



Original

Acompañar la transexualidad desde la escuela: un estudio cualitativo con las familias



Lucía González-Mendiondo^a, Nieves Moyano^{b,*}, y Aingeru Mayor^c

^a Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca, España

^b Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Jaén, Jaén, España

^c Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos, Universidad del País Vasco, Donostia, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 22 de mayo de 2023

Aceptado el 24 de agosto de 2023

On-line el 29 de septiembre de 2023

Palabras clave:

Transexualidad

Tránsito

Escuela

Profesorado

Familia

R E S U M E N

La escuela debe ser un espacio seguro que garantice la inclusión de la diversidad sexual. El profesorado, así como otros posibles agentes educativos, tiene un papel clave en esta cuestión. El presente estudio tiene por objetivo explorar el papel de la escuela y otros agentes educativos en el bienestar del alumnado transexual. A tal fin se han recabado 22 relatos de vida escritos por madres y padres de chicas y chicos que habían realizado el tránsito social, de los que se ha llevado a cabo un análisis cualitativo usando como herramienta el software MAXQDA. Para ello, se han considerado tres periodos clave en los relatos: antes, durante y después de haber realizado el tránsito. Entre otros aspectos, los relatos recogen y valoran el acompañamiento que, desde la institución escolar se da a los menores, destacando el papel que las familias atribuyen al profesorado como garante del bienestar en la escuela de sus hijas e hijos y como agente facilitador del tránsito. El desconocimiento de la transexualidad infantil y juvenil y la falta de formación del profesorado al respecto, emergen como las principales dificultades con las que estas familias se encuentran en el ámbito escolar. Se destaca también el papel del grupo de iguales y otros contextos no formales como las actividades extraescolares que aportan, en la mayoría de casos, seguridad, apoyo y aceptación, y de forma excepcional rechazo y acoso. Los relatos muestran que, cuando el tránsito social se realiza en edades tempranas, el rechazo y sufrimiento es menor.

© 2023 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Accompaniment of transsexuality at school: A qualitative study with the families

A B S T R A C T

The school must be a safe space that guarantees the inclusion of sexual diversity. Teachers, as well as other possible educational sources, play a key role in this issue. The present study aims to explore the role of the school and other educational agents in the well-being of trans children and adolescents. To this end, 22 life stories written by mothers and fathers of girls and boys who had undergone social transition have been collected and a qualitative analysis has been carried out using MAXQDA software as a tool. For this purpose, three key periods have been considered in the stories: before, during and after having made the transition. Among other aspects, the stories include and value the support that is given to the children by the school, highlighting the role that the families attribute to the teachers as guarantors of their children's wellbeing at school and as facilitators of the transition. The lack of knowledge of child and adolescent transsexuality and the lack of teacher training in this regard, emerge as the main difficulties that these families encounter in the school environment. The role of the peer group and other non-formal contexts such as extracurricular activities are also highlighted as spaces of safety, support and acceptance being cases of rejection and bullying, an exception. The stories show that when the social transition takes place at an earlier age, the rejection and distress at school is lower.

© 2023 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords:

Transsexuality

Transition

School

Teachers

Family

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mnmoyano@ujaen.es (N. Moyano).

Introducción

La transexualidad es un fenómeno presente en todas las culturas y momentos históricos. Sin embargo, hasta hace pocos años, parecía ser algo que emergía en la vida adulta sin que nadie se preguntara qué ocurría durante la infancia. Por supuesto, no es que no existiese una infancia transexual, sino que no había capacidad para pensarla (Mayor, 2018). En España, no será hasta 2013, con la aparición de las primeras asociaciones de familias de menores transexuales, cuando comience a conocerse y a visibilizarse esta realidad, lo que abre la posibilidad de que sea observada y estudiada (Gavilán, 2018). Sin embargo, aunque el conocimiento en torno a la transexualidad ha aumentado exponencialmente en los últimos años, su estudio continúa siendo escaso (Etxebarria-Perez-de-Nanclares et al., 2023; Fernández et al., 2018), haciendo necesario avanzar en la comprensión de estas realidades para, entre otras cuestiones, poder acompañarlas.

Actualmente están emergiendo y haciéndose visibles muchos y muy variados hechos de diversidad en torno a la vivencia y la expresión de la propia identidad sexual, tanto cuando la identidad sexual no coincide con el sexo asignado al nacer como cuando la *expresión sexual*, también llamada *expresión de género*, no encaja en las expectativas e imposiciones de género; estas vivencias, además, pueden conllevar un cuestionamiento del paradigma dominante de género y un posicionamiento político. Desde diferentes marcos teóricos, desde posicionamientos activistas y desde las personas protagonistas de estas vivencias, se vienen proponiendo diferentes maneras de nombrar estas realidades: *transexualidad*, *transgénero*, *disconformidad de género*, *género diverso*, *género fluido*, *no-binario*, *queer*, etc. La fórmula *trans* o *trans** se ha propuesto como término paraguas para englobar a todas ellas (Coll-Planas y Missé, 2015) y poder hacer así un frente común en contra de la marginación y el acoso al que se enfrentan, y en defensa de sus derechos. Por ello, resulta de crucial importancia comprender las especificidades de las diferentes realidades a las que se está haciendo referencia, puesto que sus necesidades pueden que sean diferentes.

En el presente estudio se hace uso del término *transexualidad* para referirnos a aquella condición por la que la identidad sexual de una persona no se corresponde con el sexo asignado al nacer en atención a sus genitales (Landarroitajuregui, 2018), y se pone el foco en las vivencias y las necesidades de aquellas chicas y chicos que en algún momento de su proceso vital afirman con rotundidad “soy chico” o “soy chica”, no siendo éste el sexo asignado al nacer, y que han realizado el tránsito social para vivir acorde a su identidad sexual. Se distingue así a las niñas, los niños y jóvenes objeto de la presente investigación de quienes muestran *comportamientos de género no normativo*, se consideran *no-binarios* o manifiestan otros hechos de diversidad sexual, para poder observar y conocer las particularidades de esta población.

Actualmente, existen dos enfoques desde los que atender la transexualidad infantil. El primero recomienda la *espera vigilante* durante la infancia (López, 2018), basándose en la supuesta alta tasa de desistimientos que se dan en la pubertad, y haciendo referencia a porcentajes de entre el 80% y el 95% (Esteve et al., 2015). La validez de estos datos ha sido ya descartada (Ashley, 2022; Mayor y Beranuy, 2017), tal y como confirma el primer estudio longitudinal sobre menores que han realizado el tránsito, en el que se muestra que solo un 2.5% ha detransicionado (Olson et al., 2022).

Frente a este enfoque, emerge un modelo de acompañamiento llamado *modelo afirmativo*, que promueve que las familias escuchen y afirmen la identidad sexual expresada por el niño o la niña y atiendan sus necesidades, explorando y apoyando un proceso de *tránsito* que conlleva dejar de vivir socialmente según el sexo asignado al nacer para pasar a vivir de acuerdo con la propia identidad sexual y que puede implicar un cambio de nombre, pronombres, género gramatical, manera de presentarse, estilo de peinado, vestimenta,

y el reconocimiento expreso de su identidad sexual por parte del entorno (Ehrensaft et al., 2019; Rae et al., 2019). Dicho tránsito es un proceso que principalmente realiza el entorno y que se trata, sobre todo, de un tránsito en la mirada, en la percepción que tiene el resto, y que conlleva dejar de ver la chica que se suponía que era para, de manera progresiva, pasar a ver el chico que expresa que es, o viceversa (Mayor, 2018).

Hasta hace apenas una década los tránsitos sociales en la infancia no solo han sido poco habituales, sino que rara vez han sido entendidos, apoyados o estudiados, por lo que los datos de los que disponemos sobre ello son aún escasos (Ehrensaft, 2017). Sin embargo, existen ya evidencias basadas en observaciones clínicas y relatos de madres y padres que señalan una mejora en la calidad de vida de los niñas y niños que realizan el tránsito (Ehrensaft et al., 2019; Mayor, 2020), y que muestran las consecuencias positivas de la aceptación y apoyo por parte de las familias en la salud mental de las y los menores transexuales (Kuvanka et al., 2014; Travers et al., 2012). Concretamente, en un estudio con una muestra de 73 niñas y niños de entre 3 y 12 años que habían realizado el tránsito, Olson et al. (2016) encuentran que estas niñas y niños presentan niveles normativos de depresión y sólo marginalmente niveles elevados de ansiedad, concluyendo que realizar el tránsito repercute de forma positiva en su salud mental.

La escuela debe ser un espacio seguro donde el alumnado pueda expresar libremente su identidad y se promueva el respeto por la diversidad sexual (López et al., 2022). Sin embargo, en el contexto educativo son constantes las muestras de exclusión hacia los chicos y chicas transexuales (Dugan et al., 2012) y tal discriminación no proviene sólo del alumnado, sino que la propia institución, el profesorado y las familias que conforman la comunidad educativa contribuyen, de manera directa o indirecta, en su perpetración (Aventín, 2015). Según la Encuesta Nacional de Clima Escolar de 2021 realizada en Estados Unidos sobre experiencias de jóvenes LGBTQ de Kosciw et al. (2022), cuando el alumnado LGBTQ informa a la escuela de alguna situación de acoso, en el 60.3% de las ocasiones se le indica que ignore la situación. Esta persistente discriminación pone de manifiesto la necesidad de garantizar que el profesorado y las instituciones educativas presten la atención adecuada a la diversidad sexual en general y a la situación del alumnado transexual en particular (Kattari et al., 2018). De modo similar, en España, según indica el “Informe 2020” de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB, 2020), pese al creciente desarrollo normativo y reglamentario, las instituciones aún presentan muchas limitaciones y obstáculos para afrontar y acompañar adecuadamente durante el tránsito. Estos aspectos podrían ser mejorados gracias a las estrategias de acción propuestas por la Comisión Europea (2022), entre las que se enfatiza la importancia de la existencia de un currículum que incluya la inclusión y la libre expresión de género, así como la necesidad de contar con profesorado con conocimiento sobre cuestiones LGBT+ en cada centro educativo.

En España, el 70.6% de las comunidades autónomas incluyen legislación específica sobre la población transexual y/o legislación LGTBI (FELGTB, 2020). En el ámbito educativo, esto se materializa concretamente en la existencia de protocolos que establecen medidas para facilitar la inclusión y el apoyo al alumnado transexual y a sus familias. Este es el caso de comunidades como Navarra en la que existe un “Protocolo educativo ante casos de transexualidad” (Gobierno de Navarra, 2016), o en la comunidad autónoma del País Vasco con el “Protocolo para los centros educativos en el acompañamiento al alumnado trans o con comportamiento de género no normativo y a sus familias” (Gobierno Vasco, 2016).

El desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad sexual entre el profesorado se considera un aspecto clave para la creación de un entorno escolar en el que el alumnado transexual pueda sentirse seguro (Gegenfurtner, 2017; González-Mendiondo

y Moyano, 2023). Los estudios referidos a las actitudes del profesorado, señalan la importancia de la formación específica sobre diversidad sexual (Gegenfurtner, 2021; Scandurra et al., 2017), subrayando que el desconocimiento sobre la transexualidad representa un factor influyente en el desarrollo de actitudes discriminatorias (Rodríguez y García, 2022). Cuando se pregunta directamente al colectivo docente, una de sus principales demandas es más formación específica sobre atención a la diversidad sexual (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). Así, la formación del profesorado es una herramienta clave para la prevención de la transfobia en el ámbito escolar (Moyano y Sánchez-Fuentes, 2020).

La investigación cualitativa sobre las experiencias de los padres de niñas y niños transexuales revela las dificultades que encuentran las familias a la hora de apoyar el tránsito de sus hijos e hijas. Estudios como los de Horton (2022) en el Reino Unido y Lorusso y Albanesi (2021) en Italia, señalan que la falta de conocimiento es una de las principales barreras que las familias encuentran inicialmente y sugieren que desde la escuela no siempre se sabe orientar y acompañar a las familias. Asimismo, en el único estudio reciente que aborda de forma específica el papel de la escuela primaria, realizado por Horton (2023) en Reino Unido, se evidencia la importancia que el apoyo escolar tiene para el correcto desarrollo de estas niñas y niños, así como en la disminución de la discriminación que soportan.

El presente estudio

Las investigaciones realizadas sobre menores transexuales en las etapas educativas de Infantil y Primaria son escasas (Etxebarria-Perez-de-Nanclares, 2023; Fernández et al., 2018), centrándose la mayoría de ellas en la etapa de Secundaria (McBride, 2021). Por otra parte, hay muy pocos estudios cualitativos sobre las experiencias de las familias de niñas y niños transexuales (Abreu et al., 2019; Ehrensaft et al., 2019; Horton, 2022, 2023; Lorusso y Albanesi, 2021; Petersen, 2018).

En el marco de una investigación más amplia sobre la vivencia de familias que han realizado el tránsito, el objetivo del presente estudio es explorar el papel que juega la escuela, considerando tanto el centro educativo como institución, el profesorado y los tutores y tutoras, como el grupo de iguales, otras familias y las actividades extraescolares, en las vivencias de las niñas, niños y adolescentes en situación de transexualidad, antes, durante y tras el proceso de tránsito.

Para ello se analiza la información obtenida en forma de relatos de vida escritos por sus madres y padres. Dividimos el análisis en tres periodos diferenciados: pre-tránsito, durante el tránsito y post-tránsito, de acuerdo con otros estudios sobre las experiencias de familias de menores transexuales (Abreu et al., 2019). Se considera el periodo de *tránsito* como aquel que transcurre desde la primera revelación explícita realizada al entorno más cercano hasta que se comunica públicamente a todo el entorno social.

Método

Participantes

Las madres y padres colaboradores en el estudio son miembros de la Asociación de familias de menores transexuales Naizen (hasta 2019, su denominación era Chrysalis Euskal Herria) que agrupa a familias de la comunidad Foral de Navarra y de la comunidad autónoma del País Vasco (España). Esta asociación proporciona apoyo y formación a las familias de menores transexuales con el objetivo de visibilizar esta realidad. Se examinan 22 relatos escritos por madres y padres (17 escritos por la madre, tres por el padre y dos conjuntamente por el padre y la madre) de menores transexuales con edades

entre los 4 y los 18 años, siendo 13 chicas (asignadas como chico al nacer) y 9 chicos (asignados como chica al nacer). Las edades a las que transitaron oscilan entre los 3 y los 16 años (14 tenían menos de 12 años y ocho eran adolescentes en el momento del tránsito). En la mayoría de los casos (16 de 22) el tiempo transcurrido entre el tránsito y la redacción del relato no supera los 2 años. Uno de los chicos había fallecido por suicidio en el momento de la escritura del relato. Todas las familias son de nacionalidad española y no se establecen criterios de exclusión. Además, todas ellas están formadas por parejas heterosexuales y, salvo en un caso, viven juntas en el momento en que han realizado el tránsito.

En las dos comunidades autónomas en las que residen las familias participantes existen protocolos para la atención educativa del alumnado transexual desde el año 2016. En seis de los casos analizados, el tránsito se realizó previamente a la activación de dichos protocolos y en los 16 restantes ya estaban en vigor.

Instrumento

A las familias voluntarias se les pide que escriban su historia, dándoles las siguientes instrucciones:

Expresar a través de un relato detallado el proceso vital de su hijo o hija en situación de transexualidad y de toda la familia, desde su nacimiento hasta el momento actual. Tanto antes, como durante y después del tránsito. Recoger en este relato lo vivido en el hogar, la escuela, el barrio, los servicios de salud, la experiencia con las Administraciones, las asociaciones, otras familias, etc. Si lo requiere, puede recoger expresiones literales o incluso diálogos. Tanto los aspectos "bonitos" como los momentos "difíciles". Se propone que el texto tenga una extensión aproximada de 8 páginas (formato Times New Roman, tamaño 12, interlineado simple).

Procedimiento

Se utiliza un muestreo por conveniencia mediante un anuncio a todas las familias de la Asociación NAIZEN para que se ofrezcan voluntarias en este estudio. No se proporciona ninguna compensación y se garantiza el anonimato y confidencialidad de los mismos, procediéndose a la seudonimización de los relatos por el investigador encargado de la recepción de los mismos, antes de ser analizados cualitativamente por el resto del equipo investigador. Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad del País Vasco.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa MAXQDA 22. Tras la codificación independiente y simultánea por parte de dos investigadoras del equipo, el acuerdo inter-codificador a nivel de código para los códigos activados es del 79%. Cabe señalar que este porcentaje se refiere exclusivamente al acuerdo entre las dos codificaciones sobre la presencia de dichos códigos en cada uno de los documentos analizados. Los desacuerdos observados se deben, fundamentalmente, a que la primera evaluadora agrupa el contenido en segmentos más amplios que se asignan a códigos más generales. Por tanto, la primera evaluadora codifica un total de 104 segmentos de información mientras que la segunda evaluadora tiene en cuenta 128 segmentos. La información se organiza en un libro de códigos basado en tres categorías: (1) *Experiencias previas al tránsito*: información sobre lo vivido por la familia desde el nacimiento hasta la revelación explícita de su identidad sexual por parte del niño o la niña; (2) *Experiencias durante el tránsito*: información sobre lo vivido desde la revelación explícita de la identidad sexual hasta el reconocimiento social de la misma; y, (3) *Experiencias posteriores al*

Tabla 1
Frecuencias de las referencias a cada uno de los agentes implicados

| Agentes implicados | Frecuencias | | |
|--------------------|--------------|----------|---------------|
| | Pre-tránsito | Tránsito | Post-tránsito |
| Tutores/as | 44 | 32 | 13 |
| Grupo de iguales | 33 | 28 | 21 |
| Centro escolar | 12 | 33 | 17 |
| Otras familias | 4 | 10 | 6 |
| Extraescolares | - | 9 | 14 |

tránsito: información sobre lo vivido tras el reconocimiento social de su identidad sexual y hasta la actualidad.

Tal como puede verse en la [Tabla 1](#), para cada una de estas categorías se distinguen cinco agentes que interactúan con la niña o el niño y su familia en el contexto escolar, entre los que se destacan: tutor o tutora, grupo de iguales, centro escolar, otras familias y actividades extraescolares. Como puede observarse, tanto en el pre-tránsito como durante el proceso de tránsito la mayoría de los temas abordados por las personas participantes aluden al papel del tutor o tutora, seguido por la influencia del grupo de iguales, que cobra especial relevancia en el post-tránsito.

Al analizar los datos se encuentran dos grandes bloques temáticos transversales a los tres momentos señalados (pre-tránsito, tránsito y post-tránsito), y asociados a los cinco diferentes agentes (tutores/as, grupo de iguales, centro escolar, otras familias y extraescolares). El primero, al que se ha denominado *acompañamiento positivo*, está compuesto por las facilidades, aceptación y acompañamiento experimentado por las niñas, niños y adolescentes y sus familias; y, el segundo, denominado *dificultades*, lo forman las actitudes negativas, falta de comprensión y confusión con otras realidades como los comportamientos de género no normativos.

Resultados

Para ilustrar los resultados, se muestran diversos fragmentos que ejemplifican los diversos temas emergentes tras el análisis. Tras cada fragmento, y para contextualizarlo, entre paréntesis se indica en este orden: seudónimo de la chica o chico protagonista del relato, sexo (reconocido tras el tránsito), edad en la que se realiza el tránsito, edad en el momento en el que se escribe el relato (este dato no figura en uno de los casos, en el que el menor se suicidó tras el inicio del tránsito) y autoría del relato: padre (P), madre (M) o ambos (P/M). A modo de ejemplo:

“Nuestra hija respondió con creces: trabajaba muy bien, se relacionaba perfectamente con los demás y demostraba un compromiso y una responsabilidad que provocaban la admiración de sus profesores sabiendo como sabían lo que había pasado en su vida” (Irene, chica, 10, 12, P)

Este fragmento corresponde al relato que narra el proceso de Irene (seudónimo), que es una niña (asignada como niño al nacer), que tiene 10 años en el momento en que realizó el tránsito y 12 cuando se escribe el relato; el relato lo ha escrito su padre (P).

Antes del tránsito

La mayor parte de los relatos describen cómo, ante sus propias incertidumbres y sospechas, desde el centro escolar muestran poca comprensión, llegando a cuestionar lo que la familia afirma y considerando la situación como algo inestable. *“Ya se le pasará”* es la respuesta más habitual, presente en 12 de los 22 relatos analizados.

“La profesora me decía que ya se le pasaría, que ella le veía bien a pesar de ir en diferentes ocasiones a quejarme de desprecios e insultos que la hacían y de la falta de amigos” (Euri, chica, 6, 7, M)

Las principales *dificultades* con las que se encuentran las familias en esos momentos surgen de la interpretación de las conductas del niño o niña por parte del profesorado como disconformidad con los roles de género, incluso cuando la familia ya tiene la convicción de que no se trata de una cuestión de comportamientos, sino de identidad:

“Alguna profesora nos decía, tranquilos solo será una niña chicozo, pero nosotros ya habíamos pasado por ahí y ya teníamos la convicción de que lo que Paul manifestaba era lo que era” (Paul, chico, 4, 8, M)

En tres de los 22 casos analizados, las familias se encuentran con respuestas discrepantes entre los distintos agentes educativos del centro, lo que dificulta aún más el proceso:

“Me sorprendió que justo fuera la orientadora del centro la que pusiera pegos. Por ejemplo, comentó la tutora que últimamente había pasado de ser un crío reservado a estar pletórico y la orientadora decía que tal vez mi hijo estaba pletórico porque con toda esta historia se sentía el centro de atención” (Martín, chico, 15, 17, M)

En relación al grupo de iguales, las dificultades se traducen en rechazo por no encajar ni con los chicos ni con las chicas, lo que genera malestar y aislamiento:

“Estaba solo porque no quería jugar con las niñas y porque los niños no le aceptaban para jugar con ellos” (Mael, chico, 7, 8, M)

“En 4º de primaria, cuando tenía 9 años, vivió una crisis cuando empezó a ser ignorado por los niños con los que antes jugaba porque ya no le buscaban tanto para jugar (...). Fue un momento duro porque se vio rechazado por chicos y chicas, se sentía mal, no quería ir al colegio” (Unax, chico, 16, 18, M)

A menudo, son objeto de burla e insultos por sus gustos y maneras, que en algunos casos llega al acoso, llegando algunas familias incluso a interponer denuncias. Estos insultos se extienden también al ámbito de las actividades extraescolares. Este rechazo y acoso se agudiza conforme se acercan a la pubertad, siendo las chicas con mayor frecuencia objeto del mismo:

“Nenaza, maricón, puta nena, eran unas de las lindezas que le decían” (Irene, chica, 10, 12, P)

Uno de los relatos señala cómo el desconocimiento sobre la transexualidad infantil por parte del resto de madres y padres influye en la no aceptación de sus hijos e hijas:

“Un niño del cole le había dicho respetuosamente que no podía ser una niña porque tenía pito, porque se lo había dicho su ama, que eso no era posible” (Haize, chica, 7, 12, M)

Hay relatos que señalan experiencias de *acompañamiento positivo* por parte del centro y del grupo de iguales. Quienes se encuentran con algún profesional que comprende e acompaña la situación desde un primer momento, se muestran especialmente agradecidos, refiriéndose en un caso a la tutora como *“un ángel caído del cielo”* (María, chica, 4, 7, M). Los relatos constatan que todo resulta más sencillo cuando el profesorado tiene conocimientos previos sobre transexualidad infantil:

“En su familia también había un caso de una personita trans. Para mi hija fue su hada madrina porque la haría la vida más fácil ese curso” (Euri, chica, 6, 7, M)

Respecto al grupo de iguales, en los casos que sufren rechazo y acoso, la mayoría cuenta con el apoyo de algunos pocos amigos y amigas que les aceptan tal y como son y llegan a defenderles de las agresiones que sufren:

“Tenía varias aliadas, un par de ‘más mejores’ amigas que eran su gran apoyo, que le hicieron todo el tránsito mucho más llevadero” (Euri, chica, 6, 7, M)

En algunos casos tienen amigas y amigos que ya les trataban según su sexo antes del tránsito. Cuando la situación se acompaña desde la primera infancia y la familia y la escuela aceptan los gustos y expresiones sin trabas, también la aceptación del grupo de iguales parece ser mayor. Especialmente en edades más tempranas, como muestra el siguiente fragmento en el que se relata la reacción de los compañeros y compañeras de una niña que, antes del tránsito, cuando el resto aún le considera niño, acude a la escuela con vestido:

“Las profesoras me contaron que nunca le había visto tan contento como aquel día, sus compañerxs de clase lo acogieron con naturalidad” (Ane, chica, 4, 5, M)

Durante el tránsito

Una vez que la familia decide iniciar el tránsito, se suelen activar los protocolos escolares establecidos y se lleva a cabo un abordaje escolar que se traduce en sesiones formativas con el profesorado, reuniones informativas con el resto de familias e intervenciones en el aula. En todos los relatos se valoran estas intervenciones como muy positivas:

“Lo recuerdo como un día muy, muy emocionante. Lloramos mucho en la charla del sexólogo con los padres, muchos padres y madres lloraron también. Recibimos mucho calor, apoyo y respeto de los padres” (Mael, chico, 7, 8, M)

Sólo en uno de los 22 relatos se afirma que desde el centro escolar continúan dificultando el proceso aun cuando ya se ha activado el protocolo escolar:

“Hubo profesores del instituto que le contestaron que hasta que no llevara en el DNI su nuevo nombre no pensaban llamarle por el nombre elegido” (Unax, chico, 16, 18, M)

En el resto, una vez los equipos educativos tienen ya información y asesoramiento externo, se relata cómo, al final, terminan contando con el respaldo y el acompañamiento del centro:

“El proceso ha sido intenso, pero bastante favorable con respecto al colegio, y a las familias de sus compañeros, estoy muy agradecida por el respeto y el cariño hacia mi hijo” (Paul, chico, 4, 8, M)

El día en el que se comparte el tránsito con el resto del alumnado aparece, en todos los relatos, como un momento clave, siendo “feliz” el adjetivo más utilizado para describir los sentimientos del chico o la chica (presente en 20 de los 22 relatos). El tutor o tutora se suele encargar de informar al resto del alumnado de que quien antes pensaban que era una niña resulta ser un niño, o viceversa; y anuncian, si es el caso, el cambio de nombre (en dos de los relatos analizados el menor decide mantener su nombre). En algunos casos es la propia niña o niño quien explica su situación al resto de la clase:

“Y Eric a sus 4 añitos tuvo el coraje de levantarse delante de todos y decirles que era una niña y que no se confundieran” (Eric, chica, 4, 6, P/M)

En algunos casos el profesorado crea sus propios materiales para abordar la cuestión con el alumnado, mostrando una especial sensibilidad:

“A la profesora, se le ocurrió hacer un cuento para explicar a los compañeros de Iker el tránsito que íbamos a vivir, inventó un cuento muy bonito” (Ikerne, chica, 5, 10, M)

Cuando el tránsito se inicia en la infancia, los relatos coinciden en afirmar que los compañeros y compañeras de clase lo toman con mucha naturalidad:

“Los niños por suerte no tienen prejuicios que a veces los mayores tenemos y esto facilita el respeto” (Eric, chica, 4, 6, P/M)

Cuando el tránsito se produce en la adolescencia, tras los primeros momentos de asombro, en muchos casos los compañeros y compañeras muestran su apoyo e incluso su admiración:

“Le preguntamos por qué estaba llorando y nos enseñó el móvil. . . todos los mensajes eran de apoyo: que valiente eres, te apoyamos a tope, estamos contigo. . . por eso estaba emocionado llorando” (Aíur, chico, 16, —, M)

También en el ámbito extraescolar los relatos hablan de acompañamiento positivo, indicando que encuentran apoyo y aceptación:

“El siguiente paso fue ir a la escuela de música y encontré allí el apoyo y la comprensión que hasta aquel momento no había conocido en mi entorno, salvo en mi familia, claro está” (Martín, chico, 15, 17, M).

Y, cuando hay dificultades, suelen estar relacionadas con el uso de espacios como las duchas o los vestuarios:

“En las actividades de verano me encontré con una monitora que la conocía y la faltó tiempo para comentarme que, claro, es que si Euri iba al baño de niñas que las madres se podían quejar” (Euri, chica, 6, 7, M)

Tras el tránsito

El espacio dedicado en los relatos a las experiencias en la escuela una vez la identidad sexual es reconocida socialmente es poco en comparación con los momentos anteriores. De los relatos, 19 señalan que, tras el tránsito, el niño o la niña manifiesta un mayor bienestar en el ámbito escolar que se traduce en un mayor rendimiento y una mayor integración con el grupo de iguales:

“Después de este tránsito en la escuela, esta misma tutora nos comentó que la veía mucho mejor, que había despertado más interés en todas las actividades y especialmente en dibujar” (June, chica, 3, 4, P)

“Como anécdota, hay que resaltar que en uno de sus primeros días de clase vino a casa encantadísima porque la habían nombrado subdelegada de clase. Aquí nos quedaba un poco constancia de que nuestra hija se las apañaba estupendamente sola” (Julene, chica, 11, 17, M)

En aquellos relatos en los que antes del tránsito se han vivido situaciones de acoso, este parece reducirse una vez realizado el tránsito:

“Creía que iba a ser el centro de atención y que la gente se iba a volver a meter con ella (...). Pero por fortuna nada de eso sucedió, y a los pocos días empezó a ir a clase. Como conocía a algunas amigas del curso anterior, poco a poco fue adaptándose al nuevo centro y a los nuevos profesores y compañeros, y volvió la paz a su ser y a nuestra casa” (Irene, chica, 10, 12, P)

Las principales dificultades que parece encontrar el profesorado para adaptarse a la nueva situación están relacionadas con la forma de impartir los contenidos sobre el cuerpo humano y la educación

sexual. Varios relatos mencionan el apoyo que proporcionan las asociaciones con información y recursos didácticos:

“Hace poco en clase trataron de nuevo el cuerpo humano y les hicieron escribir las partes del cuerpo en el material didáctico de la asociación Chrysallis Euskal Herria. Vino feliz de clase mostrándonos las dos niñas, una con vulva y otra con pene, que había pintado y a las cuales había señalado partes del cuerpo” (Eric, chica, 4, 6, P/M)

Después del tránsito, muchas de estas niñas y niños han vivido algunos cambios importantes como el paso al instituto, la asistencia a campamentos de verano o el inicio de una nueva actividad extraescolar. Respecto a las extraescolares nuevas, la decisión más habitual es no mencionar la situación de transexualidad, siendo el uso de duchas y vestuarios comunes el único motivo para hacerlo:

“Mael es un chico y nadie necesita saber lo que tiene o deja de tener en la entrepierna. No es relevante para tratar y enseñar a mi hijo una actividad o un deporte” (Mael, chico, 7, 8, M)

Lo mismo ocurre con el paso al instituto, tal como recoge uno de los relatos: *“no va a salir del armario cada vez que haya un grupo nuevo”* (Irati, chica, 14, 16, M)

Aunque, en varios relatos, este cambio aparece como motivo de preocupación tanto para el chico o chica como para sus familias, y se opta por hablar con el nuevo centro y trabajar la situación con el profesorado y el alumnado.

Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido explorar las experiencias de niñas, niños y adolescentes en situación de transexualidad en el ámbito educativo, antes, durante y después del tránsito social a partir de los relatos de sus madres y padres. Los relatos analizados describen el proceso vivido en la escuela de forma similar en todos los casos: un primer momento de incomprensión y negación (*dificultades*) que, una vez se inicia el tránsito, se transforma en comprensión y apoyo (*acompañamiento positivo*) y que lleva a estos chicos y chicas a una vivencia de mayor bienestar.

En relación a las experiencias previas al tránsito, la mayoría de relatos informan de dificultades, escepticismo y falta de conocimiento y comprensión por parte del profesorado, que confunde lo que está sucediendo con otras realidades como los comportamientos de género no normativos, o que considera que lo expresado por estas chicas y chicos se trata de una cuestión transitoria. Sin embargo, las evidencias científicas indican que los niñas y niños son conscientes de su identidad sexual desde edades muy tempranas (Ehrensaft, 2017; Moral-Martos et al., 2022), con frecuencia entre los 2 y 4 años de edad (Gómez-Gil et al., 2006). El papel del profesorado, especialmente sus creencias, resulta clave, ya que éstas pueden derivar en la consolidación de modelos moralistas y de riesgo (Reyes y Dreibelbis, 2020) con una visión restringida de la sexualidad (Díaz de Greñu y Martínez, 2017). Por ello es necesario destacar la importancia de la formación del profesorado para el correcto abordaje escolar de la transexualidad (Gegenfurtner, 2017; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020; Scandurra et al., 2017). Por otro lado, en cuanto al papel del grupo de iguales, existen diferentes experiencias que van desde el acoso hasta el acompañamiento. En este sentido, el acompañamiento adulto resulta crucial ya que la falta de apoyo social puede generar incomodidad, falta de seguridad, intentos suicidas, adicción a las drogas y pérdida de autoestima (Factor y Rothblum, 2007).

Durante el proceso de tránsito, se refleja un mejor acompañamiento y uso de recursos didácticos por parte del profesorado, y un apoyo mayoritario por parte del grupo de iguales, quienes suelen aceptar este paso fácilmente. La aceptación

y validación de su identidad por parte del entorno escolar, supone un punto de inflexión para el alumnado transexual y genera sentimientos de felicidad, reducción de angustia y estrés (Horton, 2022), así como el desarrollo de mejores relaciones y mejores resultados académicos (Kivalanka et al., 2014; Snapp et al., 2015).

Conforme las chicas y chicos transexuales que aún no han hecho el tránsito se acercan a la pubertad, expresan niveles de malestar y sufrimiento significativamente más altos, se encuentran con más dificultades, obstáculos y situaciones de acoso, siendo sus procesos de tránsito mucho más complejos y dolorosos. Esta observación confirma que llevar a cabo el tránsito social de forma más tardía, lejos de ser una muestra de prudencia, podría acarrear efectos negativos en su salud mental tales como ansiedad, depresión e incluso ideación suicida (Horton, 2023; Landarroitajaregui, 2018; Olson et al., 2016).

Los relatos analizados muestran que la espera no es inocua, sino que puede producir secuelas negativas en su desarrollo psicosocial, mientras que el acompañamiento y la aceptación de su identidad sexual desde la infancia puede favorecer la construcción de un vínculo seguro y el desarrollo de una mayor resiliencia, tal como afirman Rafferty et al. (2018), lo que disminuye el riesgo de psicopatologías internalizadas, reduciéndose los niveles de depresión y ansiedad (Olson et al., 2016).

Tras el tránsito social, todos los relatos reflejan consecuencias positivas para el desarrollo psicosocial y académico de estas chicas y chicos, por lo que el acompañamiento del tránsito parece ser una forma eficaz de prevenir el malestar (Horton, 2023; Olson et al., 2016; Rafferty et al., 2018). En los relatos que recogen situaciones de acoso antes del tránsito, éstas desaparecen tras el tránsito. Nuestros hallazgos, contrastan con estudios previos que indican mayores dificultades, como el realizado por Kosciw et al. (2015), en el que se indica que, en estudiantes LGBT de secundaria, la revelación se relaciona con mayor victimización, aunque a la vez experimentan mayor autoestima y menores niveles de depresión. Es probable que, en nuestra muestra, cuyas edades al realizar el tránsito fueron inferiores, la adaptación del entorno haya sido más fácil, reduciendo el nivel de victimización y acoso, más característico de secundaria (Moyano y Sánchez-Fuentes, 2020).

Entre las limitaciones del presente estudio, se destaca que las familias participantes son miembros de una misma asociación de familias de menores transexuales, en el ámbito territorial de dos comunidades autónomas, lo que probablemente les lleva a tener una visión compartida sobre la transexualidad. Sería conveniente ampliar el estudio a familias de otras comunidades autónomas, a familias de otras asociaciones y a familias que no pertenezcan a ninguna asociación, para contar con otras vivencias y perspectivas. Por otra parte, han participado más madres que padres, desequilibrio que, sin duda, condiciona los relatos de las experiencias vividas. Al basarse en información retrospectiva, cabe la existencia de algún sesgo de recuerdo, dada la gran carga emocional de las experiencias que se están relatando, por lo que sería conveniente realizar otros estudios que utilicen otros instrumentos que permitan registrar conductas y/o situaciones específicas día a día.

Este es uno de los primeros estudios cualitativos realizados en España que proporciona experiencias relacionadas con el ámbito educativo de las familias en relación al proceso de tránsito en sus hijos e hijas durante la infancia y, hasta donde sabemos, es el primero en el que se habla específicamente de menores transexuales, diferenciando esta realidad de otras cercanas como los comportamientos de género no normativos o el no binarismo. Todas ellas comparten algunos elementos, especialmente el estigma y la exclusión, y, por lo tanto, deben ser atendidas desde la escuela. Pero al tratarse de realidades diferentes, es imprescindible conocer las vivencias y necesidades específicas de cada una de ellas para poder adecuar las respuestas y actuaciones, posibilitando así un mejor acompañamiento de las mismas.

Futuros estudios deberán profundizar en el análisis de la calidad de vida y la salud mental del alumnado transexual, así como de sus familias, durante el proceso de tránsito y posteriormente, aportando indicadores que permitan mejorar la atención y asesoramiento por parte de profesionales de la educación. Por otro lado, será necesario abordar este tema a través de diseños longitudinales, que permita realizar un seguimiento desde su infancia hasta la adolescencia o juventud, aportando así una visión más amplia y dinámica de estos procesos de tránsito. También sería de interés analizar las diferencias que se dan en los procesos de tránsito entre los casos anteriores y posteriores a la entrada en vigor de los protocolos educativos de atención al alumnado transexual. Finalmente, son necesarias investigaciones centradas en el papel del profesorado que profundicen en su capacidad y preparación para abordar aspectos relacionados con la identidad sexual del alumnado y los diferentes hechos de diversidad sexual, siendo ésta una cuestión clave, cada vez más necesaria, para que el profesorado pueda realizar un adecuado acompañamiento en colaboración con las familias.

Financiación

Este estudio no cuenta con financiación externa.

Referencias

- Abreu, R. L., Rosenkrantz, D. E., Ryser-Oatman, J. T., Rostovsky, S. S., y Riggle, E. D. (2019). Parental reactions to transgender and gender diverse children: A literature review. *Journal of GLBT Family Studies*, 15(5), 461–485. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2019.1656132>
- Ashley, F. (2022). The clinical irrelevance of “desistance” research for transgender and gender creative youth. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 9(4), 387–397. <https://doi.org/10.1037/sgd0000504>
- Aventín, N. (2015). El asociacionismo y el empoderamiento de las familias herramientas de aceptación de la situación de transexualidad en menores de edad. La transexualidad como parte de la diversidad. *Revista Española de Endocrinología Pediátrica*, 6(2), 52–57. <https://www.endocrinologiapediatrica.org/revistas/P1-E17/P1-E17-S739-A325.pdf>
- Coll-Planas, G., y Missé, M. (2015). La identidad en disputa. Conflictos alrededor de la construcción de la transexualidad. *Papers: Revista de Sociología*, 100(1), 35–52. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.637>
- Comisión Europea (2022). *Guidelines for strategies and action plans to enhance LGBTIQ Equality*. https://commission.europa.eu/system/files/2022/09/guidelines_for_strategies_and_action_plans_to_enhance_lgbtqi_equality_2022final16.05.pdf
- Díaz de Greñu, S., y Martínez, R. A. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género ya la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.228961>
- Dugan, J. P., Kusel, M. L., y Simounet, D. M. (2012). Transgender college students: An exploratory study of perceptions, engagement, and educational outcomes. *Journal of College Student Development*, 53(5), 719–736. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0067>
- Ehrensaft, D. (2017). Gender nonconforming youth: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 8, 57–67. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S110859>
- Ehrensaft, D., Giammattei, S. V., Storck, K., Tishelman, A. C., y St. Amand, C. (2019). Prepubertal social gender transitions: What we know; what we can learn—A view from a gender affirmative lens. *International Journal of Transgenderism*, 19(2), 251–268. <https://doi.org/10.1080/15532739.2017.1414649>
- Esteva, I., Asenjo, N., Hurtado, F., Fernández-Rodríguez, M., Vidal, A., Moreno-Pérez, O., Lucio, M. J., López, J. P., & Grupo GIDSEEN. (2015). Disforia de Género en la infancia y la adolescencia. Grupo de identidad y diferenciación sexual de la sociedad española de endocrinología y nutrición (GIDSEEN). *Revista Española de Endocrinología Pediátrica*, 1(6), 45–48. <https://doi.org/10.3266/RevEspEndocrinolPediater.pre2015.Mar.275>
- Ettxebarria-Perez-de-Naclaras, O., Vizcarra Morales, M. T., Gamito Gómez, R., y López-Vélez, A. L. (2023). La realidad trans en el sistema educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 104–114. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.12.002>
- Factor, R. J., y Rothblum, E. D. (2007). A study of transgender adults and their non-transgender siblings on demographic characteristics, social support, and experiences of violence. *Journal of LGBT Health Research*, 3(3), 11–30. <https://doi.org/10.1080/1557409802092879>
- FELGTB (2020). *Informe 2020. Realidad del alumnado trans en el sistema educativo*. https://felgtb.org/wpcontent/uploads/2021/02/RealidadAlumnadoTransSistemaEducativo_FELGTB2020.pdf
- Fernández, O., Ballester, R., Iglesias, P., Morell, V., y Gil, M. D. (2018). Transexualidad y adolescencia: una revisión sistemática. *INFAD*, 2(1), 91–104. <https://10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1175>
- Gavián, J. (2018). *Infancia y transexualidad* (1st ed.). Octaedro.
- Gegenfurtner, A. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215–222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- Gegenfurtner, A. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward transgender students: Associations with social contact, religiosity, political preference, sexual orientation, and teacher gender. *International Journal of Educational Research*, 110, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101887>
- Gobierno de Navarra (2016). *Protocolo educativo ante casos de transexualidad*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1054960/ProtocoloTrans+CAST+Def+web.pdf/1c7bb04e-583f-4fde-91ea-15e49c7ad795>
- Gobierno Vasco (2016). *Protocolo para los centros educativos en el acompañamiento al alumnado trans o con comportamiento de género no normativo y a sus familias*. <https://www.educatorerancia.com/wpcontent/uploads/2016/12/ProtocoloTrans.2016.c.pdf>
- Gómez-Gil, E., Esteva, I., y Fernández-Tresguerres, J. A. (2006). *Causas o fundamentos fisiológicos*. En E. Gómez-Gil y I. Esteva de Antonio (Eds.), *Ser transexual. Dirigido al paciente, a su familia, y al entorno sanitario, judicial y social* (pp. 113–124). Glosa.
- González-Mendiondo, L., y Moyano, N. (2023). Teachers dealing with non-conformity: Development of the attitudes toward childhood gender identity questionnaire for educational settings. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102178>
- Horton, C. (2022). “Euphoria”: Trans children and experiences of prepubertal social transition. *Family Relations*, 1–18. <https://doi.org/10.1111/fare.12764>
- Horton, C. (2023). Gender minority stress in education: Protecting trans children's mental health in UK schools. *International Journal of Transgender Health*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2081645>
- Kattari, S. K., O'Connor, A. A., y Kattari, L. (2018). Development and validation of the transgender inclusive behavior scale (TIBS). *Journal of Homosexuality*, 65(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314160>
- Kosciw, J.G., Clark, C.M., y Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., y Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBTQ students. *American Journal of Community Psychology*, 55(1-2), 167–178. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9642-6>
- Kuvalanka, K. A., Weiner, J. L., y Mahan, D. (2014). Child, family, and community transformations: Findings from interviews with mothers of transgender girls. *Journal of GLBT Family Studies*, 10(4), 354–379. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2013.834529>
- Landarroitajaregui, J. R. (2018). Sexo, identidad sexual y menores transexuales. *Manual integrador hacia la despatologización de las identidades trans**. Akadia.
- López, J. (2018). El «mejor interés» del menor transexual. *BIOETHICS*, 4, 103–118.
- López, M. A., García, D., Montero, I., y Leucona, O. (2022). Adaptation and validation of the LGBTQ Ally Identity Measure. *Studies in Psychology*, 43(2), 229–258. <https://doi.org/10.1080/02109395.2021.1989888>
- Lorusso, M., y Albanesi, C. (2021). When the context rows against. Voicing parents of transgender children and teenagers in Italy: A qualitative study. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 31(6), 732–748. <https://doi.org/10.1002/casp.2518>
- Mayor, A., y Beranuy, M. (2017). *Comentario a: Documento de posicionamiento: Disforia de Género en la infancia y la adolescencia*. Grupo de Identidad y Diferenciación Sexual de la Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición (GIDSEEN). *Revista Española Endocrinología Pediátrica*, 8(1), 59–60.
- Mayor, A. (2018). Avances en la comprensión y el acompañamiento de la transexualidad infantil. En N. Barqui, G. Genise, y D. O. Tolosa (Eds.), *Manual integrador hacia la despatologización de las identidades trans*. Akadia.
- Mayor, A. (2020). *Tránsitos*. Bellaterra.
- McBride, R. S. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2), 103–134. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>
- Moral-Martos, A., Guerrero-Fernández, J., Gómez, M., Rica, I., Campos-Martorell, A., Chueca-Guindulain, M. J., García, E., Hoyos-Gurra, R., López de Lara, D., López-Siguero, J. P., Martos, J. M., Mora, C., Riaño, I., y Yeste, D. (2022). Guía clínica de atención a menores transexuales, transgénero y de género diverso. *Anales de Pediatría*, 96(4), 349.e1–349.e11. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2022.02.002>
- Moyano, N., y Sánchez-Fuentes, M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>
- Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M., y McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics*, 137(3), 1–8. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>
- Olson, K. R., Durwood, L., Horton, R., Gallagher, N. M., y Devor, A. (2022). Gender identity 5 years after social transition. *Pediatrics*, 150(2), e2021056082. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-056082>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Picaza, M., Jiménez-Etxebarria, E., y Cornelius-White, J. H. (2020). Measuring discrimination against transgender people at the University of the Basque Country and in a non-university sample in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2374. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072374>
- Peterson, J. (2018). *Histories of the transgender child*. University of Minnesota Press.
- Rae, J. R., Gülgöz, S., Durwood, L., DeMeules, M., Lowe, R., Lindquist, G., y Olson, K. R. (2019). Predicting early-childhood gender transitions. *Science*, 30(5), 669–681. <https://doi.org/10.1177/0956797619830649>

- Rafferty, J., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Adolescence & Section on Lesbian, Gay Bisexual, and Transgender Health and Wellness. (2018). Ensuring comprehensive care and support for transgender and gender-diverse children and adolescents. *Pediatrics*, *142*, e20182162. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2162>
- Reyes, A. L. R., y Dreibelbis, M. A. P. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *12*(12), 153–186. <https://doi.org/10.3426/rpie.12.2020.6>
- Rodríguez, L. M., y García, A. (2022). Actitudes negativas e interiorización de mitos hacia las personas trans en estudiantes mexicanas de Trabajo Social. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *39*(2), 229–248. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.15>
- Scandurra, C., Picariello, S., Valerio, P., y Amodeo, A. L. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: The role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, *43*(2), 245–261. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286794>
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K., y Russell, S. T. (2015). LGBTQ-inclusive curricula: Why supportive curricula matter. *Sex Education*, *15*(6), 580–596. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042573>
- Travers, R., Bauer, G., Pyne, J., Bradley, K., Gale, L., y Papamitriou, M. (2012). *Impacts of strong parental support for trans youth: A report prepared for children's aid society of Toronto and Delisle Youth Services*. Trans Pulse Project, <https://transpulseproject.ca/wp-content/uploads/2012/10/Impacts-of-Strong-Parental-Support-for-Trans-Youth-vFINAL.pdf>