

Educació transinclusiva a Educació Física: l'estudi d'un cas

Educación transinclusiva en Educación Física: el estudio de un caso

Transinclusive Education in Physical Education: A Case Study

LUCIA SANCHIS-FRANCÉS

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.
Universitat de València. España

lusan4@alumni.uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9197-480X>

ALEXANDRA VALENCIA-PERIS

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.
Universitat de València. España

alexandra.valencia@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2031-9743>

DANIEL MARTOS-GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.
Universitat de València. España

daniel.martos@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-7502>

Recibido/Received: 04-09-2023. Aceptado/Accepted: 01-12-2023. Cómo citar/Citation: Sanchis-Francés, Lucia; Valencia-Peris, Alexandra; y Martos-García, Daniel (2023). Educació transinclusiva a Educació Física: l'estudi d'un cas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 25, 167-192.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.25.2023.167-192>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resum. L'escola és un agent socialitzador i amb un rol crucial dintre del canvi d'actituds envers el col·lectiu LGTBIQ+. L'àmbit de l'Activitat Física i l'Esport és un espai heteronormatiu on generalment membres d'aquesta comunitat no tenen cabuda. A partir d'una metodologia qualitativa basada en un estudi de cas d'una alumna transgènere en un centre concret, es pretén evidenciar fins a quin punt determinades pràctiques educatives dins l'àrea d'Educació Física són transinclusives. Els resultats presenten (1) les bones pràctiques realitzades per l'escola perquè aquesta s'identifiqui com a transinclusiva i (2) els reptes encara pendents per garantir una educació igualitària i basada en la diversitat on siguin reconegudes totes les identitats de gènere.

Paraules clau. Educació física; transgènere; inclusió; identitats de gènere.

Resumen. La escuela es un agente socializador de primer orden con un rol crucial dentro del cambio de actitudes hacia el colectivo LGTBIQ+. El ámbito de la Actividad Física y el Deporte es un espacio cisheteronormativo donde generalmente miembros de dicha comunidad tienden a sufrir discriminación. A partir de una metodología cualitativa basada en un estudio de caso de una alumna transgénero en una escuela concreta, se pretende evidenciar hasta qué punto determinadas prácticas educativas dentro del área de Educación Física son transinclusivas. Los resultados ponen de manifiesto (1) las buenas prácticas realizadas por la escuela para que ésta se identifique como transinclusiva y (2) los retos aún pendientes para garantizar una educación igualitaria y basada en la diversidad donde sean reconocidas todas las identidades de género.

Palabras clave. Educación Física; transgénero, inclusión; identidades de género.

Abstract: The school is a socialising agent and plays a crucial role in changing attitudes towards the LGTBIQ+ community. The field of Physical Activity and Sport is a heteronormative space where members of this community generally have no place. Using a qualitative methodology based on a case study of a transgender student in a specific school, the aim is to demonstrate to what extent certain educational practices within the area of Physical Education are transinclusive. The results present (1) the good practices carried out by the school in order to be identified as transinclusive and (2) the challenges still pending to guarantee an equal education based on diversity where all gender identities are recognized.

Keywords: Physical Education; transgender; inclusion; gender identities.

INTRODUCCIÓ

El sexe és un concepte associat al component biològic de la persona assignat als caràcters sexuals externs el qual queda establert al naixement, és a dir, és una diferència anatòmica, biològica i fisiològica a partir de la qual es designa, en la nostra cultura, una persona com a “dona” o “home”. De manera específica, el sexe es determina d'acord amb criteris biològics, genètics, físics i fisiològics a través de la diferència de cromosomes, hormones i genitals en una classificació

cultural binària (mascle-femella / home-dona) de les persones i altres éssers vius (Oakley, 1972; Stoller, 1968).

En canvi, el gènere es pot definir com una categoria dinàmica, un constructe social que defineix allò que és ser un sexe o un altre en la societat i que es transmet a través dels agents de socialització, prenent com a base les diferències sexuals biològiques (Careaga, 1996; Figueroa i Liendo, 1995). A més, la identitat de gènere (Spence, 1993) s'expressa com la vivència interna, individual i personal del rol de gènere, constituint aquesta una expressió pública de la identitat pròpia, un conjunt de sentiments, fantasies i pensaments que pot correspondre o no amb el sexe assignat en el moment del naixement.

Si parlem de persona transgènere com a terme hiperònim o paraigua, aquest inclou a les persones no binàries i alhora es refereix a qualsevol identitat o expressió que no encaixa en el binarisme de gènere (Stryker, 2006). A més, aquest es fa servir per descriure persones la identitat de gènere de les quals no es correspon amb el seu sexe biològic, és a dir, és aquella persona que no s'identifica amb el gènere que se li ha assignat al naixer, postura que denota una voluntat d'allunyar-se del paradigma dominant d'entendre gènere aquest concepte (López-Cañada, 2018), considerat patologitzador, binarista i reificador de les categories masculí i femení.

En el context educatiu, cada dia hi ha més casos de xiquetes i xiquets d'edats primerenques que visibilitzen la seua disconformitat amb el sexe de naixement (Fuentes-Miguel et al., 2016) tot i que, tant a nivell institucional com individual, continua havent molts prejudicis associats i derivats de la ignorància existent al voltant d'aquest fet (Caudwell, 2012). Així, la transfòbia, per la seua part, naix a partir d'un rang ampli d'actituds, comportaments i sentiments negatius que es dirigeixen a les persones *trans* i que estan basades en l'expressió de la seua identitat de gènere (Whittle et al., 2007).

Com demostren la majoria d'estudis, calen iniciatives per sensibilitzar sobre la diversitat de gènere en l'àmbit educatiu, on les qüestions de gènere estan infrarepresentades (Serra et al., 2016). Existeix una manca d'eines i recursos per cobrir les necessitats de les persones *trans* a nivell educatiu, tant a nivell legal com de formació i sensibilització de docents i de la resta de la comunitat educativa. El context escolar suposa un reproductor dels esmentats estereotips, especialment a l'àrea d'Educació Física (EF) (Iisahunter, 2019), on les expectatives dels resultats es relacionen amb el gènere i s'utilitzen espais

als quals contínuament els xiquets i xiquetes han de definir i gestionar la seva identitat de gènere (Pérez i Moya, 2020).

La investigació vers les persones LGTBIQ+ (lesbianes, gais, *trans*, bisexuals, intersexuals i *queer*) dins l'àrea de l'Activitat Física i l'Esport ha avançat i cada vegada existeixen més estudis que engloben aquesta temàtica (Landi et al., 2020). Aquest és un dels àmbits socials en què les persones *trans* troben més dificultats de participació, per la complexitat d'encaixar els seus cossos al model binari hegemònic de masculinitat i feminitat imperant a la gran majoria d'escenaris esportius (Dowling, 2013). De fet, tant el context esportiu com l'educatiu són escenaris on les persones *trans* declaren haver patit diversos tipus d'assetjament durant la seua etapa d'escolarització per la seua identitat de gènere (Devís-Devís et al., 2022). Per la seua part, Johnson et al. (2014) també exposen les diferents dificultats que l'alumnat *trans* té per mostrar el seu gènere en situacions escolars diàries condicionades pel sexisme i l'heterosexisme.

Per a les persones *trans* l'EF pot resultar especialment difícil a causa del discurs binari de gènere sobre el cos, el currículum i la construcció de l'entorn (López-Cañada et al., 2022). L'àrea té un potencial rellevant per perpetuar normes de gènere i segregar per sexe biològic en aspectes educatius com l'ús dels vestuaris, el llenguatge utilitzat o les agrupacions per realitzar activitat física, a través de les quals l'alumnat pot sentir-se exclòs a l'aula i a les activitats (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019; Sánchez-Hernández et al., 2022). La forma en què està plantejada actualment aquesta assignatura, associada al paradigma tècnic i al discurs de rendiment (Sánchez-Hernández et al., 2022) fa que, sobretot a través del currículum ocult, es reproduïsquen diversos estereotips i prejudicis presents en la nostra societat i es legitimen certes pràctiques que, d'una forma o altra, disciplinen els cossos (González, 2020).

La literatura al respecte ha evidenciat la importància del paper del professorat d'EF com a agent implicat en el desenvolupament d'una consciència per part de l'alumnat vers el respecte cap a les identitats de gènere, així com el potencial que atresora en la reproducció de les desigualtats (Hall i Rodgers, 2019; Piedra de la Cuadra et al., 2013; Sáenz-Macana i Devís-Devís, 2020). Existeix una manca de coneixement per part del professorat sobre la transinclusió en general i per oferir experiències inclusives concretes per a joves *trans* (Drury et al., 2022; Kosciw et al., 2020).

L'educació transinclusiva passa per garantir que els espais educatius formals i no formals siguem llocs on la diversitat sexual i/o de gènere siga

reconeguda i reivindicada com un valor i on es minimitze l'impacte que la transfòbia social pot tenir sobre la salut física i mental de les persones *trans* (FELGTB, 2021). D'aquí la importància de reforçar els continguts pedagògics transformadors i de fomentar cultures escolars (i sexuals) que erradiquen les violències i assolisquen la igualtat en un context de diversitat creixent (Puche, 2021). Però, a l'hora d'incloure a les persones *trans*, no existeix un enfocament 'únic per a tots i totes' (Drury et al., 2022), ja que és pertinent reconèixer les singularitats personals del nostre alumnat i desenvolupar així una pedagogia més diferenciada i inclusiva.

En aquest marc, el present estudi té com objectiu analitzar l'educació transinclusiva en l'etapa d'Educació Primària a través de l'estudi d'un cas i poder així interpretar quin tipus d'educació rep una alumna *trans* a l'assignatura d'EF. Així, els objectius específics passen per (1) analitzar les bones pràctiques de l'escola perquè aquesta s'identifiqui com un centre transinclusiu a través de l'anàlisi de diferents aspectes educatius i de la interpretació de l'alumna i (2) exposar els reptes pendents vers una EF transinclusiva en un centre d'Educació Primària per garantir una educació totalment igualitària.

1. MÈTODE

1. 1. Disseny

L'enfocament utilitzat en la investigació fou de tipus qualitatiu i explicatiu. Per tal de descriure un cas concret a fons es va utilitzar una metodologia constructivista centrada i compromesa amb el fenomen que es volia comprendre. Així, l'estudi de cas està emmarcat en la tradició interpretativa on, a través de les entrevistes individuals i les observacions, es pretenia conèixer i entendre les idees, pensaments, expectatives i pors de les persones entrevistades, permetent una major comprensió de les seues experiències vitals (King et al., 2019).

En l'estudi de cas es recullen dades en profunditat relatives a un sol individu, programa o esdeveniment amb la finalitat d'aprendre més sobre una situació desconeguda o poc entesa (Leedy i Ormrod, 2005). Així, consisteix en una investigació qualitativa detallada d'un fenomen (Hartley, 2004), generalment amb dades recollides durant un període de temps i dins del seu context, amb l'objectiu de proporcionar una anàlisi d'aquest i dels processos que il·luminen les qüestions teòriques que s'estudien.

1. 2. Participants

En primer lloc, les dades qualitatives recopilades en aquest estudi pertanyen a les observacions realitzades dintre d'una classe de 15 alumnes del 6^è curs d'Educació Primària d'un centre educatiu públic, del qual l'alumna *trans* en formava part. Aquest centre educatiu va ser escollit per una de les autores per realitzar les seues pràctiques formatives. Es tractava d'un centre menut, amb molts recursos i accessibilitat, emmarcat en un context natural educatiu rural i obert a la comunitat i quasi tota la població escolar provenia de famílies integrades al poble, amb un nivell social de classe mitjana i on la llengua vehicular era el valencià. El personal del claustre estava disposat en tot moment a col·laborar en la investigació. L'escola era un centre l'alumnat del qual es caracteritzava per la seua diversitat, amb un gran nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i molt d'alumnat migrant.

En segon lloc, es va considerar necessari fer 4 entrevistes: a l'alumna *trans*, a una familiar de l'alumna, sa mare, al tutor de grup i al mestre d'EF. Cal dir que la totalitat del professorat de l'escola es caracteritzava per ser persones blanques, heterosexuales i amb una llarga experiència docent.

L'estudi de cas es focalitzava en l'alumna *trans*, a qui anomenarem "Ce". En el moment en què es va portar a terme aquesta investigació, l'alumna tenia 11 anys i formava part d'una família de classe mitjana molt arrelada al poble i preocupada pel procés de transició de la xiqueta des del primer moment. La seua relació tant amb el tutor com amb el mestre d'EF era bona i per aquesta raó es va decidir entrevistar-los als dos. Ce va estar disposada des del primer moment a col·laborar en l'estudi amb entusiasme i confiança. Des de la seua infància fou conscient de la seua condició de persona transgènere però no fou fins que tingué 10 anys que ho va comunicar.

1. 3. Tècniques de recollida de dades

La recollida de dades es va realitzar de la següent manera:

- Dues setmanes d'observacions a l'aula durant tres sessions setmanals d'EF i tres sessions setmanals d'altres matèries amb el tutor, amb un total de 9 hores.

Es va focalitzar l'atenció en aspectes concrets vinculats als objectius de l'estudi, fent ús d'un registre de conductes (fulls de registre on es pretén analitzar les conductes disruptives a l'aula responenent a les preguntes “què”, “quan” i “com”) i un diari de camp. L'observació va ser participant i amb una interacció social entre investigadora i participants i la recollida de dades de manera sistemàtica i no intrusiva (Álvarez, 2008; Quecedo i Castaño, 2003).

- Quatre entrevistes individuals i en profunditat, realitzades en el centre educatiu i de forma semi-dirigida a: a) l'alumna trans, b) la mare de l'alumna, c) el tutor i, d) el mestre d'EF.

Aquestes versaven sobre 5 dimensions clau: (1) el llenguatge utilitzat, tant per l'alumnat com pel professorat, (2) l'ús dels espais: vestuaris i banys, (3) les metodologies a l'aula, (4) els rols i relacions i (5) les activitats i els continguts. La durada de les entrevistes individuals fou aproximadament d'una hora, excepte la de la mare i l'alumna, que va durar quasi dues hores. A més, cadascuna d'aquestes entrevistes es va transcriure posteriorment.

1. 4. Procediment i qüestions ètiques

Pel que fa a les etapes del mètode, es va comptar amb 5 fases diferents durant la investigació (Rodríguez i Valldeoriola, 2014). Una primera fase exploratòria i de reflexió seguida de la fase de planificació i disseny de recursos, l'entrada a l'escenari, la recollida i anàlisi de la informació i la fase d'elaboració de l'informe d'investigació.

A més, els criteris de validesa i fiabilitat en aquest estudi qualitatiu passen per la observació persistent, la clarificació de la fonamentació de la persona investigadora i la comprovació de la validesa de l'estudi per part dels membres de la investigació. Però, a més d'aquests criteris, existeixen altres des de la perspectiva de la validesa vinculats a l'autenticitat en la indagació qualitativa, els quals s'intenten aconseguir durant aquest estudi, com ara la justícia, la imparcialitat i la intel·ligència crítica (Moral, 2006).

Pel que fa a les consideracions ètiques (de Guchteneire, 2014), s'ha seguit una selecció de principis ètics:

- La investigació ha evitat en tot moment la intromissió indeguda en la vida de les persones o comunitats que han estat estudiades.
- S'ha obtingut un consentiment informat de totes les persones implicades en l'estudi.

- Els participants potencials han estat informats, d'una manera i en un llenguatge comprensible, del context, propòsit, naturalesa, mètodes i procediments de la investigació.
- S'ha mantingut la plena confidencialitat i anonimat de les persones participants.
- S'ha ofert als participants l'accés als resultats de la recerca, presentats en un llenguatge i una forma que puguen entendre.

1. 5. Anàlisi de dades

La primera fase de l'anàlisi de dades fou la codificació, és a dir, el procés pel qual les dades brutes són transformades sistemàticament i agregades en unitats d'anàlisi o de significat que permeten una descripció precisa del contingut analitzat (Holsti, 1969), és a dir, el procés mitjançant el qual es poden assignar unitats de significat per a, posteriorment, identificar temàtiques específiques (Urbano, 2016) i recuperar i organitzar fragments de text.

La segona fase va consistir en simplificar i seleccionar la informació obtinguda de les entrevistes, a partir de les interaccions, les actituds, les converses, els moviments o els gestos (Urbano, 2016). La primera organització de les dades estava basada en un procés analític per tal d'identificar els conceptes i dimensions principals (Strauss i Corbin, 2002). Amb això, es va realitzar una lectura profunda dels textos obtinguts i, en base als temes a analitzar triats inicialment, s'inicià un procés deductiu per categoritzar les dades, agrupant i resumint la informació necessària.

Per categoritzar aquestes dades, es crearen taules per categories on es va seleccionar la informació rellevant sobre cada tema, anotant quina persona va formular la informació i en quin moment va ser recollida per poder organitzar més fàcilment la informació. Aquesta es va dividir en diferents categories: (1) activitats, (2) metodologies, (3) continguts, (4) llenguatge utilitzat, (5) ús de banys i vestuaris, (6) formació del professorat i (7) interpretació de l'alumna respecte a l'EF.

Una vegada codificades i organitzades les dades, a la tercera fase es va relacionar la informació individual de cada categoria entre sí per crear una explicació holística temàtica a través de la triangulació de dades (Aguilar i Barroso, 2015). La triangulació fou temporal, ja que es disposava de dades recollides en diferents dates per comprovar si els resultats havien estat constants; espacial, perquè es va realitzar a diferents

llocs; i personal, ja que s'ha analitzat la perspectiva de diverses persones i no sols de l'alumna.

Amb tot açò, per a l'exposició de les dades es va començar pels resultats globals per a després passar als més específics i, seguidament, es va realitzar una valoració crítica (Olabuénaga, 2012), expressant l'abast i el sentit dels mateixos, el significat en relació amb les teories existents i les limitacions i possibilitats d'ampliació com a conclusió.

2. RESULTATS I DISCUSSIÓ

2.1. Activitats, metodologies y continguts

L'alumnat dels centres educatius és divers quant a sexe, cultura, capacitats, interessos, motivacions context socioeconòmic, emocions o llengua materna (Salguero i Penna, 2017) i, per això, cada alumne i cada alumna té unes necessitats diferents. Malgrat aquest fet, el professorat entrevistat d'aquest centre assumia que no fou necessària cap adaptació ni cap canvi motivat per la transició de Ce, donat que ells ja treballaven de manera totalment inclusiva per a les persones trans. Però, l'existència de diferents protocols i lleis estatals i autonòmiques, com el Protocol d'acompanyament per garantir el dret a la identitat de gènere (2016) o la Llei 23/2018, de 29 de novembre, de la Generalitat Valenciana, d'igualtat de les persones LGTBI, que promouen mesures per a la inclusió de les persones *trans* a l'aula, expressen la necessitat d'un estudi i una valoració del cas i la implantació de mesures organitzatives i educatives específiques, fet que demostra que potser si són necessaris uns canvis als centres educatius quan trobem un cas com aquest.

En el cas concret de les activitats, continguts i les metodologies usades amb el tutor, es pot afirmar que a l'aula ordinària el mestre elaborava materials no estereotipats, parlava de manera neutra, creava un clima adequat on totes les opinions tenien cabuda i fomentava, en tot moment, la participació activa de l'alumnat, independentment de les qualitats de cadascú, fent que els xiquets i les xiquetes foren conscients d'aquest fet a través de la reflexió contínua:

Jo sempre he donat prioritat en la meua metodologia al treball cooperatiu, intentar atendre les dificultats personals de cada xiquet o xiqueta, aleshores no considere que haja canviat res, perquè he continuat fent el mateix que estava fent, amb les mateixes metodologies. A més, el

trànsit [de Ce] no ha suposat cap barrera en cap moment per a res, el problema d'adaptar-li coses a ella va per la seua capacitat de comprensió i la seua personalitat... [Entrevista tutor, maig 2022].

Però, a l'EF la situació era diferent, ja que es donaven pràctiques on l'alumnat s'organitzava en base a la seua corporalitat i habilitat motriu. Amb les observacions, es va comprovar que, de vegades, les agrupacions no es realitzaven de manera inclusiva i les activitats usualment s'organitzaven en grups determinats pel sexe, reforçant el binarisme (González, 2020). Açò es pot veure a partir de la següent observació realitzada durant la confecció d'equips:

El mestre ha fet grups amb dos capitans per triar equips, fet que fa apartar a qui té menys habilitats, ja siga la xiqueta trans o la resta d'alumnat que presenta ritmes diferents [Diari de camp, 5 de maig del 2022].

Durant tota la sessió, els equips han estat els mateixos, no s'ha canviat ni s'ha donat opció a la rotació d'alumnat entre grups [Registre anecdòtic, 6 de maig del 2022].

En aquest cas concret, sembla que el criteri de selecció era l'habilitat motriu, què és, juntament amb l'afinitat, un dels dos grans factors que expliquen la tria de cada persona en aquest sistema (Martos-García et al., 2023). Aquest fet, segons l'estudi anterior, porta a unes determinades conseqüències negatives, com ara la sensació de desigualtat o discriminació en l'alumnat que presenta un nivell baix de competència motriu.

Quan a l'alumna se li va preguntar per la manera de formar els equips, ella va respondre: "Em sent a gust, sempre estem mesclats". Però, la realitat era que a les activitats no la triaven quan els companys i companyes feien els equips i sempre es quedava de les últimes persones. Per les observacions on es recollien els seus gestos corporals (expressions corporals de rebuig) i facials (arrufar les celles) i la seua actitud de desànim, es deriva que no era un fet que li agradara i, contràriament, la feia sentir incòmoda. Els rols, a més, es veien molt marcats a EF: hi havia xics i xiques amb algunes habilitats motrius molt desenvolupades que controlaven i guiaven a la resta de la classe, fet que canviava dins l'aula ordinària, on eren les xiques solament les que assumien més el control del grup.

De tota manera, tot i manifestar-se reticents a introduir canvis motivats per la presència d'una alumna *trans*, l'equip docent ha reconegut la càrrega estereotipada que moltes vegades tenen alguns elements del procés educatiu, com ara els continguts, i la consciència del grup sobre la seua companya *trans*:

Si fem agrupacions i alguna vegada hem de fer alguna cosa mixta, no hi ha dubte, és xica. Encara que jo diguera xiquetes ací i xiquets allà, que no es sol fer, l'alumnat ho té clar i nosaltres també, és ella. Potser sí que ha donat al centre un poc de conscienciació a l'hora d'agrupar per xics i xiques i a l'hora de parlar inclusivament [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

Tot allò formal des de l'escola no és heteronormatiu, però sí que hi ha continguts estereotipats. Des de l'escola s'intenta tractar a tots per igual, al meu cap no m'entra cap diferència entre xics i xiques, som persones, i crec que eixa visió la té tot el professorat del centre [Entrevista tutor, maig 2022].

En aquest cas, opera amb contundència el currículum ocult, també a l'EF, (Devís et al., 2005; Gil-Quintana, 2017) i que impregna la didàctica utilitzada pel professorat o la concepció que aquest té de l'assignatura. Les conseqüències afecten a l'organització de la classe i es poden perpetuar comportaments i actituds no sempre congruents amb els projectes pedagògics. Com explica Sevilla-Vallejo (2021), als centres educatius aquest currículum encara està molt present a través del predomini de la figura masculina i un discurs heteronormatiu. En aquesta línia, Cruz-Galindo (2017) explica que és imprescindible desconstruir l'ideal del o la docent com a model heteronormatiu per poder educar en i per a la diversitat.

2.2. Llenguatge

El llenguatge utilitzat pot resultar un aspecte poc important, però no és així per a l'alumnat *trans*. En aquest sentit, el *nom registral*, per exemple, esdevé un obstacle rellevant donat que, fins que no es produïska un canvi en el registre civil, seguirà apareixent als documents oficials amb el nom que se li va assignar al naixement i que es correspon amb el sexe al qual la persona sent que no pertany. En aquest sentit, com proposen Salguero i Penna (2017), cal buscar una solució 'extraoficial' que passa

per utilitzar sempre el nom que la persona desitja als quaderns del professorat, al tracte quotidià o a les llistes exposades.

En aquesta direcció, a l'escola on s'ha realitzat l'estudi el canvi de nom durant el procés de transició ha estat assumit des del primer moment per la comunitat educativa i durant les observacions diàries cap persona s'ha confós o ha utilitzat un pronom o nom diferent a la identitat de la xiqueta. Aquesta voluntat inclusiva pel que fa al llenguatge sembla ser una tendència creixent, com han constatat altres estudis abans (Sáenz-Macana i Devís-Devís, 2020). Quan es preguntava per com havia estat el procés del canvi de nom, el mestre explicava:

Molt fàcil, quan van decidir el dia que es faria públic, que vindria ja en la roba que volia i que tot estava clar, un dia es va presentar com a "ella" amb el seu nou nom i ja està, ho van assumir tots, inclús molts xiquets i xiquetes van dir que els agradava molt el nou nom. A més, també ho comunicaren els pares al grup de WhatsApp i tots van respondre molt bé. A nivell legal, encara està en procés de tràmits i en l'escola ens apareix als llistats el nom anterior, però nosaltres el canviem [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

Sobre aquest fet, la xiqueta i la seua mare afirmaven a l'entrevista que "el professorat és molt obert de ment" i "sempre utilitzaven pronoms en femení":

Ací ella de tot això, cap problema. Des del principi li deien el seu nom tots i totes. En casa al principi ens va costar, encara hi ha familiars que s'equivoquen. La iaia, algun tio... Encara els costa. Jo pense que soc l'única que m'ix natural i no m'ha costat, fins el meu marit li ix encara el nom anterior [Entrevista mare de l'alumna, maig 2022].

De totes formes, no sempre el procedir de la resta de les persones mostra el mateix respecte, com apunten les dades vers les agressions verbals:

Per part de mestres mai, però per part de companys sí, en moments de conflictes. Perquè si hi ha algun moment de tensió entre xiquets i xiquetes doncs sempre ataquen al punt més dèbil [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

Aquestes explicacions coincideixen amb el que han recollit altres estudis. Per exemple, l'informe GLSEN amb alumnat nordamericà (Kosciw et al., 2014) mostrava que, dels 7.898 estudiants trans enquestats d'entre 13 i 21 anys, el 55,2% expressaven haver patit agressió verbalment (per exemple, anomenats amb noms ofensius o amenaçats) i al 42,2% dels i les estudiants transgènere se li va impedir fer servir el seu nom preferit. Aquestes situacions d'agressions verbals es donen igualment al context espanyol (Fuentes-Miguel et al., 2016).

L'ús del llenguatge, doncs, sembla no ser un tema baladí i, en termes generals, el professorat sembla haver pres consciència sobre aquest fet:

Sí, vaig variant femení i masculí constantment, i mai cap xiquet o xiqueta ha renegat d'això. Jo sempre procure fer-ho així, o almenys intentar canviar-ho [Entrevista tutor, maig 2022].

Per corroborar aquest ús inclusiu del llenguatge, l'alumna afirmava que el professorat o les famílies mai l'havien "tractada diferent" ni havien fet "cap comentari transfòbic". Contràriament, durant l'entrevista, la mare li va preguntar si hi havia alguna persona que la tractava mal quan s'enfadaven amb ella, al que la filla va respondre:

Mmm... Bueno, un xiquet de 6é sí. A vegades em diuen eres un xic disfressat o tu eres un "mariquita" [Entrevista Alumna, maig 2022].

Així, tot i que sembla que la situació de rebuig cap a les persones amb orientacions sexuals distintes ha millorat en els últims anys (Sáenz-Macana i Devís-Devís, 2020), encara es troben molts casos d'assetjament i vexacions (Hortigüela-Alcalà et al., 2022). En aquest grup, les persones *trans* continuen situades al centre de les actituds i conductes discriminatòries.

En el cas concret del llenguatge a l'aula d'EF, encara persisteixen aspectes poc inclusius (veure Sánchez-Hernández et al., 2022). Així, el mestre utilitzava en totes les explicacions de les sessions adjectius en masculí: "preparats", "llestos" o "cansats" són els exemples més comuns. Com apunta Miller (2018), és important que les i els docents eviten l'ús d'un llenguatge sexista que produïska la no participació de l'alumnat a l'aula, fomentant la seguretat i respectant la seua integritat.

2.3. Ús de banys i vestuaris

Les observacions recollides al diari de camp mostren com, des del primer dia, l'alumna *trans* utilitzava els banys i els vestuaris que ella volia, fet que no va suscitar cap comentari o actitud en contra. A les entrevistes, el professorat, l'alumnat i la família va mostrar certa coincidència quan es referien als canvis que es produïrien una vegada encetada la transició. En aquesta tessitura, sembla que l'ús dels vestuaris es va revelar com un aspecte crucial:

Al cicle volíem fer el trànsit progressiu, per por. Recorde que fou un dijous quan ens feren una xerrada i vam decidir que no, que per què havíem d'esperar? No era res desconegut i aleshores vam parlar amb la mare i ens digué que la xiqueta volia vindre al dia següent amb la seua identitat. El tema dels serveis, on anar, si al de xics o xiques, jo vaig parlar amb ella i li vaig dir tu pots triar, eres lliure, conforme tu cregues que vas a estar més còmoda els primers dies. Ella me va dir primer que volia anar al de xics i després va dir no, que s'ho havia pensat millor i volia anar al de les xiques, i va ser així, ho vaig comentar a la classe amb tota la naturalitat i normalitat possibles i ja està, tot d'un dia per a un altre, perquè ja es sabia [Entrevista tutor, maig 2022].

Des del primer moment va anar al bany de “elles” perquè ella és ella i va als banys que li pertoquen. Perquè ella va decidir anar allí i no va haver cap problema amb companys i companyes ni familiars, ni per part del claustre [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

Els vestuaris, tradicionalment distribuïts en espais per a homes i espais per a dones, acompleixen la funció de disciplinar els cossos i sancionar aquelles opcions no normatives, pel que són creadors de subjectivitats (Fuentes-Miguel et al., 2016). En aquest sentit, aquests espais no sols s'usen per a les funcions aparents per a les quals han estat dissenyats (endreçar-se o canviar-se de roba), sinó que, tot escapant del control explícit del professorat, acullen altres funcions com ara conversar, relacionar-se, amagar-se o transgredir (Fuentes-Miguel et al., 2021).

Amb aquestes dades a la mà, no és d'estranyar que, per a la majoria de les persones *trans*, els banys i els vestuaris representen uns espais vergonyosos que generen ansietat i por al rebuig social (Fuentes-Miguel et al., 2016). Aquest fet va de la mà amb el que explicava la mare: “ella

portava temps amb por i volia estar en els banys de xiques". Afortunadament, com explicava la mare, el centre va actuar ràpidament:

Li van deixar de seguida... i van fer tutories per conscienciar als xiquets, vull dir, tot molt bé, no tinc cap pega. Ella està molt a gust perquè com no li han ficat cap impediment per a res... [Entrevista mare, maig 2022].

2.4. El paper del professorat i la seua formació

El context on l'alumna trans ha estat escolaritzada té vigents diversos documents i protocols que guien al professorat en aquests casos, com hem citat abans. Tanmateix, els docents entrevistats no han reconegut usar-ne cap d'específic:

El protocol és el mateix que hi ha per a qualsevol alumne/a. Ací no ha fet falta aplicar cap normativa, el reglament de règim intern de l'escola és igual per a tots. [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

Aquest fet contrasta amb l'opinió de la mare, qui afirmava que a l'escola s'havien informat molt a nivell legal. En aquest sentit, preguntats els docents per la seua formació en el tractament de la diversitat afectiva i sexual i la seua educació, el tutor i el mestre d'EF reconegueren estar a meitat de camí:

Formació dins l'àmbit de la psicologia no tenim. És cert que vam tenir xerrades en persones especialitzades i ens donaren una formació bàsica. Jo he abordat el procés des de la més absoluta naturalitat. La xiqueta havia manifestat des dels primers cursos la seua identitat i ja era una cosa coneguda pels companys i que no vam abordar de la nit al dia, va ser un procés. No m'ha fet falta tenir formació i pense que s'ha fet el canvi ben fet, no m'han faltat recursos [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

Jo crec que sí que en tenim. Férem un curs online on se'ns va informar de manera conceptual sobre tot el que hi havia a nivell de terminologia i estem informats sobre el tema. A Primària saben tota la diversitat que hi ha i el tractament que es fa als xiquets i xiquetes és molt obert i lliure, no es segrega per sexes, no se li dona importància a allò masculí o femení, tots juguen a tot, en Infantil, per exemple, tots i totes juguen a cuiners i cuineres, a alçar pes, etc... [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

Malgrat que la normativa en matèria educativa a Espanya estableix la necessitat que el professorat estiga format per educar en la diversitat afectiu-sexual de l'alumnat, prevenint i donant resposta a les diferents manifestacions homòfobes que es puguen donar als centres, la realitat és que aquesta formació és escassa o insuficient (Moreno, 2005; Romero i Gallardo, 2019; Toledo i Maher, 2021). Afortunadament, sembla que algunes coses estan canviant, com es deriva de les cites anteriors, i la formació permanent comença a arribar. Però, existeixen una sèrie de dificultats que impedeixen assolir una formació adient que permeta afrontar amb garanties la diversitat a les aules, com són: les actituds negatives i la por del professorat davant la diversitat sexual i afectiva i el seu tractament a les aules, la manca de suport per part de les famílies i els mitjans de comunicació per educar en diversitat i, finalment, les mancances en formació inicial docent per treballar aquestes qüestions (Penna, 2012). En aquesta direcció, totes les dades apunten a que la formació inicial del professorat en matèria de diversitat era deficient i aquest fet va obligar al professorat a actuar per intuïció en determinats moments:

Jo crec que simplement s'ha assumit o s'ha continuat, hem fet alguna tutoria per a parlar el tema de la transsexualitat, amb vídeos, però no de manera específica destacant la figura d'ella com a persona trans, sinó tot el contrari, veure-ho com si tota la vida hagués sigut així, perquè de fet, la xiqueta tota la vida ha sigut xiqueta [Entrevista tutor, maig 2022].

Donada la manca d'alguns recursos, el tractament educatiu de la diversitat afectiva i sexual es pot abordar també amb l'ajuda d'associacions i persones expertes vingudes de fora del centre, com recomanen Fuentes-Miguel et al. (2016):

Les persones de l'Associació, després de veure com dúiem el cas, ens digueren que el centre estava molt preparat perquè fera el canvi tranquil·lament perquè no anava a suposar cap conflicte. L'associació va fer la xarrada al professorat i el professorat a l'alumnat. La paraula clau ha sigut normalitat des del primer moment [Entrevista mestre d'EF, maig 2022].

2.5. Situació i interpretació de l'alumna respecte a l'àrea d'EF

L'observació de les sessions d'EF va permetre constatar que cap comentari ni actitud denigrant va ocórrer vers l'alumna trans, al contrari.

Sobre el terreny, es va constatar com Ce es relacionava bé dins del grup, feia bromes amb els companys/es i s'implicava per fer les tasques d'equip. En aquest sentit, utilitzava la indumentària que li abellia i mostrava confiança per dir allò que pensava o sentia. A més, moltes vegades, durant les classes, es preguntava a l'alumna si estava passant-s'ho bé i estava còmoda, i ella responia sempre que sí i també ho mostrava amb la seua manera de relacionar-se amb el grup.

De tota manera, la realitat observada no sempre era tan adient, ja que Ce presentava algunes dificultats per acomplir amb les tasques proposades. A més, en ocasions s'observava una falta de motivació patent. Hi ha que dir, en aquest sentit, que Ce tenia diagnosticat un Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH) El mestre d'EF ho explicava així: "A ella, físicament, li costa fer algunes activitats, com a altres xiqueta, i el seu nivell motriu i d'habilitats és mig-baix".

Lògicament, davant de la pregunta sobre si li agradava l'assignatura d'EF, Ce va respondre:

No. No m'agrada massa l'esport. Bueno, depèn del que siga, el bàsquet i el raspall no m'han agradat, el floorball que estem fent ara sí que està "guai", i el bàdminton també. Pot ser depèn de l'esport. M'agrada més que matemàtiques perquè no he d'estudiar" [Entrevista alumna, maig 2022].

Diversos estudis han recollit les conseqüències negatives que per a l'alumnat divers, i que no encaixa en els estàndards associats al rendiment i l'esport, té desplegar una EF poc atenta a aquesta diversitat, per exemple, en forma de desmotivació, marginació o inclús assetjament (Hortigüela-Alcalá et al., 2022; Sánchez-Hernández et al., 2022). Aquesta relació problemàtica és més intensa en el cas de l'alumnat *trans*, ja que és un dels col·lectius més vulnerats (Fuentes-Miguel et al., 2016). Pot ser, la falta d'una actuació específica a l'aula, especialment a l'EF, haja evitat plantejar una assignatura més acord a les necessitats d'aquest tipus d'alumnat, una EF transinclusiva, com plantegen Drury et al. (2022) o Fuentes-Miguel et al. (2016).

Sobre les possibles explicacions al fet que Ce no seguira amb facilitat moltes de les propostes fetes, és de subratllar com el tutor tractava de desvincular aquest fet de la seua condició de persona *trans*, posant damunt de la taula altres aspectes, com si tots ells no estigueren connectats:

El trànsit no ha suposat ninguna barrera per a res, el problema d'adaptar-li coses a ella va per la seua capacitat de comprensió i la seua personalitat, ha tingut episodis de nervis, ansietat, hiperactivitat i falta d'atenció [Entrevista tutor, maig 2022].

Així, es pot afirmar que la interpretació que l'alumna fa vers l'EF exposa aspectes positius però també mostra altres a millorar, per la dificultat de l'alumna en aquesta àrea, pels espais segregats o pels aspectes d'estereotips de gènere que envolten la seua condició *trans*, impossibilitant que de vegades siga un espai totalment segur per al col·lectiu en qüestió.

CONCLUSIONS I IMPLICACIONS EDUCATIVES

Aquesta investigació mostra que l'escola on s'ha realitzat l'estudi, ara per ara, està preparada per rebre alumnat *trans*, tot i que resulta pertinent fer algunes matisacions. Així, queda explicitat que l'alumna ha viscut un procés de transició en una comunitat educativa que l'ha recolzada i li ha donat facilitats, sobretot a nivell normatiu, de lèxic i de respecte a la seua identitat, per exemple, amb l'ús dels vestuaris. Així, ella mateixa ha manifestat sentir-se respectada, el que suposa un argument a destacar. A l'escola, la majoria de companys i companyes accepten la seua situació i el professorat, en general, ha mantingut una actitud oberta i respectuosa. Aquest fet no significa que no s'hagen observat certes conductes d'assetjament patides per l'alumna en diverses ocasions.

Entre els aspectes a millorar, sobretot pel que respecta a l'EF, cal mencionar que algunes pràctiques encara reproduïxen un rol heteronormatiu, com la forma de fer els grups o les activitats proposades, el que denota una falta d'especificitat a l'hora de desplegar una EF transinclusiva. En aquest punt, la deficient formació inicial i permanent del professorat és una llacuna a destacar.

Per arribar a una EF inclusiva és necessari plantejar noves estratègies durant l'exercici de les classes (González, 2020) com, per exemple, proposar un llenguatge més respectuós, optar per metodologies que impliquen interaccions no sexistes, establir rols equitatius en les activitats, parlar de referents esportius no hegemònics i implementar exercicis que no reforcen estereotips de masculinitat i feminitat. És a dir, cal adaptar les pràctiques físiques i esportives a la diversitat i no al

contrari, fet que exigeix repensar la pràctica educativa i plantejar una pràctica professional centrada en les persones. Com apunten Devís et al. (2023), cal plantejar les activitats físiques i esportives com un dret de les persones, reconèixer la diversitat com a part de la naturalesa humana, adaptar les activitats i eliminar les barreres i buscar el diàleg, la igualtat i la inclusió en tot moment. En síntesi, actualitzar les nostres maneres d'entendre els coneixements sobre l'EF, fer-ne una educació més conforme a les necessitats actuals i pensar models enfocats a les particularitats de cada persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Sonia i Barroso, Julio (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Universidad de Sevilla. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Álvarez, Carmen (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1). Recuperado el 10 de marzo de 2023 de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2347>
- Careaga, Gloria (1996). *Las Relaciones entre los Géneros en la Salud Reproductiva*. México DF. Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos en México.
- Caudwell, Jayne (2012). [Transgender] young men: gendered subjectivities and the physically active body. *Sport, Education and Society*, 19(4), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.672320>
- Cruz-Galindo, Jesús. (2020). *Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México*. [Tesis]. Universidad de Guadalajara. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>
- De Guchteneire, Paul (2014). *Code of Conduct and Ethical Guidelines*. París: UNESCO.
- Devís-Devís, José; Fuentes-Miguel, Jorge i Sparkes, Andrew (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie390805>

- Devís-Devís, José; Gil, Javier; Lizandra, Jorge; López Cañada, Elena; Molina, Pere; Peiró, Carmen; Pereira, Sofia; Pérez-Samaniego, Víctor; Sáenz, Angélica; Úbeda, Joan i Valencia-Peris, Alexandra (2023). *Diversitats en l'activitat física i l'esport*. Universitat de València. Recuperado el 10 de Septiembre de 2023 de: https://www.uv.es/diversitats/Guia_val
- Devís-Devís, José; J, Pereira-García, Sofia; Valencia-Peris, Alexandra; Vilanova, Anna i Gil-Quintana, Javier (2022). Harassment disparities and risk profile within lesbian, gay, bisexual and transgender Spanish adult population: Comparisons by age, gender identity, sexual orientation, and perpetration context. *Frontiers in Public Health*, 10, 1045714. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1045714>
- Dowling, Fiona (2013). Teacher educators' gendered workplace tales. En Gertrud Pfister i Mari Kistin Sisjord (Eds.), *Gender and Sport. Changes and Challenges* (pp. 217-231). Münster: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830978732>
- Drury, Scarlett; Stride, Annette; Firth, Olivia i Fitzgerald, Hayley (2022). The transformative potential of trans-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Feinberg, Leslie. (1992). *Transgender Liberation*. Pamphlet. Digital Transgender Archive. Recuperado el 15 de Septiembre de 2022 de: <https://www.digitaltransgenderarchive.net/files/3t945r069>
- FELGTB (2021). *Guía para el acompañamiento de personas trans jóvenes en los espacios de educación no formal*. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. Recuperado el 18 de Septiembre de 2022 de: <https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2021/09/guiaseducacionnoformal.pdf>
- Figuerola, Juan-Guillermo (1998). Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones en los procesos de salud reproductiva. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(1), 87-96.
- Fuentes-Miguel, Jorge; Pereira, Sofia; López-Cañada, Elena; Pérez-Samaniego, Víctor i Devís-Devís, José (2016). Orientaciones para una educación física transinclusiva. *Tàndem: Didàctica de l'Educació Física*, 54, 45-50.

- Fuentes-Miguel, Jorge; Pérez-Samaniego, Víctor; López-Cañada, Elena; Pereira-García, Sofía i Devís-Devís, José (2021). Los baños, los vestuarios y yo: Una narrativa Trans-*Queer* para 'hacer' Pedagogía Crítica. En Socarel (eds.), *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 269-277). Barcelona: Inde.
- Gil-Quintana, Javier (2017). *La socialización oculta en educación física. Análisis de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas en Meliana (Valencia)*. [Tesis]. Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado el 18 de Septiembre de 2022 de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/23058>
- González, Junny (2020). Educación física y deporte trans-formado. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 4, 78-97. DOI: https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i4.9121
- Hall, William i Rodgers, Grayson (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, 23-41. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Hartley, Jean (2004). Case study research. En Catherine Cassell i Gillian Symon, (eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323-333). London: Sage.
- Herrero, Iratxe i Díaz, Carlos (2009). *La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi*. Ararteko. Recuperado el 18 de mayo, 2022 de: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1719_3.pdf
- Holsti, Ole (1968). Content Analysis. En Gardner Lindzey i Elliot Aronson (eds.), *The Handbook of Social Psychology. 2nd Edition* (pp. 596-692). Addison-Wesley.
- Hortigüela-Alcala, David; Chiva-Bartoll, Oscar; Hernando-Garijo, Alejandra i Sánchez-Miguel, Pedro Antonio (2022). Everything is more difficult when you are different: analysis of the experiences of homosexual students in Physical Education, *Sport, Education and Society*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2074385>
- Johnson, Corey; Singh, Anneliese i González, Maru. (2014). It's Complicated? Collective Memories of Transgender, Queer, and Questioning Youth in High School. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 419-434. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.842436>

- King, Nigel; Horrocks, Christine i Brooks, Joanna (2019). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Kosciw, Joseph; Greytak, Emily; Palmer, Neal i Boesen, Madelyn (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de: <https://www.glsen.org/research/2013-national-school-climate-survey>
- Kosciw, Joseph; Clark, Caitlin; Truong, Nhan i Zongrone, Adiran (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de: https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-10/NSCS-2019-Full-Report_0.pdf
- Landi, Dillon; Flory, Sara; Safron, Carrie i Marttinen, Risto (2020). LGBTQ Research in physical education: a rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259-273, DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Leedy, Paul i Ormrod, Jeanne Ellis (2005): *Practical Research*. Planning and Design 8th Edition.
- lisahunter (2019). What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. *Sport, Education & Society*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- Llei 23/2018, de 29 de novembre, de la Generalitat, d'igualtat de les persones LGTBI. DOGV núm. 8436, de 3 de desembre de 2018 i BOE núm. 10, de 11 de gener de 2019.
- López-Cañada, Elena (2018). *La actividad física y el deporte en personas trans: la participación, los motivos y los factores socioecológicos*. [Tesis]. Recuperado el 15 de diciembre de 2022 de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/68314>
- López-Cañada, Elena; Fuentes-Miguel, Jorge i Pereira-García, Sofía. (2022). Un estudio exploratorio de las experiencias de las personas trans en educación física. *Arxius de Ciències Socials*, 46, 65-76. Recuperado el 9 de enero 2023 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8959123>

- Martos-García, Daniel; Sánchez-Hernández, Núria; Soler-Prat, Susanna i Martínez-Merino, Nagore (2023). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis Sciences Journal*, 9(1), 166-186. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>
- Miller, sj (2018). *Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans+ y de género creativo: Un marco de enseñanza queer*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Monforte, Javier i Úbeda-Colomer, Joan (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 74-79. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Moral, Cristina (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. Recuperado el 9 de enero 2023 de: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Moreno, Octavio (2005). *Profesores LGTB: Invisibilidad, falta de formación y escasez de materiales*. En Jesús Generelo i José Ignacio Pichardo (eds.), *Homofobia en el sistema educativo* (pp. 86-90). Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM).
- Oakley, Ann (1972). *Sexo, Género y Sociedad*. Londres: Temple Smith.
- Olabuénaga, Jose Ignacio (2012). *Teoría y Práctica de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Penna, Melani (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivosexual*. [Tesis]. Recuperado el 15 de enero 2023 de: <https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/48359>
- Pérez Enseñat, Aida i Moya-Mata, Irene. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 818-823. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Piedra de la Cuadra, Joaquín; Rodríguez-Rembrandt, Augusto; Ries, Francis i Ramírez, Gonzalo (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y*

- Formación de Profesorado*. 17(1),325-338. Recuperado el 2 de mayo 2023 de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41596/23684>
- Protocol d'acompanyament per garantir el dret a la identitat de gènere (2016). Instrucció 15/12/2016. Direcció General de Política Educativa de la Generalitat Valenciana. Recuperado el 12 de noviembre 2022 de: https://dogv.gva.es/datos/2016/12/27/pdf/2016_10425.pdf
- Puche-Cabezas, Luís (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister* 33, 17-23. Recuperado el 21 de septiembre de 2022 de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/216764>
- Quecedo, Rosario i Castaño, Carlos (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperado el 2-05-23: <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/142>
- Rodríguez, David i Valldeoriola, Jordi (2014). *Metodologia de la investigació*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Romero, Vanesa i Gallardo, Miguel Ángel (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual, *REIDOCREA*, 8, 357-366. Recuperado el 25 de septiembre 202 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7121486>
- Sáenz-Macana, Angelica María i Devís-Devís, José (2020). La homofobia en la educación física escolar: una revisión sistemática. *Movimento*, 26, e26072. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
- Salguero, José María i Penna, Melani (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 95-107. Recuperado el 2 de mayo 2023 de: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/226>
- Sánchez, Rocha i Esmeralda, Tania. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259. Recuperado el 22 de septiembre 2023 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920240>
- Sánchez-Hernández, Nuria; Soler-Prat, Susanna i Martos-García, Daniel (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el

- currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Serra, Pedrona; Soler, Susanna; Prat, María; Vizcarra, María Teresa; Garay, Beatriz i Flintoff, Anne (2016). La (in)visibilitat del coneixement de gènere en el Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport a Espanya. *Sport, Education & Society*, 23, 324-338. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Sevilla-Vallejo, Santiago (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Análisis de las desigualdades en los textos, las imágenes y las temáticas. *Resed, Revista de estudios socioeducativos* 9, 296-314. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de: <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104>
- Spence, Janet (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 624-635. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.624>
- Stoller, Robert (1968). *Sexo y Género*. Nueva York: Science House.
- Strauss, Anselm i Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 2 de mayo 2022 de: <https://idoc.pub/documents/bases-de-la-investigacion-cualitativa-a-strauss-amp-j-corbin-mwl10r6qm5nj>
- Stryker, Susan (2006). (De)Subjugated Knowlegdes: An Introduction to Transgender Studies. En: Stryker, Susan i Whittle, Sthephen (eds.), *The Transgender Studies Reader* (pp. 1-18). New York, London: Routledge.
- Toledo, William i Maher, Bridget (2021). On becoming an LGBTQ+-identifying teacher: A year-long study of two gay and lesbian preservice elementary teachers. *Journal of Homosexuality*, 68(10), 1609-1638. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1702350>
- Urbano, Paula (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126. Recuperado el 15 de enero 2023 de: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122>

Whittle, Stephen; Turner, Lewis i Al-Alami, Maryam (2007). *Engendered Penalties: Transgender and Transsexual People's Experiences of Inequality and Discrimination*. Press for Change i Manchester Metropolitan University. Recuperado el 2 de mayo 2023 de: <http://www.pfc.org.uk/pdf/EngenderedPenalties.pdf>