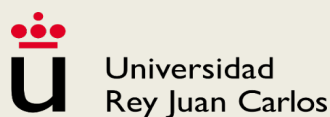


CLICK: Conectando a familias, educadores y responsables políticos para combatir la violencia y mejorar el bienestar de la infancia y juventud LGBTIQ mediante un enfoque interseccional

INFORME DE ESPAÑA

Junio de 2026



Connecting families, educators and policymakers
to combat violence and improve the well-being
of LGBTIQ children through an intersectional approach



**Co-funded by
the European Union**



Connecting families, educators and policymakers to combat violence and improve the well-being of LGBTIQ children through an intersectional approach

Socios del proyecto



UNIVERSITÀ
di VERONA



Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra



Universidad
Rey Juan Carlos



NACIONALNE
LGBT TEISIU
ORGANIZACIJA

Título: CLICK: Conectando a familias, profesionales de la educación y responsables políticos para combatir la violencia y mejorar el bienestar de la infancia y juventud LGBTIQ+ mediante un enfoque interseccional.

Informe sobre España

Autoría: Núria Sadurní-Balcells, Lucas Platero Méndez, Roma de las Heras Gómez, Miguel Ángel López-Sáez, Ruth A. Ancín-Nicolás, Pilar Albertín, Carme Montserrat, Núria Fustier-García, Konstantinos Argyriou, Antonio A. Caballero-Gálvez, Yolanda Pastor Ruiz, Juan E. Nebot-García, Pablo Mola, María Bilbao y Jose Antonio Langarita.

Coordinador del proyecto: Jose Antonio Langarita, Universitat de Girona.

Fecha: 8 de junio de 2026.



Co-funded by
the European Union

CLICK: Conectando a familias, profesionales de la educación y responsables políticos para combatir la violencia y mejorar el bienestar de la infancia y juventud LGBTIQ mediante un enfoque interseccional (código de referencia 101194838) es un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea en el marco de la convocatoria CERV-2024-DAPHNE. No obstante, las opiniones y puntos de vista expresados son exclusivamente de quienes firman este documento y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea. Ni la Unión Europea ni la autoridad subvencionadora pueden considerarse responsables de las mismas.



Esta publicación está sujeta a la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).



Funded by
the European Union

This project was funded by the European Union's Citizens, Equality, Rights and Values Programme (DAPHNE) (2024) under agreement No 101194838. The content of this document represents the view of the author only and is his/her sole responsibility. The European Commission does not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.



Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra



UNIVERSITÀ
di VERONA



Universidad
Rey Juan Carlos

Índice

1.	Introducción: diseño de la investigación y selección de la muestra	4
2.	Contexto jurídico y político en torno a los derechos LGBTIQ+ durante la infancia	13
2.1.	Contexto	13
2.1.a.	Contexto general sobre los derechos LGBTIQ+	13
2.1.b.	Contextos específicos para la infancia y la adolescencia	16
2.2.	Datos estadísticos sobre la comunidad LGBTIQ+ y la infancia en España	18
3.	Resultados.....	23
3.1.	Experiencias de la infancia y la adolescencia	23
3.2.	Experiencias del profesorado, educadores y familias arcoíris	28
3.3.	Las necesidades y perspectivas adolescentes	33
3.4.	Necesidades del profesorado, educadores y de las familias arcoíris	37
3.5.	Bienestar y resiliencia	41
3.6.	Resistencia comunitaria.....	45
3.7.	Citas representativas	48
3.7.a.	Grupo de discusión con adolescentes	48
3.7.b.	Entrevistas con educadores	48
3.7.c.	Entrevistas con familias arcoíris	48
4.	Evaluación general: tendencias y deficiencias relacionadas con el bienestar y el empoderamiento de la infancia y adolescencia LGBTIQ+	49
4.1.	Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas	49
	Fortalezas.....	49
	Oportunidades.....	51
	Puntos débiles	53
	Amenazas.....	56
4.2.	Buenas prácticas y recomendaciones.....	57
4.2.a.	Recomendaciones.....	60
5.	Referencias.....	62



Funded by
the European Union

This project was funded by the European Union's Citizens, Equality, Rights and Values Programme (DAPHNE) (2024) under agreement No 101194838. The content of this document represents the view of the author only and is his/her sole responsibility. The European Commission does not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.



1. Introducción: diseño de la investigación y selección de la muestra

Este informe presenta los resultados de la fase de investigación del proyecto CLICK en España. El trabajo fue llevado a cabo por dos equipos: la Universitat de Girona (UdG) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). El estudio tiene como objetivo ampliar el conocimiento existente sobre la lucha contra la violencia de género, así como mejorar el bienestar de la infancia y adolescencia LGBTIQ+ a través de un enfoque educativo integral que conecte los entornos educativos con las familias arcoíris (entendidas en sentido amplio como aquellas en las que al menos un miembro se identifica como persona LGBTIQ+, independientemente de su rol en la familia).

Aunque la información disponible sobre las personas LGBTIQ+ ha aumentado significativamente durante la última década, la investigación en este ámbito ha tendido a centrarse principalmente en las personas adultas. Existe así una necesidad real de disponer de más conocimiento sobre dichas experiencias de la infancia LGBTIQ+ y de las familias arcoíris y, en particular, sobre las relaciones entre estas familias y los equipos profesionales del ámbito educativo y las instituciones educativas. Con ese fin, este informe aporta una visión general de estos ámbitos que requieren mayor atención en la relación entre las familias y la educación en España, situando a los niños, niñas y niños en el centro. El estudio se rige por dos objetivos principales: (1) ampliar la comprensión de las experiencias de la infancia y adolescencia LGBTIQ+, así como de sus estrategias de resiliencia frente a la violencia y la discriminación contra las personas LGBTIQ+ como formas de violencia de género; y (2) analizar la legislación y las políticas actuales relacionadas con la niñez y juventud LGBTIQ+, las familias arcoíris, la educación y la violencia de género, centrándose en las cuestiones LGBTIQ+, así como identificar las buenas prácticas que los profesionales promueven desde sus ámbitos.

Este documento surge de una investigación documental sobre la legislación y las políticas que afectan a la infancia LGBTIQ+, las familias arcoíris, la educación y la violencia de género, teniendo en cuenta sus contextos sociales, culturales e históricos. A su vez, incluye el trabajo de campo realizado, centrándose en tres grupos destinatarios: infancia LGBTIQ+, familias arcoíris y profesionales de la educación con niños, niñas y niños LGBTIQ+ o que tienen contacto directo con esta población.

El trabajo de campo se hizo siguiendo una guía metodológica elaborada por dos de los equipos socios del proyecto, el Centro de Estudos Sociais (CES) y la UdG, en colaboración con el consorcio del proyecto CLICK. Esta guía metodológica se presentó ante el Comité de Ética en la Investigación y Bioseguridad de la Universidad de Girona y fue aprobada con el número de referencia CEBRU0083-25.

Para recabar los datos cualitativos, se organizaron cuatro grupos de discusión con adolescentes LGBTIQ+, en los que participaron un total de 24 personas de entre 14 y 18 años. La URJC organizó tres de los grupos de discusión, y la UdG, uno. La selección de participantes, organizada por la URJC, se llevó a cabo en dos institutos públicos situados en las zonas sur y sureste de Madrid que imparten educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. El primer centro se seleccionó debido a su colaboración previa con el equipo del proyecto y porque pone en marcha una iniciativa de apoyo específica durante los recreos, llamada *Recreos Diversos*, dirigida al alumnado LGBTIQ+. El segundo centro se seleccionó en función de dos criterios clave: que tuviera una propuesta similar de *Recreos Diversos* y que su profesorado LGBTIQ+ (y otros que fueran aliados que apoyan a esta comunidad) participara activamente en este ámbito. Se buscaron participantes para los grupos de discusión entre quienes asistían a los *Recreos Diversos*. Sin embargo, la UdG se topó con un obstáculo a la hora de reclutar participantes debido a restricciones institucionales. En Cataluña, donde tiene su sede la UdG, el acceso a los centros escolares con fines de investigación está regulado mediante un protocolo formal que requiere la autorización previa del gobierno autonómico de la Generalitat de Cataluña. Aunque el equipo de la UdG siguió este protocolo cuando cursó su solicitud al inicio de la fase de trabajo de campo, hasta la fecha no se ha recibido ninguna respuesta oficial. Se exploraron otras estrategias alternativas, incluida la colaboración con servicios especializados LGBTIQ+, pero estos intentos no fueron exitosos a la hora de constituir un grupo de discusión. Finalmente, con el apoyo de una profesional que trabaja con infancia, el equipo de la UdG pudo reclutar a suficientes participantes para un grupo de discusión, que se llevó a cabo fuera de los centros escolares.

Para la investigación sobre las familias arcoíris, la URJC realizó 17 entrevistas con personas adultas. La muestra incluye dos perfiles: por una parte, hay 14 padres y madres LGBTIQ+, y por otra, participaron 3 padres y madres de criaturas LGBTIQ+. Sus edades están entre 37 y 55 años, mientras que sus criaturas tienen entre 3 y 14 años, salvo uno, que tiene 21 años. La selección de participantes se realizó principalmente a través de los contactos de proyectos de investigación previos relacionados con las familias arcoíris y la adolescencia LGBTIQ+. Las organizaciones de familias LGBTIQ+ y otras organizaciones sociales brindaron un apoyo adicional para la difusión y la búsqueda de participantes. Tras los contactos iniciales, se aplicó una estrategia de muestreo con bola de nieve para ampliar la muestra. La UdG realizó 10 entrevistas a personas adultas de familias arcoíris con criaturas LGBTIQ+. El reclutamiento se llevó a cabo en gran medida a través del contacto con asociaciones de familias LGBTIQ+ y la red de Servicios de Atención Integral para personas LGBTIQ+.

Con el sector de profesionales de la educación la estrategia fue similar, tanto por parte de la URJC como de la UdG. Se basó principalmente en contactos con organizaciones y se amplió la participación a través de redes profesionales. La URJC seleccionó a participantes adicionales de centros educativos que ponen en marcha iniciativas inclusivas para el colectivo LGBTIQ+, como son los *Recreos Diversos*. En total, se realizaron entrevistas a 23 profesionales de la educación con edades comprendidas entre los 27 y los 56 años. La mayoría eran profesores de educación

secundaria, además de un pequeño número de profesionales que trabajaban en la educación no formal y en actividades de ocio y tiempo libre. Casi en su mayoría, esos participantes trabajan en centros públicos, aunque se hizo un esfuerzo por incluir en la muestra también a profesorado de centros concertados y un centro privado.

En paralelo a los grupos de discusión y las entrevistas, se realizó una encuesta online dirigida a adolescentes. Se recopilaron un total de 1.044 respuestas de participantes residentes en España, de las cuales 863 eran respuestas completas al cuestionario. Como parte de la estrategia de selección, los equipos visitaron varios institutos de educación secundaria en la Comunidad de Madrid, colaboran con organizaciones LGBTIQ+ para la difusión del estudio y contaron con la participación de dos *influencers* que producen contenidos sobre la comunidad LGBTIQ+.

Durante la fase de trabajo de campo se identificaron dos dificultades principales. Estas dificultades se refieren, en primer lugar, a la inclusión de participantes de todo el espectro que abarca el acrónimo LGBTIQ+ y, en segundo lugar, a la participación en la encuesta online. En el primer caso, se encontraron mayores dificultades a la hora de reclutar participantes intersex en los tres grupos diana. Este reto puede estar relacionado con factores estructurales, entre ellos los niveles comparativamente más bajos de visibilidad social y reconocimiento sociopolítico de las personas intersex en comparación con otras identidades LGBTQ+. Este menor reconocimiento y visibilidad puede limitar los distintos grados de identificación con esta categoría, y por lo tanto, esas personas pueden no verse como potenciales participantes del estudio. Además, el enfoque histórico predominante sobre las personas intersex y con variaciones de las características sexuales (diferencias en el desarrollo sexual, o DSD) ha sido el biomédico. Por otra parte, este enfoque clínico se ha caracterizado con frecuencia por la patologización y el fomento del secretismo en torno a estas realidades de diversidad corporal. Estas dinámicas pueden contribuir a la desconfianza hacia las instituciones, incluida la propia investigación y sus profesionales, mientras que el estrés de tener que ocultarlo, en particular, puede dar lugar a que algunas personas intersex, tanto en la infancia como en la vida adulta, desconozcan sus propias variaciones. Estas barreras pueden ser especialmente intensas en el caso de la infancia intersex, ya que la responsabilidad de salvaguardar su privacidad recae normalmente en las personas adultas de la familia. En este contexto, participar en un proyecto de investigación puede percibirse como algo que conlleva riesgos potenciales de verse expuestas, lo que puede limitar aún más la participación. Asimismo, se identificaron dificultades generales en relación con la participación de toda la adolescencia LGBTIQ+ en la encuesta online, por lo que se acabó ampliando el periodo de recogida de datos.

En cuanto a dicha participación de jóvenes LGBTIQ+ en la encuesta, a pesar de los contactos con las organizaciones de familias de infancias y adolescencias trans, la difusión de la encuesta a través de diferentes canales (grupos de WhatsApp, Instagram y otras plataformas digitales), pudimos identificar un cierto desinterés por la participación en el estudio. Este desinterés lo relacionamos con lo que se ha conocido como saturación investigadora (Clark, 2008). La juventud

LGBTIQ+, y particularmente las adolescencias trans, son objeto de interés de muchos trabajos de fin de grado, trabajos de fin de máster, de tesis doctorales y de proyectos de investigación financiados. En su mayoría hechos desde una mirada adulta y, en ocasiones, con una perspectiva patologizante. Esta situación nos lleva a repensar las técnicas de recogida de datos con adolescencias LGBTIQ+.

Tabla 1: Número de participantes

GRUPO DESTINATARIO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	MÉTODO DE RECOPIACIÓN DE DATOS
ADOLESCENTES LGBTIQ+	24	Grupos de discusión (4)
FAMILIAS ARCOÍRIS	27	Entrevistas semiestructuradas
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	23	Entrevistas semiestructuradas
ADOLESCENTES LGBTIQ+	1.044	Cuestionario online

Tabla 2: Descripción de las familias participantes

CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	BREVE DESCRIPCIÓN
FAM01	Mujer lesbiana de 49 años. Madre en pareja con otra mujer de dos hijos de 10 y 14 años; actualmente separada. Profesional del sector cultural.
FAM02	Mujer trans lesbiana de 41 años. Madre de una niña de 8 años, en pareja con una mujer. Profesional de la comunicación.
FAM03	Mujer lesbiana de 46 años. Madre de una niña de 5 años, en pareja con otra mujer. Familia multirracial. Profesional de la administración pública.
FAM04	Mujer lesbiana de 37 años. Madre de un niño de 10 años; actualmente separada. Profesional del sector cultural, actualmente en paro.
FAM05	Hombre gay de 39 años. Padre adoptivo de tres niñas de 4 años, en pareja con otro hombre. Profesional de la educación.
FAM06	Hombre gay de 44 años. Padre de acogida de dos niñas de 11 y 9 años, en pareja con otro hombre. Profesional de la educación.
FAM07	Hombre gay de 49 años. Padre adoptivo de dos niños de 7 y 4 años, en pareja con otro hombre. Profesional de la educación.
FAM08	Mujer heterosexual de 52 años. Madre de un chico trans de 21 años. Activista en una organización en defensa de los derechos de la infancia trans.

FAM09	Mujer heterosexual de 49 años. Madre de una niña trans de 13 años. Activista en una organización en defensa de los derechos de la infancia trans.
FAM10	Mujer bisexual de 41 años. Mantiene una relación con una persona transmasculina neurodivergente. Madre de una niña de 7 años. Profesional del sector sanitario.
FAM11	Hombre gay de 41 años. Padre adoptivo de un niño racializado de 3 años, en pareja con otro hombre. Profesional de la cultura y la educación.
FAM12	Hombre gay/bisexual (que se autodefine como «en proceso de cuestionamiento») de 45 años. Padre adoptivo de dos niños de 4 y 8 años, en pareja con otro hombre. Profesional del sector sanitario.
FAM13	Hombre gay de 41 años, originario de EE. UU. Padre, mediante gestación subrogada, de tres niños de 11 años (de origen étnico minoritario), en pareja con otro hombre. Profesional de la educación.
FAM14	Hombre gay de 55 años. Padre de acogida de una niña de 10 años (perteneciente a una minoría étnica), en pareja con otro hombre. Profesional de la educación.
FAM15	Hombre gay de 40 años. Padre, mediante gestación subrogada, de un niño de 10 años; actualmente divorciado de su pareja. Empresario.
FAM16	Hombre gay de 42 años. Padre adoptivo de un niño de 6 años, en pareja con otro hombre. Profesional de la comunicación.
FAM17	Mujer heterosexual de 48 años. Madre de una niña intersex de 16 años. Profesional de la educación.
FAM18	Mujer heterosexual de 55 años, originaria de EE. UU.. Madre de un hijo no binario de 18 años. Psicoterapeuta.
FAM19	Mujer heterosexual de 45 años. Madre de una niña trans de 11 años. Profesora.
FAM20	Mujer heterosexual de 50 años. Madre de una niña trans de 15 años. Auxiliar administrativa.
FAM21	Mujer heterosexual de 55 años. Madre de tres hijos, uno de ellos un chico trans. Auxiliar administrativa.
FAM22	Mujer heterosexual de 55 años, de origen italiano. Familia monoparental con dos hijos trans. Profesora de secundaria.
FAM23	Mujer lesbiana de 55 años. Familia monoparental con una hija de 16 años pansexual y en proceso de cuestionamiento de género.
FAM24	Mujer heterosexual de 46 años. Madre de una niña trans de 9 años. Maestra de primaria.
FAM25	Hombre heterosexual de 47 años. Padre de una niña trans de 13 años. Empleado administrativo.
FAM26	Mujer heterosexual de 43 años. Madre de una niña trans de 8 años. Trabajadora cultural.
FAM27	Mujer heterosexual de 52 años, de origen estadounidense. Madre de una chica trans de 18 años, que se cuestiona su género.

Tabla 3: Datos sociodemográficos de profesionales de la educación

Nota: Salvo que se indique lo contrario, todos los participantes en el estudio son de origen español.

CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	EDAD	IDENTIDAD DE GÉNERO	ORIENTACIÓN SEXUAL	PAÍS DE ORIGEN	PROFESIÓN	TIPO DE INSTITUCIÓN (PÚBLICA /PRIVADA)
EDU1	37	Queer	Lesbiana	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU2	29	No binaria	Bisexual	España	Enseña de baile y realiza actividades extraescolares	Privada
EDU3	52	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de secundaria	Concertada
EDU3	42	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de secundaria	Concertada
EDU4	27	Hombre	Gay	España	Profesor de secundaria	Pública
EDU5	27	Mujer	Lesbiana	España	Profesora de secundaria, formadora e monitora de ocio y tiempo libre	Pública
EDU6	31	Hombre	Gay	España	Profesor de secundaria	Pública
EDU7	41	Mujer	Bisexual	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU8	56	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU9	44	Mujer	Lesbiana	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU9	45	Mujer	Lesbiana	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU10	30	Hombre trans	Bisexual	España	Profesor de secundaria	Pública
EDU11	49	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de secundaria	Privada
EDU12	28	Hombre trans	Bisexual	España	Monitor de actividades de ocio y tiempo libre	Privada
EDU13	35	Hombre trans	Bisexual	España	Profesor de secundaria	Pública
EDU14	41	Hombre	Heterosexual	España	Profesor de secundaria	Pública

EDU15	37	Mujer	Pansexual	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU16	42	Queer	Lesbiana	España	Profesora de secundaria	Concertada
EDU17	33	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU18	48	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de primaria	Pública
EDU19	54	Mujer	Lesbiana	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU20	-	Mujer	Lesbiana	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU21	34	Hombre	Gay	España	Profesor de secundaria	Pública
EDU22	-	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de secundaria	Pública
EDU23	56	Mujer	Heterosexual	España	Profesora de primaria y secundaria	Pública

Tabla 4: Datos sociodemográficos de quienes participan en los grupos de discusión

GRUPO DE DISCUSIÓN 1

CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	Edad	Identidad de género	Orientación sexual	Origen de los padres
FG1	14	Mujer	Pansexual	España
FG2	14	Mujer	Bisexual	España
FG3	14	Mujer	Bisexual	América Latina (uno o ambos progenitores)
FG4	15	Trans NB	Asexual	España
FG5	14	Mujer, en proceso de autodefinición	Asexual y aromántica	España
FG6	14	Mujer, con una hermana trans	Heterosexual	España

GRUPO DE DISCUSIÓN 2

CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	Edad	Identidad de género	Orientación sexual	Origen de los padres
FG7	17	Hombre trans	Pansexual	América Latina (uno o ambos padres)
FG8	14	Mujer	Pansexual	España
FG9	14	Hombre	Heterosexual	España

FG10	14	Mujer/En proceso de descubrir su identidad sexual	Pansexual	España
FG11	16	Hombre trans	En proceso de descubrir su identidad	América Latina (uno o ambos padres)
FG12	14	Hombre	Pansexual	España
FG13	14	Hombre	En proceso de descubrir mi orientación sexual	España

GRUPO DE DISCUSIÓN 3

CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	Edad	Identidad de género	Orientación sexual	Origen de los padres
FG14	18	Hombre trans	Heterosexual	España
FG15	18	Mujer	Bisexual	España
FG16	15	Hombre	Gay	China
FG17	15	Hombre	Gay	América Latina (uno o ambos padres)
FG18	15	Hombre	Gay	España

GRUPO DE DISCUSIÓN 4

CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	Edad	Identidad de género	Orientación sexual	Origen de los padres
FG19	13	Género fluido	Pansexual	Desconocido
FG20	12	Hombre	En proceso de descubrir mi identidad	España
FG21	13	Hombre trans	Bisexual	América Latina (uno o ambos progenitores)
FG22	14	Hombre trans	Abrosexual/gay	América Latina (uno o ambos padres)
FG23	15	Hombre	Gay	América Latina (uno o ambos padres)
FG24	13	Hombre trans	Gay	América Latina (uno o ambos progenitores)

Tabla 5: Número de respuestas a la encuesta

TOTAL DE RESPUESTAS	1.044
RESPUESTAS COMPLETAS	863

Tabla 6: Datos sociodemográficos de la encuesta online

IDENTIDAD DE GÉNERO			
	Hombre	263	30,65 %
	Mujer	545	63,52 %
	No binario	26	3,03 %
	Otros	11	1,28 %
	No lo sé	13	1,52 %
ORIENTACIÓN SEXUAL			
	Gay/Lesbiana	149	17,37 %
	Bisexual	240	27,97 %
	Heterosexual	416	48,48 %
	Otros	53	6,18 %
TRANSGÉNERO			
	Sí	93	10,84 %
INTERSEXUAL			
	Sí	6	0,7 %
GRUPO ÉTNICO MINORITARIO			
	Sí	36	4,2 %

2. Contexto jurídico y político en torno a los derechos LGBTIQ+ durante la infancia

En los siguientes apartados se describe el contexto general en torno a los derechos LGBTIQ+, el marco jurídico específico español relativo a la infancia, y se presentan datos estadísticos sobre las personas LGBTIQ+ y la infancia y adolescencia en España.

2.1. Contexto

Este apartado incluye tres epígrafes: 1) el contexto jurídico y político y el marco general de los derechos LGBTIQ+ en España; 2) el contexto específico relativo a las infancias y adolescencias; y 3) los datos estadísticos más relevantes sobre cuestiones LGBTIQ+, así como la infancia y adolescencia en España.

2.1.a. Contexto general sobre los derechos LGBTIQ+

La evolución de los derechos LGBTIQ+ en España no sigue una trayectoria lineal. Más bien, se ha desarrollado a través de períodos en los que se alternan la tolerancia, una fuerte represión, una expansión de derechos sociales y, más recientemente, un retroceso político conservador. Aunque hoy en día España es reconocida internacionalmente por contar con uno de los marcos jurídicos más completos, este reconocimiento es el resultado de complejos cambios históricos. La homosexualidad se incluyó formalmente en el Código Penal por primera vez en el país en el siglo XX. Bajo la dictadura de Francisco Franco (1939-1975), la homosexualidad pasó a ser tipificada como delito, primero a través de *la Ley de Vagos y Maleantes* y más tarde mediante *la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social*. La homosexualidad quedó finalmente despenalizada en 1978, cuando dejó de ser motivo para declarar a una persona peligrosa en virtud de esta última ley. Sin embargo, estos cambios deben entenderse en relación con la genealogía más amplia de la regulación estatal de la sexualidad y de género.

A lo largo del siglo XIX y principios del XX, España osciló entre enfoques permisivos y punitivos sobre las sexualidades no normativas (Langarita et al., 2024). Si bien existen documentos sobre la discriminación contra gays y lesbianas durante la Segunda República, los principales núcleos urbanos como Barcelona y Madrid se convirtieron en espacios de posibilidad para la expresión sexual, especialmente en los círculos artísticos y la cultura del cabaret. Los relatos históricos también indican que, en algunos contextos locales, la homosexualidad, el lesbianismo y las rupturas de las normas de género eran socialmente toleradas (Mira, 2004; Osborne, 2012).

Esta relativa apertura se vio interrumpida por la dictadura de Francisco Franco. En 1954, el régimen endureció la ya existente Ley de Vagos y Maleantes al incluir explícitamente la

homosexualidad como delito punible. Más tarde, la Ley de Peligro Social y Rehabilitación de 1970 introdujo una amplia gama de medidas coercitivas (internamiento, restricciones a la libertad de movimiento, exilio y vigilancia policial prácticamente constante). Además, el Código Penal de 1973 mantuvo algunos delitos como el de «escándalo público», utilizado con frecuencia para procesar a personas trans y homosexuales. La represión específica contra las mujeres lesbianas, así como contra otras personas con identidades y expresiones disidentes en materia de sexo y género, se canalizaba a menudo a través de instituciones psiquiátricas o del internamiento. Esta forma diferencial de reprimir ha dificultado poder comprender cómo influyó el género en el castigo, ya que se solía controlar y castigar bajo la apariencia de un diagnóstico y medicalización (Osborne, 2012; Platero, 2008a). A pesar de todo ello, durante este período represivo la producción cultural disidente continuó, y figuras como Federico García Lorca, Luis Cernuda, Lucía Sánchez Saornil, Victorina Durán y José Pérez Ocaña dejaron huellas escritas y orales de vidas disidentes.

Aunque el entorno era hostil, surgieron las primeras formas de resistencia organizada. En 1970, unos activistas fundaron la primera organización por los derechos de los homosexuales (Agrupación Homófila para la Igualdad Sexual, AGHOIS), que más tarde se convertiría en el Movimiento de Liberación Homosexual de España (MELH). En los años venideros se formaron frentes de liberación locales, lo que culminó en 1977 con la creación de la organización paraguas de la liberación gay, la *Coordinadora de Frentes de Liberación Homosexual del Estado Español* (COFLHEE). La primera manifestación del Orgullo en España tuvo lugar en Barcelona ese mismo año. Las activistas lesbianas también participaron en esta protesta, así como en la lucha por los derechos sexuales, si bien a menudo se organizaban de forma paralela a través de redes feministas, debido a la aceptación del movimiento feminista y las tensiones dentro de las organizaciones mixtas (Pineda, 2007).

La transición, tras la muerte de Franco en 1975, trajo consigo importantes reformas. Aunque la Ley de Amnistía de 1977 no incluyó a las personas condenadas por homosexualidad, hizo que el activismo se intensificara como consecuencia. En 1978 tuvo lugar una reforma de la Ley de Peligro Social, la cual eliminó finalmente la homosexualidad como categoría punible. Ello marcó el momento en que la homosexualidad dejó de ser delito en la legislación española. En 1980, el Frente de Liberación Gay de Cataluña (FAGC) se convirtió en la primera organización LGBTIQ+ reconocida oficialmente, lo que allanó el camino para una mayor aceptación jurídica.

Durante los gobiernos socialistas de la década de 1980, las organizaciones LGBTIQ+ se consolidaron y el activismo trans comenzó a ganar visibilidad. La reforma del Código Penal de 1988 eliminó finalmente la mayor parte del concepto jurídico de «escándalo público», reduciendo su alcance a la protección de los menores. Este periodo también coincidió con el devastador impacto de la pandemia del VIH/sida. Ante la falta de respuestas estatales a esta crisis de salud pública, las redes de autoayuda comunitarias se convirtieron en algo esencial.

Bajo gobiernos de signo conservador, entre 1996 y 2004, el apoyo institucional se estancó a pesar del azote de la pandemia del VIH, lo que una vez más, fortaleció la movilización activista de

base. El regreso de un gobierno socialista en 2004 vino acompañado de una importante ampliación de los derechos. La aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo en 2005 (junto con otras leyes sobre violencia de género, asistencia a personas dependientes, cambios en la normativa sobre discapacidad, entre otras) situó a España a la vanguardia de la igualdad LGBTIQ+ a nivel mundial (Missé y Coll-Planas, 2010; Platero, 2008b). Entre los avances posteriores cabe destacar la Ley de Igualdad de Género de 2007 (*Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres*), que permitió el cambio registral de nombre y sexo en los documentos oficiales sin necesidad de cirugía, si bien bajo condiciones que patologizaban a las personas trans (exigiendo diagnóstico psiquiátrico, tratamiento hormonal obligatorio, mayoría de edad y nacionalidad española (Soley-Beltrán, 2007).

Entre 2011 y 2018 se produjeron avances en varias comunidades autónomas. Varias de ellas aprobaron leyes integrales sobre la igualdad LGBTIQ+ y los derechos de las personas trans (Cataluña, País Vasco, Andalucía, Madrid, Galicia, Islas Canarias, Islas Baleares y Comunidad Valenciana), lo que dio lugar a un panorama heterogéneo de derechos según la comunidad autónoma (Platero, 2020). En 2018, una sentencia del Tribunal Constitucional reconoce el derecho de los niños y niñas trans a cambiar de nombre y sexo en el Registro Civil, una decisión basada en los principios de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y posteriormente respaldada por el Tribunal Constitucional (STC 99/2019). No obstante, mientras se estaban garantizando ciertos derechos para la infancia y adolescencia trans, algunos grupos ultraconservadores, como la asociación civil HazteOír entre otras, organizaron campañas mediáticas destinadas a preservar el binarismo de género y a mantener una visión cisheterosexual de la infancia (Platero, 2023). Además, estas campañas conservadoras tuvieron repercusiones que se extendieron a países de otros continentes, con el apoyo de financiación internacional procedente de grupos afines como CitizenGo y El Yunque (Ramos et al., 2025).

A finales de 2023 se produjo un punto de inflexión importante con la aprobación de la Ley 4/2023 para la Igualdad Real y Efectiva de las Personas Trans y para la Garantía de los Derechos de las Personas LGTBI. Esta ley reconoce la autodeterminación de género a partir de los 16 años (o de los 14 a los 16 con el apoyo de los padres y madres, así como de los 12 a los 14 con autorización judicial). Asimismo, refuerza las medidas contra la discriminación, unificando algunas de las normativas ya existentes en varias comunidades autónomas, e introduciendo nuevos mecanismos para la protección de la infancia y adolescencia LGBTIQ+. Los debates parlamentarios en torno a dicha ley reflejaron la reacción conservadora contemporánea contra los derechos LGBTIQ+, impulsada tanto por partidos de extrema derecha como por sectores del feminismo opuestos a los derechos trans (Willem et al., 2022). Aunque las disposiciones legales específicas para los niños, niñas y niños LGBTIQ+ no surgieron hasta 2014, la protección jurídica específica data de 2019, estos avances no pueden entenderse de forma aislada. Se inscriben en una genealogía política más amplia, marcada por el activismo, la resistencia institucional y la transformación de las actitudes sociales.

2.1.b. Contextos específicos para la infancia y la adolescencia

La protección y el reconocimiento de los derechos de la infancia en España se articulan a través de un marco jurídico y normativo que se aplica de forma desigual en todo el territorio. En primer lugar, los derechos de la infancia están reconocidos constitucionalmente: la Constitución española de 1978 establece la protección de los menores como una prioridad obligatoria para todas las autoridades, afirmando su derecho al desarrollo integral, a la educación y a una protección especial en situaciones de vulnerabilidad. Durante las últimas décadas, este mandato constitucional ha evolucionado hacia un enfoque más explícito basado en derechos, en consonancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ratificada por España en 1990) y, más recientemente, con instrumentos a nivel de la UE como la Estrategia de la UE sobre los Derechos de la infancia (2021-2024) y la Garantía Europea para la Infancia.

El marco general que regula la infancia en España es la Ley Orgánica 1/1996 de *Protección Jurídica del Menor (LOPJM)*, o LOPJM), que fue modificada sustancialmente en 2015 por la Ley 26/2015 y en 2021 por la Ley Orgánica 8/2021 de *Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia* (o LOPIVI). Estas dos normas cuentan con varios principios inspiradores: la primacía del interés superior la infancia y la adolescencia, el derecho a ser escuchado, la obligación de las autoridades públicas de prevenir la violencia y el reconocimiento explícito de la infancia y la adolescencia como titulares de derechos. En particular, la LOPIVI convirtió la violencia contra la infancia en una prioridad estatal, imponiendo medidas de prevención y detección precoz en ámbitos relacionados con la salud, la educación y el deporte, así como en Internet.

El sistema de protección español está descentralizado, y las comunidades autónomas tienen competencia en materia de servicios sociales, protección de la infancia, salud y educación. En consecuencia, los servicios a disposición de los menores incluyen una amplia red de servicios sociales municipales y autonómicos; organismos de protección de la infancia que gestionan el acogimiento familiar y la atención residencial; servicios de salud infantil y adolescente (incluidas las unidades de salud mental); equipos de apoyo especializados en casos de violencia; y estructuras educativas como los servicios de orientación escolar, los equipos de apoyo a la inclusión y las comisiones contra el acoso escolar. Además, el carácter descentralizado del sistema de protección implica que existe cierto grado de diferencia en cuanto a la protección que puede recibir un niño, una niña o una niñe en función de la comunidad autónoma en la que resida.

En la práctica, esta descentralización se traduce en trayectorias vitales notablemente diferentes para las infancias y adolescencias LGBTIQ+. Algunas comunidades autónomas, como Cataluña, han desarrollado servicios especializados en diversidad sexual y de género, unidades de identidad de género para menores, protocolos escolares para la transición social y servicios de salud mental inclusivos para personas LGBTIQ+, mientras que en otras comunidades autónomas el apoyo lo proporcionan en gran medida iniciativas locales con escasa financiación a ONGs (Langarita et al., 2025a, 2019; Platero et al., 2026). Esta variabilidad territorial genera desigualdades en el acceso efectivo a derechos básicos como la educación inclusiva, la atención sanitaria integral

y la protección frente a la violencia, tal y como se ha destacado recientemente en los informes de seguimiento sobre la aplicación de la Ley 4/2023 y de marcos más amplios contra la discriminación (Red Europea de Expertos Jurídicos en Igualdad de Género y No Discriminación, 2024).

La legislación española reconoce el derecho de la infancia y adolescencia a participar en las decisiones que les afectan. Tanto la LOPJM como la LOPIVI exigen a las autoridades públicas que garanticen que se les escuche de una manera segura, adecuada a su edad y sin sesgos centrados en las personas adultas, un requisito que resulta especialmente relevante para quienes han sufrido violencia. La participación adopta múltiples formas: consejos de alumnado en los centros educativos, consejos locales de la infancia promovidos por los ayuntamientos y proyectos de participación estructurados puestos en marcha por el sistema de protección de la infancia. Sin embargo, su aplicación varía significativamente entre las distintas comunidades autónomas, y la influencia real de los niños, niñas y niños sigue siendo limitada en muchos lugares, sobre todo para aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, como los que se encuentran en procesos migratorios o en el sistema de protección, así como en el caso de los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTQ+.

Los datos disponibles sugieren que los espacios formales de participación infantil y juvenil rara vez hacen visibles explícitamente a las infancias y adolescencias LGBTQ+ como un grupo con necesidades y derechos específicos. Además, las encuestas y la investigación cualitativa con jóvenes LGBTQ+ españoles han observado que los centros educativos, los consejos juveniles y otros ámbitos institucionales rara vez reconocen sus experiencias de discriminación, acoso escolar o falta de apoyo (González-de-Garay, 2023; Platero et al., 2026). Como resultado, las voces de las infancias y adolescencias que se enfrentan al rechazo familiar, a la victimización escolar o a barreras para acceder a la atención de reafirmación de género siguen estando en gran medida ausentes de los procesos de toma de decisiones que les afectan directamente, lo que refuerza una concepción de la infancia centrada en la adultez y cisheteronormativa.

En lo que respecta a los derechos de la infancia, España alinea la mayor parte de sus políticas en este ámbito con las prioridades de la Estrategia de la UE, entre las que se incluyen la lucha contra la violencia, el acceso a servicios de calidad y la seguridad digital. En 2022, España adoptó un Plan de Acción Nacional de la Garantía Europea de la Infancia, destinado a reducir la pobreza infantil (un indicador en el que el país se encuentra actualmente entre los más altos de la UE), ampliar el acceso a la educación infantil, mejorar la estabilidad de la vivienda, reforzar una justicia adaptada a los niños y garantizar la asistencia sanitaria gratuita, la educación y una alimentación saludable para la infancia y adolescencia de hogares vulnerables. Estas medidas interactúan con las políticas sociales existentes a nivel estatal y con los sistemas autonómicos de protección de la infancia, aunque su aplicación y su impacto varían considerablemente en función de la comunidad autónoma de residencia.

En la actualidad, todas las comunidades autónomas de España han implantado protocolos contra el acoso escolar que incluyen explícitamente la violencia homófoba, bifóbica y transfóbica.

Los centros educativos están obligados a detectar y denunciar estos casos, a involucrar a equipos multidisciplinares y a poner en marcha medidas de defensa especializadas. En algunas comunidades autónomas, los observatorios contra la discriminación, los servicios de información LGBTIQ+ o las unidades sanitarias especializadas para menores trans ofrecen apoyo adicional, pero dependen de organizaciones de la sociedad civil y no de los servicios públicos. Además, persisten los retos en forma de altos niveles de acoso escolar, formación limitada para el profesorado y acceso desigual a la atención sanitaria de reafirmación de género, especialmente en comunidades autónomas con entornos políticos restrictivos y en zonas rurales.

La educación sexual en España está enmarcada en un enfoque transversal, sin contenidos específicos. En consecuencia, independientemente de la disposición legal, no existe un plan de estudios estatal unificado y su aplicación es muy heterogénea. Algunas comunidades autónomas, como Cataluña, el País Vasco y la Comunidad Valenciana, ofrecen programas estructurados, cierta formación para el profesorado y materiales didácticos inclusivos. Otras han recortado la educación sexual, han limitado o prohibido los talleres externos o han promovido mecanismos de veto parental, lo que ha reducido la visibilidad de las cuestiones LGBTIQ+ en las escuelas. Aunque la ley de 2023 establece que los materiales educativos deben evitar la discriminación y respetar la diversidad de género, en la práctica su aplicación depende de la voluntad política autonómica.

Frente a este retroceso, los recientes debates políticos en torno a la denominada «ideología de género» y a la discusión sobre los vetos parentales (el llamado “pin parental”) han tenido un impacto directo en la vida cotidiana de los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+. Los estudios empíricos e informes de la sociedad civil documentan cómo los partidos de extrema derecha y los actores sociales antigénero están atacando la educación sexual integral, los talleres sobre diversidad en centros escolares y las leyes autonómicas sobre los derechos LGBTIQ+, todo lo cual contribuye a crear un clima de polarización y miedo entre los profesionales (González-de-Garay, 2023; ILGA-Europe, 2025; Kuhar y Paternotte, 2017; López-Sáez y Platero, 2022). En las comunidades autónomas donde estos discursos son especialmente fuertes, el profesorado manifiesta una mayor reticencia a abordar cuestiones LGBTIQ+ en el aula, así como las familias se muestran más propensas a oponerse a la participación en actividades relacionadas con la diversidad. El alumnado LGBTIQ+, a su vez, percibe mayores riesgos asociados a salir del armario o a buscar apoyo en su centro escolar. Esta brecha entre un marco jurídico relativamente avanzado y una aplicación controvertida y desigual limita gravemente la capacidad de la legislación vigente para garantizar entornos seguros e inclusivos para la infancia y adolescencia LGBTIQ+.

2.2. Datos estadísticos sobre la comunidad LGBTIQ+ y la infancia en España

Según los datos más recientes disponibles tanto del Eurobarómetro especial de 2023 sobre discriminación como de la Encuesta LGBTIQ de la FRA de la UE de 2023, España es un país

relativamente favorable para las personas LGBTIQ+ en comparación con la media de la UE. Por ejemplo, según el Eurobarómetro, el 87 % de los encuestados en España se sentiría cómodo con una persona gay, lesbiana o bisexual en el cargo político electivo más alto, y el 80 % se sentiría cómodo con una persona transgénero o intersexual en ese puesto. Estas cifras se encuentran entre las más altas de Europa. Las actitudes a favor de la igualdad de derechos también siguen siendo sólidas. España figura sistemáticamente entre los países con mayor apoyo a la igualdad LGBTIQ+. Alrededor del 90% de las personas participantes afirma que se sentiría cómoda trabajando a diario con un compañero de trabajo trans o intersexual, lo que también supone uno de los niveles más altos de la UE. España también obtiene una puntuación elevada en otras actitudes, como la aceptación de las relaciones entre personas del mismo sexo y la consideración de que las personas LGBTIQ+ deben tener los mismos derechos que el resto de la población.

El apoyo a la inclusión de temas LGBTIQ+ en las escuelas parece seguir esta tendencia general, aunque el Eurobarómetro sólo ofrece porcentajes a nivel de la UE. España se sitúa repetidamente entre los países más favorables en todos los indicadores de igualdad. Sin embargo, la aceptación no es la misma en todas las situaciones. Al igual que en muchos otros países, la gente tiende a sentirse más cómoda con las muestras públicas de afecto de las parejas heterosexuales que con las de las parejas del mismo sexo. España sigue mostrando esta diferencia, aunque sigue siendo más tolerante que la mayoría de los Estados miembros.

En términos comparativos, estos datos sobre actitudes concuerdan con los indicadores jurídicos y políticos. El «Rainbow Map and Index» de ILGA-Europa sitúa a España entre los países con mejores puntuaciones de Europa en los últimos años, con puntuaciones que oscilan entre el 70 % y el 78 % del máximo posible y una posición en el grupo superior de los Estados miembros (ILGA-Europa, 2024, 2025). Los informes institucionales también destacan que las recientes tensiones políticas y la retórica antigénero corren el riesgo de ralentizar o revertir algunos de estos avances (Comisión Europea, 2023; ILGA-Europa, 2024). Estas cifras revelan una paradoja fundamental en el caso español: los altos niveles de aceptación formal, reconocimiento legal y actitudes positivas hacia la igualdad LGBTIQ+ coexisten con una discriminación cotidiana persistente, la violencia y el miedo, especialmente en los centros educativos, las familias, los espacios públicos y los entornos digitales.

La Tercera Encuesta LGBTIQ+ de la FRA (2024) ofrece información más detallada sobre las experiencias cotidianas de las personas LGBTIQ+. En España, alrededor de un tercio de los encuestados afirmó haberse sentido discriminado en al menos un ámbito de la vida durante los últimos 12 meses, una cifra ligeramente inferior a la media de la UE, pero que sigue representando una proporción considerable. Además, las personas trans e intersex se ven mucho más afectadas. La discriminación se manifiesta en numerosas situaciones: el trabajo, la educación, la asistencia sanitaria, la vivienda y la vida social. Esto demuestra que, a pesar de los avances, persisten las desigualdades.

Las experiencias de violencia siguen siendo preocupantes. En el conjunto de la UE, el 14 % de las personas LGBTIQ+ afirma haber sufrido agresiones físicas o sexuales en los últimos cinco años, y las personas trans e intersexuales son las que sufren los niveles más altos de violencia. Aunque el informe no ofrece cifras detalladas por países para España en esta sección, se observa la misma tendencia: las personas trans e intersexuales encuestadas se ven afectadas de manera desproporcionada.

La situación de los jóvenes LGBTIQ+ refleja tanto mejoras como retos. En la UE, en 2024 había menos jóvenes que ocultaban su identidad en el centro escolar en comparación con 2019, y las cuestiones LGBTIQ+ se abordan con mayor frecuencia en los entornos educativos. Sin embargo, el acoso escolar ha aumentado considerablemente: el 67 % de los encuestados LGBTIQ+ afirma haber sufrido acoso o bullying en el centro escolar, frente al 46 % en 2019. España sigue esta tendencia general.

Encuestas nacionales complementarias realizadas por la ONG FELGTBI+ muestran un aumento alarmante de los incidentes de odio. El informe sobre incidentes de odio en el país, *Estado del odio: Estado LGTBI+ 2024–2025*, indica que alrededor del 20-25 % de las personas LGBTIQ+ sufrieron acoso durante el último año y que hasta un 16% fueron víctimas de agresiones físicas o verbales, estando especialmente expuestas las personas jóvenes, con bajos ingresos y trans (FELGTBI+, 2023; 2024). Estos datos también señalan las calles, los espacios de ocio y los centros educativos como los principales escenarios de la violencia LGBTIQ+fóbica.

Los datos relacionados con el ámbito escolar ilustran las vulnerabilidades específicas de los niños, niñas, niños y adolescentes. El informe sobre la fobia hacia las personas LGBTIQ+ en la Comunidad de Madrid, «*LGTBfobia en las aulas 2021–2022*», reveló que el 7% de los alumnos LGBTIQ+ afirma haber sido insultado por su orientación o identidad, una cifra que se eleva al 17 % entre los alumnos trans (COGAM, 2023). Una investigación anterior realizada por FELGTB y la organización de derechos humanos COGAM sobre el acoso homófobo y el riesgo de suicidio reveló que el 43% de los alumnos que habían sufrido acoso homófobo había considerado seriamente el suicidio y el 17% lo había intentado al menos una vez, lo que indica las graves consecuencias para la salud mental que conlleva la victimización escolar (Generelo, 2012). Por último, una revisión meta analítica del acoso por motivos de género en España, que incluye numerosos estudios con adolescentes LGBTIQ+, confirmó altos niveles de victimización y demostró que los alumnos no heterosexuales y no conformes con su género son significativamente más propensos a sufrir acoso repetido que sus compañeros (Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021).

Las investigaciones españolas recientes han comenzado a examinar específicamente las experiencias de los niños, niñas y niños y adolescentes trans y no binarios (Ciria-Barriero et al., 2021; Langarita et al., 2025b; Parra, 2025, 2021; Missé y Parra, 2023). Un estudio realizado por Miquel Missé y Noemí Parra (2023) sobre la infancia y adolescencia trans en Cataluña reveló no sólo un aumento en el número de búsquedas de información por parte de menores y sus familias sobre los procesos de transición, sino también un incremento en el número total de transiciones, con una

tasa muy baja de destransiciones. Missé y Parra también señalaron una mayor frecuencia de transiciones hacia la masculinidad y de declararse chicos trans durante la adolescencia (en contraposición a un mayor número de transiciones hacia la feminidad y de declararse chicas durante la infancia). Asimismo, destacaron la relevancia de las experiencias no binarias. En este sentido, Josan Langarita et al. (2023) también demostraron que la diversidad de género en la infancia y la adolescencia no puede entenderse adecuadamente a través de modelos de desarrollo lineales o binarios; más bien, surge en el seno de contextos sociales, relacionales e institucionales complejos que determinan la forma en que la juventud nombra, negocia y encarna sus identidades. Los autores hacen hincapié en que las trayectorias trans y no binarias no son meros procesos individuales, sino que están profundamente mediadas por el apoyo familiar, los entornos de compañeros, los entornos educativos y el acceso a una atención sanitaria afirmativa, lo que subraya la necesidad de enfoques de atención y acompañamiento despatologizantes y sensibles al contexto. Otro estudio cualitativo sobre la victimización escolar de la juventud trans en España documenta una exposición sistemática al acoso verbal, la exclusión social y la pasividad institucional, tal y como afirma el estudiantado trans y sus madres (Martín-Castillo et al., 2025).

Los datos clínicos de la Unidad Catalana de Identidad de Género, recopilados a lo largo de un periodo de 18 años, muestran una elevada persistencia de la identidad trans entre la infancia que solicita atención, lo que pone de relieve la carga psicológica asociada al estigma, los retrasos en la atención y el rechazo familiar o escolar (De Castro et al., 2024). Al mismo tiempo, un estudio representativo a nivel nacional realizado por el instituto HBSC, coordinado por la OMS, reveló que las personas adolescentes trans no binarias en España presentan los niveles más altos de problemas psicológicos, la menor satisfacción con la vida y la peor calidad de vida relacionada con la salud en comparación con sus pares cisgénero y trans binarios (Ciria-Barreiro et al., 2021). En conjunto, estos estudios subrayan la necesidad de intervenciones tempranas y de apoyo en los sistemas educativos y sanitarios para los, las y les menores trans y de género diverso.

En el ámbito más amplio de la salud mental infantil y juvenil, los datos españoles ya apuntan a niveles preocupantes de malestar entre la adolescencia. El informe de 2024 sobre este tema, «Informe Juventud en España 2024», destaca un aumento del malestar emocional y la ansiedad, especialmente entre la juventud y particularmente para quienes se encuentran en condiciones socioeconómicas precarias (INJUVE, 2024). Las revisiones sistemáticas internacionales y españolas sobre adolescencias trans indican que la juventud que se identifica con un género diverso corre un mayor riesgo de sufrir depresión, ansiedad y autolesiones, debido en gran medida a la discriminación, el rechazo y el acoso en los entornos sociales, educativos y sanitarios (Sánchez-Reyes et al., 2024). Los trabajos cualitativos con jóvenes LGBTIQ+ durante y después de la pandemia de COVID-19 en España muestran cómo la pérdida de redes de apoyo, unida a las tensiones familiares y al acoso escolar, ha tenido efectos a largo plazo en su salud mental, y ponen de relieve el papel fundamental de los servicios de infancia y juventud a la hora de mitigar estos riesgos (Langarita et al., 2025b; Platero et al., 2026). Estos hallazgos también refuerzan la idea de que los niños, niñas, niñes y jóvenes LGBTIQ+ que además se enfrentan a la pobreza, el racismo, el estrés

relacionado con la migración, la discapacidad o el acogimiento institucional están expuestos a formas de vulnerabilidad acumulativas e interseccionales.

Además, las redes sociales desempeñan actualmente un papel complejo para los niños, niñas, niños y jóvenes LGBTIQ+. Por un lado, permiten a la juventud conectar con otras personas LGBTIQ+ y conocer sus experiencias, y facilitan la formación de comunidades en línea que comparten intereses y afinidades, especialmente cuando el entorno inmediato es hostil (López Sáez y Platero, 2022). Por otro lado, el odio prolifera en gran medida sin control en las redes sociales, lo que genera actitudes hostiles y discriminatorias entre la población general y constituye una forma de contacto directo y cotidiano con el odio y el rechazo para los niños, niñas, niños y jóvenes LGBTIQ+ (Tortajada et al., 2021). Las características de las redes sociales como la sensación de anonimato, la permanencia de los contenidos y su inmediatez agravan la discriminación y la exclusión social hacia las personas LGBTIQ+ (Rivera-Martín et al., 2022).

Desde el punto de vista de las políticas públicas, estos resultados empíricos deben interpretarse en relación con tres marcos clave de la UE: la Estrategia de Igualdad LGBTIQ 2020-2025, la Estrategia de la Unión Europea sobre los derechos del niño y la garantía infantil europea (2021-2024) y la Garantía Europea para la Infancia (Comisión Europea, 2020, 2021; Consejo de la Unión Europea, 2021). España mantiene un grado relativamente alto de armonización normativa con estos instrumentos, especialmente en los ámbitos de la legislación contra la discriminación, el reconocimiento de las identidades trans y la legislación para prevenir la violencia contra la infancia, incluidas disposiciones específicas sobre la violencia por la orientación sexual o la identidad de género. Sin embargo, los datos estadísticos sobre el acoso escolar, los delitos de odio y la salud mental también revelan lagunas persistentes en la aplicación poco homogénea de la legislación en todo el territorio, en la carencia de una educación sexual integral y en el acceso desigual a servicios de apoyo especializados para la infancia y adolescencia LGBTIQ+. Estas lagunas son fundamentales a la hora de interpretar los resultados del trabajo de campo de este proyecto y sobre las experiencias vividas por los niños, niñas, niños y adolescentes en España.

3. Resultados

A continuación se muestran las experiencias expresadas desde las tres poblaciones diana, infancias, adolescencias, profesionales de la educación y familias arcoíris.

3.1. Experiencias de la infancia y la adolescencia

En los grupos de discusión realizados se encontraron **diferencias importantes en cuanto al apoyo que los adolescentes recibían de sus familias**. Algunas de las personas participantes carecían de apoyo parental en relación con su identidad de género, sexualidad y/o expresión de género (con diferencias notables entre madres y padres, hermanos y otros miembros de la familia). Algunas participantes procedían de familias con creencias religiosas (evangélicas o católicas) y/o puntos de vista conservadores sobre la sexualidad y el género que desaprobaban su sexualidad e identidad de género. Otras relataron una variedad de experiencias, que iban desde el miedo al rechazo hasta no mostrar su sexualidad o identidad de género a sus familias, pasando por la participación en los *Recreos Diversos* y en actividades online. Una de las personas participantes comentó que tiene previsto acudir a su médico de cabecera para iniciar la atención relacionada con la transición una vez que cumpla 16 años.

Al mismo tiempo, **las familias también se revelaron como actores importantes** en las estrategias de apoyo. Varias madres describieron cómo apoyaban a sus hijos, hijas e hijes en situaciones difíciles, ayudándoles a interpretar si el comportamiento de una persona adulta se debía a la ignorancia o a la intención de hacer daño, y ayudándoles a decidir cuándo responder y cuándo no agravar la situación. Gracias a este respaldo familiar, los niños, niñas, niños y adolescentes pudieron desarrollar herramientas para afrontar situaciones futuras sin tener que asumir toda la responsabilidad en solitario.

Una segunda fuente de **diferencias** entre participantes estaba relacionada con **el propio acrónimo LGBTIQ+**, en particular entre quienes eran adolescentes cis (lesbianas, gais y bisexuales) y quienes eran adolescentes trans y no binaries. Mientras que a menudo con adolescentes que son lesbianas, gais y bisexuales se describieron experiencias ligadas principalmente con la orientación sexual, la visibilidad y la aceptación por parte de la familia y sus iguales, en el caso de adolescentes trans y no binaries hicieron más hincapié en formas más intensas de escrutinio e incompreensión ligada a su expresión de género, las normas corporales y el reconocimiento. Este segundo grupo adolescente describió tener que lidiar con cuestiones como el uso de sus nombres, los pronombres, el acceso a espacios segregados por género y la necesidad constante de explicar o justificar sus identidades en situaciones cotidianas, especialmente en el centro escolar. Algunas de estas negociaciones se referían a cómo afrontar el uso incorrecto de su nombre (el uso de pronombres, nombres o términos de género que no se ajustan a su identidad de género), el uso del nombre asignado en el nacimiento (en lugar del nombre elegido) o ser objeto de burlas (o de

cuestionamientos intensos) por identificarse como adolescente no binarie. Como resultado, dichos adolescentes trans y no binaries expresaron con frecuencia tener situaciones de vulnerabilidad y agotamiento que diferían en su intensidad y forma de aquellas descritas por lesbianas, gais y bisexuales. Del mismo modo, el alumnado aromántico y asexual expresó la búsqueda de reconocimiento por parte del profesorado y de amistades que comprendieran sus necesidades, al tiempo que se encontraban en contextos sociales que a menudo ignoraban sus experiencias específicas incluso su mera existencia. Cabe destacar que, según nuestros datos, ningún adolescente intersex participó en los grupos de discusión. Esta ausencia no debe interpretarse como una evidencia de que es un tema poco relevante, sino más bien como una limitación en el proceso de selección de la muestra y como un indicador de la invisibilidad específica que rodea a las experiencias intersex infantiles y adolescentes.

Al mismo tiempo, **encontramos una importante diversidad asociada a cada letra del acrónimo LGBTIQ+**, lo que ponía de relieve las experiencias interseccionales de cada participante. Así se hizo necesario evitar cuidadosamente cualquier suposición de homogeneidad como colectivo, sin dejar de reconocer las experiencias compartidas de estigma y la necesidad de reconocimiento y apoyo por parte de las personas adultas y de iguales que conectan a estos grupos. Los comportamientos discriminatorios se produjeron tanto en espacios educativos formales, por ejemplo, en el aula, como en contextos escolares informales, incluyendo los recreos y las excursiones.

En los grupos de discusión aparecieron una amplia variedad de situaciones relacionadas con **la discriminación**. Entre ellas se incluyen el cuestionamiento de la identidad o la orientación sexual, el uso incorrecto del género de una persona y las preguntas mal intencionadas (por ejemplo, sobre los genitales, el uso de los aseos o la identidad o afiliación política), así como la circulación de estereotipos asociados con ser alguien LGBTIQ+ (como ser percibido como una «confundida» o como alguien que padece un trastorno en el caso de la asexualidad). En el caso de las personas adolescentes también describieron cambios en la forma en que las personas los tratan tras revelar su identidad LGBTIQ+, expresiones de repugnancia o la presentación de la condición de LGBTIQ+ como un problema, lo que en algunos casos llegaba incluso a la agresión física. Según los resultados de la encuesta, **la violencia y el control en el ámbito familiar también se pusieron claramente de manifiesto**, ya que el 35,7 % de las personas encuestadas declaró haber sufrido experiencias de humillación o agresión en el entorno familiar. Las entrevistas también revelaron la ocultación activa de su identidad o sus experiencias a sus familias por miedo al rechazo, al castigo o a una mayor exposición pública. Los equipos profesionales describieron casos en los que niños, niñas, niños y adolescentes solicitaron explícitamente que los centros educativos no revelaran su identidad a sus familias, especialmente en situaciones en las que los padres y las madres eran abiertamente homófobos o transfóbicos. Algunas de las personas participantes también explicaron los intentos de las familias por controlar la vestimenta, el maquillaje, las amistades, las relaciones sentimentales o la expresión de género.

En general, **el centro escolar fue un lugar en el que se produjo un nivel muy elevado de violencia contra la adolescencia LGBTIQ+**. Los resultados de la encuesta revelaron que el 67,5 % había sufrido violencia en el centro escolar, ya fuera por parte de compañeros o compañeras o del personal. Estos resultados confirman los de la encuesta de la FRA de 2023, lo que indica una continuidad en 2026, año en que se llevó a cabo la encuesta CLICK. Los lugares de violencia más mencionados dentro de los centros educativos fueron las aulas (73,5 %), el patio o las zonas de descanso (60,7 %), los pasillos (44,8 %) y los entornos digitales (33,5 %). Los deportes y las actividades físicas también se revelaron como situaciones especialmente vulnerables para los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+. Estos hallazgos sugieren, además, que la violencia no se limita a las interacciones formales en el aula, sino que está arraigada en la organización espacial de la vida escolar, incluidos los entornos en los que el cuerpo, la expresión de género y la vigilancia entre pares se hacen especialmente visibles.

Los resultados sugieren asimismo que la violencia y la exclusión se basan con frecuencia no solo en la identificación explícita como LGBTIQ+, sino también en formas no normativas de expresión de género. Los datos de la encuesta indican que la **razón más común percibida para la violencia era la forma en que los encuestados se vestían, se comportaban o se expresaban** (31,6 %), **por encima de la orientación sexual** (25,1 %). Esto también muestra que las categorías adultas para identificar la disidencia podrían ser cuestionadas en los grupos de edad más jóvenes. La investigación cualitativa también describió casos de acoso relacionados con el pelo corto, el rechazo a uniformes que refuerzan los estereotipos de género, hablar o comportarse de manera diferente, practicar actividades percibidas como no conformes con el género o ser considerados «raros» por los compañeros o compañeras. Varios participantes describieron una mayor exposición a la violencia una vez que se volvieron más visiblemente trans o no conformes con el género en sus centros educativos.

En cuanto a las estrategias de apoyo, algunos participantes explicaron que los niños, niñas, niños y adolescentes también necesitan tener control sobre cuánto revelan y a quién. Tanto las familias como los profesionales explicaron que las infancias y adolescencias LGBTIQ+ no deberían verse en la situación de tener que responder a las preguntas de todo el mundo, educar a los demás o explicar públicamente su identidad. El silencio o la privacidad pueden, por lo tanto, funcionar como estrategias de protección, especialmente cuando la revelación podría derivar en una «salida del armario» o aumentar la exposición.

Los resultados de los grupos de discusión también describieron que el lenguaje homófobo y transfóbico en las interacciones cotidianas con los compañeros, compañeras y compañeros está normalizado y es común. Los y las profesionales describieron el uso habitual de insultos, como los términos despectivos hacia lesbianas y gais, a menudo presentados como bromas o insultos generalizados en lugar de ataques directos contra el alumnado que se declara abiertamente LGBTIQ+. Algunos educadores y educadoras también mostraron su preocupación por la creciente difusión de discursos reaccionarios y de extrema derecha contra las personas LGBTIQ+ entre la

adolescencia a través de las redes sociales y sus compañeros y compañeras, lo que plantea cuestiones relacionadas con la confluencia de los entornos escolares y de las redes sociales.

En cuanto a las personas que ejercen violencia y discriminación, **los resultados de la encuesta muestran a los compañeros de clase como los principales responsables**, ya que instigaron el 89,2 % de los actos agresivos, lo que pone de relieve una vez más las aulas como escenarios de violencia. Sin embargo, el alumnado de otras clases fue quienes protagonizaron algo más de la mitad de las agresiones, lo que subraya que la necesidad de abordar la violencia LGBTIQ+fóbica es una cuestión que compete a toda la escuela, no solo al aula. Por último, encontramos un preocupante 17,5% de las agresiones que son perpetradas, según las respuestas dadas en la encuesta, por el personal docente; este dato viene a sumarse a la falta de confianza en el profesorado cuando se implica en situaciones de rechazo a las personas LGBTIQ+.

Estas situaciones discriminatorias generaron **una gran angustia entre los niños, niñas, niños y adolescentes, que recurrieron a diferentes estrategias de afrontamiento**. Una de ellas consistía en intentar ignorar la situación o fingir que no estaba ocurriendo o que no les afectaba (por ejemplo, utilizando auriculares y escuchando música). El objetivo de este mecanismo de protección puede ser evitar que las y los agresores intensifiquen el acoso y, aunque en ocasiones puede funcionar de este modo, también tiene un impacto emocional y psicológico en la persona. Los sentimientos de **vergüenza asociados a estar recibiendo acoso pueden** limitar aún más su capacidad para reconocerse a sí mismos como víctimas de discriminación.

Las personas encuestadas indicaron que las estrategias de apoyo son principalmente relacionales. En situaciones de violencia, el 50,5% recurrió a hablar con sus amistades, mientras que el 32,9% se lo contó a un miembro de la familia. Las amistades fueron también la principal fuente de ayuda que han identificado las personas que han participado en la encuesta (78,7%), seguidas de la familia (48,1%). Así, el apoyo entre iguales resulta fundamental en cómo se gestiona la violencia en la adolescencia, mientras que los centros educativos no parecen constituir una fuente clave de apoyo.

Sin embargo, también es significativo que el 40% de las personas participantes LGBTIQ+ afirmaban que no habían hecho nada tras haber sufrido violencia. Esto puede interpretarse en relación con la normalización de la violencia, el miedo a las represalias o la falta de confianza en las respuestas de la población adulta y las instituciones. En la misma línea, algunas familias explicaron que sus hijos, hijas o hijes pueden acostumbrarse a que se les insulte o se les cuestione, y sus criaturas pueden sentir que tienen que defenderse solas en lugar de pedir ayuda.

También describieron respuestas ante actos discriminatorios que se asemejan a formas de **disociación** (distanciamiento mental de lo que está ocurriendo). Esta estrategia puede estar vinculada a la **ausencia de apoyo estructural** ante tales experiencias, ya que expresaron con frecuencia su **falta de confianza en que las personas adultas intervinieran de manera eficaz**. En este sentido, los grupos de discusión mostraron la ausencia de un apoyo coherente y sistemático por parte del personal docente en los centros educativos. **Las respuestas de los equipos docentes**

ante la discriminación fueron descritas como muy desiguales. Mientras que algunos niños, niñas, niños y adolescentes relataron experiencias en las que el personal intervino contra el acoso, también hay quienes describieron situaciones caracterizadas por la minimización del comportamiento discriminatorio o por la inacción deliberada, lo que generaba profundos sentimientos de aislamiento y vulnerabilidad. También se identificó una disparidad similar en las respuestas de los compañeros, que iban desde la solidaridad y el apoyo hasta la indiferencia o la complicidad en las prácticas discriminatorias.

Como se ha señalado anteriormente, la encuesta también puso de relieve la **escasa confianza en las instituciones educativas**. Solo el 24,1 % de las personas encuestadas informó al profesorado de haber vivido una situación violenta y solo el 12,5 % se lo dijo al servicio de orientación. Al mismo tiempo, las entrevistas mostraron que, cuando el apoyo institucional funciona, puede ser muy significativo: las tutorías, la orientación, el trabajo social, la jefatura de estudios, y las figuras específicas encargadas de la igualdad en los centros son puntos de referencia importantes para el alumnado.

Las personas que participaron en el estudio también identificaron en las prácticas docentes una **falta de reconocimiento**, incluidos los casos ya mencionados de uso incorrecto del género o de utilizar el nombre de nacimiento. Informaron de docentes que intentaban reconocer al alumnado trans o no binario llamándoles por el apellido. Dos adolescentes describieron asimismo ser conscientes desde una edad temprana de su atracción hacia personas de su mismo sexo. Señalaron que estas experiencias se produjeron ya a los seis o siete años, en el colegio, donde se encontraban con sorpresa, incomodidad o rechazo por parte de las figuras adultas de referencia y sus iguales. Su momento del desarrollo (y su capacidad propia de su edad, para reconocer y negociar las perspectivas adultas en relación con el género y las normas sexuales), junto con sus **experiencias negativas con respecto a las expectativas heteronormativas de las personas adultas en los contextos educativos**, determinan la percepción que tienen niños, niñas, niños y adolescentes de qué formas de deseo, corporalidad y relacionalidad se consideran legítimas o socialmente aceptables.

En cuanto a **las experiencias de apoyo** en el ámbito educativo, **el profesorado** parecía ser una fuente fundamental de apoyo para algunas criaturas y adolescentes, en particular, **quienes organizan los Recreos Diversos, así como profesorado y educadores que se identifican abiertamente como LGBTIQ+**. No solo es que se identifican abiertamente como personas LGBTIQ+ o aliadas, convirtiéndose así en referentes para el alumnado LGBTIQ+, sino que también intervienen de manera significativa en situaciones de discriminación, lo que ayuda a romper la indefensión aprendida y el aislamiento.

El apoyo educativo también se tradujo en prácticas formales, como la puesta en marcha de protocolos contra el acoso escolar, la implicación del personal directivo, la coordinación con servicios externos, la aplicación de protocolos para el alumnado trans o la derivación de estudiantes a servicios municipales o de apoyo psicológico. No obstante, la existencia de protocolos, aunque

es muy útil para algunas de las personas que participaron en el estudio, ha sido cuestionada por otras personas participantes por depender en gran medida del centro educativo y por generar desmovilización a la hora de implementar nuevas acciones.

Quienes participaron en los *Recreos Diversos* expresaron una **fuerte sensación de euforia y orgullo** por poder mostrarse abiertamente LGBTIQ+ en su instituto y comentaron que nunca antes habían experimentado una sensación tan profunda de acogida y pertenencia. Estos espacios son importantes a la hora de aumentar **la reflexividad y la autodeterminación** adolescente, permitiéndoles explorar y compartir experiencias relacionadas con la identidad de género y la orientación sexual, mostrar su identidad y afrontar la incertidumbre en un entorno que no patologiza la exploración. Además, los *Recreos Diversos* facilitan los intercambios intergeneracionales, permitiendo a sus participantes compartir experiencias, al tiempo que desarrollan una conciencia de los cambios históricos vividos en España. Por ejemplo, cuando un adolescente describió haber salido del armario a los 12 años, la profesora expresó su alegría al escucharlo, señalando que ella misma no había podido hacerlo hasta los 31 años, lo que puso de relieve dichos cambios generacionales.

En otros casos, la participación en los *Recreos Diversos* facilitó que se produjeran conversaciones sobre la diversidad sexual y de género en el seno de la familia y, en algunas ocasiones, también permitió compartir experiencias LGBTIQ+ intergeneracionales. En todos los relatos, **sus hermanos y hermanas** son una fuente clave de apoyo; dos participantes describieron cómo el hecho de tener un hermano o una hermana trans los llevó a implicarse activamente. Otra fuente importante de apoyo social son las amistades, sobre todo cuando utilizan de forma sistemática los nombres y pronombres elegidos, y reconocen y afirman activamente las orientaciones sexuales no normativas, incluidas la pansexualidad, la bisexualidad, la homosexualidad, la asexualidad y el aromanticismo.

Por último, describieron **las relaciones y el contacto con asociaciones online como espacios que les ofrecen apoyo**, especialmente cuando podían conectar con otras personas trans o LGBTIQ+ más allá de su entorno inmediato. En algunos casos, las amistades online se convirtieron en relaciones duraderas de apoyo mutuo que incluían compartir los procesos de salida del armario o ayudarse mutuamente a gestionar las transiciones legales. Sin embargo, estas formas digitales de apoyo coexisten con preocupaciones generales sobre el aislamiento derivado del uso excesivo de las redes sociales y la necesidad de redes presenciales seguras.

3.2. Experiencias del profesorado, educadores y familias arcoíris

Los educadores y educadoras identificaron **la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género** como una característica habitual de la vida escolar, que afecta tanto al alumnado como a profesorado LGBTIQ+, lo que pone de manifiesto hasta qué punto estas dinámicas están arraigadas en el entorno escolar en general. Del mismo modo, el profesorado

expresó su temor ante las reacciones conservadoras y/o religiosas de las familias ante la inclusión explícita de la diversidad sexual y de género en los centros educativos. Algunas de las personas entrevistadas compartieron experiencias de programas extraescolares en los que surgió resistencia a la hora de apoyar a niños, niñas o niños con expresiones de género no normativas. También describieron cómo ciertos institutos de secundaria evitan por completo abordar la sexualidad como parte de su plan de estudios, lo que refleja un malestar institucional más amplio a la hora de abordar explícitamente la diversidad sexual y de género.

Las personas participantes también explicaron que este **malestar no se limita al alumnado y a las familias del colectivo LGBTQ+**, sino que también puede manifestarse entre el profesorado y otros miembros del personal escolar. Señalaron comentarios en las salas de profesorado que reproducían estereotipos sobre las personas LGBTQ+. En algunos casos, el profesorado LGBTQ+ o docentes aliados sintieron la necesidad de intervenir directamente, mientras que también hay quienes permanecieron en silencio como forma de autoprotección o para evitar mayores conflictos.

También describieron un amplio espectro de comportamientos relacionados con la discriminación. Relataron **vivir situaciones en las que la violencia contra las personas LGBTQ+ está en gran medida normalizada**, desde comentarios que utilizan la diversidad sexual y de género como insulto, bromas y juegos de palabras, o el uso habitual de lenguaje discriminatorio, hasta formas más directas de acoso dirigidas a personas concretas. **Identificaron un clima de impunidad en torno a los comentarios de odio y las microagresiones hacia el alumnado LGBTQ+, así como a los comportamientos violentos contra las personas LGBTQ+ dirigidos a docentes que se identifican abiertamente como tales**, incluida la negativa a recibir clases de ellos por su orientación sexual o identidad de género. En cuanto a la discriminación entre iguales motivada por la fobia hacia las personas LGBTQ+, el espectro de violencia en los entornos educativos abarcaba desde el acoso verbal hasta la agresión física directa, incluida la violencia sexual (encontramos dos casos).

Los y las docentes describieron una **creciente sensación de polarización en los entornos educativos en torno a la diversidad sexual y de género**. Sin embargo, hicieron hincapié en que la violencia LGBTQ+fóbica no es un fenómeno nuevo, sino más bien una realidad preexistente que, en todo caso, se ha intensificado en el clima actual. En este contexto, las personas participantes señalaron la **aparición de discursos contra los derechos LGBTQ+ más explícitos entre parte del alumnado que en años anteriores**. Mientras que en el pasado el alumnado solía exigir más apertura por parte del profesorado, ahora reacciona con cansancio o rechazo cuando se abordan cuestiones como el feminismo, los derechos LGBTQ+ o la diversidad, como si estos temas fueran excesivos o innecesarios. Relacionaron esto con un clima social y político más amplio en el que los discursos racistas, sexistas y LGBTQ+fóbicos se han vuelto más aceptables entre la población adolescente. También describieron la aparición de perfiles abiertamente beligerantes que expresaban activamente su rechazo hacia la diversidad mediante actos deliberados de confrontación y vandalismo en el centro escolar, como retirar y destruir carteles de los *Recreos*

Diversos o recurrir a la agresión cuando se utilizaba un lenguaje de género neutro que reconocía explícitamente las identidades no binarias. Este auge de los valores anti-LGBTIQ+ también fue observado por las familias arcoíris, y algunos centros educativos respondieron a la presión de las familias conservadoras, por ejemplo, retirando de la biblioteca escolar los libros que trataban temas relacionados con la sexualidad.

En cuanto a sus percepciones sobre alumnado LGBTIQ+, tanto el profesorado, como educadores y educadoras identificaron **niveles muy elevados de malestar asociados a la discriminación, la falta de apoyo o el rechazo familiar, así como niveles significativos de estigma interiorizado relacionado con el hecho de ser LGBTIQ+**. Estas formas de malestar se manifestaban, entre otras experiencias y comportamientos, a través de la hipervigilancia, el miedo, el rechazo hacia sí uno mismo o misma, las autolesiones y las ideas suicidas. En este sentido, señalaron que hay adolescentes que han cambiado de centro escolar debido a la violencia contra las personas LGBTIQ+ en su entorno educativo. Junto con las familias arcoíris, destacaron una clara asimetría entre los centros escolares en cómo se aborda la diversidad sexual y de género dentro de cada institución. Las familias arcoíris identificaron esta asimetría como un factor clave a la hora de elegir centro escolar, señalando que tanto las prácticas discriminatorias como las respuestas institucionales inadecuadas las llevan con frecuencia a trasladar a sus hijos, hijas o hijes a otro centro educativo.

Más allá de cómo se aborda la discriminación en sí misma, las familias también perciben **diferencias significativas en la forma en que los centros educativos abordan la diversidad sexual, de género y corporal**. Algunas familias arcoíris describen una actitud de apertura y disposición a escuchar por parte del personal del centro; sin embargo, esta apertura no siempre se traduce en acciones concretas relacionadas con el plan de estudios, la cultura escolar o la formación de los equipos docentes y las familias. En la práctica, esta brecha entre lo que se dice y lo que se hace perpetúa la heteronormatividad, el binarismo de género y la endonormatividad imperantes que configuran la vida cotidiana en los entornos educativos. Por ejemplo, algunos centros siguen celebrando el Día de la Madre o el Día del Padre (en lugar del Día de la Familia), y las familias arcoíris perciben las adaptaciones que se realizan como insuficientes. En otro instituto, un profesor de biología impartió la clase sobre la reproducción humana desde una perspectiva estrictamente binaria, a pesar de saber que había una persona intersexual en el aula, y no hizo ninguna referencia a la diversidad en el desarrollo de las características sexuales. Esta pasividad institucional hace que algunas familias arcoíris sientan que deben implicarse especialmente en la escuela y mantener una comunicación constante con sus hijos, hijas e hijes para prepararlos ante posibles situaciones de rechazo o violencia. Otras familias, sin embargo, consideran que la diversidad se aborda de forma natural en sus centros y que la institución educativa realiza esfuerzos genuinos por abordar la diversidad sexual, de género y familiar.

Además, varias familias describieron esta brecha como una situación en la que, aunque formalmente se les permita «ser quienes son», siguen siendo invisibles en los materiales escolares,

las conversaciones en el aula y las referencias cotidianas. En este sentido, la inclusión puede seguir siendo superficial: el niño, niña o niñe puede ser aceptado a nivel individual, pero **las vidas de las personas LGBTIQ+ siguen estando ausentes de los libros, las clases, los ejemplos y la cultura escolar cotidiana**. Describen esto como especialmente evidente en la educación sexual y en las clases sobre el cuerpo humano. Las familias señalaron que, incluso cuando los centros escolares afirman que apoyan a la infancia trans o intersex, los libros de texto y las explicaciones en el aula suelen recurrir a modelos binarios y de género sobre los cuerpos y la reproducción tradicionalmente masculinos y femeninos. Esto genera contradicciones para quienes se les ha dicho que eran plenamente reconocidos, pero que luego no podían identificarse con las explicaciones que se daban en el aula.

Muchas familias arcoíris se esfuerzan activamente por hacerse visibles y participar en la vida escolar, colaborando en el diseño de actividades inclusivas para el colectivo LGBTIQ+, mientras que otras optan por mantener un perfil bajo. Esta disparidad refleja factores como el ambiente escolar percibido y las diferentes estrategias de protección que adoptan las familias ante una posible discriminación. Algunas familias con personas adultas LGBTIQ+ que se implicaban de forma más visible durante los primeros años de escolarización de sus hijos, hijas o hijos descubrieron que, al llegar a la adolescencia, estos ya no deseaban mostrar la diversidad familiar tan abiertamente en el centro escolar, lo que obligó a las familias a ajustar sus estrategias para respetar sus deseos. La madre de un niño intersex describió cómo la visibilidad de su familia como familia arcoíris venía determinada por el grado en que ello exponía al miembro intersex. Durante la infancia y la adolescencia, las madres suelen optar por mantener un perfil más bajo para proteger la privacidad de sus hijos, hijas o hijos dejando que sean las criaturas quienes tomen la iniciativa a la hora de negociar cuándo, cómo y en qué medida desean ser visibles. Además, las familias a menudo tenían que negociar con los centros educativos para garantizar que pudieran participar cómodamente en las actividades cotidianas. Por ejemplo, una familia solicitó el acceso a duchas privadas durante las clases de natación porque su hija intersex no se sentía cómoda utilizando los vestuarios comunes abiertos, a lo que el centro educativo accedió. Estas negociaciones, que a menudo se llevan a cabo con discreción para permitir que la persona joven mantenga el control sobre la revelación de su diversidad corporal, pueden hacer que las familias se sientan aisladas dentro de la comunidad escolar. Como resultado, esta familia buscó apoyo y compartió experiencias a través de redes de familias intersex, en lugar de recurrir a grupos más amplios de familias arcoíris o a asociaciones de familias del centro escolar.

El profesorado también describió la presencia de algunas **familias arcoíris y destacaron experiencias positivas con el apoyo familiar**. Informaron que tenían constancia de algunos casos en los que los padres sometían a sus hijos, hijas o hijos menores de edad a la denominada «terapia de conversión» debido a sus creencias religiosas. Aunque estos casos no se describieron como habituales, su existencia es especialmente relevante porque muestran cómo el rechazo familiar puede pasar del silencio o la desaprobación a intentos activos de modificar la identidad o la expresión del niño.

Los y las profesoras entrevistadas **describieron una falta de apoyo tanto por parte de sus compañeros y compañeras como de las instituciones**, desde sus institutos de secundaria hasta los ayuntamientos y la comunidad autónoma. La ausencia de un apoyo institucional adecuado en los centros educativos se refleja, por ejemplo, en la falta de asignación de recursos materiales o económicos a actividades que aborden la diversidad sexual y de género, así como en la falta de reducciones de la carga de trabajo o de medidas compensatorias para quienes llevan a cabo estas iniciativas. En consecuencia, el diseño y la puesta en marcha de estos proyectos dependen casi por completo de la autogestión del profesorado, lo que obliga al personal voluntario a asumir los costes tanto en tiempo como en recursos. Las personas participantes describieron esto como una forma significativa de sobrecarga laboral, que se suma a una carga de trabajo docente ya de por sí muy exigente.

Aunque existen algunas iniciativas de formación para el profesorado sobre cuestiones relacionadas con el colectivo LGBTIQ+, **no existe una oferta formativa sistemática sobre diversidad sexual y de género para el personal docente**, ni sobre cómo intervenir en situaciones de acoso y hostigamiento por motivos de sexualidad o identidad de género. Los monitores y monitoras de actividades extraescolares señalaron deficiencias similares en materia de formación y apoyo institucional. Además, algunos y algunas docentes indicaron que se enfrentan a obstáculos adicionales a la hora de solicitar una exención de sus obligaciones docentes para asistir a cursos de formación relacionados con el colectivo LGBTIQ+.

A la pregunta relativa a los protocolos contra el acoso escolar basados en la expresión de género, la identidad de género o la orientación sexual, las personas entrevistadas señalaron que estos procedimientos son largos, engorrosos y muy burocráticos. Señalaron además que estos protocolos no cumplen los objetivos previstos, ya que no previenen eficazmente la violencia ni abordan o reparan adecuadamente sus consecuencias.

Los y las docentes también hicieron hincapié en que los altos niveles de precariedad laboral y la rotación del personal afectan significativamente a la continuidad de los proyectos relacionados con la diversidad. Dado que **estas iniciativas suelen depender del trabajo voluntario y del compromiso personal**, la falta de estabilidad del personal docente hace que esos esfuerzos sean estructuralmente frágiles. Por un lado, la inestabilidad desalienta la implicación del personal no fijo, mientras que, por otro, puede provocar la disolución de las redes de apoyo cuando los equipos docentes clave responsables de coordinar estas iniciativas son reasignados a otros centros el siguiente curso académico, sobre todo porque dichos proyectos no están plenamente institucionalizados por el centro.

Las experiencias de apoyo fueron desiguales en lo que respecta a otras instituciones comunitarias. En una de las escuelas, aunque el ayuntamiento expresó su respaldo formal a algunas de las iniciativas del centro relacionadas con la diversidad, los educadores y educadoras describieron este apoyo como en gran medida «puro teatro». Aunque hubo cierto grado de respaldo simbólico, la contribución material se limitó al suministro ocasional de recursos para una actividad

específica (en el mejor de los casos, un instituto recibió una pequeña subvención del gobierno local). La ausencia de financiación específica o de personal técnico pone de manifiesto una falta de compromiso estructural, lo que reduce la implicación del ayuntamiento a un gesto simbólico con escaso impacto real en la dinámica cotidiana del centro.

En cuanto a las experiencias positivas de apoyo, tanto las familias arcoíris como los y las educadoras dependen en gran medida de la creación y la participación en redes de apoyo mutuo y espacios específicos para personas LGBTQ+. Crean estas redes a través de organizaciones de docentes LGBTQ+ y encuentros interescolares organizados por los centros que acogen el programa *Recreos Diversos*. En el caso de las familias arcoíris con adultos LGBTQ+, la gran mayoría participa en grupos formales o informales de familias arcoíris. La participación en organizaciones específicas de apoyo y defensa parece ser más habitual entre las familias con infancia o adolescencia trans o intersex, con dos factores motivadores principales: fortalecer los lazos comunitarios que ofrecen apoyo emocional y práctico, y acceder a estrategias compartidas para afrontar los retos educativos y sociales que puedan surgir. Entre las familias con infancia o adolescencia trans o intersex, también destacaron la importancia de poner en contacto a sus hijos, hijas o hijes con otras personas trans o intersexuales de edad similar y con adultos. Estos grupos también permiten a las familias presentarse como activistas, organizando acciones de defensa política y colectivas, y articulando reivindicaciones comunes destinadas a promover la transformación social.

3.3. Las necesidades y perspectivas adolescentes

En todos los grupos de discusión se hizo hincapié en **la necesidad de contar con alguien que escuche, apoye y comprenda a las adolescencias LGBTQ+**. Contar con personas adultas que escuchen y brinden apoyo es una necesidad universal y fundamental para el desarrollo personal y para crecer en un contexto social que sigue asumiendo que la norma es la heterosexualidad, la identidad cisgénero y la coporalidad endosex. Los espacios de escucha y apoyo brindan la oportunidad de plantearse preguntas sobre la propia identidad, la orientación sexual o las experiencias corporales. Esto ayuda a identificar la discriminación, aprender a buscar apoyo, reflexionar sobre cómo gestionar la información sensible sobre uno, una o une misme y pensar de forma crítica sobre los sentimientos y las experiencias en el seno de las relaciones íntimas. Además, los grupos de discusión mostraron que cuando reciben apoyo en casa se sienten más capaces de afrontar los retos que surgen en contextos hostiles o adversos, ya sea en el instituto o en otros entornos.

Varias personas destacaron que la **falta de apoyo en el hogar deja a los y las adolescentes en situaciones especialmente vulnerables**, a menudo sintiendo aislamiento. Al mismo tiempo, las familias también describieron momentos de vulnerabilidad ligados con las experiencias corporales y las reflexiones sobre el futuro, especialmente en torno a la pubertad, la fertilidad y el desarrollo corporal. Una madre explicó la angustia de su hija respecto a la menstruación, el embarazo y la posibilidad de no poder ser madre en el futuro. Otra madre de una adolescente

intersexual expresó su preocupación por cómo su hija podría vivir las relaciones íntimas y sexuales en el futuro, si llegara a interesarse por ellas. En concreto, reflexionaba sobre cómo su hija podría lidiar con las expectativas sexuales sobre la penetración en las relaciones íntimas y cómo podría compartir posibles miedos o las preocupaciones sobre su cuerpo y su sexualidad. Esta preocupación también la compartió otra madre de la misma asociación, lo que pone de relieve la importancia de contar con espacios donde adolescentes y familias puedan hablar abiertamente de sus miedos, expectativas y experiencias corporales relacionadas con el género, la sexualidad y la diversidad corporal.

En este sentido, encontrar iguales y **hacer amistades que comprendan y reconozcan la propia identidad resulta fundamental**, tal y como explicaron tanto un adolescente trans como un participante asexual en los grupos de discusión. Estas relaciones ayudan a aliviar la agotadora sensación de encontrarse constantemente en espacios en los que se espera que sean ellos, ellas o ellos quienes tengan que hacer pedagogía: explicando una y otra vez quiénes son, afirmando que sus identidades y formas de expresión son válidas e insistiendo en que merecen respeto. Tanto desde los niños, niñas, niños y adolescentes como desde las familias arcoíris se hizo hincapié en repetidas ocasiones **en la importancia de la confianza, la confidencialidad y las amistades seguras**. Varias personas describieron experiencias en las que revelar y mostrar su identidad a sus amistades tuvo como resultado una exposición no deseada, enfrentándose a la circulación de rumores o la ruptura de la confianza depositada, lo que generó dificultades a la hora de entablar nuevas amistades y decidir en quién confiar. Estas experiencias demuestran que el apoyo entre iguales no solo está relacionado con tener amistades, sino también con ser capaz de construir relaciones emocionalmente seguras y dignas de confianza.

Tanto el profesorado de secundaria como desde las adolescencias LGBTIQ+ participantes se destacó la importancia de **asistir a centros educativos que ofrezcan espacios más seguros**, como son los *Recreos Diversos*. Este tipo de iniciativa crea entornos seguros y más protectores, en los que el alumnado puede expresarse sin temor a la discriminación, encontrar apoyo tanto de sus iguales como del profesorado y entablar amistades con iguales LGBTIQ+. A través de estas relaciones de apoyo y de la experiencia de los *Recreos Diversos*, las infancias y adolescencias LGBTIQ+ pueden explorar sus identidades y experiencias vividas sin temor al castigo social, al mismo tiempo que aprenden de las experiencias de sus iguales LGBTIQ+. En estos espacios, descubren que sus voces importan y merecen respeto, que son agentes activos de sus propias vidas, en lugar de receptores pasivos de apoyo o intervención. En el trabajo de campo también se hizo evidente la importancia de la creación de entornos escolares en los que la adolescencia no se sienta tratada como diferente o excepcional. Tanto el profesorado como la adolescencia expresaron en repetidas ocasiones el **deseo de que la diversidad sexual y de género se integre en la vida escolar cotidiana** como algo normal, en lugar de enmarcarse como algo excepcional, especial o problemático. Subrayan que el alumnado LGBTIQ+ no quiere un trato diferenciado, sino tener el mismo reconocimiento que el resto y las mismas oportunidades para sentir pertenencia.

A falta de una respuesta institucional formal (como, por ejemplo, una asignatura dedicada a contenidos LGBTIQ+ o una persona del equipo educativo designada como responsable de las cuestiones LGBTIQ+ y del apoyo al alumnado), **los institutos de secundaria de Madrid han desarrollado de forma independiente y autónoma espacios seguros, como el mencionado «Recreo Diversos»**. En algunas zonas de Madrid, y gracias a las redes informales entre el profesorado de diferentes centros, también se celebran reuniones intercentros fuera del horario escolar, lo que permite extender estas prácticas de apoyo más allá de cada centro concreto.

El **acceso a la información sobre temas LGBTIQ+** es especialmente importante para esta población adolescente, ya que a su edad el acceso a material fiable, inclusivo y adecuado **es muy desigual**, un hecho que se destacó repetidamente en los grupos de discusión. Describieron diferencias significativas en el acceso a información general sobre cuestiones LGBTIQ+, con un apoyo desigual por parte de sus familias y sus iguales, así como una falta de referentes positivos de personas LGBTIQ+ antes de la etapa de secundaria. Aunque algunos niños, niñas, niños y adolescentes no disponían de información ni apoyo en casa, su participación en los *Recreos Diversos* les permitió acceder a información básica sobre los derechos, conceptos, eventos y otros aspectos relacionados con la comunidad LGBTIQ+. Varias personas destacaron que el hecho de encontrar información afirmativa, a menudo a través de los *Recreos Diversos*, las redes sociales o los grupos de iguales, supuso un punto de inflexión que les permitió comprenderse mejor y sentir menos aislamiento.

En esta misma línea, expresaron la necesidad de **que los conocimientos y la información sobre el colectivo LGBTIQ+ lleguen no solo al alumnado, sino también al profesorado y a las familias**. La falta de conocimientos entre el personal docente en materia de diversidad sexual y de género constituye una de las condiciones subyacentes que favorece que surja la discriminación, especialmente a través de actitudes de cuestionamiento o falta de reconocimiento, o al reproducir estereotipos negativos fruto de la ignorancia y la falta de comprensión. En este sentido, las iniciativas formativas deben ir más allá de los enfoques centrados en la mirada adulta e incorporar activamente las voces y experiencias de la propia juventud. Los resultados de la encuesta refuerzan la necesidad de este enfoque, especialmente en lo que respecta a la demanda de que los equipos docentes estén debidamente formados, ya que algo menos de una cuarta parte de las personas encuestadas (24,7 %) indicaron haber acudido a sus profesores en busca de apoyo en situaciones de violencia LGBTIQ+fóbica. Los datos también sugieren la importancia de abordar las normas de género y la masculinidad/feminidad normativas en los centros educativos, ya que muchas experiencias de violencia están asociadas a la expresión de género más que a la orientación sexual, la identidad de género o las variaciones en el desarrollo de las características sexuales.

Cuando se le pregunta sobre el profesorado, destacaron la necesidad de que reciban **una formación** que les permita, ante todo, comprender plenamente el impacto de la discriminación que sufre la adolescencia LGBTIQ+ en los centros educativos, así como hacer frente a la violencia de forma sistemática, coherente y eficaz. Más allá de intervenir puntualmente en situaciones de

discriminación, señalaron otras áreas en las que es necesaria la formación del profesorado, especialmente en lo que respecta a la comprensión y el apoyo. En primer lugar, el profesorado necesita desarrollar una **comprensión más profunda de la diversidad sexual y de género** para poder entender mejor las experiencias vividas por el alumnado y respetar sus necesidades específicas (por ejemplo, utilizando los nombres y pronombres elegidos en el caso de que su alumnado sean personas trans y no binarias). En segundo lugar, **el profesorado debe romper el silencio y los tabúes que rodean a la diversidad sexual y de género**, integrando ejemplos y vocabulario LGBTIQ+ relevantes en la práctica diaria del aula, contribuyendo así a la normalización y desestigmatización de estas realidades.

Algunos profesores y profesoras destacaron además la necesidad de «incorporar el cuerpo» a su labor educativa, no solo hablando de la diversidad de forma abstracta, sino también **revelando su propia identidad LGBTIQ+**, así como hablando abiertamente sobre la diversidad sexual y de género en clase. Esta práctica cuestiona los supuestos binarios y reconoce la fuerte necesidad de los niños, niñas, niños y adolescentes de tener un sentido de pertenencia y aceptación por parte de sus iguales, lo que influye profundamente en cómo gestionan la expresión y la identidad de género en los entornos escolares, y también descarta la creencia de que sólo el alumnado de un centro educativo es LGBTIQ+.

La idea de que el profesorado (así como otras personas en el ámbito educativo y otras personas adultas) debe **actuar contra la discriminación, sin minimizar ni trivializar la violencia, por motivos de orientación sexual o identidad de género** surgió como una de las necesidades expresadas con mayor insistencia en los grupos de discusión. Nombraron haber vivido experiencias repetidas de acoso y violencia en los institutos, que incluían desde comentarios despectivos hasta agresiones físicas en las que ni sus iguales ni las personas adultas intervenían. Desde las voces adolescentes se hizo hincapié en que la responsabilidad de actuar ante las agresiones no debe recaer únicamente en el profesorado LGBTIQ+, sino en todo el personal docente.

Nuestros resultados también sugieren que **los niños, niñas, niños y adolescentes necesitan que las personas adultas les animen activamente a buscar ayuda** y que cuestionen la normalización de la discriminación. Una familia mencionó explícitamente el peligro de que se «acostumbren» a los comentarios ofensivos o tener que defenderse constantemente por sí mismos, advirtiendo de que esta normalización puede dificultar más adelante su capacidad para buscar apoyo o reconocer situaciones que son violentas.

Los, las y les adolescentes también destacaron la importancia de **la intervención de quienes son testigos de la violencia**, tanto por parte de sus iguales (ya sean amistades cercanas o el alumnado con quienes tienen menos relación) como del personal docente. Distinguieron claramente entre quienes suelen ofrecer apoyo y quienes no suelen intervenir, tanto entre sus iguales como entre el profesorado. En este contexto, la ausencia de una intervención por parte de las personas adultas se suma a una creciente sensación de desilusión y desconfianza hacia los centros escolares y el sistema educativo. Cuando las personas adultas en el aula no reaccionan

ante el acoso, el alumnado interioriza una sensación de impotencia. Esta falta de protección y la consiguiente pérdida de esperanza, acaba aumentando su vulnerabilidad. Algunos y algunas profesionales de la educación también destacaron que **la hostilidad y la discriminación no siempre son explícitas**, ya que las formas sutiles u ocultas de exclusión pueden resultar más difíciles de abordar a nivel institucional. Subrayaron la importancia de reconocer no solo los conflictos abiertos, sino también las dinámicas más indirectas de malestar, de silenciamiento o discriminación a un nivel más micro.

Los grupos de discusión también hicieron hincapié en **la importancia que tienen las referencias de personas LGBTQ+**, tanto online como en persona, en su vida. Identificaron al profesorado que coordinan los *Recreos Diversos* como sus referentes y describieron cómo el hecho de estar con personas abiertamente LGBTQ+, no solo en sus propios institutos, sino también en las redes sociales, les permitió imaginar futuros posibles y redujo su sensación de aislamiento. Los referentes online solían ser el primer punto de contacto con experiencias similares a las suyas, sobre todo para quienes carecían del apoyo de sus padres. Al mismo tiempo, los espacios presenciales con profesorado y pares LGBTQ+ fueron especialmente significativos, ya que proporcionaban formas de reconocimiento, apoyo emocional y posibilidades concretas de vivir más allá de las expectativas normativas. Estas experiencias contribuyeron no solo a los procesos de autoconocimiento y afirmación de la identidad, sino también al desarrollo de la resiliencia, al sentido de pertenencia colectiva y un sentido de legitimidad a la hora de ocupar el espacio social de forma abierta y segura.

Al mismo tiempo, algunas familias expresaron su preocupación por el hecho de que se aislaran y dependieran principalmente de las redes sociales o los espacios online para obtener reconocimiento y compañía, sobre todo tras haber sufrido experiencias de exclusión o acoso escolar. Estos datos sugieren que, si bien los referentes online pueden ser fuentes cruciales de visibilidad y apoyo, esta población adolescente también necesita de espacios de pertenencia accesibles y presenciales, espacios que no sean online donde puedan pasar del autorreconocimiento individual a experiencias compartidas de amistad, comunidad y apoyo colectivo.

3.4. Necesidades del profesorado, educadores y de las familias arcoíris

Tanto el profesorado como las familias del colectivo LGBTQ+ hicieron hincapié en la urgente necesidad de contar con **directrices claras y adaptadas para abordar el acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad de género o expresión de género**. No solo quieren directrices escritas, sino también herramientas prácticas para comprender mejor y responder a las necesidades de los adolescentes LGBTQ+. Mientras que el personal educativo expresó su deseo de sentirse más legitimados a la hora de apoyar a los alumnos LGBTQ+, las familias del colectivo

LGBTIQ+ manifestaron su deseo de encontrar profesorado más comprometidos que les brinden su apoyo. Según las personas entrevistadas, los protocolos actualmente vigentes en España en este ámbito son excesivamente burocráticos y lentos, y a menudo no reconocen las vulnerabilidades y necesidades específicas de las adolescencias LGBTIQ+. Varios profesores señalaron que estos procedimientos no previenen el acoso ni ofrecen un proceso de reparación significativo para el alumnado que ha sufrido el daño. Tanto los educadores como las familias del colectivo LGBTIQ+ destacaron la importancia de reducir los protocolos burocráticos para que los centros educativos puedan actuar con rapidez, centrarse en la prevención y la recuperación de las víctimas y garantizar su seguridad.

Tanto las familias arcoíris como el profesorado y educadores también destacaron **la necesidad de contar con orientaciones prácticas sobre cómo apoyar tanto a la criatura o adolescente que ha sufrido la violencia como a quien que lo inflige**. En lugar de encubrir los incidentes o limitarse a castigar a la persona agresora, algunos participantes abogaron por enfoques que nombren lo ocurrido, eviten culpar a la víctima y permitan que tanto la persona agresora como la víctima pasen por un proceso de reparación. Aunque no es la opinión más extendida, algunos participantes expresaron esta perspectiva.

Del mismo modo, una madre de una adolescente intersex, que también es profesora en un instituto, subrayó la importancia de contar con un **proyecto escolar centrado explícitamente en el alumnado LGBTIQ+** (en este caso, el Proyecto *Educativo del Centro*, un conjunto de documentos institucionales que establecen el marco pedagógico del centro y orientan sus prácticas cotidianas). Este documento proporciona **respaldo normativo** que permite a los centros educativos incorporar la diversidad en **el diseño de sus planes de estudios** y en los materiales pedagógicos utilizados en el aula, así como desarrollar **políticas en general de igualdad para las personas LGBTIQ+**. Es fundamental que se incluya que estas medidas se han de aplicar independientemente de la resistencia o las objeciones expresadas por determinados grupos de familias o docentes. Otro educador sugirió que el *Plan de Convivencia del Centro* y el miembro del personal responsable de su coordinación conformaban el marco más adecuado para incorporar medidas específicas destinadas a abordar el acoso hacia el alumnado LGBTIQ+. Varios participantes argumentaron de forma similar que las cuestiones LGBTIQ+ deberían incluirse de forma estructural en el Plan de Convivencia del Centro, con criterios claros, herramientas de evaluación y planes de acción. Las familias hicieron hincapié en que estas acciones no pueden depender únicamente de si un centro educativo o un profesor en concreto es sensible a estas cuestiones, sino que debe exigirse a través de la política educativa y aplicarse en todos los centros públicos.

Aunque España cuenta con un marco legislativo bien desarrollado que protege los derechos de las personas LGBTIQ+, el grado de **énfasis que se concede a estos derechos varía significativamente de una comunidad autónoma a otra**. Esta aplicación desigual afecta directamente a los centros educativos, algunos de los cuales no reconocen de forma sistemática las necesidades del alumnado LGBTIQ+ como una prioridad educativa. En consecuencia, la

protección y el apoyo disponibles para este alumnado dependen en gran medida del grado en que estén integrados en las prácticas cotidianas de cada centro. Las familias arcoíris también plantearon esta cuestión. Algunas familias esperaban que los centros educativos ya estuvieran preparados como resultado de la legislación vigente, pero se encontraron con que muchos centros solo tomaron conciencia de la situación después de que las propias familias les proporcionaran dicha información legal. Varias participantes subrayaron que no debería recaer en las familias la responsabilidad de proporcionar la información, explicar los procedimientos o presionar al centro educativo para que actúe.

En España, un gran porcentaje del **profesorado de secundaria cambia de centro cada curso académico**, debido a la precariedad laboral asociada a su puesto. Solo el personal fijo permanece en el mismo centro educativo. Esta inestabilidad estructural impide al profesorado establecer relaciones a largo plazo con el alumnado y sus familias, además de limitar su capacidad para actuar como referentes que se mantienen en la comunidad escolar (especialmente para el alumnado LGBTIQ+). Según el profesorado y educadores entrevistados para este informe, sus condiciones laborales precarias merman no solo su desarrollo profesional, sino también su papel a la hora de apoyar al alumnado LGBTIQ+, crear espacios seguros, establecer redes con otros agentes sociales de la zona y otras tareas similares. Por otro lado, un aspecto positivo de la obligación de cambiar de centro es que los docentes pueden trasladar las habilidades adquiridas, un ejemplo aplicable es la iniciativa *Recreos Diversos*, al centro de secundaria al que se les destine, tal y como señaló uno de los entrevistados.

El profesorado también insistió en la necesidad de disponer de un tiempo adicional. Las respuestas restaurativas o reflexivas requieren tiempo para hablar, escuchar y coordinarse con los demás. En centros sobrecargados, el personal docente suele sentir que hacen demasiadas horas extras, apagando incendios e intentando dar respuesta en un plazo muy limitado y con recursos personales finitos. Por ello, algunos educadores sugirieron que se asignara tiempo específico a los proyectos de diversidad e igualdad: unas pocas horas de trabajo a la semana para que una persona concreta coordinara las tareas, estructurara el proyecto y garantizara su continuidad. Esto se consideró más necesario que los recursos materiales, especialmente en centros con una alta rotación de personal o con muchos docentes temporales. De hecho, este estudio en concreto se llevó a cabo en medio de importantes manifestaciones de docentes celebradas en diferentes partes de España para protestar contra la escasez de recursos y reclamar el reconocimiento del aumento de tareas específicas y otras circunstancias en las distintas aulas.

Tanto el profesorado como las familias arcoíris coincidieron en la urgente necesidad de contar con **espacios seguros y referentes positivos para la adolescencia LGBTIQ+**. Algunas familias arcoíris comentaron que eligen los centros escolares en función del enfoque que tiene el centro respecto a los derechos LGBTIQ+. En algunos institutos, el centro muestra explícitamente su compromiso con los derechos LGBTIQ+, publicando información sobre los *Recreos Diversos* en sus páginas web corporativas, mientras que otros centros optan por no divulgar dicha información.

Como resultado, tanto el profesorado como las familias arcoíris a menudo tienen que buscar bastante para encontrar centros educativos en los que puedan anticipar más respeto y apertura. Varias familias arcoíris informaron de que habían trasladado a sus hijas trans a otro instituto para escapar del acoso que sufrían; del mismo modo, el profesorado señaló que hay estudiantes que se han cambiado a centros conocidos por ser más inclusivos con el colectivo LGBTIQ+. Estos traslados ilustran el panorama desigual de la inclusión y la necesidad de compromisos institucionales más coherentes con el bienestar del alumnado y sus familias.

El profesorado hizo hincapié en la importancia de **escuchar activamente a la adolescencia LGBTIQ+** y de reconocer sus necesidades, especialmente en situaciones en las que sus familias pueden no aceptarlas plenamente o incluso enfrentarse a un rechazo explícito. Al mismo tiempo, las familias arcoíris señalaron que **algunos centros educativos no las tratan con respeto y que se han encontrado con obstáculos concretos** en la vida escolar cotidiana de sus hijos, hijas e hijes.

Las familias también abordaron la necesidad de apoyo para los hermanos y hermanas. Cuando se encuentran con insultos o situaciones de violencia en el centro escolar, los hermanos y hermanas pueden sufrir porque sienten la necesidad de proteger al niño, niña o niñe LGBTIQ+, pero a menudo no reciben ningún apoyo específico. Este dato indica que el apoyo debe dirigirse no sólo a la persona LGBTIQ+ en particular, sino también a su familia y a sus iguales. Las personas participantes también hicieron hincapié en la necesidad de apoyar a las criaturas y adolescentes LGBTIQ+ y a las familias arcoíris en situaciones y lugares cotidianos concretos, como las excursiones escolares, los aseos, los vestuarios, las duchas, las actividades al aire libre u otros contextos en los que los cuerpos y los espacios cobran especial relevancia en relación al género. Estas necesidades no siempre se resuelven a través de políticas y compromisos generales sobre la inclusión, sino que requieren una planificación específica y una comunicación sensible con lo LGBTIQ+. Supone ir más allá de apoyar a una persona adolescente o una criatura a nivel individual y sugiere que las respuestas de los centros escolares deberían tener en cuenta el entorno relacional en el que se producen la violencia, pero también la protección y el cuidado a la infancia.

Tanto las familias arcoíris como el profesorado expresaron una **preocupación constante**, y en ocasiones, tienen miedo, ante **la discriminación** (dirigida tanto hacia familias y profesorado como hacia el alumnado LGBTIQ+). Denunciaron **una impunidad generalizada ante las microagresiones, el lenguaje hiriente y los comentarios de odio**, no solo en el ámbito escolar (principalmente por parte de iguales), sino también en Internet. Como respuesta, desarrollan diferentes **estrategias de afrontamiento**. Algunas personas adultas compartían que han salido del armario como madres, padres o docentes y que, en cualquier caso, luchan por los derechos LGBTIQ+. En ocasiones, el profesorado y las familias arcoíris intentan pasar desapercibidas en contextos hostiles, imitando las estrategias que utilizan muchos adolescentes; en otras ocasiones, intentan introducir cambios en los entornos educativos para que sus realidades sean más visibles y socialmente aceptadas. A pesar de haber salido del armario como personas adultas, algunas familias arcoíris señalaron que sus hijos, hijas e hijes habían evitado en algún momento revelar que

tenían dos madres para evitar el rechazo de sus iguales. El profesorado LGBTIQ+, por su parte, destacó que cada colegio e instituto es diferente y que, cuando se trasladan a un nuevo centro, necesitan evaluar su receptividad a las personas LGBTIQ+. Necesitan saber, por ejemplo, si pueden apoyar abiertamente al alumnado LGBTIQ+ o si el centro está dispuesto a organizar actividades que aborden la diversidad sexual y de género. Estas negociaciones continuas reflejan la disparidad en las condiciones que rodean la implementación de la inclusión en los centros escolares y en los entornos educativos en general. En el contexto concreto de España, encontramos la complejidad de ser un país en el que la legislación a favor de las personas LGBTIQ+ y los protocolos contra el acoso escolar en el ámbito educativo coexisten con una aplicación desigual de la ley debido a la resistencia conservadora (o a la falta de conocimientos especializados sobre la adolescencia y las familias LGBTIQ+).

Otro problema habitual para el profesorado y las familias arcoíris es la necesidad de **recibir formación específica sobre** los conceptos **LGBTIQ+**, los derechos legales y las necesidades de esta adolescencia LGBTIQ+ y de las familias arcoíris, así como de temas menos conocidos, como las personas intersex, trans y no binarias. Por un lado, el profesorado desea recibir formación sobre cómo apoyar al alumnado LGBTIQ+ que carece del apoyo de sus familias, cómo hablar con las familias y cómo lidiar con las familias que rechazan los temas LGBTIQ+, la educación sexual o la igualdad de género. Por otro lado, las familias arcoíris quieren que los centros educativos aborden sus realidades plurales y las incluyan en el currículum académico. También sostienen que los educadores y el personal docente deberían contar con cierto grado de conocimientos especializados sobre cómo abordar la violencia contra las personas LGBTIQ+ y el acoso escolar. Tanto los educadores, docentes como las familias arcoíris expresaron que desean más apoyo institucional, una mejor coordinación entre los diferentes actores del ámbito educativo y más recursos para defender mejor los derechos de la infancia y adolescencia LGBTIQ+ así como a sus familias.

3.5. Bienestar y resiliencia

Tanto las familias arcoíris como el personal docente han descrito la **heterogeneidad con la que se encuentran en los centros educativos y en la vida cotidiana, al tiempo que han expresado su preocupación por el acoso escolar existente**. Hablaron de su malestar ante la persistente falta de un respeto pleno por los derechos de las personas LGBTIQ+ en sus centros escolares. En sus testimonios han descrito el uso cotidiano e insidioso de un lenguaje hiriente, que incluye comentarios negativos y bromas sobre las personas LGBTIQ+. El personal docente matizó estos comentarios haciendo hincapié en que trabajan con un número importante de estudiantes LGBTIQ+ que carece de apoyo familiar, que sufren rechazo en casa y, en muchos casos, se ven obligados a esconder este aspecto de sus vidas. Para buena parte de este alumnado, el centro escolar constituye su principal fuente de apoyo. Por su parte, las familias arcoíris describen una serie de **estrategias para gestionar sus relaciones con los centros educativos y las actividades**

de ocio y tiempo libre, al tiempo que expresan su frustración al constatar que algunos centros se muestran reacios o poco receptivos a la hora de abordar cuestiones relacionadas con las familias arcoíris o las identidades LGBTQ+ en todos los niveles educativos. Varias familias entrevistadas explicaron que, por este motivo, eligen con especial cuidado tanto los centros educativos como los espacios donde hacer actividades de ocio y tiempo libre. Asimismo, señalaron que suelen consultar con otras familias arcoíris antes de tomar decisiones sobre los centros y las actividades más adecuadas. Las entrevistas también revelaron una notable ausencia de educación sexual integral.

Nuestros datos muestran que el bienestar está estrechamente relacionado con la capacidad de vivir su identidad sin tener que dar explicaciones o justificarse constantemente. Varias familias describieron cómo sus criaturas y adolescentes deciden activamente cuándo, dónde y a quién quieren contar que son trans o LGBTQ+, especialmente tras haber vivido previamente experiencias negativas. En este sentido, el hecho de ocultarlo no debe entenderse únicamente como una expresión de miedo o vergüenza, sino también como una forma de proteger su privacidad y velar por su seguridad en contextos en los que compartir esta información puede provocar exclusión, rumores o dar pie al acoso escolar.

Desde las voces de educadores, profesorado y las familias LGBTQ+, el bienestar y la resiliencia de la adolescencia LGBTQ+ **suelen sustentarse en las experiencias cotidianas de apoyo**, seguridad y reconocimiento que viven en sus entornos sociales cotidianos. En este sentido, la familia desempeña un papel fundamental, ya que ofrece un sentido propio y positivo de la identidad, dotando a esta adolescencia de los recursos emocionales necesarios para afrontar los retos que pueden surgir en espacios como los institutos. En las entrevistas, tanto el profesorado como las familias arcoíris señalaron que, se encontraban con frecuencia adolescentes que carecían de este tipo de apoyo, lo que subraya la importancia de ofrecer dicho apoyo en sus entornos escolares.

El apoyo familiar se traduce no solo en aceptación, sino también constituye una práctica emocional activa: escuchar, poner nombre a los miedos, ayudar a criaturas y adolescentes a expresar con palabras lo que sienten y recordarles que tienen su amor y que no están solos. Algunas familias contaban que animaban a sus hijos, hijas e hijes a compartir sus pensamientos, incluso los que podrían parecer «absurdos» o difíciles, porque hablar de ellos puede aliviar su carga emocional. Este tipo de apoyo ayuda a que dicha infancia y adolescencia desarrolle un vocabulario y una comprensión de quienes son, así como la confianza necesaria para afrontar situaciones que puedan ser hostiles o confusas.

Al mismo tiempo, algunas familias destacaron que la resiliencia no siempre es inmediata ni lineal. Algunos adolescentes experimentan ansiedad, depresión, hospitalización psiquiátrica, absentismo escolar o crisis emocionales intensas tras sufrir acoso o exclusión. En estos casos, la resiliencia es un **proceso de recuperación que puede requerir terapia, apoyo familiar, cambios en las condiciones escolares y tiempo**. Por lo tanto, la resiliencia no debe entenderse como la

capacidad individual para resistir, sino como algo que depende en gran medida del apoyo disponible en el entorno del niño o adolescente.

Algunos centros cuentan con **profesorado abiertamente LGBTIQ+ y familias arcoíris que crean un ambiente acogedor**. Esto permite al alumnado entablar amistades con iguales que reconocen y respetan su identidad de género, lo que contribuye a su mejor autoestima, un mejor sentido de pertenencia y su seguridad emocional. Algunos centros también organizan **actividades** que dan visibilidad a los derechos LGBTIQ+, como la celebración de eventos clave (el 17 de mayo, el Mes del Orgullo, etc.), la organización de cineclubes o clubes de lectura, o la celebración de eventos periódicos como reuniones semanales en los *Recreos Diversos*.

Otra práctica educativa cotidiana que también contribuye al bienestar es la inclusión de personajes, historias y referentes LGBTIQ+ en los materiales didácticos habituales. Algunas profesoras explicaron que la ficción puede resultar especialmente útil porque el alumnado se involucra emocionalmente con los personajes, empatizan y pueden llegar a cuestionar sus propios prejuicios más adelante. Este tipo de representación positiva puede contribuir a normalizar la diversidad sin presentarla como algo excepcional o separado del resto de la experiencia escolar.

La presencia de **referentes** más amplios y **diversos** también es importante, especialmente para el alumnado que necesita verse representado de forma positiva en personas de su mismo origen cultural, étnico o religioso. En este sentido, el bienestar está vinculado no sólo al reconocimiento de las personas LGBTIQ+, sino también a formas más amplias de identificación y pertenencia dentro del entorno escolar.

Se identificó que la presencia de **profesorado que brinda apoyo y en quien los, las y les adolescentes puedan confiar en situaciones de discriminación**, conflicto o vulnerabilidad supone un cambio decisivo, al transformar la sensación de seguridad, pertenencia y respaldo institucional que tiene el alumnado. Tanto entre las familias arcoíris como las adolescencias LGBTIQ+ se destacó la importancia de identificar qué miembros del personal docente o educativo actuarán con respeto, utilizarán el nombre y los pronombres adecuados y les defenderán activamente en situaciones de acoso. Contar con estas figuras de referencia permite al alumnado anticipar interacciones más seguras y desenvolverse en la vida escolar con mayor confianza. Este apoyo cotidiano fomenta la resiliencia, no como un rasgo individual, sino como un proceso relacional y colectivo construido a través del reconocimiento, la protección y la posibilidad de habitar en los espacios educativos sin miedo.

Varios educadores y docentes hicieron hincapié en que **el alumnado suele necesitar de personas adultas, además de su familia, con quienes puedan hablar con seguridad**. Cuando el apoyo no está presente en sus familias, o es incierto, el profesorado, ya sea desde su rol de tutores, orientadores, equipos directivos pueden marcar la diferencia al convertirse en su apoyo. Desde las actividades de ocio y tiempo libre extraescolares también se puede brindar este apoyo. Sin embargo, también señalaron que este apoyo es desigual y a menudo depende de docentes o profesionales concretos, muchos de los cuales son mujeres o personas adultas que se declaran

abiertamente LGBTQ+. Esto pone de manifiesto la importancia de que el apoyo sea más institucional y dependa menos de compromisos personales específicos. El bienestar también se ve reforzado cuando toda la escuela actúa como un entorno protector. Algunos educadores describieron centros en los que la institución y el alumnado funcionan casi como **un escudo social contra la agresión por ser LGBTQ+ o con una motivación sexista**. En estos casos, la propia cultura escolar transmite el mensaje de que no se tolerará este tipo de violencia, lo que permite al alumnado sentirse más seguro y más capaz de expresarse.

Otra práctica estrechamente relacionada con el bienestar es la **elección de los centros educativos y las actividades extraescolares**. Para algunos alumnos LGBTQ+ y familias arcoíris, esto implica **seleccionar o cambiar de centro** en busca de una mayor aceptación y de reducir las experiencias de acoso escolar, así como la oportunidad de contar con formas más explícitas de apoyo. Para el personal docente, supone intentar, en la medida en que las circunstancias lo permitan, trabajar en centros que sean más inclusivos y donde puedan vivir de forma más abierta.

Las familias arcoíris también describieron la necesidad de **buscar** activamente **protocolos, asociaciones, apoyo psicológico y servicios públicos para facilitar que las transiciones de género en el ámbito escolar se desarrollen sin contratiempos**. En algunos casos, las familias explicaron que el sistema funcionaba relativamente bien, pero sobre todo porque estaban muy informadas, planteaban exigencias, hacían muchas preguntas y seguían el proceso en todo momento. Esto sugiere que no todas las familias disponen de los mismos recursos, información o energía para acompañar a sus criaturas, y que las adolescencias con familias más solidarias e informadas pueden tener experiencias más positivas que aquellas cuyas familias están menos preparadas y tienden al rechazo o a no brindar apoyo. En este sentido, el bienestar se distribuye de forma desigual, ya que depende no solo de la resiliencia individual o familiar, sino también del acceso a la información, la capacidad de respuesta de las instituciones, los recursos económicos, las habilidades lingüísticas y las redes de apoyo comunitario.

El **apoyo psicológico profesional** también se reveló como un aspecto importante de la atención y la recuperación. Varios participantes mencionaron la terapia y la asistencia psicológica en hospitales o asociaciones como espacios que ayudaban a les adolescentes y a las familias a procesar experiencias difíciles y a sentirse más seguros y, progresivamente, más empoderados. En la encuesta, solicitar ayuda profesional no se presentó como una vulnerabilidad, sino como una estrategia activa de autocuidado y supervivencia.

Las **amistades y los grupos de iguales** constituyen uno de los factores de protección más sólidos durante la adolescencia. Los datos de la encuesta muestran que las relaciones de amistad ocupan un lugar central en las redes de apoyo adolescente. Asimismo, las entrevistas y los grupos de discusión también mostraron que las amistades les ayudan a recuperar la confianza, a sentir menos soledad y a hacer que la escuela sea un lugar más llevadero. En algunos casos, los compañeros y compañeras les ayudaron a relacionarse en clase, a entablar nuevas amistades o a recuperar el sentido de pertenencia tras haber sufrido acoso escolar, depresión o aislamiento.

La resiliencia también se manifiesta en forma de creatividad, participar en actividades culturales y de expresión corporal. Algunos testimonios describieron el baile, la creación de coreografías o la realización de actividades artísticas como formas de gestionar la angustia y desconectar de las situaciones dolorosas durante un rato. Los datos de la encuesta también destacan las actividades culturales, artísticas y escénicas como espacios en los que pueden expresarse, regular sus emociones y construir un sentido de pertenencia.

Por último, varios testimonios muestran que niños, niñas, niños y adolescentes también desarrollan importantes formas de autonomía y autoafirmación. Hay quienes se enfrentaron a familiares que no aceptaban como eran, mientras que otras estrategias que se ponían en marcha pasaban por poner la responsabilidad en otras personas: «ese es su problema», y había quienes manifestaron que los comentarios les afectan menos porque daban prioridad a su propia felicidad. Sin embargo, estas formas de autoafirmación no suelen surgir de la nada; más bien, se sustentan en experiencias previas de reconocimiento, apoyo, acceso a la información y tener relaciones seguras.

3.6. Resistencia comunitaria

Los, las y les participantes destacaron la importancia de **las redes, los encuentros y las organizaciones de familias arcoiris** en circunstancias similares, donde puede tener lugar la ayuda mutua y el intercambio de conocimientos y experiencias. Este tipo de encuentros también pueden permitir que sus hijos, hijas e hijes conozcan a otros pares LGBTQ+ de edades similares, fomentando oportunidades de identificación, pertenencia y socialización segura. Por ejemplo, una familia con una hija intersexual consideró que conocer a otras familias y criaturas en las mismas circunstancias era fundamental para su tranquilidad. Otra ventaja clave de estos espacios es que ofrecen oportunidades para que las familias se relacionen con otras que atraviesan experiencias similares, al tiempo que les permiten identificar centros escolares comprometidos con el apoyo y la inclusión de niños, niñas, niños y adolescentes LGBTQ+.

Nuestros datos también muestran que la resistencia comunitaria suele forjarse a través **del contacto cotidiano con personas y familias LGBTQ+**, y no solo a través de la información o la formación formal. Las familias destacaron la importancia de conocer a personas adultas trans e intersexuales, escuchar sus experiencias y entablar relaciones duraderas con ellas, ya que esto les ayudaba a afrontar sus miedos e incertidumbres y a salvar la distancia social. En este contexto, la resistencia comunitaria implica no solo el acceso a recursos, sino también la creación de entornos relacionales en los que las vidas de las personas LGBTQ+ se vuelvan familiares, imaginables y socialmente legítimas.

Al mismo tiempo, las familias describieron la implicación comunitaria como un proceso continuo, más que como una experiencia aislada. Algunos progenitores explicaron que **participan en el activismo, colaboran en proyectos y prestan especial atención a las necesidades futuras,**

subrayando que «este trabajo nunca se detiene». Esto indica una forma de resistencia basada en el compromiso a largo plazo, la vigilancia y la defensa cotidiana del derecho de los niños, niñas, niños y adolescentes a vivir sus identidades con normalidad y seguridad.

Las **colaboraciones con organizaciones LGBTIQ+ locales, centros de salud municipales y servicios sociales** para impartir charlas y sesiones educativas en institutos tienen como objetivo promover la sensibilización sobre la diversidad en relación con la orientación sexual, la identidad de género y las características sexuales. El objetivo no es solo combatir los prejuicios y la discriminación, sino también proporcionar al alumnado y al personal escolar información accesible, recursos y redes de apoyo relacionadas con las experiencias y los derechos de las personas LGBTIQ+.

Nuestro trabajo de campo reveló que estas colaboraciones también incluyen centros juveniles, centros cívicos y servicios locales que ofrecen talleres sobre la violencia de género y la diversidad sexual y de género a lo largo de toda la etapa escolar. Algunos y algunas educadoras describieron estas colaboraciones externas como una forma de garantizar que los contenidos relacionados con la diversidad lleguen al alumnado de manera sistemática. Asimismo, algunas personas hicieron hincapié en la importancia de formar a todo el personal docente para que la inclusión no dependa de la sensibilidad o de la buena voluntad de un profesor o profesora en particular.

Varios testimonios también destacaron el papel de los marcos jurídicos e institucionales como herramientas de resistencia comunitaria. Describieron la importancia de **basar los proyectos escolares inclusivos en la legislación vigente, los requisitos curriculares y los derechos de la infancia y la adolescencia**. Las familias también recurrieron a mecanismos formales de reclamación, servicios de inspección y, en algunos casos, a instituciones de defensa de la ciudadanía cuando percibían que los centros educativos o las autoridades educativas no respondían adecuadamente a situaciones de fobia hacia las personas LGBTIQ+. Es evidente que la resistencia no es solo relacional o pedagógica, sino también jurídica e institucional. Sin embargo, estas vías legales e institucionales requieren conocimientos, tiempo y energía emocional, lo que significa que no son igualmente accesibles para todas las familias o adolescentes.

Tal y como se analiza con mayor detalle a continuación, el estudio reveló que tanto **los Recreos Diversos como los encuentros intercentros de alumnado LGBTIQ+**, como formas de resistencia comunitaria, resultaron especialmente útiles. Estas iniciativas son prácticas de base comunitaria, en la medida en que no se trata principalmente de actividades institucionales, sino que surgen en respuesta a las necesidades expresadas por el propio alumnado LGBTIQ+, con profesorado que buscan apoyarles a través de estas acciones. Ambas iniciativas consisten en espacios de encuentro semanales en institutos de secundaria donde las personas LGBTIQ+ pueden reunirse con sus compañeros y compañeras en un entorno de apoyo. Los encuentros entre centros también permiten al alumnado y profesorado LGBTIQ+ reunirse y compartir experiencias con adolescentes de otros centros. En conjunto, estos programas crean oportunidades para que se

establezcan vínculos con personas tanto dentro como fuera de sus propios centros, exponiéndose a una mayor diversidad de experiencias e identidades LGBTIQ+ y fomentando al mismo tiempo redes más amplias de apoyo, reconocimiento y pertenencia colectiva. Como resultado, los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+ no solo tienen acceso a modelos de referencia, sino que pueden convertirse en **modelos a seguir para sus compañeros y compañeras**, contribuyendo así a los procesos de reconocimiento mutuo y empoderamiento.

Sin embargo, los datos también muestran que **se produce resistencia por parte de la comunidad en contextos donde hay mayor oposición y tensión**. Las familias y profesionales han descrito situaciones en las que otras familias acusaban a los centros educativos de «adoctrinamiento» y que ponían barreras a que se abordarían temas de sexualidad y diversidad de género en el centro educativo, o expresaban abiertamente actitudes de rechazo hacia las personas LGBTIQ+ en las reuniones con familias. Algunos y algunas profesionales también relacionaron estas reacciones con la creciente presencia de discursos de extrema derecha entre la adolescencia a través de las redes sociales y con una mayor normalización del racismo, la homofobia y el sexismo en las interacciones cotidianas. Cabe destacar aquí que la resistencia de la comunidad es una respuesta no solo a situaciones aisladas de violencia, sino también a un clima social más amplio en el que los discursos anti-LGBTIQ+ están volviendo a ganar visibilidad y a normalizarse.

En este contexto, algunas familias argumentaron que los centros escolares deberían intervenir no solo para proteger individualmente a cada niño, niña o niño, sino también para trabajar de forma colectiva con el conjunto del alumnado y sus familias. Defendieron la importancia de nombrar abiertamente lo que está sucediendo, abordar la discriminación directamente con los grupos de compañeros y compañeras, así como transmitir mensajes claros de respeto y reconocimiento (incluidas ideas como, por ejemplo, que algunas niñas tienen pene y algunos niños tienen vulva). Estas propuestas están basadas en la visibilidad, la educación colectiva y en no hacer que los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+ sean responsables individualmente de afrontar la discriminación por sí mismos.

Por último, las reflexiones en los grupos de discusión sugieren que el mero hecho de poder hablar en espacios seguros constituye, por sí mismo, una forma de resistencia. Valoraban positivamente disponer de espacios donde pudieran hablar sin temor a ser juzgados, reconocer experiencias compartidas con otros y sentirse comprendidos por compañeros, compañeras y compañeros en situaciones similares. La posibilidad de nombrar colectivamente la violencia, la cisheteronormatividad, la expresión de género y la orientación sexual como motivos de discriminación refleja también procesos de conciencia crítica y la politización de las experiencias cotidianas.

3.7. Citas representativas

A continuación se incluyen algunas citas del trabajo de campo.

3.7.a. Grupo de discusión con adolescentes

«Cuando empecé mi primer curso de secundaria y participé en el programa *recreos diversos*, por primera vez pude hablar de cuántas veces había salido del armario, al parecer más veces de las que mi profesor esperaba (risas). He salido del armario unas 200.000 veces (risas)». (FG4)

«Cuando llegué aquí, como era inmigrante y empecé cuarto de primaria en Galicia, lo pasé muy mal. Todo era horrible, un caos total; me trataban mal, me encerraban en los baños, me acosaban, cogían pañuelos de papel y me los tiraban... Y mi hermano sabía que era porque era gay... Luego, cuando llegué aquí, en el instituto, no querían estar conmigo, y cada vez que teníamos educación física, me encerraban en el baño... Y se lo contaba a los profesores y se burlaban de mí». (FG17)

3.7.b. Entrevistas con educadores

«Todo lo que les enseñamos está, por defecto, orientado a personas heterosexuales y cisgénero». (EDU6)

«Tengo alumnos que tienen opiniones muy homófobas. El problema es que hay discursos de extrema derecha con los que estos adolescentes se topan en las redes sociales y que acaban adoptando como propios, ¿no? Porque, digamos que, dado el contexto del barrio en el que viven, estos discursos están muy presentes. Así que eso es lo primero que les sale. Después, se puede hablar del tema, pero el impacto es realmente fuerte. Pueden hacer declaraciones muy extremas». (EDU 19)

3.7.c. Entrevistas con familias arcoíris

«En clase, algunos compañeros incluso le dijeron a mi hijo pequeño que era imposible tener dos madres, que eso no existía. Le dijeron que era ilegal y le preguntaron dónde estaba su padre». Madre lesbiana de 49 años. (FAM1)

«Y aunque acudí al personal del colegio y me dijeron “sí, sí”, no hicieron nada a nivel de grupo, no hicieron nada. Le dijeron a mi hija que contaba con todo el apoyo de los profesores, pero no se hizo nada, no vi ningún cambio». (FAM23)

4. Evaluación general: tendencias y deficiencias relacionadas con el bienestar y el empoderamiento de la infancia y adolescencia LGBTIQ+

4.1. Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas

Fortalezas

España cuenta con un marco jurídico y normativo bastante sólido para la protección de los derechos de las personas LGBTIQ+, incluidos los derechos de los niños, niñas, niños y adolescentes. Leyes nacionales como la Ley 4/2023 y marcos de protección infantil como la LOPIVI proporcionan una base jurídica importante para reconocer la discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales como una forma de violencia. Además, estos marcos exigen activamente que se respete y proteja plenamente la diversidad familiar en el entorno escolar. Este marco proporciona a los centros educativos, las familias y las instituciones públicas el respaldo legal necesario para intervenir, apoyar a los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+ y hacer frente a las prácticas discriminatorias. Aunque su aplicación sigue siendo desigual y, en ocasiones, varía considerablemente según la localidad, el mero hecho de que este marco exista constituye un punto fuerte fundamental. Permite afirmar que la inclusión de las personas LGBTIQ+ no es algo opcional, ni depende de la cultura de cada centro educativo, sino que está ligada a los derechos y a la protección.

Otro punto fuerte importante es la existencia de protocolos autonómicos y locales, especialmente en algunas comunidades autónomas, para apoyar a los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+ en los centros educativos. Estos protocolos pueden ayudar a los centros a organizar los cambios de nombre, el reconocimiento de género, la comunicación con las familias, la comunicación con los compañeros y compañeras de clase y la formación del profesorado. Aunque no siempre son la mejor solución para los conflictos relacionados con las cuestiones LGBTIQ+, cuando se utilizan adecuadamente ayudan a los centros a ofrecer una respuesta organizada. Durante el trabajo de campo, varias familias y profesionales describieron casos en los que los protocolos, los equipos de dirección de los centros, los tutores o las tutoras, el personal de orientación escolar y los servicios externos colaboraron para apoyar a un niño, niña, niño o adolescente. Estos ejemplos muestran que, cuando el sistema funciona y se pone en marcha, los centros educativos pueden convertirse en espacios de protección, reconocimiento y continuidad.

La presencia de profesorado comprometido que actúa como aliado, modelo a seguir y personas adultas de confianza también constituye un punto fuerte. A lo largo del trabajo de campo, una buena parte de los equipos profesionales se revelaron como figuras muy importantes en la

defensa del alumnado LGBTQ+. Su papel es especialmente crucial para los, las y les adolescentes que no cuentan con el apoyo de su familia o que no pueden hablar abiertamente en casa sobre su identidad, sexualidad o expresión de género. Estos y estas docentes suelen proporcionar apoyo emocional, intervenir en situaciones de violencia, ayudar al alumnado a encontrar recursos y crear espacios más seguros en el centro escolar. En muchos casos, este apoyo depende en exceso del compromiso individual, pero, no obstante, dicho compromiso constituye un factor de protección muy importante.

La existencia de docentes y personal escolar que se muestra abiertamente LGBTQ+ es otro punto fuerte. Su visibilidad puede ofrecer al alumnado unos referentes que les ayuden a imaginar futuros posibles para sus vidas. Así pueden ver que ser una persona adulta LGBTQ+ es factible, que podrán tener una vida profesional, un reconocimiento y legitimidad social. El profesorado que se declara abiertamente LGBTQ+ también puede romper el silencio en torno a la diversidad sexual y de género en los centros educativos, especialmente cuando intervienen en situaciones cotidianas, para los insultos o introducen referencias a lo LGBTQ+ en la vida cotidiana del aula. Sin embargo, esta fortaleza no debe significar que la responsabilidad recaiga únicamente en este profesorado. Más bien, pone de manifiesto la importancia de una representación visible, pero siempre acompañada de un apoyo institucional claro.

El respaldo de sus iguales es otro factor muy importante. Los resultados de la encuesta muestran que las amistades son la principal fuente de apoyo para la adolescencia que sufre violencia. Los datos cualitativos también indican que las amistades ayudan a dicha adolescencia a abrirse, a comprenderse, a encontrar palabras para expresar sus experiencias, a sentirse acompañados y acompañadas y a recuperarse tras sufrir experiencias de soledad o acoso. Las redes de iguales pueden convertirse en espacios de seguridad emocional, ayuda práctica y exploración de la identidad. En algunos casos, las amistades ayudan a buscar información, a atravesar procesos de transición o, simplemente, a sentir que no necesitan explicarlo todo para recibir comprensión. Este apoyo cotidiano entre iguales es fundamental para el bienestar y la resiliencia.

Las familias también se perfilan como una fuente importante de apoyo en muchos casos. Aunque la familia también puede ser un espacio de violencia o control, muchas familias arcoiris y otras que son aliadas acompañan activamente a sus hijos, hijas e hijes, defienden sus derechos, piden que se apliquen protocolos y servicios específicos, se comunican con los centros escolares y ayudan a sus criaturas y adolescentes a gestionar situaciones difíciles. Algunas familias proporcionan apoyo emocional, ayudando a sus hijos, hijas e hijes a comprender si una situación se debe a la ignorancia o a la hostilidad, y les ayudan a decidir cuándo responder y cuándo proteger su privacidad. El apoyo familiar es especialmente importante porque proporciona una base estable desde la que las criaturas y adolescentes pueden hacer frente a la hostilidad escolar o al rechazo social.

Las iniciativas comunitarias son fundamentales. Los *Recreos Diversos*, los encuentros intercentros de alumnado LGBTQ+, las redes de docentes LGBTQ+, las asociaciones de familias y los grupos informales de familias arcoíris proporcionan importantes espacios de pertenencia y apoyo mutuo. Estos espacios ayudan al alumnado y a las familias a sentirse menos solas, a compartir estrategias, a acceder a información y a construir respuestas colectivas. También contribuyen a transformar las experiencias individuales de discriminación en percepciones compartidas y dotarlas de un carácter más político.

Nuestra investigación también ha identificado una serie de buenas prácticas que ya existen en algunos centros educativos. Entre ellas se incluyen los ya mencionados *Recreos Diversos*, los clubs LGBTQ+, las exposiciones con temáticas LGBTQ+, las actividades del Orgullo, las sesiones de formación para familias, las bibliotecas con libros LGBTQ+ y la inclusión de la orientación sexual, la diversidad de género y las características sexuales en el currículum escolar. Estas prácticas demuestran que los centros educativos pueden ir más allá de limitarse a reaccionar puntualmente ante el acoso escolar para desarrollar enfoques más proactivos, educativos y basados en la noción de comunidad educativa. Cuando estas iniciativas se integran en la cultura escolar, no solo proporcionan apoyo a nivel individual, sino que transforman el entorno educativo de manera más amplia.

Un último punto fuerte es la creciente concienciación entre algunos equipos profesionales de la educación y de otros sectores educativos, así como de familias de que la inclusión LGBTQ+ debe ser transversal. Las personas que han participado en nuestro estudio comentaron en repetidas ocasiones que dar unas charlas aisladas no es suficiente. La diversidad debe estar presente en la enseñanza diaria, los materiales escolares, la educación sexual, la comunicación con las familias, las excursiones escolares, los aseos, los vestuarios y las relaciones entre iguales. Esta concienciación abre la puerta a enfoques más estructurales en la búsqueda de su bienestar y la prevención de la violencia.

Oportunidades

La investigación identificó numerosas oportunidades. La primera se refiere a la transformación del marco jurídico existente en la práctica cotidiana. España ya cuenta con leyes que reconocen los derechos LGBTQ+ y protegen a los niños, niñas y niñes de la violencia. El reto, por tanto, no es solo el reconocimiento legal, sino su aplicación. Los centros educativos podrían utilizar la legislación vigente para reforzar los planes de convivencia, los proyectos educativos, los protocolos contra el acoso escolar, los materiales curriculares y la formación del personal. Esto haría que la inclusión LGBTQ+ fuera más estable y dependiera menos de la buena voluntad individual. La segunda oportunidad está relacionada con la institucionalización de las buenas prácticas que ya existen; los *Recreos Diversos*, los encuentros entre centros, las redes de docentes LGBTQ+, las exposiciones organizadas por el alumnado y las sesiones de formación para familias ofrecen modelos prácticos que podrían adaptarse y ampliarse. Estas iniciativas demuestran que no

es necesario inventar desde cero mecanismos de apoyo eficaces. Con financiación, coordinación y reconocimiento, podrían integrarse en una política educativa más amplia.

Otra oportunidad importante es la formación del profesorado. La formación podría incorporarse a la formación inicial del profesorado, al desarrollo profesional continuo y a los planes de formación a nivel escolar. Debería abarcar conceptos LGBTIQ+, la expresión de género, las realidades trans y no binarias, las cuestiones relacionadas con las personas intersexuales, la diversidad familiar, la diversidad corporal, la detección de la discriminación, las respuestas restaurativas, el trabajo con las familias y el diseño curricular. La formación también debería abordar el racismo, la islamofobia, el antigitanismo, la discapacidad y la clase social, ya que las experiencias de los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+ son interseccionales. El currículum ofrece una oportunidad clave para un cambio a largo plazo. Las personas participantes defendieron en repetidas ocasiones que las cuestiones LGBTIQ+ no deberían limitarse a aparecer en charlas puntuales, durante el Mes del Orgullo o en situaciones de crisis. Por el contrario, deberían integrarse desde la primera infancia, en todas las asignaturas y etapas escolares. La literatura, la historia, la biología, las ciencias sociales, la ética, las artes y las clases particulares pueden incluir referencias LGBTIQ+. Esto contribuiría a normalizar la diversidad y a reducir la carga que supone para cada estudiante tener que educar a los demás.

Otra oportunidad clave es la educación sexual, que debe ser integral e interseccional, y abordar el consentimiento, los cuerpos, la diversidad de género, la orientación sexual, las relaciones, la reproducción, el placer, los límites y el respeto de forma adecuada a la edad. También podría cuestionar las ideas binarias y normativas sobre los cuerpos. Esto es especialmente importante para los niños, niñas y niños trans, intersexuales y no binarios, que a menudo quedan excluidos de las explicaciones convencionales sobre el cuerpo y la reproducción.

También existe la oportunidad de reforzar la colaboración entre el personal docente, las familias y los propios niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+. Este informe muestra que el apoyo eficaz se produce cuando los centros educativos les escuchan, respetan su privacidad, colaboran con las familias y se coordinan con los servicios externos. Las comisiones mixtas en las que participen alumnado y profesorado podrían ayudar a identificar necesidades, elaborar preguntas, evaluar el clima escolar y proponer medidas. De este modo, se evitarían los enfoques centrados en las personas adultas y se reconocería a los niños, niñas, niños y adolescentes como agentes activos. Los servicios de salud mental constituyen otra oportunidad para promover este reconocimiento y ofrecer apoyo especializado. Los datos de la encuesta y las entrevistas muestran que muchas de las personas que respondieron experimentan ansiedad, depresión, aislamiento, autolesiones o crisis emocionales relacionadas con la discriminación. Al mismo tiempo, buscar ayuda profesional puede ser una estrategia activa de autocuidado y supervivencia. Los centros educativos podrían mejorar las vías de derivación hacia un apoyo de salud mental que no patologice y que sea inclusivo con las personas LGBTIQ+. La coordinación con los servicios municipales, el

Servicio de Atención Integral a la Comunidad LGBTIQ+ de Cataluña (SAI), los hospitales, los servicios juveniles y las asociaciones podría hacer que el apoyo fuera más accesible.

Los espacios digitales también ofrecen oportunidades. Si bien las redes sociales pueden exponer a la adolescencia al odio, también pueden proporcionar información, modelos a seguir, asociaciones y ayuda entre iguales. Los centros educativos y las organizaciones comunitarias podrían ayudar al estudiantado a desenvolverse en los espacios online de forma crítica y segura, al tiempo que se aseguran de que el apoyo online no sustituya a las relaciones presenciales. Los recursos digitales también podrían utilizarse para informar a las familias sobre los servicios, los protocolos y las redes de defensa. La formación de las familias es otra oportunidad prometedora. Muchos padres y madres necesitan espacios para plantear preguntas, asimilar la incertidumbre y aprender a defender los intereses de sus hijos, hijas e hijes. La formación no debería limitarse a las familias arcoíris, sino que debería llegar a todas las familias, incluidas aquellas que puedan mostrarse indecisas, desinformadas o reacias. Los centros educativos pueden crear espacios en los que se debate la diversidad sexual y de género de forma abierta, práctica y sin sensacionalismo.

Por último, existe la oportunidad de enmarcar la inclusión LGBTIQ+ como parte de un marco más amplio de democracia y lucha contra la violencia. Dado que las escuelas ya tienen la obligación de promover la convivencia, la igualdad, la protección de la infancia y el respeto, la inclusión LGBTIQ+ puede vincularse a estos compromisos más amplios, junto con la lucha contra el racismo, la igualdad de género, la inclusión de las personas con discapacidad y los derechos de la infancia. Esto puede evitar que las cuestiones LGBTIQ+ queden aisladas y, en cambio, presentarlas como parte de la construcción de escuelas más seguras y democráticas para todos.

Puntos débiles

A pesar del sólido marco jurídico, la aplicación del marco legal sigue siendo muy desigual. La protección de la infancia y adolescencia LGBTIQ+ depende en gran medida de la comunidad autónoma, el municipio, el centro educativo, el equipo directivo e incluso del profesor o profesora concreto que se ocupe del caso. Esta situación genera importantes desigualdades. Algunos niños, niñas, niños y adolescentes se encuentran con centros informados, con protocolos activos y personal que les apoya, mientras que otros se topan con el silencio, la ignorancia o la pasividad institucional. En resumen, existe una brecha entre los derechos formales y su aplicación en el día a día, y esta es una de las principales debilidades identificadas en este informe.

Una segunda debilidad importante es que muchas de las respuestas de los centros educativos siguen siendo más reactivas que preventivas. A menudo, los centros educativos sólo intervienen después de que se haya producido una situación de violencia y, en ocasiones, únicamente cuando las familias insisten o cuando la situación se agrava considerablemente. Esto significa que los niños, niñas, y niños, así como la población adolescente LGBTIQ+ vive acoso, exclusión o humillación antes de que el centro educativo tome medidas. El trabajo preventivo sobre el impacto de las normas de género, la existencia de una diversidad sexual, diversidad corporal y la

cultura entre iguales sigue siendo insuficiente. Como resultado, los centros educativos pueden apoyar a una persona concreta, pero sin cambiar el ambiente general del aula o del centro escolar.

También existe una falta de formación del profesorado y del personal educativo. Esta formación constituye una de las principales demandas tanto de las familias como de los y las profesionales de la educación participantes, quienes solicitan formación para todo el personal docente. Numerosos y numerosas profesionales de la educación manifiestan su voluntad de apoyar al alumnado LGBTIQ+; sin embargo, no siempre disponen de los conocimientos y las herramientas necesarias para hacerlo de forma adecuada. Algunos no saben cómo detectar la discriminación, cómo intervenir sin empeorar la situación, cómo trabajar con las familias o cómo introducir contenidos LGBTIQ+ en el plan de estudios. Hay profesionales que reproducen estereotipos o usan un lenguaje discriminatorio. Esta falta de formación contribuye a que las respuestas docentes sean muy desiguales y a que se den situaciones en las que haya docentes que guardan silencio por miedo a cometer un error.

Los resultados de este trabajo también muestran que algunos profesionales de la educación pueden estar ejerciendo una violencia directa. En la encuesta, algunas adolescencias identificaron que hay profesores o personal educativo que ejercen violencia. Los testimonios cualitativos también describen situaciones como el uso de pronombres incorrectos, el empleo del nombre anterior (*deadnaming*), actitudes patologizadoras, comentarios negativos en las salas de profesores y profesoras, burlas relacionadas con la expresión de género. Asimismo, denuncian la falta de protección del alumnado. Estos testimonios demuestran que no se puede dar por sentado que los centros educativos sean espacios donde se defiendan sus derechos, al menos por el momento. También son espacios donde se puede reproducir la violencia institucional y la cisheteronormatividad.

Otro punto débil se refiere a la escasa confianza que tiene la adolescencia en las instituciones educativas. Los resultados de la encuesta muestran que son relativamente pocos los, las y les adolescentes que comparten sus experiencias de violencia con el profesorado o con el departamento de orientación. Hay un porcentaje significativo de adolescentes que no hace nada tras sufrir una situación violenta. Este dato sugiere que tienen miedo y agotamiento, así como se ha interiorizado una normalización de la violencia y una falta de confianza en que las personas adultas vayan a responder eficazmente ante esas situaciones. Cuando el alumnado no confía en los centros educativos y en sus instituciones, la violencia permanece oculta y el apoyo que necesita llega tarde o puede que no llegue nunca.

Los protocolos contra el acoso escolar también se describieron como procesos burocráticos, lentos y, en ocasiones, ineficaces. Varias de las personas que han participado en nuestro estudio señalaron que los protocolos no siempre previenen la violencia, reparan el daño o transforman las dinámicas violentas entre iguales. En algunos casos, pueden incluso impedir que se tomen más medidas al dar la impresión de que «se ha hecho algo», mientras que el alumno afectado sigue aislado. Los protocolos son útiles cuando son claros, se conocen, se activan pronto

y están vinculados a personas de referencia concretas, pero por sí solos no son suficientes. Otra debilidad es la excesiva dependencia del compromiso individual. Muchas prácticas inclusivas dependen de la acción voluntaria de algunos docentes, educadores, activistas o familias muy bien informadas. Los *Recreos Diversos*, la formación a familias, las actividades LGBTIQ+ en centros escolares y las redes de apoyo informales suelen existir porque una persona concreta los ha hecho realidad, lo que significa que las iniciativas suelen ser frágiles. Si un docente comprometido cambia de centro educativo, se ve desbordado o carece de apoyo institucional, la iniciativa puede desaparecer. La alta rotación del personal y la precariedad laboral intensifican aún más esta fragilidad.

Otros puntos débiles son el tiempo invertido y la carga de trabajo del profesorado, que describen limitaciones de tiempo, una pesada carga de trabajo y recursos insuficientes. Las respuestas ante la violencia que se hacen desde una óptica de los cuidados requieren tiempo para escuchar, coordinarse, ofrecer soluciones, hablar con el alumnado y las familias y trabajar con el grupo de la clase. Sin horas asignadas, este trabajo para la inclusión se convierte en trabajo extra, lo que genera fatiga y dificulta un cambio sostenible. Un punto débil similar está relacionado con la inclusión curricular. Incluso cuando los centros educativos apoyan al alumnado trans o LGBTIQ+ a título individual, los libros de texto, los ejemplos que se utilizan en el aula y la educación sexual suelen seguir siendo binarios, heteronormativos y endonormativos. Es posible que se reconozca socialmente a este alumnado, pero las clases de biología y sobre el cuerpo siguen siendo muy binarias. Esta contradicción pone de manifiesto que la inclusión no puede reducirse al respeto de un nombre elegido o un pronombre, sino que requiere transformar los conocimientos, los materiales y las prácticas pedagógicas cotidianas, lo cual no puede limitarse a seguir unos protocolos.

Una última dificultad está relacionada con las familias y su acceso desigual a la información. Mientras que algunas familias están muy informadas, están en contacto con asociaciones y son capaces de defender con firmeza a sus criaturas, otras se sienten perdidas y solas o desconocen qué recursos existen. Las familias migrantes o que no hablan las lenguas oficiales, como el catalán o el español, pueden enfrentarse a barreras lingüísticas adicionales. Estas barreras generan desigualdad en su capacidad de resiliencia. La infancia que cuenta con familias informadas y que le brindan apoyo puede tener experiencias mucho más positivas que otras criaturas cuyas familias carecen de información, se sienten abrumadas o muestran rechazo. Por último, el informe muestra que la visibilidad es ambivalente y, a menudo, arriesgada. Los niños, niñas, niños y adolescentes LGBTIQ+ y las familias arcoíris pueden desear tener reconocimiento, pero la visibilidad también puede conducir a que se muestre de manera involuntaria su identidad, exponiéndose al estigma, a preguntas indeseadas, a sufrir una sobreexposición o rechazo por parte de sus iguales. Así, algunas familias y adolescencias optan por la privacidad o el silencio como forma de protección. Los centros educativos no siempre comprenden esta tensión y pueden bien ignorar la diversidad o bien exponer en exceso a una persona en particular. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de adoptar enfoques más cuidadosos en materia de visibilidad, privacidad y autonomía.

Amenazas

Los resultados identificaron varias amenazas. El principal peligro radica en la creciente oposición social y política a los derechos LGBTIQ+, especialmente a través de discursos de extrema derecha, discursos antigénero y contrarios a los derechos sexuales. Los y las profesionales de la educación y las familias describen un clima en el que se ha vuelto más visible y se ha normalizado entre la población adolescente el discurso homófobo, transfóbico, sexista y racista. También describen que las redes sociales desempeñan un papel importante en la difusión de estos discursos. Esta situación pone en peligro los avances logrados en los centros educativos y puede hacer que el profesorado se muestre más reticente a abordar la diversidad sexual y de género. Una segunda amenaza es la brecha entre lo que dice la ley y su aplicación efectiva. España puede contar con una legislación sólida, pero si los centros educativos carecen de recursos, formación, tiempo y apoyo político, los derechos siguen estando en un plano formal en lugar de ser derechos reales y efectivos. Esta brecha puede generar frustración entre las familias y entre la población adolescente, a quienes se les dice que tienen derechos, pero que siguen sufriendo violencia, invisibilidad o una falta de acción institucional. La existencia de derechos sin una aplicación efectiva también puede crear una falsa sensación de seguridad.

Otra amenaza importante tiene que ver con la heterogeneidad territorial. Dado que las competencias en materia de educación, protección infantil y servicios de apoyo están descentralizadas, el acceso a recursos que apoyen a las personas LGBTIQ+ varía entre las comunidades autónomas y es desigual en función del contexto local. Los cambios políticos a nivel autonómico o municipal también pueden afectar a la disponibilidad de servicios, formación y políticas inclusivas. Los derechos de los niños, niñas, niños y adolescentes no deberían depender del lugar donde vivan, pero nuestro informe muestra que, con mucha frecuencia, así es. Otra amenaza relacionada proviene de la presión familiar. Algunos centros educativos pueden evitar abordar la educación sexual o mostrar un apoyo abierto a la infancia y adolescencia LGBTIQ+ por temor a las quejas de las familias. Esta reticencia puede reforzar la pasividad institucional e impedir que el profesorado actúe cuando resulta necesario.

La normalización de la violencia constituye otra amenaza más. Para buena parte de la población adolescente es algo cotidiano sufrir insultos, bromas, preguntas inapropiadas, rumores y exclusión en el instituto. Hay quienes se acostumbran a defenderse sin apoyos, o a no hacer nada tras sufrir un episodio de violencia. Esta normalización hace que el daño sea menos visible y más difícil de abordar. También aumenta la carga emocional que recae en los niños, niñas, niños y adolescentes, que pueden interiorizar la idea de que deben tolerar esta discriminación.

La rotación del personal escolar y la precariedad laboral docente también amenazan la continuidad de estos apoyos e iniciativas. Los proyectos inclusivos suelen depender de un puñado de docentes concretos y, cuando estos se marchan, el proyecto puede debilitarse o incluso desaparecer. Esta inestabilidad también afecta a las relaciones de confianza que se establecen con el alumnado y las familias, dificultando la consolidación de culturas escolares inclusivas. También

existe el peligro de que la inclusión tenga un carácter superficial. Los centros educativos pueden aceptar a un adolescente en concreto sin modificar los contenidos del currículo académico, los materiales, el lenguaje ni la cultura escolar. Esta excepcionalidad crea una forma de inclusión en la que se tolera a esa persona, pero no se le otorga un reconocimiento pleno. Sin una transformación más profunda, la heteronormatividad, el binarismo de género y la endonormatividad siguen configurando la vida escolar cotidiana. Por último, el malestar emocional entre adolescentes LGBTIQ+ sigue siendo una grave amenaza. El acoso escolar, el rechazo familiar, la exclusión por parte de sus iguales, la invisibilidad y la falta de intervención por parte de las personas adultas de referencia pueden provocarles ansiedad y depresión, facilitar su absentismo escolar y aumentar el riesgo de conductas autolesivas e ideación suicida. Si los centros educativos y los servicios de atención a la infancia no responden de forma temprana y coherente, las consecuencias para su bienestar pueden ser graves y duraderas.

4.2. Buenas prácticas y recomendaciones

Este estudio identificó cinco **buenas prácticas LGBTIQ+ en los centros de educación secundaria**: los *Recreos Diversos*; el colectivo Docentes LGBTIQ+; los encuentros intercentros para alumnado LGBTIQ+; una exposición sobre los derechos LGBTIQ+ organizada por estudiantes; y formación sobre temas LGBTIQ+ para las familias.

La práctica más destacada que se ha identificado en nuestra investigación es la creación de ***Recreos Diversos*** en algunos institutos de Madrid, cuyo objetivo es apoyar a sus adolescentes LGBTIQ+ haciendo que los recreos sean más seguros e inclusivos. Estos *Recreos Diversos* se encuentran en institutos de educación secundaria en los que el profesorado está muy comprometido con los valores de la diversidad, la inclusión y la participación del alumnado. Muchas de estas iniciativas inclusivas, de base comunitaria, son promovidas por estos docentes como respuesta a las desigualdades materiales, la diversidad social y las fuertes tradiciones de activismo existentes en los barrios de clase trabajadora. Más concretamente, a menudo el profesorado que organiza los *Recreos Diversos* son LGBTIQ+ o son personas aliadas con su alumnado, las familias y docentes LGBTIQ+ de su centro escolar. Su compromiso suele ir más allá de las responsabilidades docentes más formales, lo que les convierte en docentes-activistas que trabajan activamente para transformar la cultura escolar.

Los *Recreos Diversos* son entornos protectores que favorecen la construcción de comunidad, donde el alumnado puede socializar sin temor a la discriminación. Las actividades desarrolladas en estos espacios pueden incluir propuestas estructuradas y planificadas, como juegos, talleres, presentaciones, actividades artísticas o actividades de sensibilización, junto con momentos más informales y no estructurados dedicados a la conversación, al descanso y al intercambio con iguales. En algunos institutos, el profesorado también ofrece tentempiés, lo que fomenta un sentido de cuidado y pertenencia para el alumnado. Es importante destacar que estas iniciativas no sólo ofrecen apoyo al alumnado LGBTIQ+, sino que también contribuyen a transformar

el clima escolar, normalizando la diversidad y fomentando formas más inclusivas de interacción social. Se trata de iniciativas que van más allá de las actuaciones institucionales, impulsadas tanto por docentes LGBTIQ+ como por docentes no LGBTIQ+, y que no están presentes en todos los centros de educación. Además, no reciben financiación institucional y se organizan de forma autónoma, dependiendo del trabajo voluntario del profesorado implicado.

Madrid también acoge un colectivo autónomo, *Docentes LGTBI*, formado por docentes y profesionales de la educación que trabajan para promover la inclusión, la creación de espacios seguros y que promueve la visibilidad de las personas LGBTIQ+ en los centros educativos. En lugar de funcionar como un colectivo formal o un organismo institucional, opera como un grupo autónomo de profesionales que combinan el trabajo pedagógico con la defensa de los derechos y el activismo sociopolítico. Entre sus miembros se encuentran tanto docentes LGBTIQ+ como personas aliadas que participan en todos los niveles del sistema educativo, aunque su presencia es especialmente visible en la educación secundaria. Estas personas colaboran para combatir la discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales. El trabajo de este colectivo se centra habitualmente en tres áreas interrelacionadas: (1) el desarrollo y el intercambio de prácticas pedagógicas inclusivas, como recursos para el aula, estrategias contra el acoso escolar e iniciativas para incorporar la diversidad de género en la vida escolar cotidiana, incluidos los *Recreos Diversos*; (2) el apoyo mutuo y la creación de redes entre docentes que pueden experimentar aislamiento o resistencia al abordar cuestiones relacionadas con las personas LGBTIQ+ o con la lucha contra la discriminación; y (3) la incidencia y la defensa públicas en favor de una educación más inclusiva, mediante su contribución a los debates sobre política educativa, formación del profesorado e implementación de marcos de igualdad en los centros escolares. Una característica clave de *Docentes LGTBI* es su énfasis en la movilización colectiva. Este colectivo sirve de espacio para que el profesorado coordine iniciativas como sesiones de formación, campañas de sensibilización y acciones en los centros educativos, al tiempo que comparte experiencias sobre los retos institucionales. De este modo, esta iniciativa contribuye a transformar esfuerzos individuales en un movimiento político más amplio, integrado por profesionales y orientado a hacer de los centros educativos entornos más seguros e inclusivos para la niñez y la adolescencia, el profesorado, los demás miembros del personal educativo y otros profesionales de ocio y tiempo libre LGBTIQ+.

Una tercera práctica inspiradora que hemos identificado en el trabajo de campo son los **espacios de encuentro intercentros para estudiantes LGBTIQ+** creados por docentes de los distintos institutos de secundaria que acogen *Recreos Diversos*. Basadas en una filosofía extrainstitucional, estas redes organizan encuentros entre centros en los que el alumnado puede acudir en un ambiente distendido durante unas horas y compartir experiencias con otras adolescencias LGBTIQ+. En algunos casos, estos encuentros se organizan en colaboración con organizaciones juveniles locales (grupos de jóvenes LGBTIQ+ o espacios de encuentro proporcionados por los servicios municipales de juventud). Estos espacios compartidos fomentan

el sentido de pertenencia, promueven el apoyo mutuo y permiten a los adolescentes conectar con iguales con quienes pueden identificarse.

En cuarto lugar, un instituto de la zona sur de Madrid llevó a cabo una interesante **iniciativa impulsada por el alumnado: una exposición LGBTIQ+ organizada en colaboración con el ayuntamiento local**, que aportó parte del material. La exposición estuvo acompañada de charlas preparadas por el alumnado como parte de sus actividades de los *Recreos Diversos*, cuyo contenido estaba relacionado con su trabajo continuo de alfabetización LGBTIQ+, dirigido por los propios iguales. Esta iniciativa ilustra cómo una actividad significativa de empoderamiento permite al alumnado transformar los debates escolares sobre los derechos y las realidades LGBTIQ+ en una actividad educativa pública compartida con la comunidad. De este modo, el alumnado asumió el papel de expertos, en el marco de una iniciativa colaborativa entre las instituciones educativas y el gobierno local.

La última buena práctica se refiere a **la formación dirigida a familias de adolescentes LGBTIQ+**. Hasta la fecha, esta actividad solo se ha observado en un instituto público situado en la zona suburbana del sureste de Madrid. Este instituto está situado en un barrio obrero, un distrito marcado históricamente por la migración, el trabajo industrial, unas fuertes tradiciones de solidaridad vecinal y de activismo comunitario. También se ha asociado históricamente con poblaciones de clase trabajadora y un acceso desigual a los recursos públicos, en comparación con el centro de Madrid, al tiempo que mantiene una fuerte identidad colectiva y una tradición de movilización de base. Aunque las actividades de formación suelen ser organizadas por el profesorado, también se invita a ponentes de ONGs LGBTIQ+ y a profesores universitarios. Las charlas abordan marcos conceptuales básicos en torno a la identidad de género, la expresión de género y la orientación sexual, así como orientaciones prácticas sobre cómo apoyar a las infancias y las adolescencias LGBTIQ+ en la vida cotidiana. Las sesiones suelen incluir un espacio para el debate y la reflexión, lo que permite a las familias compartir experiencias y abordar colectivamente procesos emocionales como la incertidumbre, la adaptación o la reconfiguración de las expectativas respecto a sus hijos, hijas e hijes. Estas experiencias contribuyen a reducir el aislamiento y fomentan el apoyo entre familias en situaciones similares. Es importante destacar que estas iniciativas de formación están estrechamente vinculadas al entorno escolar inclusivo más amplio, como son aquellos centros que tienen actividades específicas, como los *Recreos Diversos* o Clubs LGBTIQ+.

Las **buenas prácticas identificadas entre las familias arcoíris** incluyen una amplia serie de estrategias colectivas, relacionales e institucionales destinadas a fomentar su bienestar, su seguridad y el reconocimiento. La primera estrategia, que es clave, consiste en **establecer vínculos con otras familias arcoíris**, utilizando tanto medios informales como formales. Algunas familias relataban cómo creaban pequeñas redes de apoyo con otras familias arcoíris a nivel local, mientras que otras participan en encuentros, espacios de apoyo mutuo o actividades organizadas para familias. Varias personas entrevistadas también participan en organizaciones dedicadas a la

defensa y el apoyo a las familias LGBTIQ+, entre ellas asociaciones de familias LGBTIQ+, grupos de apoyo para familias con criaturas trans y no binarias, y otras redes de familias queer.

Por último, el estudio ha identificado algunas **actividades de ocio y tiempo libre** específicas, diseñadas para ayudar a la adolescencia LGBTIQ+. Un ejemplo destacado es el campamento de verano *Bandada Jove* para jóvenes LGBTIQ+ en Cataluña (los participantes proceden de todo el Estado), que cuenta con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación de Barcelona, la Generalitat de Cataluña y las ONG Transfamilia y AMPGYL. Aunque esta iniciativa se desarrolla en Cataluña, su repercusión va más allá de Cataluña, ya que ofrece un modelo de ocio y tiempo libre positivo, basado en el apoyo entre iguales y la creación de una comunidad joven dirigida específicamente a adolescentes LGBTIQ+ y familias arcoíris.

4.2.a. Recomendaciones

- Incorporar una perspectiva LGBTIQ+ afirmativa en las prácticas educativas cotidianas implica ir más allá de la introducción puntual de estas cuestiones o de su abordaje únicamente como respuesta a situaciones de conflicto, acoso o discriminación.
- Fomentar la inclusión de contenidos LGBTIQ+ así como de enfoques sobre la diversidad y la inclusión en todos los planes de estudios y currículum educativo. Estas medidas pueden basarse en las Normas de la OMS sobre la Educación Sexual en Europa (2010), que es una guía práctica para aplicar la diversidad sexual, de género y corporal, con directrices basadas en la evidencia científica. Dichas normas pueden ser útiles para las familias y el profesorado, en consonancia con el marco europeo. Su objetivo es integrar de manera efectiva los contenidos LGBTIQ+ en todo el currículum fomentando la igualdad de trato y la no discriminación activa.
- Impulsar una educación sexual integral y transversal en todas las etapas educativas.
- Apoyar el desarrollo de actividades relacionadas con el colectivo LGBTIQ+ en todos los centros educativos financiados con fondos públicos, incluidos tanto los centros públicos como aquellos subvencionados por el Estado, a través de un apoyo económico de los gobiernos locales y autonómicos sostenido en el tiempo. La administración educativa debe reconocer también la carga de trabajo que tiene el profesorado que sostiene las actividades LGBTIQ+. Dichas iniciativas pueden incluir *Recreos Diversos*, clubes LGBTIQ+, bibliotecas escolares con libros LGBTIQ+ para todas las edades, actividades vinculadas a fechas clave, como por ejemplo el 17 de mayo (Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia), talleres y charlas con familias sobre temas LGBTIQ+, ciclos de cine, grupos de lectura, así como otras iniciativas similares.
- Crear espacios de encuentro y apoyo mutuo para el alumnado LGBTIQ+, el personal docente LGBTIQ+ y las familias arcoíris.

- Garantizar la participación significativa de los niños, niñas y niños, así como de adolescentes LGBTQ+ en el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas de diversidad en el ámbito escolar. Se busca evitar enfoques centrados en la visión adulta, para lo que hay que reconocerles como agentes activos en la definición de sus propias necesidades.
- Ofrecer formación, de forma sistemática, a las familias, el profesorado, los equipos directivos y al resto del personal educativo de los centros escolares sobre los derechos LGBTQ+, la diversidad sexual y de género, la diversidad corporal y familiar, así como la detección y prevención de la violencia contra las personas LGBTQ+ y las estrategias para restaurar el daño. Esta formación debería también promover habilidades prácticas necesarias para apoyar a la infancia y adolescencia LGBTQ+ y a las familias arcoíris.
- Elaborar directrices y protocolos escolares claros sobre la confidencialidad, la privacidad y la no divulgación de información personal, garantizando que las criaturas y adolescentes puedan controlar cuándo, cómo y con quién se comparte la información relativa a su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales.
- Garantizar el acceso a programas de ocio y tiempo libre diseñados para familias arcoíris, infancia y adolescencia LGBTQ+, fomentando la creación de espacios para el bienestar y el apoyo comunitario fuera de los entornos educativos formales.
- Reforzar la derivación a servicios de apoyo psicológico, sanitario y social que no adopten enfoques patologizadores y que sean inclusivos con las personas LGBTQ+, especialmente para la niñez y adolescencia que sufren acoso escolar, experimentan rechazo familiar o presentan ansiedad, depresión, conductas autolesivas o absentismo escolar.

5. Referencias

- Ciria-Barreiro, Ester; Moreno-Maldonado, Concepción; Rivera, Francisco, & Moreno, Carmen (2021). A comparative study of health and well-being among cisgender and binary and nonbinary transgender adolescents in Spain. *LGBT Health*, 8(8), 536–544. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2020.0477>
- COGAM (2023). LGTBfobia en las aulas 2021/2022. Informe ejecutivo. COGAM. https://cogam.es/wp-content/uploads/2023/04/LGTBfobia-en-las-Aulas-2022-Informe-ejecutivo_compressed.pdf
- Council of the European Union (2021). Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004>
- De Castro, Clara; Solerdelcoll, Mireia; Plana, M. Teresa; Halperin, Irene, & Mora, Mireia (2024). High persistence in Spanish transgender minors: 18 years of experience of the Gender Identity Unit of Catalonia. *Spanish Journal of Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2022.02.001>
- European Commission (2020). Union of Equality: LGBTIQ+ Equality Strategy 2020–2025 (COM(2020) 698 final). https://commission.europa.eu/system/files/2020-11/lgbtiq_strategy_2020-2025_en.pdf
- European Commission (2021). EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en
- European Commission (2023). Discrimination in the European Union. Special Eurobarometer 535. Publications Office of the European Union. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2972>
- European Network of Legal Experts in Gender Equality and Non-discrimination (2024a). Country report non-discrimination: Spain 2024. European Commission. <https://euagenda.eu/publications/download/599528>
- European Network of Legal Experts in Gender Equality and Non-discrimination (2024b). Country report gender equality: Spain 2024. European Commission. <https://www.equalitylaw.eu/downloads/6194-spain-country-report-gender-equality-2024>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2024a). LGBTIQ+ equality at a crossroads: Progress and challenges. EU LGBTIQ+ Survey III. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-lgbtiq-equality_en.pdf
- European Union Agency for Fundamental Rights (2024b). EU LGBTIQ+ Survey III – Country data: Spain. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/lgbtiq_survey-2024-country_sheet-spain.pdf
- Feijóo, Sandra, & Rodríguez-Fernández, Raquel (2021). A meta-analytical review of gender-based school bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12687. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312687>
- FELGTBI+ (2023). Estado del odio: Estado LGTBI+ 2023. Encuesta española personas LGTBI+. Federación Estatal LGTBI+. https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2023/12/Informe_DDOO23_felgtbi.pdf
- FELGTBI+ (2024). Estado del odio: Estado LGTBI+ 2024. Encuesta personas LGTBI+ en España. Federación Estatal LGTBI+. https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2024/08/Informe-DDOO_24.pdf
- Generelo, Jesús (Dir.). (2012). Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB. Informe de resultados de la investigación. FELGTB & COGAM. <https://cogam.es/wp-content/uploads/2016/12/Informe-Investigaci%C3%B3n-Acoso-escolar-homof%C3%B3ico-y-riesgo-de-suicidio-en-adolescentes-y-j%C3%B3venes-LGB-%C3%81rea-de-Educaci%C3%B3n-de-FELGTB-y-Educaci%C3%B3n-COGAM-2012.pdf>

- González-de-Garay, Beatriz; Gutiérrez-Sastre, Marta; Marcos Ramos, María & Calvo, Kerman (2023). Attitudes of Spanish LGBTI+ adolescents and emerging adults: Cultural and political practices among 16 to 29-year-old non-cis-hetero people. *Masculinities & Social Change*, 12(2), 184–233. <https://doi.org/10.17583/mcs.11225>
- ILGA-Europe (2024). Rainbow Map & Index 2024. <https://www.ilga-europe.org/files/uploads/2024/05/arcoiris-map-2024.pdf>
- ILGA-Europe (2025). Rainbow Map & Index 2025. <https://www.ilga-europe.org/report/arcoiris-map-2025/>
- INJUVE (2024). Informe Juventud en España 2024. Instituto de la Juventud. <https://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2024-y-resumen-ejecutivo>
- Kuhar, Roman & Paternotte, David (2017). *Anti-Gender Campaigns in Europe: Mobilizing against Equality*. Rowman & Littlefield.
- Langarita, Jose A., Mas Grau, Jordi & Albertín, Pilar (2024). A propósito de la violencia anti-LGBTIQ+. Notas para una aproximación crítica a los delitos de odio en España. *Arbor*, 200(812), 2811. <https://doi.org/10.3989/arbor.2024.812.2811>
- Langarita, Jose A., Mas Grau, Jordi, & Jubany, Olga (2019). Geografies de la diversitat sexogenèrica més enllà de la gran ciutat: experiències, discursos i pràctiques en dues ciutats mitjanes de Catalunya. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65(3), 473–492. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.572>
- Langarita, Josan, Platero, Lucas & Monserrat, Carme (2025a). 'Adults need the refresh button'. LGBTIQ+ adolescents' perceptions, resistances, and beliefs regarding social protection services. *European Journal of Social Work*, 28(4), 888–906. <https://doi.org/10.1080/13691457.2025.2461624>
- Langarita, Jose A., Trull-Oliva, Carme; Vilà, Montserrat & Montserrat, Carme (2025b). 'It wasn't the priority': Non-binary Children Experiences and Professional Discourse on Public Service Care During the First Wave of COVID-19. *Sexual Research and Social Policy*, 22(1), 164–175. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00893-1>
- López-Sáez, Miguel Ángel & Platero, Lucas (2022). Spanish youth at the crossroads of gender and sexuality during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Women's Studies*, 29(1 Suppl.), 90–104. <https://doi.org/10.1177/13505068221076319>
- Martín-Castillo, David, Jiménez-Barbero, José Antonio, Pastor-Bravo, M. Mar, Sánchez-Muñoz, María, Fernández-Espín, M. Elvira, & García-Arenas, José Joaquín (2020). School victimization in transgender people: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 119, 105480. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105480>
- Martín-Castillo, David; García-Arenas, José Joaquín; Sánchez-Muñoz, María; Jiménez-Barbero, José Antonio & Pastor-Bravo, M. Mar (2025). School-based victimization of transgender youth: A qualitative study. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 48(2), e1108. <https://doi.org/10.23938/ASSN.1108>
- Mira, Alberto (2004). *De Sodoma a Chueca. Una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX*. Egalés.
- Missé, Miquel y Coll Planas, Gerard (2010). La patologización de la transexualidad: reflexiones críticas y propuestas. *Norte de Salud Mental*, 38 (1), 44-55.
- Missé, Miquel y Parra, Noemí (2023). Adolescentes en transición. Pensar la experiencia de género en tiempos de incertidumbre. Bellaterra.
- Osborne, Raquel (Ed.).(2012). *Mujeres bajo sospecha. Memoria y Sexualidad 1930-1980*. Editorial Fundamentos.
- Parra, Noemi (2021). *Historias de afectos. Acompañar la adolescencia trans**. Bellaterra
- Parra, Noemi (2025). *Adolescencias trans: Buscando un lugar en el mundo*. Catarata.

- Pineda, Empar (2007). Mi pequeña historia sobre el lesbianismo organizado en el movimiento feminista de nuestro país. En Lucas Platero (2007), *Lesbianas, discursos y representaciones* (pp. 31-60). Melusina.
- Platero, Lucas (2008a). *Lesbianas, discursos y representaciones*. Melusina.
- Platero, Lucas (2008b). Outstanding challenges in a post-equality era: the same-sex marriage and gender identity laws in Spain. *International Journal of Iberian Studies*, 21(1), 41-49 https://doi.org/10.1386/ijis.21.1.41_3
- Platero, Lucas (2020). Recognition and Distribution of Trans Rights in Spain. *Politics and Governance*, 8(3), 53-265. <https://doi.org/10.17645/pag.v8i3.2856>
- Platero, Lucas (2023). Strange bedfellows: anti-trans feminists, VOX supporters and biologicist academics. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 10(2), 124-130. <https://doi.org/10.21825/digest.89997>
- Platero, Lucas, Gallardo-Nieto, Elena, Blanco-Fuente, Irene, & López-Sáez, Miguel Ángel (2026). Understanding the support dynamics for LGBTI+ youth in Spain during and after the COVID-19 pandemic. *Children & Society*, 40, 183–203. <https://doi.org/10.1111/chso.12921>
- Ramos, Miquel; Elman, Juan; Leclercq, Giselle; Barrientos, Jaime; Ojeda, Tomás; Marsicovetere, Natalia; López, Giselle; López, Tristán y Ramiro de Urbiztondo, Alberto (2025). De España al mundo: la proyección global de la ultraderecha española contra los derechos sexuales y reproductivos. Los casos de Argentina, Guatemala, Chile y Kenia. *L'Associació de Drets Sexuals i Reproductius*.
- Rivera-Martín, Beatriz, Martínez de Bartolomé Rincón, Ireide, y López López, Pilar José (2022). Discurso de odio hacia las personas LGBTIQ+ en España: medios y audiencia social [Hate speech towards LGBTIQ+ people in Spain: media and social audience]. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 39, 213–233
- Sánchez-Reyes, Lorena; Anguita-Martínez, Rocío & Castro-Alija, María José. (2024). Mental health and health care for transgender and gender nonconforming adolescents: A systematic review. *Papeles del Psicólogo*, 45(3), 136–145. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3042>
- Soley-Beltran, Patricia (2007). Transsexualism in Spain: A Cultural and Legal Perspective. *Sociological Research Online*, 12(1), 105-117. <https://doi.org/10.5153/sro.1474>
- Tortajada, Iolanda, Willem, Cilia, Platero, Lucas & Araüna, Núria (2021). Lost in Transition? Digital trans activism on Youtube. *Information, Communication & Society*, 24(8), 1091-1107, DOI: [10.1080/1369118X.2020.1797850](https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1797850)
- Willem, Cilia, Platero, Lucas & Tortajada, Iolanda (2022). Trans-Exclusionary Discourses on Social Media in Spain. In Tonny Krijnen, Paul G. Nixon, Michelle Ravenscroft and Cosimo Marco Scarcelli (Eds.), *Intimacies and Identities on Social Media* (pp. 185-200). Routledge.
- World Health Organization Regional Office for Europe, & Federal Centre for Health Education (BZgA). (2010). Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. BZgA. Accessible at https://whocc.bioeg.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_Spanish.pdf