compañeras. Además, el poco apoyo que los alumnos sí recibieron de sus profesores, parecía provenir principalmente de figuras femeninas. Todo ello refleja las carencias del sistema educativo respecto las experiencias LGTBIQ+ y muestran cómo las normas sociales heteronormativas dominan dentro de las escuelas.

**Palabras clave:** alumnado LGTBIQ+; escuelas secundarias; enseñanza género-normativo; integración de contenido LGTBIQ+; ayuda institucional.

---

### **Abstract**

While many studies have looked at the treatment of gender in the secondary classroom in Spain, few have focused on LGBTQ+ secondary experiences from a gender perspective. Twenty recently graduated secondary students who currently identify as LGBTQ+ participated in semi-structured interviews and a focus group centering on their school experiences (the data collection type respected participants' personal preferences). Participants reported receiving little LGBTQ+-related content in their social science classes and school in general, but when content was presented, it was focused on homosexual males, mainly, superficial comments on the homosexual identification of male historical figures or on the general acceptance of male homosexuality in the past. These former secondary students recognized the privilege of males and male identities within the LGBTQ+ collective, not only within the curriculum, but also in terms of treatment by their peers. Furthermore, the little support that students did receive from their teachers, seemed to come principally from female figures. The findings illustrate how heteronormative social norms dominate within schools and highlight specific shortcomings of secondary schools regarding LGBTQ+ student experiences from a gender perspective.

**Key words:** LGBTQ+ students; secondary schools; gender-normative teaching; LGBTQ+ content integration; institutional help.

## **1. Introducción**

El contenido de las clases de ciencias sociales en el instituto, de otras materias y el abuso escolar género-normativo dentro de éste pueden ser maneras de conservar el orden de género tradicional y afectivo-sexual (ver Payne y Smith, 2013; Rawlings, 2019, cf. García Luque y de la Cruz Redondo, 2017). Actualmente, muchas veces, como profesionales en el mundo de la educación seguimos fomentando el orden tradicional de género y afectivo-sexual (Harris, Wilson-Daily y Fuller, 2021, 2022) aunque sea una realidad el incremento de la reflexión y reestructuración profunda (cf. García Luque y de la Cruz Redondo, 2017). Ejemplo de ello es la inclusión de actuaciones en normativas de centro, la celebración de las efemérides y el uso de materiales y recursos didácticos coeducativos (García Luque y de la Cruz Redondo, 2017).

A pesar de los cambios sociales, políticos y legislativos que implican una mayor aceptación de personas que se identifican como LGTBIQ+ (ej. Fernández-Paradas, 2020; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020), por lo general en España, los estudios sobre las y los jóvenes en las escuelas de secundaria españolas destacan niveles significativos de victimización, marginación y

malentendidos entre los estudiantes LGTBIQ+<sup>1</sup> (ej. Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021; Grupo Educación COGAM, 2013; Martxueta y Etxeberria, 2014; Mérida, 2018; Martín Martín y otros, 2007; Sánchez Sibony, Ortega Ruiz y Casas, 2018). Se argumenta que es en gran parte el resultado de no garantizar que los estudiantes que se identifican con este colectivo reciban el apoyo necesario en sus institutos (ej. Aguirre, Moliner y Francisco, 2021; Harris y otras, 2021; 2022).

La literatura existente pone de relieve los principales retos que afrontan estos y estas estudiantes en sus vidas y cómo las escuelas y el profesorado de ciencias sociales, sin querer, pueden contribuir a aumentar el aislamiento social del alumno o alumna (Harris, y otras, 2021; 2022). Se ha demostrado que algunos alumnos y algunas alumnas LGTBIQ+ que no se sienten seguras y acompañadas en el instituto, pueden abandonar o acabar la educación secundaria con niveles de aprendizaje comparativamente más bajos que sus compañeros y compañeras (Birkett y otra/o/s, 2009), lo que a su vez afecta sus oportunidades de vida en cuanto a economía y salud mental y física (Toomey y otros, 2010, también ver Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021). El aislamiento de estudiantes LGTBIQ+, que toma diferentes formas en el instituto (ver Harris y otras, 2022) puede tener consecuencias drásticas, como el suicidio (Baiocco y otro/a/s, 2014; García Vega y otras, 2018).

No obstante, es importante destacar que algunos estudios recientes provenientes del Reino Unido (McCormack, 2020; Morris, McCormack y Anderson, 2014; White, Magrath y Thomas, 2018) señalan que ha habido un cambio muy positivo de la coyuntura social y escolar que ayudan al alumnado LGTBIQ+. Sin embargo, es muy importante destacar que estos tres estudios se centran en la experiencia del estudiante masculino homosexual, mientras que la experiencia del colectivo no se puede generalizar y puede ser muy desigual (Harris y otras, 2021).

Pese a que en las Leyes Educativas se incluyen, en teoría, aspectos relacionados con el respeto e integración sexual, y, por tanto, también LGTBIQ+, esto no se ve claramente reflejado en las competencias educativas de dichos currículos. Aun así, si revisamos las áreas relacionadas con las Ciencias Sociales, en algunos casos sí que se puede llegar a intuir algún tema relacionado con la integración e igualdad, también sexual. En cuanto a temas de género, estos sí que están presentes en la legislación educativa reciente (consultar Díez Bedmar, 2015; García Luque, 2016), pero evidentemente no es garantía de su inclusión en las prácticas didácticas aplicadas en el aula (Díez Bedmar, 2015; Lucas y Delgado-Algarra, 2019).

En lo que respecta a la legislación educativa, la integración y/o inclusión de temas específicamente LGTBIQ+ no es obligatoria en las escuelas españolas y rara vez se tratan (Martxueta y Etxeberria, 2014). Se supone que el desarrollo social y emocional de los estudiantes y los temas de integración deben asociarse de manera interdisciplinaria a través de la legislación LOMCE (2013), pero, igual que con la LOE (2006) estos aspectos son tan amplios que los asuntos y temas LGTBIQ+ pocas veces se integran en el aula (Martxueta y Etxeberria, 2014). Además, los

---

<sup>1</sup> A lo largo del de este trabajo se utilizará el término LGTBIQ+, formado por las primeras letras de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual y queer; incluyendo además el símbolo "+" para incluir colectivos y personas que se sienten identificadas pero que no están representadas expresamente por estas siglas. Entendemos una identidad de género o falta de ella (identidad no binaria) es manifestada por los individuos en función de cómo se identifican, independientemente de su sexo biológico. Por otro lado, que el interés afectivo sexual (sexualidad) son las prácticas y comportamientos que manifiestan un interés sexual de la persona hacía otra persona. Personas que se identifican con el colectivo LGTBIQ+ suelen ser personas que no se identifican con el orden tradicional afectivo-sexual y/o de género.

profesores en España a menudo se sienten inadecuadamente preparados para apoyar a los estudiantes LGTBIQ+ y para cubrir e integrar en el aula contenidos relacionados con aspectos LGTBIQ+ (Aguirre y otras, 2021; Penna Tosso y Sánchez Sáinz, 2015).

Es por todo lo detallado con anterioridad, que en el presente estudio se exploran las experiencias de alumnas y alumnos de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña que se identifican como LGTBIQ+, en base a sus recuerdos sobre el instituto y la presencia o ausencia de buenas prácticas en este. Basándose en entrevistas y grupos focales (muestra total: 20) con personas que han asistido a institutos catalanes de manera reciente. Los datos muestran como los centros pueden aislar involuntariamente al que se identifica como LGTBIQ+. De algún modo, se puede observar que hay factores bajo el control del docente de Ciencias Sociales y otros profesionales del centro que contribuyen a que muchos estudiantes se sientan diferentes y marginados<sup>2</sup>.

## 2. Metodología

El objetivo más amplio de la investigación en que se ubica el presente estudio era explorar las experiencias de alumnas y alumnos de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña que se identifican como LGTBIQ+, en base a sus recuerdos sobre el instituto y la presencia o ausencia de buenas prácticas en este. Específicamente en este artículo los objetivos iniciales eran: 1) Determinar si la didáctica de ciencias sociales en la educación secundaria influye en la exclusión o inclusión de alumnado LGTBIQ+, desde la perspectiva de las personas recién graduadas que se identifiquen con este colectivo, y 2) Determinar si otras acciones institucionales a nivel de centro influyen o no en la exclusión o inclusión de alumnado LGTBIQ+, desde la perspectiva de las personas recién graduadas que se identifiquen con este colectivo.

Los datos de las entrevistas y del grupo focal se transcribieron y posteriormente se analizaron en función de los temas a través de codificación deductiva e inductiva; los temas deductivos fueron el género y el currículo y el apoyo institucional. A continuación de esta codificación inicial, se realizó un proceso de codificación inductiva, identificando el privilegio de género como un tema a considerar en los análisis.

### 2.1 Participantes

Se ubicó una muestra por conveniencia, es decir una muestra de voluntarios, de veinte estudiantes LGTBIQ+ en dos universidades españolas (Universidad de Barcelona y Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña). Todos los participantes nacidos en España habían realizado sus estudios de educación secundaria obligatoria (ESO) en España, y concretamente en la Comunidad Autónoma de Cataluña. A los participantes se les dio la opción de participar en un

---

<sup>2</sup> Algunos aspectos de este artículo han sido presentados al *XXXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* que se celebró en Granada los días 5, 6 y 7 de abril de 2022 y al *I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Formando ciudadanía desde el feminismo que se celebró en Madrid los días 2, 3 y 4 de junio de 2022. Las autoras quieren agradecer los comentarios y sugerencias recibidos en estos dos encuentros por parte de las y los participantes.

grupo focal o en una entrevista semiestructurada individual. Se realizaron diecisiete entrevistas individuales (n = 17) y un grupo focal (n = 3) a finales de 2021 y principios de 2022 (muestra total 20, 10 de la Universidad de Barcelona y 10 de Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña). Los y las participantes se habían graduado de la escuela secundaria en los últimos siete años, lo que les había aportado tiempo suficiente para reflexionar sobre sus experiencias, pero no demasiado como para olvidar aspectos relevantes de estas (ver, por ejemplo, Farmer y Knapp, 2008). Esto también nos permitió incluir a estudiantes que no se habían identificado durante la escuela secundaria. Los nombres de los participantes han sido cambiados para preservar su anonimato. Seis estudiantes se identificaron como lesbianas, 6 como gais, 6 como bisexuales, 1 como no declarado y 1 como asexual en el momento de la recogida de datos. La mitad de los participantes se habían identificado durante la escuela secundaria y la otra mitad después (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Autoidentificación de los participantes en el momento de la recogida de datos y seudónimos.*

| <b>Tipo de recopilación de datos *</b> | <b>Seudónimo</b> | <b>Autoidentificación</b>     | <b>Abiertamente-identificado LGTBIQ+ durante la secundaria</b> | <b>Abiertamente-identificado LGTBIQ+ después de la secundaria</b> |
|--|------------------|-------------------------------|--|---|
| Entrevistas                            | Alba             | Bisexual                      | ✓  |   |
|  | Albert           | Gay                           |  | ✓   |
|  | Alfred           | Gay                           |  | ✓   |
|  | Anna             | Bisexual                      | ✓  |   |
|  | Arnau            | Gay                           | ✓  |   |
|  | Clàudia          | Sin identificación específica | ✓  |   |
|  | Coral            | Bisexual                      |  | ✓   |
|  | Cristina         | Bisexual                      | ✓  |   |
|  | Dani             | Gay                           |  | ✓   |
|  | Estela           | Lesbiana                      |  | ✓   |
|  | Ester            | Lesbiana                      |  | ✓   |
|  | Iris             | Lesbiana                      |  | ✓   |
|  | Olga             | Lesbiana                      | ✓  |   |
|  | Laura            | Lesbiana                      |  | ✓   |
|  | Mercè            | Lesbiana                      |  | ✓   |
|  | Paula            | Asexual                       | ✓  |   |
|  | Xavier           | Gay                           |  | ✓   |
| Grupo focal                            | Aina             | Bisexual                      | ✓  |   |
|  | Mariona          | Bisexual                      | ✓  |   |
|  | Martí            | Gay                           | ✓  |   |

\* A petición de los participantes.

Como cada estudio, este tiene sus limitaciones. Es importante denotar que contamos con una muestra reducida y homogénea de alumnos y alumnas universitarias. Además, éstos se caracterizaron por poseer un nivel socioeconómico medio y/o medio alto y por mostrar una buena predisposición e incluso motivación a dedicar tiempo para participar en el estudio.

## **2.2 Recopilación de datos, instrumento y análisis de los datos**

Las investigadoras de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña llevaron a cabo las entrevistas cara a cara y de grupos focales a finales de 2021 y principios de 2022. Éstas explicaron a las y los entrevistados que el objetivo general del proyecto de investigación era comprender mejor las experiencias de los estudiantes de secundaria que se identifican como LGTBIQ+ para contribuir con recomendaciones concretas al personal de las escuelas de secundaria. La herramienta utilizada para las entrevistas y grupos focales fue una versión traducida y ampliada de Harris et al. (2022, pp. 172-173), que se adaptó a catalán/castellano y que se implementó de forma semiestructurada. Las preguntas adicionales añadidas al instrumento de Harris et al. se centran específicamente en las intervenciones, o la falta de ellas, en el aula de ciencias sociales. Las entrevistas y el grupo focal fueron analizados por todas las autoras en busca de contenido relacionado con el género.

## **3. Resultados y Discusión**

Concretamente, se han identificado tres dimensiones de análisis: 1) el colectivo LGTBIQ+ y la igualdad, 2) el contenido escolar y los referentes LGTBIQ+, 3) el apoyo escolar hacia los miembros LGTBIQ+.

### **3.1. El colectivo LGTBIQ+ y la igualdad: el privilegio de género dentro del colectivo**

Las narrativas analizadas dejan claro que no toda la discriminación es igual dentro del colectivo LGTBIQ+. Los relatos de los participantes han reflejado como los comportamientos “masculinos” están mejor tratados que los comportamientos “femeninos”. Martí, por ejemplo, nos decía que no sufría discriminación porque, según él era abiertamente gay, pero con comportamientos más masculinos. Decía, en cambio, que otros chicos con comportamientos más “femeninos” recibían un tratamiento diferenciado al suyo:

Pues algún chico que tiene entre comillas pluma, pues sí que había el tipo comentario “maricón, no sé qué...” O, o era ese punto de bueno, llega alguien nuevo a clase, al no saber mi orientación sexual, puede ser me pueden decir algo y tal. Pero nunca he tenido ningún problema. Lo que sí que algunas personas también de mi clase, pues sí que lo han sufrido, sobre todo hombres que no se identificaban como gais, pero, por tener ciertos comportamientos que sí, pues socialmente relacionan al ser homosexual, pues sí que les decían bastantes comentarios y bastante despectivos la verdad (Martí).

Otro ejemplo es el de Martina, que explicaba por qué, según su punto de vista, no sufría discriminación como en cambio si la sufrían otras personas que se identificaban con el colectivo LGTBIQ+ en su centro, según ella eso era por el hecho de tener intereses sexuales compartidos con sus compañeros chicos:

Yo creo que yo no recibía nada porque siempre está ese cierto punto de sexualización, de buah, una mujer bisexual, le gustan los hombres...bueno, en ese momento eran los hombres y las mujeres, porque claro, y ya da por hecho que bisexual sólo te gustan hombres y mujeres. Y ya era como: "buah, puedo tener algo con esta chica y otra más..." sabes. Yo creo que por ese motivo yo no recibía este tipo de acoso por el "ay bueno, le gustan las tías como yo" (Martina).

Aquí vemos dos casos, los del Martí y Martina, personas que reconocían vivir un tipo de superioridad social dentro de su centro de secundaria gracias a tener una identidad más "masculina" dentro de las identificaciones LGTBIQ+. Los datos analizados coinciden con los de Harris y otras (2021), en cuanto a la evidencia que existen formas "más aceptables" de ser LGTBIQ+. En el caso de Martí, este revela experiencias relativamente positivas en la escuela y afirma ser privilegiado comparativamente con otros compañeros. Tanto este estudio como el de Harris y otras (2021), demuestran que algunas formas de ser LGTBIQ+ son menos aceptables socialmente que otras. A raíz de las respuestas de los y las estudiantes se observa que hay orientaciones sexuales más aceptadas que otras, por ejemplo, ser gay o en ocasiones bisexual o lesbiana, y que los hombres con comportamientos "masculinos" experimentan menos dificultades pese a tener una orientación sexual incluida en el colectivo LGTBIQ+. Por contra, personas con una identificación menos normalizada sufren más discriminación, como es el ejemplo de Paula que se identifica como asexual, esta estudiante explicaba que la falta de reconocimiento de su identificación sexual le había generado una mayor marginalización, básicamente causada por la falta de información al respecto.

Los estudios recientes provenientes del Reino Unido (McCormack, 2020; Morris y otros, 2014; White y otros, 2018) señalan que ha habido un cambio muy positivo de la coyuntura social y escolar que ayudan al alumnado LGTBIQ+, no obstante, los tres estudios se centran en la experiencia exclusiva del estudiante masculino homosexual.

Se observa, con los datos presentados aquí y en otros estudios (por ejemplo Harris y otras, 2021) que las experiencias de alumnado LGTBIQ+ pueden ser muy desiguales, sobre todo, en el caso de identidades más femeninas.

Alba destacaba incluso diferencias de género e identificación dentro del colectivo, resaltando el privilegio de los hombres que se identifican como gay:

Pero sí, sí, sobre todo la gente que se identificaba como hombre gay eran los que recibían más apoyo, porque los demás como si no existiera.

En otros casos como el de Paula, que se identifica como asexual, se quejaba de que las pocas veces que los temas LGTBIQ+ fueron tratados en su instituto siempre se focalizaron en personas LG (lesbianas y gais), dejando excluidas del tema cualquier otra identificación, ya fueran orientaciones sexuales o identidades de género, y eso acababa produciendo una discriminación interna en el colectivo.

Cristina, también, hablaba de las diferencias entre cómo se trata a personas que se identifican como parte del colectivo LGTBIQ+ en cuanto a su orientación sexual, comparado con las personas que se identifican como parte del colectivo LGTBIQ+ en cuanto a su identidad de género. Ella encontraba una diferencia muy marcada:

Yo creo que la orientación sexual está como más normalizada, no, entre comillas, y es algo que también que quizás no afecta a los demás, que es muy en plan, pues sales del armario y ya está. Sigues con tu vida, pero el tema trans o de identidad de género, como tú como persona como también debes cambiar, de los pronombres y todo esto... eso les cuesta más, y se trata más como tabú, el tema de identidad de género que la orientación sexual (Cristina).

Todos estos relatos de los y las participantes muestran cierto privilegio de género dentro el colectivo LGTBIQ+.

### **3.2. El contenido escolar y referentes LGTBIQ+: el poco contenido LGTBIQ+ se centraba en hombres homosexuales**

Los relatos de los y las participantes han reflejado las pocas veces que obtuvieron comentarios o contenidos relacionados con temas LGTBIQ+ en el aula de Ciencias Sociales o de otras materias. Dato que va muy en la línea de los resultados expuestos en la investigación de Rojas et al (2019) en Chile. Los temas LGTBIQ+ en el aula, según los participantes del estudio, se caracterizaban, por un lado, por ser inexistentes o muy puntuales. Y, por otro lado, por tener una clara carencia de perspectiva crítica. Y así lo muestran relatos como el de Mariona y Iris:

En la parte de ciudadanía de la ESO, sí que es la parte que más se trataban estos temas, y dimos alguna charla de feminismo, de racismo, etc. Y una vez nos pusieron un monólogo de una persona LGTB hablando y lo comentamos. Pero, pusieron el vídeo y ya está, trabajo realizado (Mariona).

Nunca se han incluido modelos LGTB+ y desconozco si se hace ahora, pero diría que no. Quizás sí, en latín, pero no tanto la profesora como explicación, sino lo fui viendo a partir de mi TFG, que trataba sobre la sátira en la época de Grecia y Roma, analizada a través de un libro de pequeños relatos con cierto sarcasmo describiendo la vida en esa época (Iris).

Además, destaca de los relatos de los participantes, como los contenidos prácticamente residuales en los temas LGTBIQ+ estaban enfocados a hombres identificados como gays, por lo que otras identificaciones de género e identificaciones de sexualidades estaban invisibilizadas. I así lo refleja Olga:

Chicas, como referentes históricos, prácticamente no las había, como mucho había referentes chicos (Olga).

Es de resaltar, también, que dos de las entrevistadas destacaron el personaje de García Lorca, el cual tuvo un papel relevante en sus clases de 4º de la ESO, donde su orientación sexual se comentaba como un hecho anecdótico y poco relevante:

No es que fuera un modelo LGBT+, pero García Lorca sí que se hablaba de que le habían asesinado y su orientación sexual era la que era. Pero no lo ejemplificaban como si fuera un modelo LGBT+, era algo de paso (Estela).



Asimismo, una entrevistada hizo referencia a la Edad Antigua, donde la homosexualidad era un hecho aceptable en ciertas etapas de la vida. Nuevamente, en este caso, su explicación fue enfocada a los hombres, invisibilizando otras sexualidades. Un claro ejemplo, eran las relaciones afectivo-sexuales que tenían entre ellas las mujeres adolescentes espartanas, de la misma manera que lo tenían los hombres espartanos.

Únicamente se mencionó que en la Edad Antigua eran frecuentes las relaciones entre los hombres. Sobre todo, cuando se hablaba de Esparta y Atenas (Coral).

A modo de apunte histórico, remarcar, como expone Ballesterro (2019) que la homosexualidad en Esparta era bajo unos parámetros muy patriarcales y culturales concretos del período, muy alejados de los actuales. No obstante, no deja de ser un contenido histórico básico que puede ayudar a fomentar la inclusión.

La presente investigación, pues, coincide con Martxueta y Etxeberria (2014) en su crítica de la poca concreción de las últimas leyes educativas LOE (2006) igual que la LOMCE (2013), son tan amplios los asuntos y temas LGTBIQ+ que pocas veces se integran en el aula. Vemos que la integración de asuntos y temas LGTBIQ+ fue nula o mínima según las personas entrevistadas.

Participantes como Albert, Dani y Xavier hicieron hincapié en qué incluir períodos y hechos históricos que hagan incidencia en temáticas como LGTBIQ+ puede ayudar a la autoaceptación.

Habría ayudado a la inclusión el incluir contenidos históricos. Ya no sólo por la propia aceptación de uno mismo, sino también por el resto (Albert).

Incorporar más ejemplos y modelos de personajes relevantes homosexuales, bisexuales, etc., como exponen Dani y Xavier, ayudaría a normalizar dichos sentimientos y potenciaría la seguridad entre los alumnos, compañeros y docentes de hablar de dichas temáticas.

De hecho, hace unos años pienso que se vivía en una lucha constante, ya que los modelos históricos planteados eran de una forma muy clara: hombre, fuerte, bélico, con esposa, muchas amantes y muchos hijos e hijas. Este modelo de triunfador todavía persiste hoy en día, y parece ser que si no encajas en ese patrón no eres un hombre de verdad o no puedes encajar en lo que espera la sociedad de ti. Hoy en día esto es diferente, puesto que cada vez hay más personajes LGTBI+ protagonistas en nuestras pantallas. (Xavier).

Y un claro ejemplo de la capacidad normalizadora e inclusiva de trabajar dichas temáticas nos la relató Ester cuando elaboró su Trabajo de Investigación en Bachillerato:

Yo hice el trabajo de investigación de la adopción en las parejas homosexuales. Lo hice con la profesora de castellano que te comentaba. Que era muy bonita. En ese sentido, todo lo que yo conté, y se hablaba sobre todo de parejas homosexuales que querían ser padres, tuvo una muy buena reacción. El trabajo tuvo muy buena acogida. Me sorprendió mucho, porque al principio me daba vergüenza, pero al final salí muy contenta por la respuesta de la gente, tanto alumnos como profesores (Ester).

Ester optó por tratar la temática de las adopciones desde una óptica inclusiva. Visibilizando contenidos evadidos en muchos sectores. Un ejemplo, no obstante, anecdótico y que emerge de la selección de un contenido por iniciativa propia.

Otros participantes destacan los pocos referentes o episodios históricos impartidos en las aulas y centrados en los hombres estaban encuadrados en un imaginario peyorativo. I un claro ejemplo de ello lo exponen Mercè y Xavier:

No, bueno nos hablaban aspectos de VIH, pero siempre desde la visión gay: hombre – hombre. Las relaciones homosexuales estaban catalogadas como hombre-hombre y no mujer-mujer (Mercè).

Si se ha hablado alguna vez, no se ha hablado de forma respetuosa. Por ejemplo, con los griegos y romanos, donde se hacía énfasis en su depravación sexual y como una sociedad con vicios y falta de ética. Pero, por ejemplo, nunca se cuestionaban por igual actitudes machistas como, por ejemplo, que un rey tuviera diferentes amantes y muchos hijos e hijas (Xavier).

Además, destaca, que entre las y los participantes había un tema recurrente de integraciones muy mínimas de temas LGTBIQ+ y muy puntuales, que quedaban en un día o en la integración de “fun facts”:

.. en la parte de ciudadanía de la ESO, sí que es la parte que más se trataban estos temas, y dimos alguna charla de feminismo, de racismo, etc. Y una vez nos pusieron un monólogo de una persona LGTB hablando y lo comentamos. Pero, pusieron el vídeo y ya está, trabajo realizado.

No...en historia y eso no he tratado en mi vida a ningún personaje, a ninguna persona que... no... o sea,... quizás lo decían esto como *fun fact*, pero era, sólo en plan... no se trataba cómo eso había afectado a su pensamiento, o a sus acciones...

Además de tratarse de “fun fact” poco serio y académico:

Si, en historia del arte, una profesora, que además se jubiló ese año, o sea que no era joven ella siempre nos hablaba de todas estas cosas y de los artistas...le hacía mucha gracia, porque a los adolescentes les hace gracia...Van Gogh era gay, estaba liado con Gauguin... a veces lo comentaba como lo típico que comentas la vida del artista “estaba casado y tenía 3 hijos” pues “éste tenía 3 amantes y 2 eran hombres” y ya está, pero no entraba a fondo en la época, sabes “estaba más aceptado” o era como un fun fact,

Es por eso, que las pocas veces que las y los participantes reportaron comentarios o contenidos relacionados con temas LGTBIQ+ tanto en el aula de Ciencias Sociales como de otras materias, éstos estuvieron enfocados y relacionados con hombres identificados como gais, así, otras identificaciones de género o identificaciones de sexualidades aún quedan muy invisibilizadas o son inexistentes en el aula. Incluso así, esta integración se reducía a un fun fact de vez en cuando, a un vídeo o una charla en que los miembros del colectivo sólo se presentaban como víctimas. Es evidente que aún queda mucho trabajo pendiente para llegar a un trato igualitario de género (consultar Díez Bedmar, 2015; 2019; García Luque, 2016; García Luque y de la Cruz Redondo, 2017; Lucas Palacios y Delgado-Algarra, 2019).

Seguramente hay relación con el hecho de que muchos y muchas profesoras consideran que no tienen la preparación suficiente para cubrir e integrar contenidos relacionados con temas LGTBIQ+, más que el aportar algún comentario superficial (Aguirre y otras, 2021; Penna Tosso y Sánchez Sáinz, 2015), aun siendo considerados por el estudiantado como el rol principal para la diversidad sexual (Fernández-Jiménez, 2021). En el grupo focal, Martí, Aina y Martina también

hablaban de oportunidades curriculares donde se podrían haber integrado contenido relacionado con temas LGTBIQ+ pero en que no se hacía:

No, de hecho, existe una asignatura muy bonita que se llama ética, pero no se aprovecha. Es una... te clavan una ficha tienes que llenarla, y adiós muy buenas... y pienso que es una asignatura que se llama ética y se podría aprovechar para tratar estos temas, pero no se hace.

Todos los participantes del grupo focal concuerdan en que hay espacios donde introducir dichas temáticas olvidadas por la sociedad. De hecho, ellos recuerdan cómo se impartían contenidos poco significativos para su aprendizaje en asignaturas como ciudadanía o en temas de introducción a la filosofía, etc. De hecho, ninguna de las y los veinte participantes comentó que hubiera una integración curricular de contenido LGTBIQ+ que fuese más allá de un día concreto o de la integración de “fun facts” o contenido que aportaban ellos y ellas. Coincían todas y todos que haría falta una dedicación más clara a temas LGTBIQ+, por ejemplo, en la asignatura de ética o cuando se trataban temas históricos, hecho que hubiera ayudado y acelerado su autoaceptación.

Todos estos relatos de los y las participantes, muestran cómo en cierta medida el poco y prácticamente inexistente contenido LGTBIQ+ impartido durante su educación secundaria obligatoria se centraba, mayoritariamente, en las relaciones afectivo-sexuales de hombres homosexuales y en el “fun facts”.

### **3.3. El apoyo escolar hacía los miembros LGTBIQ+: cuando había apoyo por parte de la escuela, muchas veces era por parte de mujeres**

Respecto al apoyo escolar, la mayoría de las veces las y los participantes destacaban que había una carencia general por parte de la escuela, dado que, por un lado, no sabían cómo proceder ante una situación de dicha índole, y por otro lado porque en ciertos centros seguía siendo un tema tabú, sobre todo en escuelas de carácter religioso. Por tanto, el contexto escolar se caracterizaba por tener una clara falta de directrices y pautas de actuación, dejando solos a los y las estudiantes.

Es por eso, que las pocas acciones de apoyo por parte de los docentes se realizaban de forma individualizada. De hecho, como expone una de las participantes, únicamente una profesora de alemán le dio un espacio de protección al acoso escolar que sufría:

Entonces pues cambié de instituto en 3º, porque era insufrible, y en este instituto, nada, horroroso, no nos ayudaron en nada, de hecho, yo en las horas de patio no quería salir al patio, le dije al tutor y me había dicho cosas tipo “Bueno, hoy se meten contigo y mañana será otro...” Y una profesora de alemán, que a mí ni siquiera ni me tenía, nos tenía a la hora del patio, a mí ya otra que se metían con nosotros, nos metía en su despacho, porque ella era buena mujer y no sabía qué hacer, y como sabía que nadie le ayudaría pues, lo hacía con los alumnos que no nos sentíamos cómodos ... pero es la única que...y el conserje, pero el resto de profesores... habíamos hablado con dirección y no se hizo nada... Este año que me fui yo, éramos dos líneas y nos fuimos 5 de esta escuela porque no podíamos más (Cristina).

Teniendo en cuenta este último comentario de Cristina y los descritos por otras y otros de las personas entrevistadas, no resulta difícil entender que algunos alumnos y alumnas LGTBIQ+ que no se sienten seguras y acompañadas en el instituto, puedan abandonar o acabar la educación secundaria con niveles de aprendizaje comparativamente más bajos que sus compañeros y compañeras (Birkett y otra/o/s, 2009), lo que a su vez afecta sus oportunidades de vida en cuanto a su bienestar económica y de salud mental (ver Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021). A corto plazo, como se puede apreciar en la literatura, incluso puede acabar en suicidio o intentos de ello (Baiocco y otra/o/s, 2014; García Vega y otras, 2018).

Por tanto, el apoyo escolar por parte del profesorado venía marcado por la aleatoriedad y el trabajo individual de los docentes:

Sí que una tutora en segundo de bachillerato sí que nos dejó muy claro que era muy abierta y que podíamos ir a hablar con ella si queríamos, pero como institucionalmente por así decirlo, no (Alba).

Es de destacar, que los pocos casos que narraron los participantes de apoyo escolar venían dados por docentes mujeres. Aunque Harris y otras (2022) no destaquen este hecho explícitamente, se observa que en consonancia con su estudio (2022, p. 165) las personas que están identificadas por miembros del colectivo LGTBIQ+ como personas que prestan su apoyo son profesionales mujeres. Además, es notoria, la actuación de apoyo individual, y no grupal y/o del centro, por parte de un número limitado de profesorado. Este hecho evidencia la relevancia y el gran punto de inflexión que genera la reflexión de la práctica educativa individual manifestada por Perrenoud (2004), donde desde una mirada crítica los y las docentes han de replantearse los saberes, tradiciones y prácticas educativas. Sin un trabajo conjunto, consolidado y coordinado, difícilmente podremos superar la problemática existente ya que seguirá siendo tratada y considerada como algo “exótico” o “de interés personal” de uno o una docente.

También vemos en el comentario de Alba su alusión a una falta de apoyo o reconocimiento institucional por parte del centro escolar. Sin apoyo institucional generalizado visible en el currículo y compartido y comunicado por la totalidad del profesorado, no es sorprendente que muchas personas que podrían identificarse como LGTBIQ+ en contextos escolares decidan permanecer con su identidad en secreto (Ramírez Pavelic y Contreras Salinas, 2016; ver también Rawlings, 2018), como fue el caso de Alba durante muchos de sus años de escolarización en secundaria.

#### **4. Conclusiones**

En consonancia con la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS), otras asociaciones que trabajan aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales como EuroClio (2015) y la NCSS (2016) se subrayan varios aspectos específicos de valor que nos aporta la didáctica de las ciencias y que se pierden si no le dedicamos el suficiente tiempo. Uno de ellos son los principios y los valores democráticos, que tienen la misma base de los estudios sociales que se centran en la igualdad. Asimismo, las dos asociaciones, ponen énfasis en la tarea de fomentar que nuestros alumnos y alumnas sean personas compasivas, comprometidas, éticas y colaborativas. Las tres entidades también destacan la importancia de tener debates abiertos y

razonados en un entorno propicio para poder exponer una variedad de opiniones y puntos de vista de manera respetuosa. Otro principio central en que coinciden es que la diversidad e inclusión que afirma y celebra la diversidad cultural y de identificación, combate la discriminación y reconoce que existen múltiples perspectivas, experiencias y maneras de vivir.

Como destacan Lucas Palacios y Delgado-Algarra (2019): “el fin último de todo sistema educativo es la formación de una ciudadanía igualitaria y como tal, sitúan la igualdad como eje transversal de sus propuestas didácticas, pues solo así el alumnado puede aprender a desarrollar su individualidad con independencia del sistema sexo-género” (p. 13). Iniciativas como las llevadas a cabo por la Asociación CLAVICO, el Claustro Virtual de Coeducación (CLAVICO, s. d.), *Pastwomen* (s. d.) y el *I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Formando ciudadanía desde el feminismo* (RedGEN DCCSS, 2022), aunque enfocadas desde perspectivas de género más generales y no específicas al colectivo LGTBIQ+, son buenos puntos de partida y nos dan la esperanza de que las cosas tienen que cambiar, y están cambiando, del trabajo en conjunto y la diseminación de ello.

Aunque queda mucho trabajo por hacer (ej. Fernández-Paradas, 2017), es parte de nuestro trabajo como docentes de ciencias sociales, intentar hacer que nuestras aulas y centros sean más inclusivos en:

- Visibilizar el colectivo LGTBIQ+ de manera normalizada y no solamente victimizada (ej. Fernández-Paradas, 2017; Jardón Giner, 2021; Harris y otras, 2021) dentro de las aulas de secundaria. Los y las docentes, así como los y las investigadoras han de dar espacio a estas narrativas LGTBIQ+ olvidadas (Ramírez y Contreras, 2016) y patrimonios LGTBIQ+ olvidados (Fernández-Paradas, 2017). La integración real de temas LGTBIQ+ históricos y en otras áreas de las ciencias sociales debería ir más allá de una simple charla de un día [estar integrados de manera normalizada] (Harris y otras, 2022). Así tendremos aulas más acogedoras para personas que se identifican como LGTBIQ+, o que podrían llegar a hacerlo, y que nuestros alumnos entiendan que hay muchas maneras de ser e identificarnos y que esta diversidad se celebra y normaliza. La única forma de celebrar y normalizar es la que parte de la asunción conjunta de compromisos.

- Desarrollar actuaciones consensuadas, comunicadas y trabajadas conjuntamente por la totalidad del profesorado - apoyo institucional visible (ver Harris y otras, 2021; 2022) a nivel de toda la institución, estas actuaciones deben formar parte de los proyectos educativos de los centros y no quedar relegadas a iniciativas individuales que, aunque parten de buenísimas intenciones, queden en poco.

- Reflexionar e intervenir en los currículos educativos, ya que un enfoque curricular que da privilegios a identidades “masculinas” dentro del colectivo nos da por un lado un sentimiento falso de integración de aspectos relevantes a todo el colectivo LGTBIQ+ y por otro lado excluye aún más otras identidades LGTBIQ+ menos “masculinas”. Esto nos da un “falso sentimiento de igualdad” (García Luque y de la Cruz Redondo, 2017, p. 46). Según cómo tratamos personas y temas relacionados con identidades femeninas dentro del colectivo LGTBIQ+, podemos aumentar todavía más el sentimiento de Otra o alteridad (ver Ramírez Pavelic y Contreras Salinas, 2016).

- Integrar formación pertinente a la normalización de identidades LGTBIQ+ a los grados y másteres de Formación del Profesorado teniendo en cuenta la ausencia de personajes LGTBIQ+

femeninos en contenido histórico (ver también Díez Bedmar, 2015). Ser conscientes de las consecuencias de excluir identidades y géneros menos visibles de los temas que tratamos al aula (Díez Bedmar, 2015; 2019)

En el desarrollo de esta investigación pudimos constatar que un trabajo conjunto con difusión amplia es necesario tanto desde el ámbito de la educación formal como desde el ámbito de la educación no formal y desde la universidad, del mismo modo que hemos venido afirmando que necesitamos actuaciones coordinadas y consensuadas. Debemos, pues, trabajar en pro a la integración de estos aspectos y a su abordaje desde múltiples campos para que sean convertidos en nuestra normalidad, puesto que son nuestra realidad, y no sean vistos como una excentricidad.

### Referencias bibliográficas

- Aguirre, A., Moliner, L. y Francisco, A. (2021). "Can Anybody Help Me?" High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450. Doi: 10.1080/00918369.2020.1804265
- Asociación CLAVICO (s. d.). *Asociación CLAVICO*. Claustro Virtual de Coeducación. <https://www.clavico.es/>
- Baiocco, R., Ioverno, S., Cerutti, R.; Santamaria, F., Fontanesi, L., Lingiardi, V., Baumgartner, E. y Laghi, F. (2014). Suicidal ideation in Spanish and Italian lesbian and gay young adults: The role of internalized sexual stigma. *Psicothema*, 26(4), 490-496. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72732458009.pdf>
- Ballesterero Herguedas, J. (2019). *Aproximación a la Esparta Clásica desde una perspectiva de género: estudio de la sexualidad y el rol femenino en la sociedad lacedemonia*. UOC. <https://cutt.ly/bJ1TPoa>
- Birkett, M., Russell, S.T., y Corliss, H.L. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000. Doi: 10.1007/s10964-008-9389-1
- Díez Bedmar, M.C. (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. History teaching in Secondary School and its impact on gender identities; training impact on the university. *Clío: History and History Teaching*, 41. <https://cutt.ly/LJ1IGSn>
- Díez Bedmar, M.C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <https://cutt.ly/GJ1IJUP>
- EuroClio (2015). *Manifiesto sobre educación de alta calidad en historia, patrimonio y ciudadanía: 15 principios para el reconocimiento de la importante contribución de la historia para el desarrollo de la juventud*. <https://cutt.ly/1J1IXnB>
- Farmer, J., y Knapp, D. (2008). Interpretation programs at a historic preservation site: A mixed methods study of long-term impact. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(4), 340-361. <https://doi.org/10.1177/1558689808321026>

- Feijóo, S., y Rodríguez-Fernández, R. (2021). A Meta-Analytical Review of Gender-Based School Bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), e12687. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312687>
- Fernández-Jiménez, A. (2021). La diversidad sexual desde la educación musical crítica: Una propuesta para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. En L. Vega-Caro, A. Vico y D. Recio (Eds.). *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 429-447). Dykinson.
- Fernández-Paradas, A. R. (2017). Patrimonios invisibles. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGTB. [Invisible patrimony. Research lines from a gender perspective and the recovery of LGTB memory]. *Vivat Academia*, 20(141), 115-134. <https://doi.org/10.15178/va.2017.141.115-137>
- Fernández-Paradas, A. R. (2020). Patrimonio y memoria LGBI en las leyes autonómicas en España. *El profesional de la información*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.10>
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124. <http://hdl.handle.net/10486/674642>
- García Luque, A., y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 2, 30-50. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12160/10049>
- García Vega, E., Camero García, A., Fernández Rodríguez, M., y Villaverde González, A. (2018). Suicidal ideation and suicide attempts in persons with gender dysphoria. *Psicothema*, 30(3), 283-288. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.438>
- Grupo Educación COGAM (2013). *Homofobia en las aulas, 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* <https://www.copcv.org/db/docu/160511115453TiAcC5TrGLQP.pdf>
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E., y Fuller, G. (2021). Exploring the secondary school experience of LGBT+ youth: An examination of school culture and school climate as understood by teachers and experienced by LGBT+ students. *Intercultural Education*, 32, 368-385. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889987>
- Harris, R., Wilson-Daily, A. E., y Fuller, G. (2022). '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>
- Heras-Sevilla, D., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of Sexist and Prejudiced Attitudes Toward Homosexuality in Spanish Future Teachers: Analysis of Related Variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 572-553. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Jardón Giner, P. (2021). Sandra Rodríguez Salas, Profesora de economía. En R. Huerta (Ed.), *Profesorado LGTB* (pp. 261-272). Tirant lo blanch.
- LOE- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado* (4 mayo 2006), núm. 106. [www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf)

- LOMCE- Ministerio de Educación y Ciencia. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* (10 de diciembre, 2013), núm. 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lucas Palacios, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Martín Martín, N., Molinuevo Puras, B., Pichardo Galán, J. I., Rodríguez Medina, P. O., y Romero López, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB. [http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal\\_social/index/assoc/felgtb00/02.dir/felgtb0002.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/felgtb00/02.dir/felgtb0002.pdf)
- Martxueta Pérez, A., y Etxeberria Murgiondo, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338233061009>
- McCormack, M. (2020). Advocacy research on homophobia in education: Claims-making, trauma construction and the politics of evidence. *Sociology*, 54(1), 89-106. <https://doi.org/10.1177/0038038519858585>
- Mérida Jiménez, A. (2018). *“Estic molt cansada de la vostra incapacitat d’acceptar”*. *Vivències de joves LGTB a centres de secundària d’Osona*. [UVic]. <http://hdl.handle.net/10854/5509>
- Morris, M., McCormack, M., y Anderson, E. (2014). The changing experiences of bisexual male adolescents. *Gender and Education*, 26(4), 397-413. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.927834>
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. *Publicaciones de las Naciones Unidas*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)
- NCSS (2016). *National [US] Council of Social Studies Strategic Plan*. <https://www.socialstudies.org/about/strategic-plan>
- Pastwomen (s. d.). *Pastwomen: Historia Material de las mujeres*. <https://www.pastwomen.net/>
- Payne, E., y Smith, M. (2013). LGBTQ kids, school safety, and missing the big picture: How the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systemic marginalization or... why we need to rethink LGBTQ bullying. *QED* (1), 1-36. <https://doi.org/10.14321/qed.0001>
- Penna Tosso, M., y Sánchez Sáinz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.179671>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Editorial Grao.
- Ramírez Pavelic, M., y Contreras Salinas, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(1), 235-254. <https://cutt.ly/BJ1IY6H>



- Rawlings, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698-716. <https://doi.org/10.1002/berj.3521>
- RedGEN DCCSS (2022). *I Congreso Internacional de Coeducación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Formando ciudadanía desde el feminismo. Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales*. <https://redgendccss.wixsite.com/icongresoredgen>
- Rojas, M., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Sánchez Sibony, A., Ortega Ruiz, R. y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional. *Educación Futuro* 38, 83-107. <http://hdl.handle.net/11162/191237>
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A., y Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth: School Victimization and Young Adult Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6), 1580-1589. <https://doi.org/10.1037/a0020705>
- White, A. J., Magrath, R., y Thomas, B. (2018). The experiences of lesbian, gay and bisexual students and staff at a Further Education college in South East England. *British Educational Research Journal*, 44(3), 480-495. <https://doi.org/10.1002/berj.3443>