

Cómo citar este trabajo: Sanders, Sue y López Medina, Esteban Francisco (2022). "Usualizar" la diversidad para superar los silencios del currículum en torno al género y la sexualidad. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades* 7, 1-18. <https://doi.org/10.46661/relies.6150>

"Usualizar" la diversidad para superar los silencios del currículum en torno al género y la sexualidad

"Usualising" diversity to overcome the silences of the curriculum around gender and sexuality

Sue Sanders

Schools OUT UK, Instituto Harvey Milk
sanders2003@gmail.com

Esteban Francisco López Medina

Universidad Complutense de Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas
estlop02@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0001-8475-451X>

Recepción: 07.08.2021

Aceptación: 02.02.2022

Publicación: 13.03.2022



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen

Las iniciativas para incluir la diversidad afectivo-sexogenérica en el currículum escolar se han multiplicado en los últimos años. Lamentablemente, al menos en el contexto hispanohablante, estas carecen de un marco teórico suficiente para conceptualizar y sistematizar su metodología didáctica. En este artículo se propone asumir –y clonar en español– las ideas de *usualising* y *actualising*, propuestas y aplicadas con éxito por Sue Sanders y *SchoolsOUT* en el Reino Unido para superar las limitaciones de la *gay lesson* ocasional. Para ello, se justifica filológicamente la posibilidad lingüística y real de adoptar un neologismo (“usualizar”) capaz de compensar los inconvenientes inherentes al concepto de normalización. Se apoya la propuesta de forma teórica con una perspectiva necesariamente interseccional y descolonizadora del sistema educativo actual. Enlazando teoría y praxis, la presentación se basa también en el recorrido vital, profesional y activista de la autora.

Palabras clave: usualizar; actualizar; currículum; descolonizar.

Abstract

The actions to include affective-sexgeneric diversity in the school curriculum have increased in the last years. Unfortunately, at least in Spanish-speaking contexts, there isn't a solid theoretical framework to conceptualise and systematise their didactic methodology. This article suggests taking on –and cloning into Spanish– the ideas of “usualising” and actualising, put forward and successfully applied by Sue Sanders and *SchoolsOUT* in the United Kingdom, with the aim of compensating the shortcomings of the occasional gay lesson. Hence, the real linguistic possibility of coining the Spanish neologism (“*usualizar*”) is philologically supported in order to overcome the inherent limitations of the concept of normalising. The proposal is theoretically justified with a necessarily intersectional and decolonising perspective about the current education system. Linking both theory and praxis, the presentation is also based on the author's professional and activist life.

Key words: usualising, actualising, curriculum, decolonising.

1 Introducción

Sue Sanders, británica de origen, es profesora emérita del Instituto Harvey Milk. A lo largo de su trayectoria vital, basada en su propio activismo, ha desarrollado una interesante reflexión teórica en torno a la homofobia en general –entendida como LGTBfobia– y en particular en el ámbito educativo.

Sus originales ideas acerca de la necesaria didáctica de la diversidad en el sistema educativo británico se organizan en torno a las estrategias de *usualising* y *actualising*. Estas permiten superar las limitaciones de enfoques menos ambiciosos como el modelo médico, la integración, la inclusión, la tolerancia o la *gay lesson*. En consecuencia, merecen ser conocidas y difundidas en otros ámbitos lingüísticos como el español.

Este artículo pretende introducir el pensamiento de la autora en el contexto hispanohablante a través de una exposición tanto teórica como histórica y vital. Por motivos estilísticos y, sobre todo, lingüísticos, el artículo utiliza los términos en lengua inglesa originales, propios de la autora: *usualising* y *actualising*. No se recurrirá a sus equivalentes en lengua española hasta que no se haya justificado filológicamente la posibilidad de su clonación del inglés al castellano.

2 Fundamentación histórica y teórica

El concepto clave de este artículo es *usualising*, término acuñado por Sue Sanders. Dado que se trata del resultado de su reflexión personal y experiencia vital, este apartado se permite ciertas licencias, como la narración de su gestación en primera persona por parte de la autora, aunque con frecuentes alusiones al contexto histórico británico y al marco teórico pertinente. Por tanto, a partir de ahora, cuando se lea “yo” se debe interpretar “Sue Sanders”, en un ejercicio de honestidad académica y de conocimiento situado (Haraway, 1995), que nos permite conocer las claves vitales y epistemológicas de la idea en cuestión.

2.1 *Schools Out UK*

Soy la presidenta de una ONG llamada *Schools OUT UK*, fundada por un grupo de docentes homosexuales en 1974, tras comprobar la falta de apoyo por parte de escuelas y sindicatos hacia gays y lesbianas. Aunque en aquellos años no disponíamos de la palabra homofobia, lo cierto es que esta era omnipresente. Originalmente, el nombre de la organización era *Gay Teachers Group* y su objetivo principal, el apoyo mutuo en un contexto hostil.

Por aquel entonces, uno de sus miembros fue despedido por su orientación sexual y el grupo se organizó para brindar su apoyo público. El ruido que se generó me hizo descubrir la organización. Sin embargo, en ese momento yo me estaba embarcando en mi aventura australiana y no fue hasta los años ochenta cuando me involucré activamente en la entidad, que ya para entonces se había renombrado como *Schools OUT*. Los sindicatos aún eran tibios en su apoyo a docentes no heterosexuales y dedicábamos nuestro tiempo a apoyar y defender a profesorado que estaba siendo señalado por colegas, autoridades y familias con motivo de los contenidos que incluían en sus clases, viendo así cuestionado su derecho a vivir su orientación sexual de forma abierta y pública.

El año 1988 fue un punto de inflexión cuando el gobierno conservador del Reino Unido aprobó la conocida como Sección 28¹, que estuvo vigente durante quince años hasta 2003. Este artículo de la Ley de Gobierno Local establecía que las autoridades locales “no deben promocionar intencionadamente la homosexualidad o publicar material con la intención de promocionar la

¹ Aunque en castellano la traducción más natural es Artículo 28, y en algunas fuentes se cita de esta manera, aquí se opta por Sección 28, en coherencia con el texto original inglés de la autora.

homosexualidad”, ni “promocionar la enseñanza de la aceptabilidad de la homosexualidad como una supuesta relación familiar en cualquier escuela subvencionada” (*Local Government Act, 1988*, artículo 28, la traducción es nuestra). De hecho, esta legislación solo permitía mención explícita de la homosexualidad con el fin de prevenir enfermedades, en lo que se puede considerar una alusión velada al SIDA y, en consecuencia, una asociación clara entre homosexualidad y enfermedades de transmisión sexual.

Aunque esta ley generó una amplia contestación social y congregó a la comunidad LGBT+, sus efectos en el ámbito educativo fueron catastróficos: multitud de docentes volvieron al armario, el alumnado vivía su etapa escolar sin mención alguna a las personas LGBT+ y, si llegaban a preguntar por el tema, se les respondía que era ilegal hablar de ello. Además, los titulares en la prensa eran de una homofobia explícita y estos argumentos eran utilizados en los debates parlamentarios como si fuesen una verdad absoluta e irrefutable.

En respuesta a esta situación, *Schools OUT*, ahora con un apoyo más decidido de los sindicatos docentes, decidió ampliar su campo de actuación y comenzar a producir materiales destinados a incrementar la visibilidad de referentes LGBT+ en el currículum. La ventana de oportunidad para esta iniciativa, irónicamente, la aportaba la Ley de Reforma Educativa del mismo gobierno conservador, también de 1988, que previamente había retirado a los gobiernos locales la mayor parte de sus competencias sobre los centros escolares, de tal manera que esta nueva prohibición técnicamente no afectaba a las escuelas (*Education Reform Act, 1988*).

En resumidas cuentas, la situación entonces era la siguiente: las personas individuales, docentes en centros escolares, estaban atemorizadas ante las repercusiones de la Sección 28 y, comprensiblemente, muchas dieron un paso atrás en su visibilidad y su mensaje en las aulas. *Schools OUT* decidió, por tanto, hacer todo lo posible para paliar esta dificultad. Además, el surgimiento de Internet facilitó la tarea, la comunicación y la difusión. Aunque aún nos identificábamos como *Gay and Lesbian*, teníamos claro que la comunidad a la que apoyábamos era mucho más amplia y en nuestra primera página web hacia 1996 expresábamos de forma meridianamente clara nuestra declaración de intenciones:

Lesbianas, Gays, Bisexuales y personas Trans+ son NEGRAS², BLANCAS, DE DOBLE HERENCIA, HIJAS, HIJOS, TÍAS, MADRES, HERMANAS, HERMANOS, PADRES, TÍOS, SOBRINOS, SOBRINAS, AMIGAS, COLEGAS, TRABAJADORAS, VOLUNTARIAS, ESTUDIANTES, DOCENTES, CLIENTAS, CON DIVERSIDAD FUNCIONAL, JUDÍAS, HINDÚES, SIJ, MUSULMANAS, CRISTIANAS, ATEAS, DE TODAS LAS RELIGIONES Y DE NINGUNA, MAYORES Y JÓVENES, MUJERES Y HOMBRES, Y DE TODAS LAS IDEOLOGÍAS POLÍTICAS. (las mayúsculas son originales, enlace actualmente no disponible)

En aquel tiempo, no hablábamos de la interseccionalidad de opresiones que pueden atravesar a las personas, pero ya éramos conscientes de que no es posible cuestionar la homofobia sin luchar contra el racismo, el sexismo, el capacitismo o el clasismo, entre otras tantas discriminaciones.

2.2 Stephen Lawrence

El 22 de abril de 1993, Stephen Lawrence, un adolescente negro de Plumstead, al sureste de Londres, fue asesinado a causa del racismo de sus agresores mientras esperaba el autobús. Este asesinato racista motivó una comisión de investigación que se inició en 1998, y culminó con la publicación del *Informe MacPherson* un año más tarde. Sin embargo, los asesinos no fueron enjuiciados hasta muy posteriormente en 2012, y las investigaciones continúan actualmente. El

² En esta traducción se evita el uso del masculino genérico y se opta por el femenino, haciendo uso de la concordancia por proximidad, al ser “persona” el sustantivo más cercano a esta serie de adjetivos. Se mantiene la distinción genérica solo cuando esta se produce en el original inglés.

Informe McPherson analizaba en profundidad instituciones como la policía, las autoridades locales y educativas entre otras, y concluía con 74 recomendaciones para superar el “racismo institucional” imperante en ellas.

El “racismo institucional” consiste en el fracaso colectivo de una organización para otorgar el servicio apropiado y profesional debido al color, la cultura o el origen étnico de las personas a quienes se destina este servicio. Se puede manifestar en procesos, actitudes y comportamientos equivalentes a discriminación a través de prejuicios involuntarios, ignorancia, desconsideración u observaciones estereotipadas de corte racista que minusvaloran a una minoría étnica. (Home Office, 1999, párrafo 6.34, la traducción es nuestra)

Tuve la oportunidad y el privilegio de formar parte del grupo de profesionales que impartieron la formación obligatoria posterior a este informe, orientada a concienciar sobre este asunto al personal del sistema judicial. En este grupo, además de personas de origen asiático y africano, coincidí también con personas LGBT+ y decidimos sugerir la inclusión de esta temática en la formación. Era necesario capacitar a la policía y demás funcionariado público para reconocer que el abordaje del racismo no se puede enfocar únicamente desde el origen étnico: las personas negras o BAME –negras, asiáticas y de minorías étnicas, en inglés– pueden estar atravesadas también por otro tipo de discriminaciones como el sexismo, el capacitismo, la homofobia o el clasismo, por mencionar solo algunas.

Estas reflexiones me llevaron a, gradualmente, modificar la definición oficial del *Informe McPherson* de “racismo institucional” por la de “prejuicio institucional”. De esta manera, resulta más sencillo descubrir que nuestras instituciones, diseñadas por hombres de clase alta del siglo XIX, blancos, heterosexuales, cristianos y sin diversidad funcional, no resultan válidas para cumplir eficazmente su propósito de inclusión en el siglo XXI a menos que sean profundamente revisadas y reformadas.

Asimismo, descubrimos que el discurso, nunca meramente constatativo, y siempre también performativo (Austin, 1962), debía cambiar. Tal como lo utilizábamos, solo contribuía a culpar a las víctimas en lugar de centrar la atención en el prejuicio que motiva las agresiones. De esta manera, la frase “Stephen Lawrence fue asesinado porque era negro” se convierte en “El racismo mató a Stephen Lawrence” o también, “Julia fue atacada por ser lesbiana” se transforma en “La lesbofobia motivó el ataque a Julia”. Aunque el cambio parezca sutil, ayuda claramente a conceptualizar el hecho de forma más apropiada y a transmitir un mensaje más ajustado sobre el papel diferenciado de las personas que sufren o ejercen el prejuicio, la discriminación y la violencia.

2.3 Descolonizar el currículum

El surgimiento del movimiento *Black Lives Matter* y, desde finales del siglo XX, las iniciativas para la descolonización del currículum, constituyen una poderosa llamada de atención que nos hace conscientes de que hemos estado mintiendo por omisión a nuestro alumnado de forma constante.

Apple (2003) resalta el carácter relacional de la educación y el currículum, construidos a partir de la interacción social: “considerar a la escuela de una forma relacional [es] verla en conexión, fundamentalmente, con las relaciones de dominación y explotación de la sociedad en un sentido amplio” (p. 50). Por tanto, se hace necesario “desfechitizar” estos dos conceptos (da Silva, 1997): no se trata de cosas o realidades objetivas, sino del producto de las relaciones sociales, particulares e históricas, que los han construido. Conocimiento, escuela y currículum son portadores, por tanto, de la mirada de los grupos sociales dominantes, atendiendo a criterios como la clase, el género, la raza o la nación.

Las representaciones y las narrativas contenidas en el currículo privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes. En suma, si entendemos el currículo como un territorio cuestionado, entonces puede ser útil adoptar la metáfora del colonialismo/poscolonialismo para sintetizar todos estos procesos de construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del

conocimiento en él corporizado: el currículo es un territorio colonizado, como tan acertadamente nos muestra Apple en su ensayo. (da Silva, 1997, p. 73)

Ocultar la historia de un grupo social es hacerlo invisible y degradarlo, consolidando así su discriminación. La historia de la organización del sistema educativo en las colonias por parte de las potencias coloniales ayuda a descubrir cómo se produce este proceso: en el territorio colonizado no se enseña casi nada sobre su cultura autóctona. Incluso el uso de su propia lengua es prohibido y la cultura de la metrópoli domina. En palabras de Apple (2003), “solamente ciertos significados son considerados ‘legítimos’, solo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse ‘conocimiento oficial’” (p. 52).

Si bien en las sociedades coloniales este es un fenómeno flagrante y evidente para quien quiera verlo, es necesario admitir que vivimos en una cultura colonial en otros sentidos no necesariamente geográficos: patriarcal, blanca, capacitista, cisheterosexista que, en muchos casos, se autodenomina cristiana. Por ello, resulta imperioso que el sistema educativo presente a las nuevas generaciones todas las alternativas a la cultura dominante: porque, como bien expresa el aforismo, “no se puede ser aquello que no se ve”³. De lo contrario, nuestra sociedad continuará perpetuando todas las formas de opresión.

En definitiva, resulta esencial educar sin prejuicios, de manera que las personas provenientes de grupos minorizados puedan recuperar el sentimiento de su propia valía, que tan a menudo se les ha negado. Esta educación sin prejuicios solo se puede alcanzar si se descoloniza el currículum en el sentido más amplio del término, liberándolo de opresiones que no se reducen únicamente al origen étnico. Estas también se expresan, por ejemplo, en base al género, la orientación sexual, la clase, las capacidades o la edad. Además, se deben incorporar nuevos significados, representaciones, miradas y problemas, como pueden ser los delitos de odio, la destrucción ambiental o las desigualdades estructurales. Todo esto resulta imperativo para transformar la educación actual, que contribuye al discurso sobre la otredad, es decir, a la consideración de lo diferente como ajeno, de menor valía o, incluso, peligroso (da Silva, 1997). En su lugar, se debe construir un sistema formativo que proyecte el mensaje de la igualdad y la diversidad.

La mentira que hemos perpetuado como sociedad ha sido, evidentemente, sobre multitud de historias: mujeres, clases trabajadoras, religiones, personas LGBT+... Probablemente, el grupo que más ha sido ignorado es el de las personas con diversidad funcional. De hecho, el análisis de cómo la sociedad se ha aproximado a su realidad nos ofrece conceptos útiles para derribar el “prejuicio institucional” y la opresión que este conlleva.

Siguiendo a Velarde (2012), la historia del acercamiento a las personas funcionalmente diversas ha pasado por tres estadios: prescindencia, modelo médico rehabilitador y modelo social de derechos. El periodo más largo ha sido el de prescindencia que, como su nombre indica, se desentendía de este tipo de personas, quienes, en el mejor de los casos, podían aspirar a vivir de la beneficencia ajena.

Posteriormente, el modelo médico dio un paso más al identificar a estas personas como enfermas, con necesidad de ser curadas para poder ser consideradas normales y de esta manera encajar en la sociedad. Aunque esto resulta evidente al estudiar el campo de la salud mental y los problemas físicos, también se puede aplicar a la realidad de las mujeres, las personas racializadas y LGBT+ en las sociedades occidentales. En diversos grados y modalidades, estos grupos han sido vistos como

³ Popularizado en el documental *Miss Representation* de Jennifer Siebel Newsom, presentado en el Festival de Sundance en 2011, por Marian Wright Edelman, activista por los derechos de la infancia y fundadora del Fondo de Defensa de los Niños.

“el otro” y, por tanto, provistos de diversas terapias para que se amolden al referente masculino, blanco y heterosexual. Hasta no hace mucho, mujeres con personalidad propia eran, por ejemplo, encerradas en instituciones, sometidas a lobotomías, electroshock o incluso histerectomías para deshacerse del origen de su problema: el útero. Asimismo, la prohibición legal de terapias de conversión para personas LGBT+ no es una realidad en todos los países. Además, la evidencia de que las personas negras han sido consideradas como inferiores es innegable, motivo por el cual han sufrido la esclavitud y un trato abominable.

Lentamente, se va abandonando el modelo médico y asumiendo el modelo social, que responsabiliza a la sociedad y sus instituciones, obligadas a cambiar para adaptarse a las necesidades de todas las personas. En este nuevo enfoque, las personas no nacen discapacitadas, sino que es la estructura social la que las discapacita y, por tanto, es esta la que debe transformarse para lograr integrar e incluir a todas las personas. Esta aproximación traslada el foco de responsabilidad de la persona diversa a las instituciones, permitiendo así la participación y el empoderamiento de cada individuo. De alguna manera, este modelo social es comparable al cambio experimentado por la comunidad LGBT+ en su transición de la vergüenza al orgullo: la utilización de esta palabra en sus campañas es la celebración de su realidad en lugar de su ocultación.

Cuando se internaliza la propia identidad como otredad, se internaliza también sexismo, racismo, homofobia, transfobia, clasismo o capacitismo, todos ellos referidos a la propia persona. Cuando la sociedad y el sistema educativo hacen que niños y niñas se descubran como diferentes, generan también el inmenso deseo de conformarse con lo “normal”. Hemos escuchado historias terribles sobre personas negras que recurren a la lejía para blanquear su piel. También sobre personas LGBT+ que, en un intento por probar su heterosexualidad, causan y sufren embarazos no deseados, así como matrimonios heterosexuales que no contribuyen a su felicidad.

Los estereotipos presentados a la infancia sobre etnia, clase, género, diversidad funcional y sexualidad limitan su horizonte existencial y dañan su autoestima. Sin embargo, es responsabilidad de las escuelas y la sociedad que todas las personas desarrollen una apropiada valía personal. Por tanto, las instituciones tienen la obligación de desafiar los estereotipos vigentes y presentar las historias de todos los grupos sociales, de manera que cada cual pueda ver reflejado lo que es en el currículum oficial. Recurriendo a una expresión de Torres (2012), es una cuestión de “justicia curricular”.

2.4 LGBT History Month

En 2004, junto con el co-presidente de *Schools OUT UK*, Paul Patrick, iniciamos el Mes de la Historia LGBT+ en el Reino Unido. El objetivo era paliar la falta de visibilidad del colectivo en general y en educación en particular, para lo cual se creó una página web con algunos recursos básicos y un calendario para publicar todas las iniciativas. Es verdad que el concepto no era del todo nuevo, ya que desde hacía algunos años ya se celebraba el Mes de la Historia Negra. Por tanto, algunas autoridades locales y educativas lo acogieron bien. De hecho, su presentación oficial se celebró en noviembre de ese año en la *Tate Modern Gallery* de Londres y actualmente, se trata de un evento consolidado en febrero de cada año desde 2005⁴. Además, otros países se han sumado a la iniciativa, adoptando distintos meses del año para esta celebración, siendo el último de ellos Italia, que acaba de anunciar su primer *Mese della Storia LGBT+*⁵.

⁴ Se puede consultar su página web en el siguiente enlace: <https://lgbtplushistorymonth.co.uk/>.

⁵ Disponible en <https://www.lgbtplushistorymonth.it/>.

Algún tiempo después, creamos también *The Classroom Website*⁶, con variedad de recursos para visibilizar la realidad LGBT+ a lo largo todo el año y no solo un mes. Es en esta página web, diseñada por David Watkins, donde sistematizo y formalizo el concepto de *usualising*, que llevo años utilizando en mis talleres y formaciones.

3 *Usualising y actualising*

Frecuentemente, las personas LGBT+ hemos sido calificadas como fuera de la normalidad. El modelo médico descrito anteriormente (Velarde, 2012) requería que las personas negaran quienes eran para poder ser curadas y así pasar a ser “normales”. Esto representa la antítesis del espíritu de sentir orgullo y abandonar la vergüenza. Resulta innegable que el término normal y sus derivados acarrear un necesario estigma para todo aquello que no pueda ser considerado como tal: lo anormal. Por ello, hablar de la normalización de las personas LGBT+ es traicionar nuestros propios objetivos. No aspiramos a incluirnos dentro del constructo de lo normal, sino a cuestionarlo.

Normalizar es problemático cuando describe a personas porque asume que hay una forma “correcta” de ser y es, por tanto, un término peyorativo para quienes se consideran fuera de la mayoría. Además, tiene la connotación de “intentar encajar” en lugar de la de abrazar la diversidad. (<http://the-classroom.org.uk>, la traducción es nuestra)

Por otro lado, la ocasional *gay lesson*, habitualmente una vez al año en asignaturas equivalentes a las de Valores Éticos o Tutoría en el sistema educativo español, resultaba insuficiente para paliar la vasta ignorancia en torno a las personas LGBT+. Fue así como surgió la propuesta de que, en lugar de normalizar la realidad LGBT+, se debe *usualise* temas, conceptos y personas a lo largo de todo el currículum y desde una edad temprana: la juventud tiene derecho a conocer que es usual que las personas tengan distintos orígenes étnicos, orientaciones sexuales o habilidades, entre tantas otras circunstancias, sin por ello juzgar unos atributos como mejores o más dignos que otros.

El verbo no aparece registrado en los diccionarios de lengua inglesa, pero en base al significado de *usual*, se puede interpretar como “hacer usual y cotidiano”. Aunque este es el significado que a veces se le adjudica a normalizar, ya se ha expuesto por qué optamos por no utilizar esta palabra.

Cuando se *usualise* algo, acostumbramos a las personas a su presencia y erradicamos el temor a lo diferente. *Usualising* en la escuela tiene más que ver con familiarizar con la existencia cotidiana de un tema que con la comprensión profunda del mismo. [...] En el aula, *usualising* tiene lugar cuando se menciona una orientación sexual no normativa (lesbiana, gay o bisexual) sin concitar comentarios posteriores. El alumnado debe ser consciente de la presencia de personas LGBT+ porque son parte integral de su vida. Han existido en todos los tiempos y en todas partes. Existen aquí y ahora, esenciales a la sociedad y cultura británicas. [...] El profesorado debe utilizar materiales que incluyan la diversidad de orientaciones sexuales. (<http://the-classroom.org.uk>, la traducción es nuestra)

Usualising es un método indirecto, no instruccional y meramente referencial: no se analiza la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, solo se mencionan. “Se trata de la aprobación **tácita** de su aceptabilidad y debe ser aplicada frecuentemente para inculcar esa aceptación en el alumnado. [...] **De esta manera, *usualising* cuestiona el prejuicio. Puede utilizarse para visibilizar cualquier grupo minoritario**” (<http://the-classroom.org.uk>, la traducción es nuestra, la negrita es original).

No cabe duda de que este paso debe ser complementado dando uno más: pasar de la mera mención a la reflexión. *Usualising* prepara para *actualising*: “clases con objetivos específicos que incluyen mayor comprensión de las identidades LGBT+ así como su impacto en las personas y la cultura” (<http://the-classroom.org.uk>, la traducción es nuestra). Se trata de un aprendizaje consciente,

⁶ Disponible en <http://the-classroom.org.uk>.

explicando, examinando y haciendo de las vidas LGBT+ algo real para el alumnado: “Una vez que el alumnado está habituado a algo (vidas LGBT+), puede entonces estudiarlo sin distracciones. *Actualising* describe y expande temas que *usualising* previamente ha convertido en componentes aceptables de la realidad” (<http://the-classroom.org.uk>, la traducción es nuestra).

Recientemente, el co-autor de este artículo descubrió la siguiente tarea en un proyecto de validación de rúbricas correspondientes a exámenes oficiales de certificación del nivel de inglés. Lamentablemente, no se puede citar de forma clara para no invalidar la tarea ni el proyecto, siendo este silencio condición para su inclusión en este escrito.

Figura 1. Familia homoparental



Fuente: Tarea de expresión oral en examen de inglés

Se trata de un claro ejemplo de *usualising*. No se discute la existencia de familias homoparentales, simplemente se da como un hecho. A quien se enfrente a esta tarea de expresión oral en el contexto de un examen solo se le pide hablar sobre la imagen. En cambio, estaríamos en el contexto de *actualising* si, hipotéticamente, en una tarea posterior se preguntara, por ejemplo, sobre las dificultades o ventajas que una familia formada por dos padres o dos madres puede experimentar por su condición.

Aunque el ejemplo aquí presentado es un primer paso y una iniciativa loable, solo visibiliza a los miembros del colectivo LGBT+ de por sí ya más visibles: hombres homosexuales blancos. El efecto podría haber sido aun más potente, por ejemplo, presentando la imagen de una pareja interracial formada por dos mujeres, cuestionando de esta manera la interseccionalidad de discriminaciones que las personas pueden sufrir y contribuyendo también a la descolonización del currículum.

En la página web <http://the-classroom.org.uk> se pueden consultar multitud de ejemplos prácticos para *usualise* y *actualise* las realidades LGBTQ+, sin por ello dejar de ajustarse a los objetivos oficiales planteados por el currículum británico en las distintas asignaturas. Entre ellos, también en el área de inglés, destacamos la siguiente tarea en la que el alumnado debe crear una página web para niños y niñas que se sienten solos. Entre los posibles casos, se cita el de menores lesbianas, gays o trans.

Figura 2. Deberes de inglés

Homework-www.quietkid.com

Design a website, www.quietkid.com. It's for children who feel isolated for any reason.

Some examples of reasons are...

The child is lesbian, gay, bisexual or trans.

The child has a disability.

The child has to care for a sick or disabled parent.

There are many possibilities. What else can you think of?

Your website needs to find a difficult balance. On the one hand, it should be attractive and interesting, so people use it. On the other hand, children will be coming to the site with serious problems. You need to make sure your site takes these problems seriously.

You should certainly include an emergency number for children in immediate danger.

Fuente: <http://the-classroom.org.uk>

4 Transferibilidad a la lengua española

Expuesto lo que aquí se entiende por *usualising* y *actualising* como estrategias para facilitar la inclusión de personas y fenómenos habitualmente silenciados en los programas de estudio oficiales, conviene preguntarse por la transferibilidad de estos conceptos y términos a la lengua española.

La autora de estas técnicas las postula desde el ámbito anglófono, universo lingüístico basado en el uso y carente de una autoridad oficial normativa de la lengua. El mundo hispanoparlante, en cambio, utiliza un idioma que se encuentra bajo la autoridad normativa de la Academia de la Lengua. Teniendo este último elemento en cuenta, ¿tienen fácil encaje estos dos términos en la lengua castellana?

Desde un punto de vista morfológico, la respuesta es evidentemente positiva. El sufijo *-izar* es más que habitual para derivar verbos a partir de adjetivos: *agilizar*, *digitalizar*, *estabilizar*, *formalizar*, *idealizar*, *legalizar*, *modernizar*, *neutralizar*, *optimizar*, *profundizar*, *ridiculizar*, *suavizar*, *tranquilizar*, *urbanizar* y tantos otros.

De hecho, la palabra actualizar no puede sorprender a nadie que hable español o lo conozca suficientemente. Su definición en el Diccionario de la Lengua Española — “hacer actual algo, darle actualidad” — nos remite al adjetivo actual: “dicho del tiempo en que se está: presente”. Por tanto, actualizar significa “poner al día” y su segunda acepción oficial resulta también evidente: “poner al día datos, normas, precios, rentas, salarios, etc.” (<https://dle.rae.es/>).

¿Hasta qué punto la explicación sobre la estrategia de *actualising* casa con lo que cualquier hablante habitual de la lengua castellana entiende por actualizar? Ciertamente, hay que admitir que el término es confuso ya que se debe recurrir a la tercera acepción de la palabra para descubrir un significado similar al presentado en el punto anterior: “poner en acto, realizar” (<https://dle.rae.es/>).

Se trata de una acepción erudita y técnica del verbo en cuestión, respaldada por una amplia tradición filosófica. Fue Aristóteles quien, al definir el movimiento como el paso de la potencia al acto, se refirió al mismo como la “actualización de lo que está en potencia en cuanto tal” (Física 3, 201 b 5). Tanto en su *Física* como en la *Metafísica*, el autor clásico explica el acto de forma complementaria a la potencia recurriendo a multitud de ejemplos porque “no hay que intentar definirlo todo, pues hay que saber contentarse con comprender la analogía” (Ferrater Mora, 1994, entrada “acto y actualidad”, p. 47).

Así pues, el término actualización es una traducción pertinente del inglés *actualising* y también de *actualisation*. Estos últimos resultan evidentes para cualquier angloparlante como “realización de algo”. Sin embargo, la etiqueta actualización para designar la estrategia didáctica que realiza o visibiliza lo habitualmente escondido no resulta evidente en la lengua española, ya que se basa en una tercera acepción de la palabra, significado técnico y erudito no necesariamente conocido por el conjunto de hablantes.

En todo caso, se opta por utilizar el término actualización por coherencia con la etiqueta original y porque está efectivamente respaldado por una acepción que, aunque no habitual ni coloquial, ya está asociada a este vocablo.

El caso de “usualización” es distinto. Si bien morfológicamente el caso es idéntico al de actualización, una rápida búsqueda en el Diccionario de la Lengua Española expone la evidencia: ni “usualizar” ni “usualización” están oficialmente reconocidos como palabras actualmente en uso mayoritario. Estamos, por tanto, en presencia de neologismos: “unidades léxicas que encierran algún tipo de novedad en su caracterización, ya sea desde un punto de vista morfológico, semántico u ortográfico” (Sánchez Ibáñez, 2013, p. 59).

Un análisis neológico de estas palabras excede el objetivo de este breve apartado filológico. Sin embargo, conviene resaltar que, dadas sus características morfológicas, estos dos términos, aunque no formen parte de las palabras existentes de la lengua española ahora mismo, sí pueden ser calificadas como palabras posibles o creaciones léxicas de la misma (Baralo, 2001, en Paredes y Gallego, 2019): pertenecen a ese “conjunto infinito de unidades que podrían crearse —y a menudo se crean— mediante la combinación de elementos morfológicos” (Paredes y Gallego, 2019, p. 110). Estamos, por tanto, ante un préstamo de otro código lingüístico que, además, es aceptable y adecuado según la norma (Sánchez Ibáñez, 2018).

Avanzando en el aspecto semántico, se podría postular que, aplicando las definiciones de verbos acabados en -izar, “usualizar” significaría “hacer algo usual”. Coherentemente, “usualización” sería “acción y efecto de usualizar”. Por tanto, se hace imprescindible comprobar el significado normativo de usual según el Diccionario de la Lengua Española: “común o habitual” (<https://dle.rae.es/>). En conclusión, “usualizar” significaría “acción y efecto de hacer algo común o habitual”. La coherencia entre esta definición y la descripción de *usualising* como estrategia didáctica en el apartado anterior es innegable: mostrar para hacer usual o habitual.

Antes de avanzar, conviene matizar lo dicho hasta ahora. No es plenamente cierto decir que “usualizar” y “usualización” no forman parte de la lengua española. Aunque no aparezcan recogidas en el diccionario, lo cierto es que estas palabras pertenecen a la jerga propia de la lingüística para describir el proceso de sememización o adquisición de significados por parte de una palabra: es preciso que estos significados sean usuales y sociales (Mehlberg, 2004).

A pesar de este último inciso, es un hecho también que “usualizar” no es fácilmente identificable como perteneciente al vocabulario habitual del español, como sí lo es “actualizar”, aunque sea con un significado distinto al explicado hasta ahora.

Concluimos este apartado afirmando que los términos “usualización” y actualización, a pesar de sus inconvenientes lingüísticos, son fácil y naturalmente adaptables para designar las estrategias inclusivas presentadas anteriormente. Y lo hacemos con un ánimo no meramente estilístico, sino efectivamente designativo (Paredes y Gallego, 2019): “usualizar” y actualizar son palabras que describen acertadamente estrategias eficaces y novedosas para superar los limitados planteamientos presentes en torno a los silencios del currículum. Se trata de hacer usual y real, no objeto de normalización, inclusión o debate bienintencionado.

5 Aplicaciones prácticas recientes

En el ámbito educativo, la cuestión de la representación ha ido ganando terreno a lo largo de los años. Aunque en un primer momento este tipo de investigación se centró en el género y la ausencia de referentes femeninos, el foco se ha ido ampliando con el paso del tiempo tanto en torno a los sujetos representados —por ejemplo, homosexuales, trans, con diversidad funcional, personas racializadas o refugiadas— así como las áreas de estudio —lengua, literatura, historia, ciencias, o legislación, por citar solo algunas (Atienza, 2007; Gray, 2013; Moreno, 2018; Motschenbacher y Stegu, 2013; Nemi, 2018; Pérez y Gargallo, 2008; Prat y Camacho-Miñano, 2018; Sunderland y McGlashan, 2015; Thornbury, 1999).

Recientemente, Ashley Moore (2020) elaboró una clasificación de situaciones de representación *queer*, a modo de continuo desde el (cis)heterosexismo explícito hasta la inclusión *queer*. Desde principios del siglo XXI, hemos asistido a intentos para incluir la realidad de las personas que transgreden la cisheteronormatividad en los libros de texto, con resultados dispares. A modo de ejemplo, Ben Goldstein (2015) relata su experiencia como autor de manuales de inglés como lengua extranjera: si bien logró la inclusión de dos parejas homosexuales en sus libros, la editorial procedió a una rápida corrección a fin de evitar perder mercado en países poco favorables a la realidad de las personas LGBT+.

En una entrevista mantenida con el escritor, Goldstein explicaba que el enfoque ha cambiado: si a principios de este siglo él enmarcaba esta realidad en temas controvertidos, reconoce que el acercamiento más apropiado es el de sencillamente incluir a todo tipo de personas sin cuestionamiento a la legitimidad de su estilo de vida. ¿No consiste en esto, acaso, la transición de la *gay lesson* a la “usualización”, tal como se expuso en el apartado anterior?

Dando un paso más, Tyson Seburn recurre también al concepto de “usualización” y propone la necesidad de un paso posterior que denomina *disruptive approach*, y que podría ser equiparado al concepto de actualización de Sanders. Seburn (2021) ahonda en estos conceptos en su libro *How to Write Inclusive Materials*, así como en su página web⁷ y en las conferencias de formación de profesorado que imparte.

⁷ Disponible en <https://fourc.ca/tyson-seburn/>.

Una aplicación de este enfoque descolonizado y despatriarcalizado, crítico y disruptivo a fin de “usualizar” identidades marginalizadas se puede encontrar también en la serie de manuales de inglés como lengua extranjera *Raise Up!*⁸. Ya han publicado tres libros, llegando hasta el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), a partir de contribuciones voluntarias coordinadas por Ilá Coimbra, James M. Taylor, Elaine Hodgson y Taíza Lombardi.

Tal como reconocen en su página web, su objetivo es “demostrar que este tipo de *manuales accesibles* pueden ser *inclusivos sin necesidad de ser controvertidos*, así como dotar al profesorado de material práctico, listo para ser usado, que es *genuinamente diverso* y que las editoriales comerciales no distribuyen actualmente” (<https://raiseupforelt.com/>, la traducción y la cursiva son nuestras). Destacamos las expresiones que permiten identificar la actitud de fondo que sustenta estos materiales: evidentemente, se puede explicar desde el concepto ya presentado de “usualización”. Entre los temas que estos materiales “usualizan” y en algún caso también actualizan, el propio equipo señala: mujeres, personas racializadas, LGBT+, mayores, refugiadas, migrantes y con discapacidad, cuerpos no convencionales, culturas no hegemónicas y modelos de familia no convencionales, entre otros.

La diversidad afectivo-sexogenérica también se ha abierto paso en el campo de la consultoría educativa, como bien representa Laila El-Metoui⁹, *Stonewall Lesbian Role Model 2020* y fundadora de *Pride in Education*, “la conferencia global sobre inclusión LGTB+ más grande en educación” (<https://www.prideineducation.co.uk/>, la traducción es nuestra).

Otro capítulo importante en lo que a la actualización del colectivo LGBT+ se refiere se encuentra en el ámbito académico de la universidad. En distintos países se han iniciado programas de estudios de máster y de doctorado centrados en esta realidad, así como grupos y proyectos de investigación que vinculan la realidad de las personas LGBT+ con distintos ámbitos vitales: literatura, arte, cine, educación y tantos otros. A modo de ejemplo, el “Máster Universitario en Estudios LGBTIQ+ [de la Universidad Complutense de Madrid], en este sentido, es una iniciativa pionera, ya que no existen ni en España ni en ningún país de habla hispana propuestas de titulaciones universitarias oficiales que se centren completamente en el ámbito LGBTIQ+” (<https://www.ucm.es/estudios/master-estudioslgbtiq>).

Es de justicia reconocer que, además, hay multitud de recursos en lengua española para actualizar la realidad LGBT+ en las aulas en distintos niveles. A modo de ejemplo, se pueden mencionar *Abrazar la diversidad* (Pichardo et al., 2015) o el repositorio de la Red Iberoamericana de Educación LGBTI¹⁰. Sin embargo, persiste la escasa formación inicial del profesorado a este respecto (Penna, 2012), lo que ha motivado recursos específicos para ello como *Somos diversidad* (Pichardo et al., 2020).

Finalmente, en el Reino Unido, iniciativas como el Mes de la Historia LGBT+ ha motivado a museos, archivos y bibliotecas a establecer vínculos públicos con la comunidad LGBT+, a organizar visitas de temática LGBT+ y formar a su personal. A modo de ejemplo, se puede mencionar el Museo de Victoria y Alberto en Londres¹¹, que todos los últimos sábados de cada mes —excepto diciembre— organiza un tour LGBT+ de forma libre y gratuita. Otra iniciativa que cabe destacar es *Outing the*

⁸ Disponible en <https://raiseupforelt.com/>.

⁹ Disponible en <https://lelmeducation.wordpress.com/>.

¹⁰ Disponible en <http://educacionlgbti.org/>.

¹¹ Disponible en <https://www.vam.ac.uk/event/Xy3EDIGv/lgbtq-tour-2020>.

*Past*¹², proyecto asociado al Mes de la Historia LGBTQ+ que tiene lugar en multitud de museos y archivos en el mismo país.

Además, el Mes de la Historia LGBTQ+ ha inspirado también otros meses temáticos en torno a las Mujeres y las Personas con Diversidad Funcional en el Reino Unido. Un ejemplo adicional de “usualización” y actualización de la comunidad LGBTQ+ en este país es el proyecto *Rainbow Pilgrims*, que “descubre la historia oculta de migrantes LGBTQ+ en el Reino Unido en el pasado y en el presente” (<https://www.rainbowpilgrims.com/>, la traducción es nuestra).

5 Conclusiones

A lo largo de estas páginas se ha descrito, de forma tanto teórica como personal, la génesis y definición de los conceptos de “usualización” y actualización propuestos por Sue Sanders como estrategias para superar los silencios del currículum escolar en torno a la orientación sexual y la identidad de género.

Se ha podido comprobar su consistencia teórica e histórica, entroncada en planteamientos como la descolonización del currículum (Apple, 2003; da Silva, 1997) y el modelo social de atención a la diversidad, que continúan y enriquecen posturas que actualmente resultan escasas, como el modelo médico, la normalización, la inclusión, la integración, la tolerancia o, incluso, la *gay lesson*.

La “usualización” y la actualización como estrategias didácticas van ganando terreno en el país de origen de la autora, el Reino Unido. Asimismo, en otros países de habla inglesa como Canadá también se habla de “usualización” y de disrupción (Seburn, 2021), que parece ser equivalente a lo que Sanders denomina actualización. Además, se han aportado ejemplos de iniciativas que pueden ser catalogadas como una u otra estrategia en distintos contextos.

En ámbitos hispanohablantes hay también multitud de iniciativas que podrían ser calificadas como “usualización” o actualización, según el caso. Sin embargo, a día de hoy, no utilizamos estos conceptos. De hecho, “usualización” como término es una palabra posible de la lengua castellana, pero no existente (Baralo, 2001, en Paredes y Gallego, 2019).

Coherentemente con el adagio “lo que no se nombra no existe”, popularmente atribuido a George Steiner, proponemos utilizar “usualización” y actualización en contextos de habla española, a fin de explicar y sistematizar la didáctica a favor de la aceptación de todas las diversidades. El hecho de que uno de estos términos no esté recogido en el diccionario no debe ser impedimento para ello. Las lenguas vivas, como el castellano, evolucionan también gracias a la creación de neologismos, que surgen para denominar nuevas realidades (Sánchez Ibáñez, 2013). Este es el caso de “usualización” y creemos que merece la pena asumir el vocablo de origen inglés.

En párrafos anteriores se expuso la superioridad conceptual de esta palabra con respecto a normalización. Es cierto, como explica Seburn, que usual es lo contrario de inusual y, por tanto, “usualización” resulta imperfecto porque significa “hacer usual lo que no es frecuente” (<https://fourc.ca/tyson-seburn/>, la traducción es nuestra). Sin embargo, dado que el concepto se centra en la frecuencia de una realidad como las personas LGBTQ+, sin enjuiciarla cualitativamente como aquello que es distinto de lo normal, la palabra parece, a día de hoy, más apta para describir este tipo de estrategias, a la espera de que en el futuro la investigación y la acción propongan etiquetas más apropiadas.

Otra virtud de las ideas aquí expuestas es su fácil aplicabilidad a colectivos distintos de las personas LGBTQ+, como pueden ser las personas con diversidad funcional o racializadas, por ejemplo.

¹² Disponible en <https://www.outingthepast.com/>.

“Usualización” y actualización pueden ser englobadas, por tanto, dentro de la multitud de iniciativas para descolonizar el currículum en el sentido más amplio y transversal del término.

Procurando la máxima coherencia posible, no se puede concluir este artículo sin reconocer la ironía que representa proponer la clonación de un verbo inglés en otro idéntico en español. En el mundo globalizado del siglo XXI, en el que la lengua inglesa es el idioma de la investigación, la tecnología, la divulgación o el entretenimiento entre muchos otros, su uso omnipresente a modo de lengua franca ha sido justamente calificado como una imposición colonial o imperialista de las potencias dominantes (Lorenzo, 2000).

De hecho, se podría pensar en alternativas como “usitar”, derivado del binomio usitado/inusitado: “que se usa frecuentemente” y “no usado, desacostumbrado”, respectivamente (<https://dle.rae.es/>). Lamentablemente, se trata de términos mucho menos habituales en el habla diaria que usual y, por tanto, más oscuros. Además, dado que también requeriría un proceso de derivación neológica, no parece la candidata más idónea para ser revestida de nuevos significados.

En definitiva, conscientes de la contradicción entre la propuesta teórica descolonizadora y el medio práctico lingüísticamente colonizador, creemos, sin embargo, que merece la pena favorecer la paulatina sustitución del término “normalizar” por el de “usualizar”, ya que se trata de procesos efectivamente distintos que también conviene distinguir nominalmente.

En los últimos años, se ha comenzado a discutir profusamente sobre las pedagogías *queer*. Estas, como reconoce Mercedes Sánchez Sáinz (2019), no son tanto una teoría como una práctica que busca el empoderamiento de las personas involucradas en el proceso educativo. Una práctica que debe ser intentada para comprender privilegios y opresiones, para enfocar la educación desde y para la a-normalidad¹³, para visibilizar sexualidades y cuerpos y porque la educación es un proceso afectivo en el que las identidades no son inamovibles.

Da Silva (1997) describe de esta manera el ideal de una educación y un currículum descolonizado:

Todo esto apunta a construir una educación y un currículo inclinados hacia la crítica y la disidencia, hacia la trasgresión y la subversión, hacia la diseminación y la pluralidad, hacia la desestabilización y la interrupción, hacia el movimiento y el cambio y no hacia la aceptación y el conformismo, la sujeción y la sumisión, el odio y el separatismo, la fijación y la estabilización, el inmovilismo y la permanencia. En suma, hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarse en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la trasgresión de fronteras. (p. 8)

Si algo se puede descubrir en este artículo es nuestra humilde contribución para nombrar de forma más acertada las estrategias para construir una educación descolonizada en general y *queer* en particular. Llevamos años actualizando la temática LGBT+ en la educación formal a través de *gay lessons* específicas pero ocasionales. A pesar de ello, el estudio de los recursos escolares más habituales (López Medina, 2020) y de la legislación educativa (Moreno, 2018), entre otros, revela que quizá hayamos comenzado la casa por el tejado y nos hayamos olvidado de preparar previamente el terreno de forma sistemática a través de la “usualización”.

¹³ Aquí nos permitimos corregir a la autora y postular la educación desde y para lo inusual.

Bibliografía

- Apple, M. (2003). Comiendo papas fritas baratas. *Docencia*, 20, 47–55.
- Aristóteles. (1995). *Física* (G. Echandía, traductor y comentarista). Gredos.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentilli, M. Apple y T. da Silva (Eds.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (pp. 63–77). Losada.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Ariel.
- Goldstein, B. (2015). LGBT Invisibility in Language Learning Materials. *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(2), 35–40.
- Gray, J. (2013). LGBT Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials. En J. Gray (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40-63). Palgrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9781137384263_3
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Home Office. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*.
- López Medina, E. F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Lorenzo, L. (2000). El uso del inglés como lengua franca. *Philologica canariensis: Revista de filología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* 6-7, 433–452.
- Mehlberg, M. (2004). La identificación de las unidades léxicas integrantes de las medioestructuras semánticas de los verbos. *Studia Romanica Posnaniensis*, 31, 369–375. <https://doi.org/10.14746/strop.2004.31.035>
- Moore, A. R. (2020). Understanding heteronormativity in ELT textbooks: A practical taxonomy. *ELT Journal*, 74(2), 116–125. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCZ058>
- Moreno, J. J. (2018). *Análisis (crítico) del discurso legislativo en materia de educación en el estado español desde una perspectiva queer* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Motschenbacher, H. y Stegu, M. (2013). Queer Linguistic approaches to discourse. *Discourse and Society*, 24(5), 519-535. <https://doi.org/10.1177/0957926513486069>
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy : Approaches to inclusive teaching. *Policy Features in Education*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>
- Paredes, F. y Gallego, D. (2019). Procedimientos neológicos en el léxico disponible de español como lengua materna y como lengua extranjera. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 109–138. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.109-138>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad sexual* (Tesis Doctoral).

Universidad Complutense de Madrid.

Pérez, C. y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *IV Lectura y género: leyendo la invisibilidad*, 627-636.

Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Puche, L., Fumero, K., Carrasco, A., Cáceres, A., Ojea, A., Molina, Á., Salguero, C., Calzado, D., Benítez, E., Abril, E., Fuentes, J., M. Vela, J. A., Pallàs, K., Yécora, K., Vicente, L., Cancio, L., García Sánchez, L., Guedes, M. J., García Moya, M. J., Wisniewska, M., Rodríguez Medina, P., Robles, R., Sanchís, R., Rodríguez Salas, S., Santiago, S., Bustamante, S., Díez, V., Parral, V. y Herranz, Y. (2020) *Somos diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad.

Prat, M. y Camacho-Miñano, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 433-452. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010>

Sánchez Ibáñez, M. (2013). *Neología y traducción especializada: claves para calibrar la dependencia terminológica español-inglés en el ámbito de la Enfermedad de Alzheimer* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca.

Sánchez Ibáñez, M. (2018). Definiendo “en positivo” los neologismos formales: Hacia un análisis cuantitativo de la correlación entre sus características. *Pragmalingüística*, 26, 349–372. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2018.i26.17>

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.

Seburn, T. (2021). *How to write inclusive materials*. ELT Teacher 2 Writer.

Sunderland, J. (2015). Gender (Representation) in Foreign Language Textbooks. Avoiding Pitfalls and Moving On. En S. Mills y A. S. Mustapha (Eds.), *Gender Representation in Learning Materials* (pp. 19-34). Routledge.

Thornbury, S. (1999). Window-dressing or cross dressing in the EFL sub-culture. *Folio*, 5(2), 15-17.

Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

UK Government (1988). *Education Reform Act*.

UK Government (1988). *Local Government Act*.

Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15, 115–136.

Fuentes digitales

<https://dle.rae.es/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<http://educacionlgbti.org/> Consultada el 8 de febrero de 2022.

<https://fourc.ca/tyson-seburn/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://lelmeducation.wordpress.com/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://lgbtplushistorymonth.co.uk/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://www.lgbtplushistorymonth.it/> Consultada el 8 de febrero de 2022.

<https://www.prideineducation.co.uk/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://www.outingthepast.com/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://www.rainbowpilgrims.com/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://raiseupforelt.com/> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<http://the-classroom.org.uk> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://www.ucm.es/estudios/master-estudioslgbtiq> Consultada el 10 de agosto de 2021.

<https://www.vam.ac.uk/event/Xy3EDIGv/lgbtq-tour-2020> Consultada el 10 de agosto de 2021.