



CLAUSTRES SENSE ARMARIS

Una investigació qualitativa sobre la LGTBIfòbia
que viu el professorat a les Illes Balears

Agradecimientos:

Al profesorado LGTB (in)visible e implicado que (de)construye su identidad subjetiva como una herramienta pedagógica de transformación social. A todas las personas que han participado de LEDD y de las entrevistas, así como las que han hecho posible gracias a su esfuerzo y dedicación que este trabajo de investigación se haya podido realizar, especialmente a Manu y Leo por ser el corazón y el cerebro de esta investigación y por poner el cuerpo y sus conocimientos en los Grupos Focales.

Gracias a Natalia por visibilizarnos a través de las ilustraciones en directo de los encuentros y a Héctor por la labor de ejecución y análisis de las entrevistas y su trabajo de unificar mundos . A Tatiana por ser el marco y sustento de la investigación.

Gracias al profesorado LGTBI que se ha visibilizado en épocas en las que implicaba poner en una balanza tu integridad o tu puesto de trabajo; gracias a las referentes de la comunidad educativa que nos permite ahondar en el desarrollo de estrategias de prevención de la LGTBIfobia.

Proyecto desarrollado por :

Ben Amics Assoc. LGTBI de les Illes Balears y La Lioparda Teatre
CC (BY, NC, ND)

Equipo investigador:

Héctor Olmos Sierra, Jan (Alejandro) Gómez Saiz, Leo Albuquerque Tudela, Manuela Acereda Cobo y Tatiana Casado de Staritzky

Investigación financiada por la Dirección General de Derechos y Diversidad de la Conselleria de Presidencia.

Diseño y maquetación: Natalia Fariñas Rebollo



G CONSELLERIA
O PRESIDÈNCIA,
I CULTURA I IGUALTAT
B DIRECCIÓ GENERAL
/ DRETS I DIVERSITAT





ÍNDICE

Marco teórico y estado de la cuestión	1
Objetivos de la investigación	7
Metodología	8
Resultados del análisis cualitativo (entrevistas)	19
Análisis del árbol de nodos (entrevistas)	20
Resultados del análisis etnográfico desde las artes (grupos focales)	47
Justificación de la categorización (grupos focales)	48
Análisis etnográfico-torcido	51
Conclusiones	79
Bibliografía	84
Anexo / Relatoría gráfica	89

MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de esta investigación, se propuso analizar la situación de los estudios actuales enfocados en las realidades LGTBI+ dentro del sistema educativo con el fin de determinar el punto de partida de esta propuesta respecto a las realidades del profesorado LGTBI+. El resultado ha sido un conjunto de investigaciones y artículos que hacen referencia a la situación de la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo, generalmente enfocadas hacia la situación del alumnado y atendiendo en menor medida a las experiencias de las personas docentes LGTBI+ con respecto a su realidad dentro de la escuela y en relación con su profesión.

Revisando la situación legal de las personas LGTBI+ en la actualidad, destacan en el ámbito internacional los Principios de Yogyakarta que recogen estándares legales para luchar contra la violencia, el abuso y la discriminación ejercida contra las personas LGTBI (López, Generelo y Arroyo, 2013). A nivel europeo, cabe señalar el Convenio Europeo de Derechos Humanos y el Derecho de la Unión Europea, donde se recoge la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea que prohíbe la discriminación con motivos de orientación sexual en su art. 21.1 (López et al., 2013), además del reciente aprobado Plan Estratégico para la Igualdad de las personas LGTBIQ 2020-2025.

En el contexto del Estado español, se cuenta con la llamada Ley de Matrimonio Igualitario aprobada en 2005 y la Ley de Identidad de Género de 2007 para la rectificación registral de la mención del nombre y sexo de las personas trans* (López et al., 2013).

Por último, a nivel autonómico, el Parlament de les Illes Balears aprobó en 2016 la Ley 8/2016, del 30 de mayo, para garantizar los derechos de Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales y erradicar la LGTBIfobia. Además, desde noviembre del año 2016, en las Islas Baleares se cuenta con el Protocolo de acompañamiento para el alumnado trans* en los centros educativos. En este sentido, recientemente se ha aprobado la versión 2.0 para mejorar su implementación.

Antes de abordar los miedos y estrategias del profesorado diverso, es necesario visibilizar los preocupantes datos de los estudios más actuales respecto al acoso LGTBIfóbico en los centros educativos. Utilizando la definición que proponen Berná, Cascone y Platero, entendemos la LGTBIfobia como todas aquellas situaciones de violencia a través de las cuales se expone a una persona repetidamente a la exclusión, al aislamiento, a la amenaza, a los insultos y a las agresiones motivadas por su orientación sexual y/o identidad de género y ejercidas en una relación desigual de poder (2015). Dichas situaciones de violencia, sufridas por las personas LGTBI+ durante la etapa educativa, condicionarían la construcción de sus identidades afectando a su desarrollo como personas adultas. El profesorado LGTBI+, no ajeno a esta realidad durante su infancia y adolescencia, se ha visto expuesto a la violencia y socialización de la cis-heteronormatividad¹. Así, entendemos las identidades como construcciones histórico-sociales, maleables, no homogéneas ni fijas, lejos de ser esencias (Gracia Trujillo, 2015), que están a su vez atravesadas por relaciones de poder (Michel Foucault, 1978) y se establecen en el sistema educativo en tanto espacio de socialización clave en la construcción de estas subjetividades.

A su vez, partimos de que, tal y como defiende Trujillo (2015), la sexualidad y la identidad de género son elementos clave para la construcción de estas identidades dentro del ámbito educativo, dado que son consideradas algo relevante tanto para el alumnado como para el profesorado. En ese sentido, se ha construido socioculturalmente que la masculinidad hegemónica y la cis-heterosexualidad serían las identidades legítimas, naturales, respetables, legales y visibles. Es decir, aquello que entendemos como cis-heteronormatividad frente a la cual, en oposición, se construye lo diferente, lo otro (Trujillo, 2015), en términos de orientación sexual e identidad de género.

¹El concepto *cis* se utiliza, en términos de sexualidad, género o identidad sexual, para referirse a personas que no se identifican como *trans** (transexuales, transgénero...). Es decir, personas cuya identidad de género se corresponde con el sexo que le fue socialmente asignado al nacer.

Esta cis-heteronormatividad de la que hablamos es descrita por Warner como "(...) los procesos normalizadores que mantienen la heterosexualidad como forma elemental de asociación humana, como el modelo de las relaciones entre los géneros, como la base indivisible de toda comunidad y como los medios de reproducción sin los cuales la sociedad no existiría" (Citado en Trujillo, 2015: 1531).

Así pues, en la escuela se establece esta diferenciación no únicamente para el alumnado, sino que las identidades docentes LGTBI+ se verían sujetas a la misma lógica discriminatoria, limitando así su papel en la escuela y generando desigualdades.

Lo mismo ocurriría con otras categorías de diferenciación social como serían la nacionalidad, la etnia, la clase social o la discapacidad, por mencionar algunas otras. Es por ello que entendemos que dentro del sistema educativo se reproduce un sistema de diferenciación de grupos sociales, discriminando aquellas identidades ilegítimas o subordinadas a aquellas que son consideradas socialmente legítimas y relegando las identidades del profesorado y del alumnado LGTBI+ a la invisibilidad.

Es en este contexto donde podemos hablar de la llamada “presunción de heterosexualidad” que menciona Trujillo (2015) a raíz de la cual se asumen la sexualidad y la identidad de género de las personas (cis-heterosexualidad) y, dentro del sistema educativo, del alumnado y del profesorado. Esta presunción trae consigo situaciones en las que se vuelve necesario para las personas LGTBI+ exponer sus identidades en espacios donde no siempre pueden sentirse seguras para hacerlo (por temor al rechazo, a reacciones discriminatorias, etc.). Este tipo de situaciones generarían una serie de conflictos en los que, en muchas ocasiones, las personas LGTBI+ prefieren no visibilizarse u ocultar información sobre sus identidades, hecho que dificulta que en muchos casos las personas docentes se sientan respaldadas para salir del armario y visibilizarse como personas LGTBI+. De esta manera, se entiende que la orientación sexual y el género son definidos desde una dimensión social que acaba generando lógicas de exclusión. De este modo, la LGTBIfobia convierte la escuela en una institución no únicamente heteronormativa, si no también heteronormalizadora (Trujillo, 2015; Warner, 1994) en la cual, tanto profesorado como alumnado, tratarán de encajar dentro de lo considerado *normal* para evitar así la discriminación.

Esta problemática respecto a la posibilidad de visibilizarse o no como persona LGTBI+ implica que, puesto que lo que no se visibiliza no existe (Mercedes Sánchez Sáinz, 2019), es imprescindible dotar al sistema educativo de herramientas para romper con la discriminación LGTBIfóbica con el fin de visibilizar aquellas identidades

que se ubican fuera de la norma. Por tanto, los espacios educativos -y el profesorado- deberían ser capaces de prevenir y evitar las situaciones de desigualdad, discriminación y otras formas de violencia existentes tanto hacia el alumnado como hacia el profesorado LGTBI+. El objetivo no es otro que evitar el impacto que tienen el rechazo, las invisibilidades, las imágenes y etiquetas negativas sobre ellxs (Trujillo, 2015). Es aquí donde la figura del profesorado cobraría aún más importancia si entendemos su papel como referente también a la hora de visibilizar sus propias identidades no normativas, siendo capaces así de transformar dejando constancia de la existencia de otras realidades en términos de orientación sexual e identidad de género dentro de la escuela.

En este sentido, la FELGTB animaba en 2018 al profesorado LGTBI+ a salir del armario, hacerse visibles, para poder convertirse en referentes con el fin de luchar contra el acoso escolar, creando así escuelas más seguras². De forma más reciente, en el contexto balear, en el último coloquio organizado por FAPA Mallorca, se defendía la misma premisa para poner fin con el sufrimiento del alumnado³. Recordemos que, tal y como recoge el estudio sobre el riesgo de suicidio en jóvenes LGTBI+ realizado por Ben Amics en el contexto de Mallorca en el año 2019, casi un 85% del alumnado que había sufrido discriminación, motivada por su orientación sexual y/o identidad de género, habría planeado o pensado en suicidarse. Estos datos ponen de manifiesto la urgencia de cambiar el modelo de escuela para generar ambientes seguros en los que el profesorado LGTBI+ se sienta preparado para ser visible y ser referente en el apoyo al alumnado.

Tal y como entendemos la responsabilidad del sistema educativo, este debería tener como base la lucha por el reconocimiento de estas diferentes identidades puesto que “no se trata de incluir individuos incompletos o incorrectos, sino de generar espacios educativos en los que todas las personas puedan ser reconocidas” (Peluso, 2018; Sánchez Sáinz, 2019: 55). Por eso, será desde esta premisa desde donde nos

²<https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2018/10/10/colectivos-lgtb-piden-los-profesores-salir-del-armario-para-combatir-acoso-1271141-305.html>

³<https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2020/01/15/visibilidad-lgtbi-deberia-presente-aulas-2814427.html>

posicionaremos a la hora de abordar la LGTBIfobia en el ámbito educativo, ya que entendemos que, además de ser el entorno principal donde se reproduce el rechazo a la diferencia, es también un lugar desde el que construir alternativas que nos ayuden a prevenirlo.

Para atender al papel del equipo docente en la erradicación de la LGTBIfobia, cabe señalar que, tal y como vemos en la investigación Diversidad y Convivencia -coordinada por Matías De Stéfano y José Ignacio Pichardo (2015)-, aquellas personas dedicadas a la docencia que se identifican como LGTBI+ muestran una mayor percepción de la presencia de discriminación hacia estudiantes por motivo de orientación sexual o identidad de género. Según este estudio (realizado en diferentes centros de Madrid, Andalucía e Islas Canarias), “un 22% del profesorado ha sido testigo de situaciones de discriminación, mientras que, de la muestra de 250 docentes, tres indicaron haber sufrido burlas o insultos a menudo, frente a 59 docentes que señalaron haber recibido burlas o insultos alguna vez” (De Stéfano y Pichardo, 2015). De los motivos por los que sufrieron dicha discriminación, la orientación sexual o identidad de género se situaría como el tercero más nombrado. Además, destaca que, del porcentaje de profesorado que sufrió discriminación, casi un 30% señaló que se produjo por parte de otros miembros del equipo docente, en su mayoría hombres cis. Estos datos nos permitirían poner de manifiesto que la discriminación hacia el profesorado LGTBI+ es una realidad que no debería ser ignorada.

Por otro lado, existiría una parte de este profesorado que siente dudas a la hora de intervenir ante una situación de LGTBIfobia o que, directamente, no interviene, siendo algunos de los motivos la falta de recursos y estrategias, así como una falta de seguridad para enfrentar una situación de discriminación. Por último, a pesar de que supuestamente son las personas no heterosexuales las que más se preocupan por abordar la diversidad sexual y de género en el aula, muchas de ellas sienten reparos a la hora de visibilizar su sexualidad ante el alumnado por miedo a un posible rechazo (De Stefano y Pichardo, 2015).

En contraste con los datos expuestos, y sirviéndonos de los datos recogidos

por Ben Amics en su Estudio piloto sobre las percepciones y actitudes de la juventud ante la orientación afectivo-sexual e identidad de género (Jan Gómez y Sheyla Núñez, 2019), el 37% del alumnado encuestado en Mallorca tenía la percepción de que el profesorado ignoraría una situación de LGTBIfobia. Además, el 57% percibía que en el entorno educativo se trata de forma más injusta a las personas LGTBI+. A este respecto, entre el alumnado se afirma que aquella parte del equipo docente que se preocupa por el alumnado y detecta las situaciones de LGTBIfobia actuando en consecuencia son considerados personas de referencia.

De la misma manera, se debe destacar que únicamente el 27% conocía a docentes LGTBI+, a la vez que el 42% opinaba que podría aportarle mucho contar con profesorado que fuera visiblemente no heterosexual. Estos datos refuerzan el hecho de que faltan referentes LGTBI dentro del sistema educativo que estén lo suficientemente empoderados como para ejercer el papel de referente desde la visibilidad de sus experiencias diversas.

A raíz de estos datos -y partiendo de que el proyecto anteriormente mencionado es uno de los pocos que ponen atención en las experiencias del profesorado LGTBI+- planteamos la importancia de abordar un análisis de su situación dentro del sistema educativo de Baleares. Entendemos que, al no poner el foco en estas realidades dentro del sistema educativo, podría haberse dado una invisibilización de las diferentes formas de discriminación a las que se enfrentan. Por ello, planteamos este proyecto con la intención de identificar qué tipo de situaciones experimentan en relación con sus identidades, analizando así las estrategias necesarias para trabajar su empoderamiento.

Por tanto, esta investigación se plantea como un estudio piloto que nos aproxima a esta realidad siendo conscientes de que partimos de una muestra pequeña y poco representativa. Así pues, no pretendemos dar respuesta a la problemática que planteamos, sino establecer un punto de partida desde el que visibilizar este tipo de discriminaciones e iniciar una línea de investigaciones dirigidas a lograr la inclusión de las personas LGTBI+ en todos los espacios del sistema educativo.

O

BJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha comentado, el objetivo principal de este proyecto de investigación es analizar, utilizando técnicas de investigación cualitativas, las diferentes experiencias que vive el profesorado LGTBI en los centros educativos de las Islas Baleares, las cuales son derivadas de su propia diversidad sexual y de género.

Paralelamente, los objetivos específicos de esta investigación serán los siguientes:

- ▶ Analizar las causas y consecuencias de la LGTBIfobia social (e interiorizada) dentro del sistema educativo que repercute al profesorado LGTBI+
- ▶ Examinar las estrategias y herramientas del profesorado LGTBI+ para abordar la diversidad sexual y de género en el aula
- ▶ Aproximarse al tipo de miedos que enfrenta el profesorado LGTBI+ en el sistema educativo en relación con la LGTBIfobia que existe en el mismo

METODOLOGÍAS

El estudio que presentamos parte del uso técnicas cualitativas, ya que son las que nos permiten facilitar un proceso de cambio social a lo largo del proceso de investigación. De hecho, las personas participantes en esta investigación son personas residentes en las Islas Baleares que ejercen la docencia en las mismas, teniendo representación de docentes del ámbito universitario, Educación Primaria y Secundaria y Formación Profesional.

Si nos detenemos en el estudio de las metodologías, las técnicas aplicadas a este proyecto han sido:

Focus Group

Se han realizado tres grupos focales, dos en Mallorca (uno de 6 participantes y otro de 8) y uno en Menorca (de 7 participantes), siendo reubicadas las personas procedentes de Ibiza y Formentera en los realizados en Mallorca debido a falta de presupuesto y dificultades de desplazamiento condicionadas por la situación de la Covid-19. Cada grupo focal consistía en una sesión basada en metodologías artísticas que duraba dos horas, a través de la cual se pretendía generar un espacio donde poder compartir experiencias, miedos y estrategias como docentes LGTB dentro del sistema educativo balears.

Cabe señalar que el número de participantes ha sido menor del esperado debido a las limitaciones para realizar actividades en grupo por la situación pandémica, así como por las restricciones establecidas que reducen el uso de espacios cerrados y el número de personas que pueden reunirse. Aun así, este proyecto de investigación cumple su función de establecer un acercamiento a estas realidades, objeto de referencia de nuestro estudio.

Entrevistas

Todas las personas entrevistadas habían participado previamente en los grupos focales y se ofrecieron voluntariamente a participar en una entrevista individual con el fin de ahondar en su experiencia como docente LGTB. Se han realizado un total de 10 entrevistas de diferentes personas docentes de las Islas Baleares, teniendo representación de cada una de las islas (cinco de Mallorca, dos de Menorca, dos de Ibiza y una de Formentera). En este sentido las edades de las personas participantes comprenden desde los 22 años a los 53 años; entre lxs participantes, cuatro se identificaban como mujeres cis, cinco como hombres cis y unx como persona no-binaria. Atendiendo a la orientación sexual, tres personas se identifican como bisexuales, una como lesbiana, una como bollera, cuatro como gay y uno como marica.

Así pues, el uso de la entrevista como técnica cualitativa nos ayuda a dar protagonismo a las personas participantes, obteniendo una interacción más directa y personal con el fin de generar un espacio de confianza donde la persona pueda exponer las respuestas a las preguntas que se le realiza durante la entrevista. Con esta metodología se construye una interpretación partiendo de la información proporcionada por la persona, evitando generalizaciones (Sánchez Torrejón, 2017). De este modo, el análisis de los datos cualitativos obtenidos se realiza sobre las respuestas de las participantes, es decir, sobre sus propias experiencias, opiniones y percepciones. Por tanto, el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener interpretaciones fidedignas de las experiencias del profesorado LGTB de las Islas Baleares.

Con el fin de dotar a las personas entrevistadas de la capacidad de introducir matices en sus propias respuestas, las preguntas que se realizan son abiertas y permiten modular la información transmitida en primera instancia. Por tanto, será sobre esta información obtenida que se procederá a realizar un análisis cualitativo, basado en la creación de árboles de nodos que nos permitan agrupar elementos comunes dentro de los relatos discursivos de las personas participantes.

Observación participante (etnografía)

El equipo encargado de realizar la investigación está compuesto por diferentes profesionales que se dedican tanto a la investigación como a la docencia, de manera que la (auto)etnografía se convierte en una de las propuestas metodológicas cualitativas principales. El proceso colectivo de creación y ejecución del proyecto está atravesado por las propias subjetividades de lxs investigadorxs, convirtiendo este estudio en una colaboración entre activistas, docentes, artistas y científicxs sociales cuyo objetivo no es únicamente la producción de conocimiento, sino también la transformación social. Desde aquí, se plantean una serie de innovaciones metodológicas que nos llevan a diseñar una investigación mixta, de carácter aplicado, en la que tanto los componentes cualitativos como los elementos visuales y textuales están en permanente diálogo, asemejándose a una metodología IAP (Investigación-Acción Participativa).

Metodologías feministas e investigación basada en las artes:

“Y cómo nuestros días están hechos así, a base de pequeñas soledades, hasta hoy he seguido confiando en el poder creativo de lo invisible, en el poder de lo creativo como puente o zona común entre lo que llamamos ciencia y lo que llamamos arte”. (Zafra, Remedios 2013, p.63)

En primer lugar, queremos mencionar que, habitualmente, se tiende a pensar que la teoría feminista, cuando entra en un campo, lo hace añicos y lo arrasa con todo a su paso, dejando una tierra quemada y poco fértil. Es cierto que lo pone todo patas arriba y que contamina la mirada con carácter irreversible: las críticas a la ciencia, a la objetividad del científico sin cuerpo, sin instrumentos y sin mirada han cuestionado el concepto de verdad pero no para dejar un terreno baldío sino para que la verdad sea compleja, capturada temporal y circunstancialmente, para no creernos en posesión de ella, porque, en verdad, la verdad no existe pero nos afecta en tanto podemos hablar con y de ella. ¿Qué se entiende por conocimiento y qué no? ¿Quién está autorizado

para generarlo y qué técnicas están avaladas para dicho propósito, que han generado y generan puntos de tensión y debate dentro de la comunidad académica?

Las teorías feministas nos proponen un marco metodológico complejizado que nos permite acercarnos al campo de estudio desde una posición concreta, que no sólo deberá ser tomada en cuenta sino que transformará necesariamente el punto de partida y las conclusiones. Para articular el acercamiento metodológico al problema de estudio, es decir, la situación del profesorado LGTBIQ+ en Baleares, creemos necesario realizar una distinción entre epistemología, metodología y método, para luego ir entrecruzándolos. En este sentido, cabe señalar que entendemos la epistemología como la producción de conocimiento, la metodología como la manera teorizada de la aplicación concreta y el método como las técnicas que se usan.

Las propuestas de Sandra Harding (1998) parten de la siguiente cuestión: *¿quién hace la ciencia y hacia dónde?* La teórica propone hacer ciencia de la ciencia, que los sociólogos estudien a los científicos y sus laboratorios, partiendo de las premisas construccionistas de cómo los resultados están afectados por el contexto social y cómo las validaciones son establecidas por convicciones, que no por verdades. Además, sugiere que lo que merezca ser llamado ciencia debe incluir un examen sistemático de las condiciones de producción, pues en este se desvelan los procesos para acercarnos a la producción de conocimiento y donde se pueden entrever qué saberes son tenidos en cuenta para la creación de la ciencia. A su vez, también nos permite hacer propuestas de transformación que subviertan los procesos de dominación. De hecho, si se entiende el conocimiento como performativo, en el sentido de que cuando creamos conocimiento estamos creando realidades, es justo en las tripas de esa producción donde se puede actuar y producir un cambio. Y las tripas de ese laboratorio, en relación a la investigación que nos ocupa, son los centros educativos y prestar la atención a cómo hemos recogido las experiencias de las docentes, cómo nos relacionamos con ellas y qué nuevos relatos producimos con ellas.

Para ello, Harding propone partir del *standpoint*, entendido como posicionamiento, como proceso político, es decir, un logro que no está dado y que a la vez hace evidente que partimos desde un punto de vista ético y político sobre lo que observamos. Para alcanzar lo que ella llama “la objetividad fuerte” se tiene que incluir y partir de este *standpoint* para ver qué intenciones y voluntades ponemos sobre nuestros sujetos de estudio: “las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar (...) explicitar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales del investigador y, si es posible, la manera como ella o él sospechan que todo eso haya influido en el proyecto de investigación” (Harding, 1998, p.8). Estas reflexiones de Harding nos sirven no solo para tener en cuenta desde dónde hablamos, sino que dan luz al problema de estudio al realizar una relación directa entre sus laboratorios científicos y los centros educativos, ya que es ahí donde se fabrica la cisheteronormalización, donde se produce un tipo de conocimiento validado en relación al sistema sexo-género, rara vez puesto en duda por el propio profesorado ya que, como es lo (heterocis)normal, permanece invisible. Por esta razón, por la necesidad de pensar los centros educativos desde un posicionamiento marginal en relación al género y/o sexualidades, pusimos en marcha esta investigación piloto con profesorado torcido.

Paralelamente, Donna Haraway propone el conocimiento situado donde se validan los conocimientos desde la experiencia contextualizada. Así, la objetividad se encuentra en la práctica crítica capaz de reconocer nuestras propias tecnologías semióticas, es decir, cómo fabricamos significados, desde dónde, por qué y cómo incluir una reflexión ética sobre los mismos. Así, Haraway complica la idea del *standpoint* al hablar de la visión desde un sentido ambiguo. Por un lado, como mirada corporizada y, por otro, como visión en el sentido de futuro, de proyección, de ahí su relación entre ciencia ficción y feminismo. De la misma manera, reivindica la vista como forma de conocimiento, pero lo hace partiendo de las críticas de las teorías feministas a la visión, proponiendo nuevas metáforas desde la no-inocencia de saber que las metáforas de la visión dan forma al objeto de conocimiento y a las posiciones del sujeto, a la vez que, haciendo uso del término de Teresa de Lauretis (1992), las *en-gendran*. Por tanto, es importante la redefinición de la mirada corpórea porque se le puede rendir cuentas, frente a la dimensión logocéntrica del *satélite ojo*.

Desde la idea del *cyborg* (Haraway), se puede hablar del carácter ontológico de la corporeidad como material y semiótica, permitiendo abogar por una perspectiva corporeizada en la investigación, entendiendo, con Joan Pujol (2003), que el cuerpo es producto y productor de acción y conocimiento. Así, en la articulación de personas, discursos y prácticas, se produce conocimiento. Las relaciones que se producen entre cuerpo, discurso, conocimiento y poder permiten pensar en las implicaciones que pueden tener estas redes interconectadas para la investigación, ya que si la interacción de las posiciones corporeizadas⁴ son productoras de conocimiento, habrá también que repensar las relaciones asimétricas de poder que se establecen entre la investigadora y las investigadas para que no se conviertan en dominación. Por esta razón, se ha realizado un encuentro con los participantes de la investigación para hacer una devolución del informe.

Por tanto, partimos de una concepción de experiencia encarnada, semiótico-material, con Mari Luz Esteban y Joan Pujol entre otros, para introducir la corporalidad en la investigación. Según Esteban (2008), “narrar el cuerpo forma parte de un proceso general de reflexividad (...) dar forma textual al cuerpo, sería una forma, entre otras, de intentar hacer consciente lo que no siempre lo es en la acción humana”. Haraway (2004) propone, frente al ventrílocuo de la objetividad científica, un testigo modesto más corporal, más desviado y casi opaco ópticamente. No obstante, lo que resulta complicado es cómo dar cuenta de lo corporal en un texto, hecho que se podría producir mediante una narración naturalista en la que se masticase el ambiente, pero creemos que en el relato escrito hay elementos que se pierden: “A este respecto, es posible que el mejor camino para “mostrar” los cuerpos, y por tanto no sólo “explicarlos”, sea utilizar técnicas visuales” (Mari Luz Esteban, 2008, p.145). Por esta razón, en la proyección del proyecto de investigación tuvimos en cuenta la figura de Natalia Fariñas, artista cuya función era realizar una relatoría gráfica, a modo de diario de campo visual, para tener un registro de los cuerpos, las posturas y su relación con el espacio de las participantes.

⁴Corporeidad (corpor[e]ality) entendida con Elizabeth Grosz desde los nuevos materialismos. “desplaza el cuerpo hacia lo inhumano, lo más que humano, lo más allá de lo humano y se concentra en las zonas de proximidad entre el cuerpo y el mundo”. (Sara Carrasco-Segovia, 2020, p.4).

En este sentido, existe un debate abierto sobre el papel de la estética y/o la creación artística en la investigación. De hecho, cada vez van tomando más adeptos las metodologías de corte artístico, aunque sigue habiendo quien establece una división entre lo que es investigación y lo que es arte, entendiendo que “el arte es creación y la investigación es ciencia (...). La demarcación fundamental suele ser la disyuntiva entre objetividad (científica) frente a subjetividad (artística), y a continuación la de pensamiento frente a emoción, y también la de exactitud de los datos frente a lo sugestivo de las interpretaciones, y así sucesivamente” (Ricardo Marín 2019, p.883). Pero si bien con el repaso a las críticas a la ciencia de Haraway y Harding queda desmontada esta dicotomía en la que se jerarquizan unas formas de conocimientos frente a otras, sigue siendo necesario tener una buena fundamentación metodológica para el uso de las mismas. Por esta razón, realizaremos un breve recorrido por la gestación de estas corrientes.

Por otro lado, y a partir del giro narrativo en investigación en Ciencias Sociales que tuvo lugar a principios de los años 80 (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002, en Hernández, 2019b), aparece la Investigación basada en las Artes (IBA)⁵, pero no es hasta 1993 cuando Elliot Eisner organiza un seminario en la universidad de Stanford sobre la IBA. En un principio, se dio mucha importancia a las cualidades estéticas, pero poco a poco fue ganando espacio una perspectiva que tiene más que ver con una forma de comprender y compartir diferente que con la calidad artística en sí misma. Lo importante de la IBA es que: “vincula, a partir de una doble relación, la investigación con las artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión” (Hernández, 2008, p. 87).

Como se puede observar, esta metodología está intrínsecamente ligada a la epistemología y a las figuras metafóricas de Haraway, tanto en la manera en que la autora hace la teoría -usando la ficción, la imaginación y la forma literaria para producir

⁵Arts based Research –ABR-, en inglés

conocimiento- como en la misma propuesta. De hecho, la figura del *cyborg* y la difracción encuentran su forma estratégica en el pensamiento estético y las posibilidades de la sinestesia. Cuando el campo de la investigación son las experiencias educativas del profesorado LGTB+, acercarnos desde estas metodologías de corte artístico propician la comprensión de dichas experiencias a la vez que nos facilita la tarea de relacionarnos con lo no dicho, con esos gestos, elipsis o con los silencios en los que a veces las palabras se nos atragantan. La emoción aparece antes en y con el cuerpo, a veces de forma anterior en micromovimientos que en la palabra, que tiende a controlarlo todo. Sobre todo, donde más se manifiesta es en la acción y en las artes, ya sea en el hacer una escultura de papel o una escultura corporal, ya que son movimiento sensible.

Para Huss y Cwikel (Fernando Hernández, 2008, p. 93) la finalidad del IBA es utilizar las artes como método, como forma de análisis y como tema. El IBA nos sirve como método para propiciar el afloramiento de las experiencias desde otros lugares. Sirve de ejemplo una de las propuestas que se realizaron en el *Focus Group* con profesorado queer en la que se propone hacer una estatua corporal de algún miedo que tuviésemos como profesores gays, maricas, lesbianas, bolleras, bisexuales y/o trans*. Para realizarlas, previamente habíamos marcado en el suelo con cinta de carrocero un rectángulo que simula un escenario y habíamos explicado cómo esta diferenciación de espacios -dentro y fuera de ese rectángulo- nos marcaba lo que es el espacio estético, mágico o para la ficción, diferenciándolo del espacio aquí y ahora de la realidad. Esta distinción de espacios nos sirve, por un lado, para separar persona de personaje y, por otro, para poder hacer un proceso de desidentificación que ayuda a sentirse más protegido, tal y como en el teatro de las oprimidas se entiende ese espacio para el ensayo de la realidad en un espacio protegido. Este es un espacio liminal, es decir, un espacio-tiempo fuera del real: “la liminalidad no es sólo transición sino también potencialidad, no solo “llegar a ser”, sino también “lo que puede ser”, un ámbito de expresividad en el que todo lo que no es manifiesto en las operaciones diarias de la normalidad de la estructura social (...) puede ser objetivamente estudiado a pesar del carácter a menudo metafórico y exclusivo de sus contenidos” (Víctor Turner, 1978, p.333, en Remedios Zafra, 2008). Así, lo liminal es propio de la ritualidad, es el momento clave en el que se pasa de un estado a otro, de persona a personaje y

se posibilita el extrañamiento de uno mismo. A través de propuestas corporales emergen temas que desde el propio relato verbal no lo hacen: “Las actividades liminales (una función de teatro, una performance, un ritual, etc.) permiten a los participantes reflexionar, suspender y reformular los símbolos y comportamientos habituales con el fin de generar una transformación social y personal” (Judith Vidiella, 2014, p. 84).

Por tanto, la IBA es una propuesta de mestizaje “donde el pensamiento dialógico y las metáforas sustituyen los dualismos y donde las diferentes estéticas se utilizan como vehículos de significado más que para mostrar hechos”(Rita Irwin en Fernando Hernández, 2008, p.104). La mezcla de estéticas hace especial hincapié en el uso de texto e imagen en una relación no jerárquica ni explicativa o ilustrativa, sino a modo de conversación. Por otro lado, se puede recurrir a una relectura de las experiencias recogidas en la investigación desde metodologías de interpretación semiótica o iconográfica propias de la imagen: “La naturaleza rizomática de la a/r/tografía está constantemente haciendo conexiones” (Rita Irwin, 2013, p.109). Estas se podrían llevar a cabo desde una forma relacional y teniendo el cuerpo como protagonista de una narración etnográfica, ya sea desde lo textual o desde la imagen o desde la combinación de ambas. Así, se intentará en la medida de lo posible hacer uso de lenguajes poéticos, es decir, hacer uso de las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes para hacer investigación.

“No es tanto explicar los acontecimientos educativos o sociales como proponer o sugerir nuevas maneras de verlos o de comprenderlos. En lugar de llegar a conclusiones que cierran un problema lo que se busca es abrir nuevas ‘conversaciones’ (...) plantear nuevas preguntas más que encontrar respuestas”. (Ricardo Marín, 2019, p.86)

Así pues, con el giro post-cualitativo y el giro afectivo (Alí Lara y Giazú Enciso 2013) hay una vuelta a la filosofía, al devenir, al no entrar en el campo de la investigación con un diseño previo para no manipular y poder dejarse derivar, poder seguir al conocimiento y no atraparlo: “En la diferenciación de la ciencia que plantean Deleuze y Guattari, (1980/2004), la primera consiste en “reproducir” y la otra en

“seguir” (...) seguir algo diferente (...) La investigación no se reconoce subordinada al método, sino que resignifica a partir de los nuevos retos que va encontrando” (Fernando Hernández, 2019b, p.15). Por tanto, las prácticas artísticas nos aportan la contraposición de elementos como formaciones nuevas de sentido, como la emoción, el deseo y la imaginación y la posibilidad de establecer vínculos entre lo humano, lo no humano y lo más que humano (Mari Luz Esteban, 2004) y, en definitiva, poder pensar las metodologías de investigación como un juego donde la creatividad sea la protagonista.

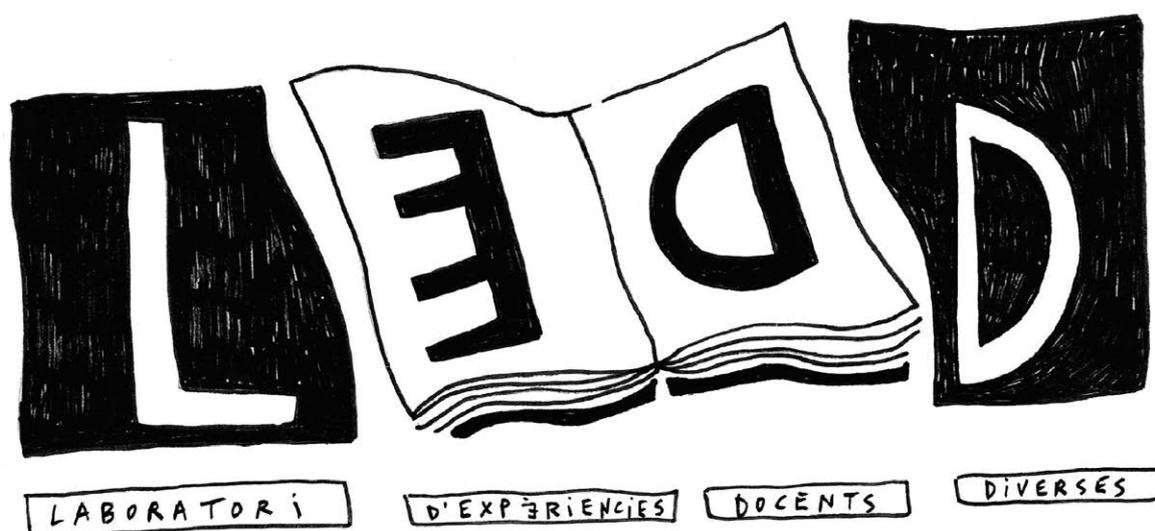
Difusión del proyecto

En primer lugar, debemos reseñar que la metodología de difusión de la investigación iba dirigida al profesorado diverso sin señalar específicamente que hubiera de participar profesorado LGTBI+ para paliar posibles sesgos de visibilidad/salida del armario. Es decir, la intención era no realizar una convocatoria demasiado explícita para que el



profesorado dentro del armario no se sintiera violento participando en la investigación. Para ello, se utilizaron elementos clave como apelar a la diversidad y el uso de los colores de la bandera arco iris, de manera que entre las personas participantes había una representación (más de un tercio) de profesorado dentro del armario en el ámbito educativo. Esta estrategia se justifica en que, en muchas ocasiones, la experiencia de las personas LGTBI+ o queer está construida en base a leer y a hablar entre líneas, con eufemismos y desde lo simbólico, rellenando la información con significados que no están y que no son evidentes. Cabe destacar que, tal vez debido a que nos amparamos en el concepto de diversidad (y nombrarlo como laboratorio) para promover la participación en los grupos focales, en una de las sesiones apareció con interés de participar una persona heterosexual alentada por un compañero de trabajo para venir

a lo que se pensaba que sería una formación. Al ver que era la única persona no LGTB, no se sintió cómoda y decidió marcharse, a pesar que desde el equipo de investigación se le ofreció participar, y se despidió afirmando que "ahora sé lo que sentís".



A pesar de ello, hemos detectado una mayoritaria presencia de profesorado LGTB sensibilizado y que guarda un contacto estrecho con colectivos y movimientos LGTBI+, hecho que implica una falta de representatividad real respecto a la situación del profesorado LGTBI+ en las aulas. Por tanto, las conclusiones abordadas en este informe parten de las percepciones subjetivas del profesorado participante y de la cosmovisión del equipo investigador con el objetivo de generar una llama que prenda la acción investigadora respecto a la realidad del profesorado LGTBI+ en nuestra comunidad, que hasta ahora ha sido completamente invisibilizada.

R

RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

(entrevistas) Árbol de Nodos

1. Salida del Armario

2. Dificultades/miedos

2.1. Dificultades en comparación al profesorado cis-hetero

2.2. Miedos ante la visibilidad

3. Experiencias como docente LGTB

3.1. Negativas

3.2. Positivas

4. Visibilidad

4.1. Respecto al alumnado

4.2. Respecto a las familias

4.3. Respecto al claustro

5. Situaciones de LGTBfobia

5.1. En la infancia y la adolescencia de las personas participantes

5.2. En su experiencia docente

5.3. Testimonios de LGTBfobia entre/hacia el alumnado

5.4. Estrategias pedagógicas frente a la LGTBfobia

5.5. Ausencia de estrategias

5.6. Sensibilidad para detección de la LGTBfobia en comparación con otrxs docentes

6. Referentes

6.1. Referentes propios durante la etapa educativa de las personas participantes

6.1.1. Ausencia de referentes

6.1.2. Huidas universitarias para la salida del armario

6.2. Yo (docente) como referente LGTB

6.3. Comparativa generacional

7. Conocimiento del marco normativo

7.1. Ley LGTBI

7.2. Protocolo de Acompañamiento al Alumnado Trans*

A

ANÁLISIS DEL ÁRBOL DE NODOS

Algunas de las frases literales recogidas en el árbol de nodos han sido modificadas para salvaguardar la identidad de las personas participantes.

1. Salida del Armario

A la hora de hablar de su salida del armario, buena parte del profesorado entrevistado declara haberlo hecho cuando ya eran adultos y después de un proceso de reflexión y conflicto interno a través del cual asumen sus propias identidades:

“Yo salí del armario cuando tenía 27 años (...), después de un proceso de introspección. Como un proceso que inicié, lógicamente, muy tarde, pero de una forma en la que tomé consciencia”

“Entendí realmente qué era lo que me estaba molestando.” (...) “Me di cuenta que había algo en mí que no cuadraba”

“Estaba viviendo una vida que no era la mía”

“Con los amigos a los 19 (años) y con la familia me acuerdo que a los 31 (...) Bastante más tarde, bastante más tarde”

“De una manera pública yo creo que a los veinticinco o así, porque empecé más por el núcleo familiar”

En algún caso, el relato reflejaba la dureza del proceso de aceptación al que se enfrentan las personas LGTB que se han socializado en ambientes más represivos con respecto a la diversidad sexual y de género: “Yo, en un momento, rezaba porque no quería serlo. Yo quería estar dentro de lo normalizado”.

Dichas situaciones son frecuentes en aquellos procesos en los que la interiorización de lo que la sociedad establece como normativo se adhiere a las identidades de las personas y no permite la expresión de sus identidades con plena libertad: “Cuando empecé en la universidad, el segundo año empecé a salir con una chica (...)

no salí del armario como tal, era algo que sólo sabíamos mi pareja y yo. Tardé seis meses en contárselo a la primera persona de mi entorno cercano porque tenía una homofobia interiorizada brutal y miedo al rechazo (...) Al año y medio... o dos, ya lo supo también mi familia”

2. Dificultades / miedos

2.1. Dificultades en comparación al profesorado cis-hetero

Existe una percepción común con respecto a las dificultades a las que se enfrentan las personas docentes LGTB en comparación con el resto de docentes heterosexuales en el sentido de que han sufrido una discriminación a la que estos últimos no han tenido que enfrentarse. A la hora de identificar de qué forma esa dificultad se ha manifestado, la mayoría de respuestas señalan que se ha debido a una autolimitación motivada por la inseguridad que sienten respecto a sus identidades:

“Absolutamente, absolutamente... Se siente, se puede sentir en vulnerabilidad, también tiene que ver con cómo tú lo tengas de currado y cómo tú lo puedas abordar en el aula”

“Aunque, al final, no se sabe si has sido directo o tú mismo has sido tu peor enemigo. Es decir, has sido el que te ha creado esa inseguridad, ¿no? (...). Sí que he vivido con más inseguridad a la hora de poder vivirlo con naturalidad”

“No me he visto en ninguna situación así como más complicada, pero sí el hecho mío interno de decir cómo lo gestiono”

“Se puede dar que incluso uno mismo, ¿no? (...) Como que tienes que demostrar... Tú tienes que estar ahí superprofesional (...). Me lo he dicho a mí mismo, no tanto porque yo lo he percibido del exterior, es como si socialmente yo tuviera esta necesidad”

Por otro lado, existe una relación en la percepción de estas dificultades vinculada con un factor de género. Es decir, las mujeres que ejercen la docencia y que se identifican como lesbianas o bisexuales detectan un cuestionamiento, no tanto por el hecho de ser lesbianas, sino por el hecho de ser mujeres:

“(…) Sí que he notado tratos como de microviolencia por ser mujer más que por ser lesbiana... porque también tengo que decir que el hecho de ser mujer y lesbiana, claro, influye”

“Sí que notas que tú dices algo y lo típico que luego viene un tío detrás a decir lo mismo y es como que se valora más lo que dice esta persona después de ti”

En relación a esto, cabe destacar que existe una situación de desigualdad inherente al sistema educativo que parte de la desigualdad de género (sistema patriarcal), por lo que las docentes LTB sufren más dificultades que aquellas personas que se identifican como hombres cis (ya sean heterosexuales o no).

2.2. Miedos ante la visibilidad

Con respecto a los miedos que siente el profesorado LGTB de la muestra entrevistada, una mayoría identifica una serie de miedos a los que se enfrenta en relación a la visibilización de sus identidades en la escuela. Dichos miedos dependen del nivel de exposición que tiene la persona en cuanto a la visibilidad, ya que no es lo mismo alguien que da un taller sobre diversidad sexual y de género (que habla desde su propia identidad y experiencias) que una persona que únicamente expresa su identidad en caso de que se le pregunte directamente sobre ello: “Claro, yo soy muy visible, todo lo que hago se basa en visibilizarme a mí como persona, en contar cosas súper personales (...). O sea, nunca me ha pasado y yo creo que no es que sea un miedo infundado, pero que temo que es el bagaje traumático o de otras generaciones o de otras situaciones o de otros entornos que yo pienso: joder, es que hay gente que lo podría usar en mi contra”. En este sentido, también existe una preocupación por la imagen del profesorado que trabaja la diversidad sexual y de género en el aula; un miedo que nace a raíz de los discursos de odio que se fomentan desde la ultraderecha con campañas como las del autobús naranja tránsfobo o el Pin Parental: “Claro, esto también es el miedo a la lectura esta de adoctrinamiento, de que les vas a convertir a todos en maricas y todos van a ser unos viciosos, ¿no?”

Paralelamente, también destaca un miedo respecto a la visibilidad, relacionado con la reacción del resto del equipo docente y de las personas compañeras con las

que se relacionan diariamente en tanto que existe un miedo al rechazo por tener una identidad diferente, de manera que en algunas ocasiones se evita hacerla visible:

“(Sobre visibilizarse con compañerxs docentes) También es un tema que, a lo mejor, dé proyección de imagen, ¿no? También porque es verdad que ellos igual se quedarían un poco así y a lo mejor luego lo comentarían entre ellos...”

“Un poco como más interno y, al final, el hecho de... no miedo en sí, pero... no sé, no querer tener represalias ¿no? No querer que la gente hable, un poco así...”

“Más que miedo... Me molestaría mucho, me sabría muy mal que alguien por ahí atacara, ¿no? (...). No es que tenga miedo a que sucediera, pero sí, sí que me afectaría”

“(sobre por qué no reacciona ante situaciones de LGTBIfobia de docentes al alumnado) Pues... No sé, no sé qué decirte... Si es miedo, pero miedo no sé a qué tampoco, ¿no? (silencio)... Igual no posicionarme demasiado...”

Por otro lado, existe una vinculación en cómo se interioriza la discriminación durante los primeros años de socialización de las personas con la forma de reaccionar ante ella, de manera que las personas entrevistadas señalan que la dificultad que sienten para superar sus miedos a ser visibles proviene directamente de socializarse siendo objeto de la LGTBIfobia:

“Es que durante tantos años tienes que construir una parte enorme de tu identidad en protegerte y defenderte de esos ataques, de esa opresión, que aunque tu situación mejore, no puedes bajar las defensas del todo y eso, pues no puedes soltarte. Siempre queda como ese resto del miedo y de esa vigilancia constante en el fondo.”

“Nunca me ha pasado (el recibir insultos por cuestiones de identidad ejerciendo la docencia), pero claro, esos miedos siguen ahí, te persiguen. Sobre todo si son cosas que te han ocurrido en los años formativos: es algo que no puedes arrancarte del cerebro”.

Por tanto, ponemos de manifiesto que existe un temor al rechazo que forma parte de las subjetividades de las personas entrevistadas, siendo un elemento clave en la construcción identitaria. Este hecho implica que las personas aprenden a estar preparadas para recibir el rechazo y la discriminación, normalizándolos.

3. Experiencias como docente LGTB

3.1. Negativas

Cuando preguntamos a las personas entrevistadas por las situaciones que perciben como más negativas dentro de su experiencia como docentes, la mayoría hacen referencia a situaciones de LGTBfobia que han sufrido en primera persona, por lo tanto, este nodo está directamente relacionado con el nodo de análisis 5.2. Situaciones de LGTBfobia en su experiencia como docente:

“Alguna vez pasa que algún chaval, sobre todo con chicos (aunque alguna vez ha pasado con alguna chica) que... Como que intentan hacerse los graciosos metiéndose con lo que voy explicando (talleres sobre diversidad)”

“(...) Justo al lado del centro había una parada de autobús con un banco de madera y tal, y yo muchas veces iba en bus y esperaba en el banco. Un día me encontré con una decena de pintadas en el banco, siete u ocho de las cuales iban en contra mía, todas de la misma persona y todas haciendo referencia a mi orientación sexual”

“Y luego sí que había otra que decía ‘claro, es que juegas a la ambigüedad’, como los estereotipos... Como que eres ambiguo (porque le identifican como bisexual)”

Como vemos, las situaciones que destacamos de entre las recogidas son situaciones en las que se señala o se cuestiona a la persona por su orientación sexual y/o identidad de género. Sin embargo, cabe señalar que no todas las personas entrevistadas que habían sufrido situaciones de discriminación las identificaban como experiencias remarcablemente negativas.

3.2. Positivas

En contraposición con el relato de experiencias negativas, propusimos a las personas entrevistadas que expusieran las situaciones positivas o más gratificantes que se habían encontrado a lo largo de su experiencia como docentes. Destacan aquellas en relación al reconocimiento por parte del alumnado:

“Vienen a buscar la seguridad que les hayas podido dar, el apoyo, y es muy gratificante que confíen en mí”

“De la docencia lo más positivo siempre ha sido después con los alumnos, a la hora de hablar con ellos, ya pasado el año, lo que me dicen (...) Son los momentos más bonitos”

También en relación al alumnado, el profesorado resalta como experiencia positiva cuando percibe que su labor como referente genera un espacio de seguridad en el aula que permita abordar la diversidad sexual y de género trabajando los prejuicios con más seguridad para evitar las situaciones de discriminación:

“Las satisfacciones: poder ser y estar, que es lo que yo les transmito. También poder ser y estar sin sentirse juzgada”

“Hubo un taller (talleres sobre diversidad) en el que yo sentí que estaba ahí para nada, pero en el mejor sentido posible. (...) Era una clase en la que todo lo hacían de manera tan libre y se notaba que lo hacían porque lo tenían realmente integrado así de bien”

“Gratificante es que no haya problemas en el aula para hablar de esto”

“Es sentir que has hecho un click, ¿no? En los chicos, al nivel que sea: a nivel profesional, personal... De algún modo, contribuir en positivo.”

Como veremos más adelante, la mayoría de personas entrevistadas reconoce la importancia de ser un referente para el alumnado, dando valor a aquellas experiencias en las que perciben que se ha producido un cambio en las relaciones interpersonales del alumnado en un sentido positivo.

4. Visibilidad

En consideración a sus identidades, nos ha interesado conocer hasta qué punto el profesorado entrevistado se encuentra fuera del armario en los centros o entornos educativos en los que ejerce su profesión. En este sentido, existe una diferencia en las respuestas dependiendo del género de la persona, siendo las mujeres cis que se identifican como lesbianas o bisexuales quienes declaran ser abiertamente visibles:

“Soy abiertamente lesbiana. De hecho, era profesora del instituto cuando me casé”

“(Sobre si está fuera del armario en el centro donde trabaja) Sí, soy una bollera visible en mi centro. Sí, sí”

“Porque tengan un referente de una persona que viva su orientación sexual e identidad de género de una manera coherente y feliz”

Mientras, en el caso de los hombres cis que se identifican como gais, percibimos ciertos obstáculos a la hora de identificar la visibilidad con una necesidad real del colectivo, sobre todo en relación a exponer sus propias subjetividades en el contexto laboral:

“Nunca lo he evidenciado, nunca lo he visibilizado así como decir ‘yo soy gay’ (...) A mí ningún hetero me dice que es hetero”

“Como decir ‘yo soy ESTO’, para mí sería como poner la bandera, como el que pone la bandera de España. Para mí es: qué carencia tengo que me tengo que identificar con esto todo el rato”

“En otros centros concertados, religiosos o con una mentalidad conservadora, nunca me presenté hablando de mi identidad, pero tampoco me pareció una necesidad ponerme sobre la mesa. Tampoco lo escondí en ningún momento, ni dije lo contrario: nunca mentí”

“Yo me identifico como una persona. No me identifico como una... No digo ‘soy un hombre gay’, eso no se me ocurriría; tampoco se me ocurriría decir ‘soy un hombre heterosexual’, ¿sabes lo que te quiero decir?”

En esta falta de percibir la importancia de visibilizar las identidades propias para plasmar su existencia en el entorno educativo, estaría directamente relacionada con un deseo de aceptación de la diversidad dentro del espectro de lo normal. Es decir, puesto que lo normal (en las personas heterosexuales) no es visibilizar la orientación de cada persona, se entiende que no deben hacerlo para que sus identidades sean aceptadas. El problema es que, según entendemos, este posicionamiento trae consigo la invisibilidad de unas identidades que se encuentran en una posición desigual en tanto que se discrimina también cuando se oculta su existencia. Esta falta de empoderamiento del profesorado se debería a una necesidad de aceptación o al miedo al rechazo del que hablábamos en apartados anteriores.

En contraposición, aún así, más de la mitad de la muestra definía la visibilidad de sus propias identidades LGTB como una estrategia primordial para, precisamente, ocupar los espacios considerados tradicionalmente como cis-heteronormativos:

“Pues creo que es fundamental, que es muy importante. Cada una lo tiene que hacer a su manera y en su proceso y en su forma”

“Yo estoy totalmente expuesto. Yo me baso en eso. De ‘a ver, esto no es teoría: estoy aquí, existo, soy real, soy así, así, así’. O sea, que ya no pueden decir que es que casi no hay gente así”

4.1. Respeto al alumnado

Con respecto a la importancia de la visibilidad de las personas docentes LGTB hacia el alumnado, algunas de las respuestas indican que el propio profesorado es consciente del papel que tienen como referente para el alumnado LGTB, ya que algunos reconocen situaciones en las que han sido reconocidxs por su visibilidad:

“Es mucho más gratificante ver que realmente el hecho de que viva de una manera abierta y que me muestre está ayudando a algunas personas. De hecho, me lo han dicho.”

“Ostras, una profe que sí que dice que es bisexual y mi madre me está diciendo que qué pasa, que me gusta todo, ¿no?”

“Las satisfacciones: poder ser y estar, que es lo que yo les transmito. También poder ser y estar sin sentirse juzgada”

Sin embargo, existen situaciones en las que se generan reacciones por parte del alumnado que indican que aún existe una percepción de las identidades del profesorado LGTBI+ como algo excepcional, en tanto que cuestiona el modelo impuesto socialmente sobre el género y la orientación sexual:

“Intento decirlo con normalidad (...) Sí que a veces ves las reacciones (...) pues lo típico, los chicos comentan, normal...”

“Algunos se quedaron un poco así... Era la misma sorpresa que si un profesor de Lengua Catalana dice que es del Madrid, ¿sabes? Tú eres de Lengua Catalana, por lo que has de ser del Barça, ¿sabes? Y aquí era un poco lo mismo, es decir, tú eres un hombre, por lo que te deben de agradar las mujeres. Uy, que ahora resulta que no... Pues no”

En este sentido, parece existir una diferencia en cómo se comporta el alumnado en base a su género. Es decir, según relatan algunas de las personas entrevistadas, los chicos cis tienden a mostrar su rechazo más frecuentemente en la forma de interactuar con profesores gais: “ (...) como que me retan, me provocan. Pero bueno, como que ya lo espero, ¿no? Porque claro, los chicos a esta edad necesitan reforzar su identidad masculina”. Existe, en este sentido, la asunción del rechazo como parte de la interacción con los alumnos que, a su vez, ven cuestionado el modelo heteronormativo de la sexualidad. Esto lleva a la reproducción de actitudes discriminatorias con el fin de reforzar una masculinidad que la presencia de una figura como es la del profesor gay pone en cuestión.

Por su lado, en el caso de las chicas cis la interacción es diferente: “Con las alumnas, generalmente suele ser al contrario, ¿no? Muy abiertas (...) El hecho que les diga que estoy casado: (le preguntan) ‘Y qué tal y cómo os conocisteis’; bueno, tontearías de estas, ¿no?”. Esto nos ayuda a confirmar la hipótesis de que los alumnos son más reticentes ante la presencia de un docente gay, ya que las alumnas se muestran más cercanas y empáticas con el profesor. Aun así, tal y como indica la persona

entrevistada, existe una alerta por parte del profesor con respecto a la información que comparte sobre su identidad, de manera que siente la necesidad de controlar lo que expresa y cómo lo expresa: “Y bueno, intento hacerlo de la manera más normal posible, ni muy así muy asá.”

4.2. Respeto a las Familias

Cuando preguntamos sobre la relación con las familias del alumnado en tanto que docentes visiblemente LGTB, en la mayoría de los casos ninguna de las personas entrevistadas se ha encontrado una situación de discriminación directa por cuestiones de identidad de género u orientación sexual. Únicamente uno de los docentes describió una situación de discriminación por parte de la madre de un alumno tras una tutoría: “Me dijo ‘por cierto, que sepas que yo no... Que no apoyo el matrimonio homosexual’... me dijo esta mujer, así muy seria”.

En algunos casos, verbalizan una percepción de rechazo o un miedo con respecto a mostrarse visibles, pero no indican haber sufrido discriminación directa:

“Hombre, hay familias que tú sabes que no llevan bien que tú seas una lesbiana abiertamente, pero no te dirán nunca nada”

“(...) Pero a nivel familias, sí que me daba un poco más de reparo”

Por último, destacamos cómo los discursos de odio generados en torno a la inclusión de la diversidad sexual y de género en el currículo de los centros educativos también condiciona la percepción que tiene el profesorado sobre las familias, ya que se sienten cuestionadxs tanto a nivel personal como a nivel profesional:

“En qué situación estamos y cómo hemos llegado a este punto ¿no? De que familias aún se replanteen que se haga apología, ¿qué apología? No, estamos haciendo que el mundo sea un poquito más tolerante y más abierto ¿no? Y que lo vean de esa manera...”

“Me parece perfecto que las familias estén involucradas, pero ven y vayamos a debatir: no me vengas con que esto no es así (con respecto a la crítica a hablar de diversidad en la escuela)”

4.3. Respeto al claustro

Con relación a la visibilidad de sus identidades con el resto del equipo docente heterosexual, muchas de las personas entrevistadas sienten preocupación ante un posible rechazo o que comiencen a tratarlos de forma distinta. A pesar de que la mayoría de docentes que han participado están fuera del armario en sus centros educativos, algunxs se han encontrado situaciones en las que han sido cuestionadxs por compañerxs que conocen su orientación sexual o identidad de género:

“Personas que por el hecho de ser una mujer me consideran que soy menos. Y, además, siendo una mujer lesbiana... pues ya ignorarme, menospreciarme con actitudes.”

“Sobre todo, con situaciones de menosprecio.”

“(Le han dicho) Si ya está todo hecho, ¿para qué hace falta un día del Orgullo? ‘No hace falta, si ya sabemos, si ya eres aceptado’. Les molesta que te hagas visible, que tengas pluma, no sé... Ese rollo.”

Estas afirmaciones están directamente relacionadas con que la parte del profesorado que no se identifica como LGTB, en muchas ocasiones, no se ha cuestionado las situaciones de discriminación cotidianas que ocurren en la interacción con otras personas docentes no cis-heterosexuales, de manera que en muchas ocasiones piensan que no están reproduciendo la LGTBfobia.

“(Sobre sus talleres de diversidad) Siempre hay algún profesor que intenta escaquearse, que intenta irse, que intenta decir no... es que esto a mí no me interesa o cosas así”

Si, además, como ocurre en el caso de la persona entrevistada que se dedica a dar talleres sobre diversidad sexual y de género, el profesorado no LGTB no siente que deba recibir formación respecto a estas cuestiones y no se comprometa a luchar contra la LGTBfobia en el mismo sentido, el modelo sistema educativo seguirá siendo un lugar inseguro tanto para alumnado como para profesorado LGTB.

5. Situaciones de LGTBIfobia

5.1. En la infancia y adolescencia de las propias personas participantes.

Con el fin de aproximarnos a la experiencia personal del profesorado LGTB en relación con la LGTBIfobia que a la que han tenido que enfrentarse a lo largo de su vida, quisimos explorar aquellas situaciones que sufrieron durante su infancia y adolescencia y, así, situar en qué medida ha cambiado la LGTBIfobia que sufre el alumnado a día de hoy.

En cuanto a las situaciones relatadas por el profesorado entrevistado, destaca que existe una diferencia entre aquellas personas que no se identificaban como LGTB o no eran visiblemente identificables durante esta etapa de su vida:

“Yo (durante la etapa escolar) no había salido del armario, ni tenía conciencia de mi identidad sexual, por eso no podría decir que he sufrido...”

“No, la verdad es que no, porque entre que era muy normativa... Entonces la verdad es que no. Tampoco en ese momento era consciente de mi orientación, entonces...”

“En la etapa de Primaria, digamos, no... Como adolescente, tampoco. (...) Yo era una persona muy discreta, pasaba bastante desapercibido”

Así, en comparación con aquellas personas que sí eran visiblemente LGTB o que se identificaban como tal durante su infancia o juventud, nos encontramos con relatos preocupantes y a tener en cuenta sobre las vivencias del profesorado no heterosexual:

“A mí me llamaban bollera y decían que no se querían cambiar delante de mí (en los vestuarios). Con las chicas, era con quien más insultos y rechazo social recibía... Y recuerdo varias veces que los chicos me tiraban piedras, me empujaban”

“Al final del colegio, en 8º de EGB (...) Lo típico de ‘ay, que viene XXX, poneros un tapón en el culo’, como que era el maricón”

“ (...) que te digan chicón, que te insulten...”

“Evidentemente sí, burlas y comentarios de: ‘viene XXX, pongamos el culo en la pared’ o ‘tiene SIDA’...”

“A mí me dijeron de maricón para arriba muchos años, muchos años; viví amargado toda mi infancia porque era una cosa que siempre estaba ahí... Siempre, siempre estaba ahí”

“Las acosadoras de las que más me acuerdo, con diferencia, son dos niñas que cada día venían a decirme ‘tienes que ser más macho’, pero me lo venían a decir, venían aposta. Aposta, no eso de que sale en la conversación. Ellas venían y decían ‘recuerda que tienes que ser más macho’. Me tenía amargado eso.”

En todos estos últimos fragmentos, destaca cómo la discriminación que sufren las personas LGTB en los primeros años de socialización -y dentro del contexto educativo se ejerce como una reproducción del rechazo a todo aquello que rompe con la normatividad de género y sexualidad. El señalamiento por parte de otrxs compañerxs de aquello que no encaja dentro del sistema sexo-género binario (chico-masculino/-chica-femenina) se convierte en el arma perfecta para que las personas que se sitúan fuera de dichos márgenes aprendan desde la infancia que sus identidades no encajan, que no son normales.

5.2. En su experiencia docente

Entre los relatos de experiencias de LGTBIfobia sufridas en el ámbito del sistema educativo una vez ya ejercían la docencia, el profesorado LGTB se encuentra con diversos tipos de situaciones que van desde el cuestionamiento al insulto directo por motivos de orientación sexual o identidad de género:

“He tenido épocas que de noche... Vivo en una isla pequeña, el alumnado aprovechaba la oscuridad de la noche y, paseando por el pueblo, te insultaban... Agachados, cosas así”

“Un niño que hacía el programa donde yo era orientador (...), como que sabía cosas de mí y un día en el instituto me dijo algo así como ‘venga maricón no sé qué’ o ‘marica’”

“A lo mejor, como siempre he trabajado con temas LGTB+, pues que por qué

tiene que estar todo relacionado con esto. Que por qué me tengo que demostrar, por qué tengo que ser tan visible, que por qué siempre el mismo tema”

En este último fragmento se refleja una percepción generalizada de que únicamente el profesorado LGTB se interesa por trabajar la diversidad sexo-afectiva y de género en el aula, llegando hasta verse cuestionado precisamente por tratar de visibilizar dichas realidades por otrxs compañerxs. Sin embargo, este tipo de reacciones también se las han encontrado por parte de familiares del alumnado, como es el caso de una de las personas entrevistadas que ejercía en Educación Primaria:

“(…) Y luego sí que sucedió en el colegio donde estuve que hicieron unas charlas en valores, diferentes aspectos, migración... Y una de ellas era LGTBI+. No fue hacia mí en concreto, pero sí que les llegó una carta al centro denunciando que hacíamos apología LGTBI+ y todo esto... Es como, claro, son esas pequeñas cosas que van haciendo que las personas LGTBI+ digan ‘uy, pues me lo voy a pensar un poco más ¿no?’”

Así, vuelve a aparecer el miedo como forma de limitación recurrente entre el profesorado LGTB. Un miedo que gira en torno a visibilizarse, en torno a hablar de diversidad y, en definitiva, es el miedo a dar espacio a otras realidades dentro de un sistema que únicamente valida aquellas identidades normativas. Este tipo de situaciones provoca en este profesorado la falta de seguridad para empoderarse desde sus identidades, llegando incluso a generar retrocesos en el propio proceso personal de cada docente:

“Yo me hundí (...) Yo dentro del ámbito educativo no tenía ningún problema, pero con el alumnado no lo decía (...). No lo decía nunca y claro, ver mi nombre puesto allí ocho veces acompañado de insultos... A mí me hundió, me hundió mucho, mucho, mucho, mucho... y me supuso varios pasos hacia atrás. No sé si en aquel momento me estaba planteando decirlo, pero si me lo estaba planteando, evidentemente retrocedí.”

5.3. Testimonios de LGTBIfobia entre/hacia el alumnado

Tal y como observamos cuando preguntamos al profesorado LGTB por sus propias experiencias de LGTBIfobia durante su etapa educativa, cuando hicimos referencia a las situaciones de discriminación de las que son testigo con respecto a su alumnado, nos encontramos con que la situación dentro del sistema educativo no ha sufrido grandes cambios: “Les marginan”; “Les van excluyendo de las relaciones sociales”. Así, según la experiencia de las personas entrevistadas, el alumnado LGTBI+ -o aquella parte que es señalada como tal- sigue siendo víctima de prácticas violentas en contra de sus identidades.

Cabe destacar la generalización del uso de la orientación sexual y todo lo que la envuelve como algo peyorativo y despectivo, uno de los peores insultos que se pueden recibir. “Marica, maricón” o “bollera, camionera” siguen siendo los “insultos” por excelencia en nuestro sistema educativo y así lo señala el profesorado. De las respuestas obtenidas a este respecto, destaca que la violencia verbal dirigida hacia el alumnado LGTBI+, a través de insultos es considerada por la mayoría de personas docentes entrevistadas como algo cotidiano en las relaciones entre el alumnado:

“Me acuerdo de tener una guardia y, entre dos compañeros, uno le dijo ‘no se qué, maricón’”

“Sí, también noto mucho el hecho de insultar: o bollera o marica, entre el alumnado”

“Esto sí que lo he escuchado, lo de utilizar lo de bollera, marica, como insulto (...) es que me parece una palabra que utilizan un montón. En los diferentes grupos en los que he estado, creo que en todos lo he escuchado”

“Pues lo típico ‘hijo de puta, cabrón, marica o maricón de mierda, tú eres un gallina’”

Además de la presencia del insulto, relatan también cómo gran parte de la discriminación al alumnado LGTBI+ se basa en su expresión de género, en la forma en que su masculinidad/feminidad se escapa del binarismo establecido como normalidad:

“Sobre todo hacia gente que... Bueno, más amanerada. O porque no es como los demás, porque no juega al balón en el patio. Esas cosas como muy típicas, pues notas un ninguneo”

“O que tiene un tono de voz particular, ¿no? Ahí siempre, lo que pasa que a veces es muy sutil”

“Este es el día a día. El "maricón" está al orden del día. Esto es un trabajo que tenemos ahí que está relacionado con el machismo, con las masculinidades. Pero, sobre todo, hacia los tíos”

“No que se identifiquen, pero a lo mejor que su expresión sea... pues si es una mujer más masculina o si es un hombre más femenino ¿no? Entonces sí que lo utilizan muy así... Y a veces lo utilizan así sin más, eh... como 'bollera' o si es marica, pues también”

Estas frases y comentarios despectivos hacia gays y lesbianas son utilizados como símbolo de visibilidad y reflejo de su realidad. Esta situación se da de forma desigual en cuanto al alumnado trans*, al que no se le “insulta” con su propia identidad, ya que en muchas ocasiones resulta desconocida y difícil de comprender incluso para el propio profesorado.

“Sobre todo, también el tema trans*. Es el que yo creo que el colectivo trans* es uno de los que más sufre (...) dentro de las identidades disidentes o tiene muchos frentes de lucha”

“Porque a mí me pasan unas listas de la Conselleria, pero luego la persona puede... y, de hecho, me ha pasado. Puede estar en un proceso de transición y que el nombre de las listas no se identifique con el nombre con el que esa persona quiera ser nombrada”

Por último, es importante destacar que una de las personas entrevistadas relata situaciones de discriminación hacia el alumnado por parte de personas docentes. Esto resulta lo suficientemente relevante como para cuestionarnos el tipo de herramientas con las que cuenta el profesorado, sea LGTB o no, para tratar la diversidad en la escuela:

“A nivel informal, ¿no? ‘Es que claro, esa chica como no tiene clara su identidad está como rebotada y a ver si se aclara, no sé qué...’ O una chica que tuvimos que cambió de identidad sexual... O sea, miradas, como de ‘mira esta, pues al final...’ No sé, comentarios desagradables”

5.4. Estrategias pedagógicas frente a la LGTBIfobia

Según relatan algunas de las personas entrevistadas, poder contar con un grupo de personas de confianza entre el resto de docentes con las poder compartir y abordar preocupaciones sobre la situación del alumnado es una estrategia no únicamente para luchar contra la LGTBIfobia, sino para asegurar un contexto donde poder trabajar en común desde una misma línea pedagógica:

“Lo que hago o lo que he hecho, es intentar buscarme un equipo de personas con las que poder hablar de estas cosas tranquilamente; y sí, tengo estos recursos”

“En aquel contexto (intervención con jóvenes en situación de exclusión social) éramos un equipo, un equipo diverso y un equipo muy currado en este sentido (diversidad sexual y de género) y esto lo podíamos abordar muy bien.”

De entre los tipos de estrategias pedagógicas que el profesorado utiliza en el aula o en el ámbito educativo para evitarla LGTBIfobia, únicamente una de las personas entrevistadas atiende al inicio del curso al modo en que el alumnado desea ser nombrado. Para ello, pregunta su nombre o los pronombres con los se identifica: él/ella/elle, con el fin de que la persona pueda expresar si su género es masculino, femenino o no binario:

[Propuesta pedagógica a partir de la ronda de nombres en el marco de FP de ámbito social] “A partir de ahí, hacemos la reflexión del respeto cuando trabajamos con otras personas y a no dar por hecho que porque una persona tenga una expresión de género, que podamos leer como mujer, que se dé por hecho que su nombre es éste o incluso sobre el tema de las listas (...) A partir de esa introducción, reflexionamos sobre la importancia de no dar por sentado determinadas cosas y cómo dar por sentado estas cuestiones de identidad de género.... Pero bueno, a veces nos pueden llevar

a confusiones, incluso a faltas de respeto (...) Entonces, sobre esto, también ponemos muchos ejemplos y lo hablamos sobre todo para desmontar determinados estereotipos.”

Este tipo de estrategias son especialmente importantes, ya que ayudan a prevenir la presunción de género de las personas de manera que el alumnado trans* podrá encontrar un espacio en el aula o en la escuela donde poder expresar su identidad con cierta seguridad, contando con el apoyo del profesorado.

Por otro lado, una tercera parte del profesorado entrevistado utiliza la visibilidad como estrategia a la hora de abordar la diversidad LGTB, ya sea hablando de su propia identidad o con otro tipo de recursos:

“Yo lo trabajo: lo hablo expresamente, pongo películas...”

“Hablar de mí mismo en femenino (siendo un hombre cis) y llegar el segundo día o el tercer día y decir ‘ay, estoy helada, cierra la ventana’. (...) O poner ejemplos incluso de gramática tipo ‘María e Isabel se quieren’ para ver los verbos. Hay mil formas, muchas formas de introducir estos temas, en realidad”

Puesto que las situaciones de discriminación directa entre el alumnado es algo que el profesorado LGTB se encuentra frecuentemente, como ya hemos visto anteriormente, hay una parte que identifica estrategias dirigidas a abordar este tipo de situaciones directamente:

“Cuando sale el tema, que esto sí que lo he escuchado, lo de utilizar lo de bollera, marica, como insulto para trabajarlo ¿no? Me parece hasta bien que salga para poder trabajarlo y decir pues esto no es así o no utilices como insulto algo con lo que yo por ejemplo me puedo identificar, con lo que yo me identifico o con lo que algún compañero se puede identificar”

“Sí, en seguida es como... no es un insulto, pero se puede utilizar, quiero decir, que depende de cómo lo utilices y a quién va dirigido, sí que puede ofender ¿no? Y darle un poco la vuelta... Que tampoco pasa nada si es bollera pues súper bien o si es

marica, pues también”

“Delante de un ‘maricón’ (que un alumno reciba el insulto), yo paro la clase. Yo paro la clase o, bueno, depende, hay veces que no te viene bien parar la clase por cuestiones estratégicas. Pero bueno, hablar con esa persona en seguida y apelar a la empatía siempre, al cómo se debe sentir esa persona... o desde el yo, yo me siento insultada si utilizas esta palabra porque claro, yo soy del colectivo. Entonces, taladro ahí y la cosa se va aflojando. Pero vamos, sigue. Quiero decir: yo salgo de clase y se vuelve a escuchar maricón cinco veces”

Aunque los fragmentos recogidos denotan cierta habilidad para abordar las situaciones de LGTBIfobia, debemos tener en cuenta que, del profesorado entrevistado, cinco de las diez personas entrevistadas expresan contar con estrategias para evitar la LGTBIfobia a través de la visibilización de sus propias identidades. Estos hechos ponen de manifiesto que existe una carencia en la formación en términos de diversidad sexual y de género entre el profesorado.

5.5. Ausencia de estrategias

Directamente relacionado con la falta de formación del profesorado, nos encontramos con varios relatos seleccionados de las entrevistas en los que el mismo profesorado LGTB es consciente de dicha carencia y considera que son necesarios más recursos para combatir la discriminación:

“Creo que nos tenemos que formar con herramientas para abordar estas cuestiones”

“Hay gente que la ves que intenta luchar contra la discriminación en este aspecto y, en muchos, pero faltan recursos. Claro, en muchos aspectos no estamos defendiendo al alumnado o no le estamos dando soporte por esta falta de recursos”

“Me dan mucho mal rollo situaciones en las que no sabemos cómo atender a la diversidad. Esto me preocupa mucho. Bueno, a la diversidad o a la discriminación o a las violencias. Esto me genera mucho pánico porque no tenemos recursos para ello”

En este sentido, esta falta de recursos en muchas ocasiones se traduce en que el propio profesorado duda sobre cómo abordar determinadas situaciones que se encuentra con respecto al alumnado LGTB. De hecho, así lo relatan algunas de las personas entrevistadas:

“Y ahora le vuelvo a tener (un alumno que ha transitado), pero claro, ahora es (nombre)... No sé muy bien por dónde tengo que tirar: estoy como esperando a ver qué pasará, ¿no?”

“(...) si crees que tienes que hacer la sesión con los padres o no... Porque a veces no quieres meterte ahí en historias que los padres son los primeros que te salen por un lado o por otro, ¿no? Entonces es difícil modular un poco en qué punto debe entrar uno, ¿no?”

Sin embargo, no es únicamente cuestión de que el profesorado LGTB esté preparado para este tipo de situaciones, si no que la problemática es común a todo el profesorado. Así, en muchas ocasiones, como le ocurre a una de las profesoras entrevistadas, cuando se trata de coordinar estrategias para que unx alumnx se sienta acompañadx, el hecho de que el resto del equipo docente no perciba la importancia de cuidar al alumnado no cis-heterosexual se convierte en una de las grandes limitaciones:

“Un alumne que te viene y dice ‘es que yo esto del género no lo tengo claro, me estoy definiendo y tal. Me gustaría que me llamaran tal. Y bueno, me da igual que me traten en masculino o femenino’. Entonces, vas a explicarle al conjunto del profesorado o primero a la tutora, le explicas esto ¿no? Y claro, la tutora te pone cara de "Claro, lo que tú digas", pero en realidad te está haciendo el papelón. Y dices: algo tan fácil como es concordarte con lo que te están pidiendo...”

Esta ausencia de recursos o estrategias puede volverse también en contra del propio profesorado LGTBI+ en el sentido de que, ante situaciones concretas de discriminación, no es capaz de reaccionar por no sentirse seguro o preparado para ello. Tal y como relata una de las personas entrevistadas:

“(Respecto a discriminación por parte de madre de alumnx) Hice un papel así... Bueno, pues es tu opinión, ¿no? (...) Me estás diciendo que no apruebas que esté casado y que tenga los mismos derechos que otra persona heterosexual... Pues qué te voy a decir. ¿Qué pretendes que te diga? Fue correcto, muy *polite* pero...”

“(Respecto a discriminación hacia el alumnado) No sé, comentarios desagradables ante los cuales yo tengo que reconocer que... Que he callado, ¿no? (...) Podría haber quizá entrado más y no lo he hecho”

De este modo, la discriminación pasa desapercibida debido a que, por un lado, se ha normalizado y que, por otro, existe una inseguridad por parte de muchas personas docentes LGTB para empoderarse desde sus identidades y poder responder ante ciertas violencias. Por tanto, esto, sumado a la falta de recursos para construir estrategias, genera un ambiente en el que la discriminación es legitimada.

5.6. Sensibilidad para detección de la LGTBfobia en comparación con otrxs docentes

Hemos detectado un consenso generalizado respecto a que vivir siendo una persona LGTB y visibilizarse como tal y, debido a “Yo creo que es porque he vivido esa opresión” o “(...) por un lado creo que sí, seguramente tengo más... Puedo ver más matices, ¿no? Que quizás otra persona que igual esto no le toca tantísimo digamos, ¿no?”, las personas participantes consideran que el profesorado LGTB dispone de mayor sensibilidad para detectar la discriminación. Dicha sensibilización no parte únicamente de la propia experiencia, si no también del contacto con otras personas LGTB y sus vivencias cotidianas: “No sabría decirte, pero yo creo que sí, un poco también porque tal vez las conoces, aunque yo no las haya vivido en mí con mucha frecuencia. Sí que al final pues soy una persona que tiene mucha relación con el colectivo... entonces, de experiencias de otras personas, pues ya al conocerlas, puedes identificar las que suceden en tu aula(...)”, lo que resalta la necesidad aún más si cabe, de generar referentes y visibilizar las situaciones de desigualdad que sufre el colectivo LGTB.

“En los comentarios explícitos, por supuesto, pero en las actitudes o comentarios más implícitos ¿no? El poner una cara rara, un gesto, una... En cuestiones un poco más implícitas, yo creo que estamos con esa alerta”

“El chip está ahí y, a la mínima, sabemos detectarlo y creo que vamos practicando el abordarlo y confrontarlo”

Incluso llegando a dar un paso más, algunas de las participantes ya señalan que aunque, en cierta medida, existe mayor sensibilización, es necesario no caer exclusivamente en cuestiones identitarias y generar alianzas con el resto de docentes.

“Sí, en general sí, pero no. Yo creo que es más una cuestión de identidad personal. Cada uno actúa en función de cómo es, no hace falta ser LGTBI para poder empatizar con alguien, igual que yo delante de situaciones de racismo me puedo indignar y puedo pararlo (...) Sí me da una visión, como mínimo, más personal”

6. Referentes

6.1. Referentes propios durante la etapa educativa de la persona participante.

En este nodo destaca la aportación de uno de los docentes que señala que su primer referente fue, precisamente, un profesor. Dicho referente demuestra la importancia de contar con un profesorado visible y claustros respetuosos con la diversidad.

“Mi primer referente fue en el instituto, un profesor de castellano y de artes escénicas que es gay. (...) Me acuerdo de que, de forma muy abierta y muy tranquila, nos contaba que era gay y alguna vez nos habló de las dificultades que tuvo en su pueblo”

6.1.1. Ausencia de referentes

Sin embargo, en la mayoría de vivencias se refleja una ausencia absoluta de referentes, especialmente en la etapa de la adolescencia, lo que generaba sensación de soledad, de ser la única persona a la que le pasa eso o, directamente, de sentir que aquello no podía pasarles. Estas experiencias no solo marcan la identidad de la persona, si no también su experiencia docente:

“A mí me habría gustado, cuando era alumno, haberme encontrado con algunas personas... Tener algún modelo y no lo tuve”

“Mis referentes cuando era joven... Era difícil porque casi no tenía”

“Yo he ido a un colegio religioso, no había diversidad. La heteronorma era la base absolutamente de todo; en mi familia, también”

“No tenía ningún referente LGTBI, ni de profesorado, ni en docentes, ni en la familia, ni nada”

“Creo que ni tuve referentes ni tuve personas cercanas (...) Y como que eso, al no ser visible, no existía para mí (...). Era algo muy lejano (...)”

“No... Ya cuando crecí me decían que uno que estaba en el movimiento juvenil de mi pueblo... Y era como ‘ah, mira’. Tampoco es que fuera una persona que fuera haciendo por ahí súper bandera, pero te lo dicen y es bonito”

6.1.2. Huidas universitarias para la salida del armario

Históricamente se ha señalado en el seno del colectivo LGTB que una de las fases del ciclo vital donde más se sale del armario es en los procesos migratorios generados entre la periferia (entendida como aquellas pequeñas ciudades, pueblos o zonas rurales) y las grandes ciudades: “Yo estoy convencida de que me fui a estudiar y me quise ir a estudiar a una gran ciudad para encontrar un poco estos referentes”. Así, la persona entrevistada aprovecha la etapa de estudios universitarios, como también testimonian algunas de las personas participantes, “Sobre todo cuando yo llego a la universidad...Conocer el mundo de verdad”

“Cuando entré en la facultad tenía un compañero, un tío que era extremadamente inteligente y extremadamente gay (...). No puedo decir que fuese un referente, pero sí que es verdad que su valentía me llamaba la atención; me llamaba la atención y supongo que me influyó positivamente.”

“Pues cercanos así, en el instituto sí que... una compañera, como de la clase de al lado... sí. Además, ella lo contaba ahí súper bien y la verdad es que pocos más. No tuve muchos y por eso digo que creo que tardé tanto en darme cuenta porque no conocía a casi nadie cercano y no fue hasta la universidad que conocí a personas”

6.2. “Yo (docente) como referente LGTB”

A pesar de que no se ha evidenciado un discurso de colectividad cuyo eje sea la defensa y visibilidad de la propia identidad como motor de transformación social y generación de referentes, sí que se ha señalado en repetidas ocasiones los buenos resultados que se han generado cuando el profesorado LGTB ha decidido visibilizar su orientación sexual y/o identidad de género:

“(…) Entonces, se alegran (el alumnado) de que tú existas. ¿Cómo no se van a alegrar? Es que yo lo pienso y digo ‘jolín, si yo hubiera tenido alguna profesora bollera cuando yo tenía 12 años, ¿tú sabes qué alegría tener algún referente?’ Claro, ahora los referentes existen. Igual no existen los referentes dentro del profesorado, pero existen los referentes en la sociedad”

“Me dijo eso, que la escritura fue su vía de escape para su problema... intuí que se había atrevido a hablar del tema con sus padres y me daba las gracias; era una cosa como brutal”

“Además, que ves que cuando tú sales del armario o ya te conocen, tú ves que hay alumnado que se te acerca porque se siente cómoda o vienen a enseñarte la pulserita. Entonces, tú ves ahí que el alumnado se siente cómodo”

“Incluso, al revés, que ellas se han sentido más cómodas al conocer mi identidad, mi orientación sexual... porque claro, también es gente joven que mucha ya está muy descubierta” [haciendo alusión a si ha sentido situaciones de discriminación en el aula]

En menor proporción, algunxs docentes asumen que su visibilidad y el posicionamiento como referentes forma parte, también, de su ejercicio profesional.

“Gran parte del trabajo que tengo que hacer como persona homosexual es crear referentes (...). He de inventar mi familia, el concepto de familia, los apoyos, todo...”

“Siempre que tengo la oportunidad hablo de familias diversas”

6.3. Comparativa generacional

Parece haber un consenso respecto al cambio generacional, especialmente en lo referido a la presencia y la visibilidad de personajes LGTB que permiten que “una buena parte de la gente joven está creciendo, incorporando con mucha normalidad o con mucha naturalidad, más que con normalidad, la diversidad”. En este sentido, se da gracias a una presencia generalizada de la Diversidad Sexual y de Género en los medios de comunicación, series, aplicaciones y redes sociales: “En internet hay muchísima gente que coge el micro, no? Muchísima gente que antes no tenía ningún tipo de público, estaba sola en el mundo y ahora ha visto que tiene muchos iguales (...) hay un abanico disponible de espejos en los que tú puedes observarte”, aunque señalan al mismo tiempo que “aunque hay, a ver... hay mucho referente pero también hay el referente que hay ¿no?”. Dicha afirmación deja en evidencia, como comentábamos anteriormente, la cuestión de qué imaginario de lo LGTB estamos socializando.

A pesar de que existe este acuerdo mayoritario, algunas docentes resaltan la otra cara de esta comparativa generacional, haciendo afirmaciones como:

“La opresión y la represión social que hay no ha variado mucho”

“A nivel grupal yo creo que, hoy en día, en algún sentido (y depende mucho del carácter que tenga esa persona), pueden ser hasta más fuertes [haciendo referencia a la discriminación]”

“Sí que se ha avanzado (...) pero queda mucho y tiene que ver también con contextos un poco más nutridos a todos los niveles. Cuando hablamos de pobreza, no sólo hablamos de pobreza económica, también de pobreza cultural, educativa, afectiva y demás”

“No quiere decir que no haya opresiones, pues depende de qué familia o depende de qué pueblo. Claro, hay gente que aún lo vive igual que yo... y yo lo viví hace veinte años”

El abordaje de la comparativa generacional ha sacado a la luz testimonios duros, especialmente entre el profesorado LGTB mayor de 45 años, que no podemos dejar de visibilizar en un ejercicio de recuperación de la memoria histórica y reparación de las víctimas de la discriminación.

“(...) Yo recuerdo un mundo terrible, terrible, cuando yo era pequeño. Y, en cambio, ahora ellos, y ellas, sobre todo ellas, tienen mucha más facilidad para decir que son lesbianas. Yo me he encontrado alumnas que me lo dicen con una cierta naturalidad, ¿no?”

“Hay una normalización de algo que, antes, estaba prohibido.”

7. Conocimiento del marco normativo

7.1. Ley LGTBI

Respecto al marco normativo principal de nuestra comunidad autónoma, cabe destacar que únicamente el 50% de las personas participantes han confirmado conocer, en cierta medida, la existencia de la ley 8/2016, del 30 de mayo, para garantizar los derechos de las personas LGTBI y para erradicar la LGTBIfobia. Teniendo en cuenta que dicha ley fundamenta la existencia de los protocolos y reglamentos educativos, así como otras políticas públicas complementarias en materia de Diversidad Sexual y de Género, se podría valorar como un indicador de ausencia de estrategias consolidadas y fundamentadas en el marco normativo más cercano a la realidad del profesorado LGTBI.

7.2. Protocolo trans

Si preguntamos específicamente por el Protocolo de Acompañamiento al Alumnado Trans*, se puede apreciar que la mayoría de participantes -un 70%- tienen conocimiento de su existencia y, en varios testimonios, se recoge que fue utilizado debido a la presencia de alumnado trans* en su centro educativo. A pesar de ello, una de las participantes ya nos señala que “Yo estuve buscando un poco porque... es que no llega. Si no tienes un caso, no te llega, ni te lo hacen llegar ni nada. Y luego, buscarlo, tampoco ha sido tan fácil”. Por lo que cabría profundizar en si el conocimiento de la existencia del protocolo parte de que ya se haya usado ante una situación de discriminación al alumnado trans o de falta del reconocimiento de su identidad, y no como una herramienta de uso generalizado y que el profesorado tenga como un recurso

cercano. De hecho, así lo constata otra de las personas participantes “Quiero pensar que esos protocolos deberían llegar, ¿no? Independientemente de si sale un caso o no, ¿no? Tienen que llegar para que luego tú los pongas en marcha si realmente sucede. (...) Deberíamos tener disponibilidad de él y no así cuando tenemos otros protocolos... Este no lo conozco”

R

RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

(grupos focales) Árbol de Nodos

Categorización de dinámicas

1. Declaración de identidad
2. Experiencias
3. Miedos
4. Estrategias
5. Necesidades

Categorización Árbol de Nodos a partir de la recogida de datos de las dinámicas.

1. Identidad
 - 1.1. Etiqueta
2. Visibilidad
 - 2.1. Visibilizarse
 - 2.1.1. Pluma (expresión de género visible)
 - 2.1.2. Visibilizarse a través de redes sexo-afectivas (familia, pareja...)
 - 2.1.3. Salir del armario explícitamente
 - 2.2. Capa de invisibilidad
 - 2.3. Dar visibilidad al colectivo
3. Formación DSG y materiales pedagógicos LGTBIQ+
4. LGTBfobia
 - 4.1. Cisheteronorma
 - 4.2. Discriminaciones y violencias
 - 4.3. Atención a la diversidad y climas de confianza
5. Emociones y sentimientos
6. Activismo

JUSTIFICACIÓN CATEGORIZACIÓN

En el diseño de las dinámicas artísticas del grupo focal, nos interesaba diferenciar claramente el tipo de información que precisamos analizar con la forma o metodología con la que aproximarnos a ella. Así, por ejemplo, para abordar según qué aspectos optamos por la palabra escrita; en otras, por el lenguaje corporal (y/o no verbal); y en otras, por la expresión plástica. Todo ello con la intención de recabar la mayor información posible, teniendo en cuenta que según qué continentes (cómo recabamos información) facilitan y promueven el afloramiento de según qué contenidos (es decir, qué información recabamos).

Para ello, diseñamos cinco dinámicas o categorías del grupo focal:

La primera categoría, “declaración de identidad”, nos permite abordar todos aquellos aspectos relacionados con la identidad no-normativa, cómo (no) se visibiliza y el posicionamiento que el profesorado LGTB enfrenta respecto al concepto de “salida del armario”. De manera individual, cada participante debe escribir un texto anónimo respondiendo a la consigna “¿quién soy como profe LGTB?”, pregunta que se complementa con “pensar en alguien a quién contárselo, ayuda”. Cabe mencionar que el tiempo para realizar la propuesta es muy limitado, con lo que las participantes no tendrán tiempo para grandes reflexiones, pues se trata más bien de poder manifestar respuestas reactivas, compulsivas, no premeditadas, a una pregunta muy concreta y cerrada a nivel identitario.

Para pasar de la primera dinámica a la segunda, se redistribuyen los textos aleatoriamente: deben leer el texto de la otra persona y traducirlo a una escultura o “mondongo”, con dos folios y un bolígrafo como único material disponible. Así, unos cuadrados marcados en el suelo con cinta de pintor delimitan el espacio estético donde ejecutar la pieza, con el objetivo de traducir el texto de otra persona a una pieza plástica y visual a través de la experiencia propia. Por tanto, se recalca la importancia de no tener la responsabilidad de reproducir lo que pone en el texto, sino traducir lo

que “resuena en mí” de ese texto. El tiempo limitado, el escaso material y el nombrar “mondongo” a la escultura, hacen que no pueda aflorar la frustración frente a una supuesta falta o exceso de habilidades artísticas.

La segunda categoría, “experiencias”, nos ha permitido abordar prácticas concretas y reales de las participantes relacionadas con ser LGTB en su ámbito laboral. La dinámica anterior tiene como resultado un “museo” de piezas artísticas y las participantes deberán conectar con sus experiencias como profesorado LGTB, así como concretarlas en otra positiva y en otra negativa que le inspire una escultura en concreto. Posteriormente, se pide que escriban esas dos experiencias lo más detalladamente posible y las sitúen al lado de la escultura que les haya inspirado. De esta manera, tenemos como registro plástico las esculturas y como registro escrito las experiencias (el doble, en número, de esculturas).

La tercera categoría, “miedos”, la abordamos a través del cuerpo, ya que debemos tener en cuenta que los miedos no tienen porque estar vinculados a situaciones reales que hayamos vivido las personas LGTB en nuestras propias carnes, pero que sí se vinculan con violencias que hemos aprendido simbólicamente y que podríamos llegar a experimentar en cualquier momento. De hecho, el cuerpo revela lo que el raciocinio es capaz de bloquear. Así, después de unos breves juegos de confianza y desmecanización, se propone que vayan haciendo diferentes figuras o estatuas, (imágenes estáticas con el cuerpo) que representan ideas o conceptos, para llegar a formar una estatua individual de “mi peor pesadilla como profesorado LGTB”. Finalmente, se analizan de manera colectiva cada propuesta.

La cuarta, “estrategias”, nos sirve para analizar qué herramientas y saberes tiene el profesorado LGTB frente a las anteriores categorías, es decir, ¿qué herramientas tienen las participantes para enfocar experiencias negativas o miedos muy profundos?

El orden de las dinámicas no es casual, pues primero se deben abordar las debilidades para poder exponer cómo afrontarlas. En este sentido, la parte más

sensible, la de los miedos, debe quedar en medio de la programación del *Focus Group*, teniendo suficiente margen para generar climas de confianza con las dinámicas anteriores y para propiciar el empoderamiento con la dinámica de estrategias. Es decir, el objetivo es responder a la cuestión ¿qué aporta la experiencia LGTB en el ámbito educativo?

Por tanto, esta no debe ser una tarea individual, ya que generar un espacio para compartir estrategias puede ser fundamental para el aprendizaje de las participantes. Esta categoría consta de una primera fase donde cada participante elaborará de manera individual una lista de estrategias propias para luego pasar a pequeños grupos (3-4 personas) donde se pondrán en común. Si entendemos la lista de estrategias como súper poderes, se pueden generar nuevas figuras de dicción, es decir, súper profes LGTB. Así, se pide a cada grupo que se pongan nombre como “cuadrilla o liga” de súper profes y que hagan una escultura o estatua con el cuerpo de esta.

Como última categoría y/o dinámica, se pide a las participantes que escriban una postal con sus necesidades y a quién van dirigidas. Esta categoría nos permitirá recabar información sobre qué aspectos deberían reforzarse, pensarse y reestructurarse en la profesión docente respecto a las personas profesionales que se dedican a este ámbito y están atravesadas por una experiencia de diversidad sexual y de género.

A posteriori, una vez ejecutados los grupos focales, analizamos toda la información recabada en forma de texto escrito de la declaración de identidad, así como también fotografías de las esculturas-mondongos, textos escritos de las experiencias positivas y negativas relacionadas con las esculturas-mondongos. También reflexionamos sobre la relatoría gráfica de las estatuas con el cuerpo de “mi peor pesadilla como profe LGTB”, sobre los textos escritos con la lista de estrategias individuales, sobre la relatoría gráfica de estaturas con el cuerpo de “super profes LGTB” y, finalmente, sobre el texto escrito de las postales de necesidades. Con el objetivo de procesar toda esta información y de aunar los lenguajes de la investigación basada en las artes con el lenguaje de la investigación cualitativa de las entrevistas, se elabora un Árbol de Nodos con las siguientes categorías: identidad, visibilidad, formación DSG y materiales pedagógicos LGTBI, LGTBIfobia, emociones y sentimientos y activismo.

A

NÁLISIS ETNOGRÁFICO-TORCIDO

Para relacionarnos con el campo de la investigación y ser coherentes con nuestra apuesta metodológica, quisiéramos empezar por situar nuestra mirada. Las dos personas a cargo de los grupos focales que nos dedicamos a la educación, hemos trabajado en formaciones puntuales en materia de género y sexualidad con docentes y alumnado de primaria hasta universidad a través de metodologías artísticas. También somos docentes en el área de Ciencias y de Dibujo dentro del sistema educativo reglado. Dichas experiencias nos permiten tener una mirada *etic* y *emic*⁶. Cabe señalar que no nos identificamos dentro de la cis-heteronormatividad ya que somos trans* lesbianas, en el sentido de Monique Witting, y que nuestra trayectoria, además de formativa, tiene un largo camino en los activismos por la visibilización de lesbianas y trans.

Si bien comenzamos la investigación con la intención de poder crear una red de profesorado LGTB en Baleares de la misma manera que la hay de feministas en la escuela, también lo hicimos con una serie de prejuicios que se han visto afectados en el proceso de la investigación. Uno de los más importantes ha sido la relación con la visibilidad. En este sentido, pensábamos que el profesorado que no se mostraba visible era porque no tenía suficiente formación, porque estaba armarizado o porque partía de la premisa de que todas somos personas. La sorpresa tras este periodo de compartir ha sido que la invisibilidad puede ser una estrategia en sí misma de supervivencia frente a entornos hostiles o contextos que no permiten una desarmarización total, puesto que esta puede ser incluso perjudicial. Tal como aportó una participante en la dinámica de Declaración de Identidad: “Como profe LGTBI me mantengo un tanto invisible, normalmente dejando que tiren los alumnos y las alumnas de mí como si fuera un hilo en un ovillo de lana. (...) Aunque creo que tengo pluma, me mantengo en un discreto segundo plano. Luego, me paseo por la calle con mi mujer e hija, salgo a los mismos bares que algunos de mis alumnos y nos guiñamos el ojo en complicidad”.

⁶La perspectiva *emic* describe los hechos desde el punto de vista de sus agentes/participantes; la perspectiva *etic* describe los hechos desde el punto de vista del observador.

De hecho, las diferentes afirmaciones similares a la anterior nos han llevado a repensar el concepto de silencio. Se tiende a pensar que el silencio es involuntario y está generado por una falta de herramientas y, en el caso concreto de la experiencia LGTB, tendemos a entender el silencio como un conflicto con la visibilidad. Pero si analizamos el silencio desde una perspectiva artística (en el teatro, en la música o en la escultura), es interesante observar el espacio que ocupa el silencio. Así, este se vuelve constitutivo, pues el silencio anuncia la ausencia. Además, el silencio puede resultar una estrategia defensiva: ignorar, dar la espalda o generar vacío a violencias o entornos hostiles.

Otro de los prejuicios con los que entramos al campo fue la idea de que el profesorado de la universidad tenía más facilidades a la hora de visibilizarse como LGTB por trabajar con alumnado mayor de edad, sin caer en la cuenta de que la carrera profesional del personal docente universitario está fuertemente jerarquizada, ya que los méritos logrados y la promoción profesional dependen de la relación establecida entre iguales y con superiores.

Por último, en la relatoría gráfica, algo que nos había pasado desapercibido es el hecho de que ninguna de las personas investigadoras aparecía representada. La ausencia más grande era nuestro cuerpo, que se había convertido en voz y ojo que manda y ordena. Sin reparar en ello, nos habíamos convertido en las investigadoras modestas de Haraway: “Los hombres modestos eran auto-transparentes y transparentes, de manera tal que sus informes no estuvieran contaminados por el cuerpo. Sólo de esta manera, podrían dar credibilidad a sus descripciones de otros cuerpos y minimizar la atención crítica a los suyos propios. Este es un giro epistemológico crucial en la fundamentación de siglos de discursos sobre raza, sexo y clase, entendidos como informes científicos objetivos” (Donna Haraway, 2004, p.50).

1. Declaración de identidad

Cuando en la actividad llamada Declaración de Identidad (técnica de teatro de las oprimidas, Boal, 2008) se les pedía que se presentaran en tanto profesorado LGTB, aparece de una forma reveladora el carácter vocacional de la profesión. Tanto es así,

que se puede afirmar que la identidad está fuertemente atravesada por su profesión independientemente de su sexualidad. Incluso, se observa una cierta intención en separar su identidad vinculada con la profesión de su identidad vinculada con la diversidad sexual: “A mí, la etiqueta gay no me sirve de nada”, “mi orientación sexual no pinta mucho” o “El ser profesor durante años lo he separado de mi vida privada. Hace un par de años que decidí ser visible no sé por qué, pero me vincula más con mi profesión”.

Así, la gran mayoría se identifican como persona: “Yo soy una persona”, “Soy una persona. Y punto”, “Soy profesor, pero sobre todo ciudadano y persona”, “soy una persona creando su propia familia, encontrando a mis iguales”, “soy abiertamente y públicamente gay pero, sobre todo, persona (gay)”.

Inicialmente, se podría pensar que esta ausencia de identificarse abiertamente como profesorado LGTB frente al alumnado o al profesorado podía derivarse de una falta de visibilización. Contrariamente, visibilizarse no solo pasa por nombrarse como LGTB, sino que se puede devenir en actos no tan identitarios: “No me presento el primer día en clase, pues soy otras mil cosas más, pero “suelto” en alguna ocasión y con cierta normalidad que estoy casado con mi marido”.

Dichas cuestiones nos llevaron a analizar de una manera más compleja conceptos como identidad, margen y/o visibilidad, a través de las herramientas epistemo-metodológicas que nos proporciona Haraway, como son la *difracción* y el *Cyborg*.

Si entendemos la identidad como una difracción, es decir, no fija, en movimiento y con la capacidad de producir efectos, de ser híbrida y de poder ser estratégica según el contexto, nos servirá para entender la posición del profesorado. De hecho, uno de los problemas de este colectivo es justamente el tema de las etiquetas. Un participante del *Focus Group* propone: “creo que esta [la identidad] siempre es un enigma, no una respuesta”. Si bien en la actividad de presentación se problematiza la idea de identidad, en su práctica diaria en relación a la identidad los docentes usan un

posicionamiento estratégico, es decir, hacen de su experiencia de género y sexual una herramienta pedagógica. A fin de cuentas, de una manera intuitiva, llevan a la práctica lo que propone Haraway: la identidad difractoria que transforma lo que se mira.

De esta manera, usan estrategias como la de visibilizarse en actos cotidianos: “Hablar de mí misma en femenino desde la primera semana” (está hablando una marica) o usar ejemplos LGTBIQ+ dentro del propio contenido (en los ejercicios de gramática, incorporan “Laura y Ana se aman como ejemplo de verbos reflexivos o *Marga and Laura love each other*”). En las charlas con el alumnado, plantean que “No tienes por qué etiquetarte. Escucho y aconsejo sobre la no necesidad de etiquetarse, que se dejen llevar, prueben y no se sientan presionados ni autopresionadxs a colgar-se-atarse a una sigla”.

Esta relación con la identidad se podría entender como una propuesta figurativa de nueva dicción que rehuye los dualismos, esto es, el *cyborg*, que rompe con la barrera entre realidad y ficción. El *cyborg* es una refiguración materializada y su hibrididad supone una herramienta oposicional a los dualismos que sustentan dominaciones. Esta conciencia oposicional se da en muchas de las propuestas de las esculturas de papel o mondongos del profesorado, creando identidades disidentes más allá de las etiquetas LGTB y proponiendo espacios *entre*, *liminal* o *fronterizo* como identidad. Así, por ejemplo, en la figura 1, entre dos folios en blanco dispuestos de manera vertical que simulan muros o paredes, aparece una figura antropomórfica que, a través de un bocadillo, verbaliza: “així sóc, i què?”. Por tanto, aparece una autoafirmación en el ser sin utilizar la estrategia identitaria LGTB.



Fig. 1. Mondongo en relación a la identidad.

Podemos observar que la sigla identitaria entendida como etiqueta genera mucha incomodidad y, a la vez, se siente como refugio. Por eso, pensamos que el hecho de narrarse y/o definirse tiene una tensión en relación a las políticas identitarias, que si bien se reconoce que son fundamentales en la estrategia de conseguir leyes, se ven también como un reduccionismo y/o utilitarismo que quita fuerza al activismo: “La trampa del sistema binario que obliga a situarte”, “La dificultad de definir tu identidad”, “Continúo sin querer etiquetarme”, “No soy muy fan de las etiquetas”, “Respetar la propia singularidad” o “Me cansan las etiquetas y las siglas”.

Lo que si detectamos es que el interés está en la autodefinición, más allá de las políticas identitarias, o a pesar de ellas pero no contra ellas, teniendo mucha relación las prácticas del profesorado con la teoría queer: “Me identifico más con el término marica que con la etiqueta de G”, “Mi orientación sexual y mi visión del género me atraviesa. En mi vida en general. Y en mi vida profesional” o “Mi discurso social y político, ya que doy clase para formar a alumnado para la acción social, está focalizado en dar a conocer los ejes de opresión”.

Por otra parte, la figura 2 muestra un barco de papel que a estribor porta las palabras buen hacer, profesionalidad y competencia; mientras que a babor va marcado con las palabras LGTBfobia interiorizada y miedo. Pegado al barco se halla un gran papel que, no sabemos si varado en forma de destino o alejándose de él, anuncia: “Etiquetar(se) ¿? ¿? ¿? ¿?”.

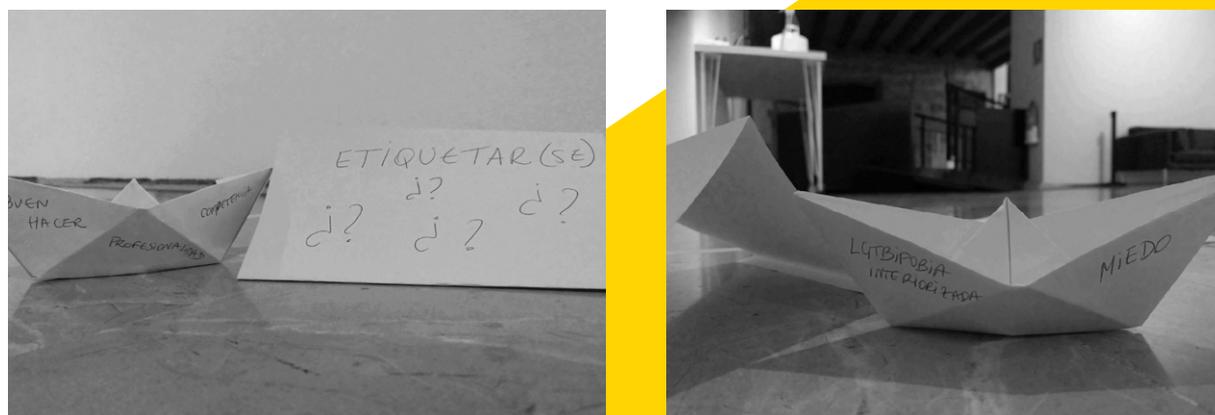


Fig. 2. Mondongo en relación a la identidad.

En este sentido, aún cuando seguimos necesitadas de las palabras para nombrarnos y aparecen las siglas LGTBIQA+ en tanto categorías identitarias para lograr derechos, desde la teoría queer se hace la siguiente crítica/advertencia: “la finalidad de fijarlas está relacionada, fundamentalmente, con el control social” (Jordi Planella; Asun Pie, 2015, p.24). Por otro lado -y desde nuestra propia vivencia-, a veces nos parece que el binomio se apodera de nosotras y establecemos las categorías de quienes son de los nuestros y de quienes no, reforzando el dúo constitutivo hetero/homo. Toda categoría identitaria es pertenencia y, al mismo tiempo, exclusión. Entonces, ¿cómo sentirnos seguras, cómo crear nuestras propias comunidades torcidas, sin necesidad del antagonista forzado heterosexual? Entendemos que se basan en asumir las contradicciones y navegar, como barco de papel, en esa mezcla de orgullo y dolor, haciendo de la marca una posibilidad.

Cabe mencionar que todas las personas que hemos colaborado en la investigación, tanto facilitadoras como participantes, somos blancas, tenemos pasaporte español, somos precarias pero no pobres y en muchos aspectos contamos con unos privilegios. No obstante, podemos decir que nos podemos situar en el margen del género y la sexualidad. Estamos marcadas; es una marca compleja porque se puede esconder y, en ese tira y afloja, es donde se encuentra el profesorado: “Cuando llegas a un centro nuevo, no sabes cómo te acogerán. Cómo reaccionarán sobre la forma en que te mueves, cómo hablas... Sobre todo por parte de tus compañeros”, “¿Se ve? ¿Se me nota? ¿Lo tengo que explicar?”, “Miedo a mostrarse así como eres, a ser yo misma y que no te dejen ser”, “Miedo a volver a vivir una situación de ahora qué hago, me han descubierto, estoy harto de aguantar, quiero vivir otra realidad...”.

En ese entrar y salir para volver a entrar, aparece la máscara que tapa o destapa la marca:



Fig. 3. Mondongo en relación a la identidad.

La experiencia que asociaron a esta propuesta fue ser leída como ropa interior o como una máscara: “alumnos míos han vivido positivamente en clase [experiencias] al “destaparse” y empoderarse tras un ejercicio propuesto, “destapes” sobre los que me he emocionado, lagrimeando frente al resto de compañeros. Ahí se armaron vínculos de gratitud y complicidad”. Esta metáfora de la máscara podría funcionar como herramienta en el juego del bucle eterno de entrar y salir... y volver a entrar en el armario: “Protección, siento que mi alumnado no me va a hacer daño por mi orientación, pero, aun así, sudo”.

2. Experiencias

Partimos de entender la experiencia como “un proceso continuo por el cual se construye semiótica e históricamente la subjetividad (...) como complejo de hábitos resultado de la interacción semiótica del “mundo exterior” y del “mundo interior”, como un engranaje continuo del yo o sujeto en la realidad social” (Teresa de Lauretis, 1992, p.288). No obstante, cabe señalar que, en contraste con la anterior, en esta dinámica la visibilidad explícita y abierta del profesorado LGTB destaca por su cuantía, formando parte de la gran mayoría de experiencias positivas, convirtiéndose en referentes para el alumnado LGTB: “Al visibilizar mi condición de marica en el aula, a menudo se acercan estudiantes y en privado me hablan (...) de su identidad de género u orientación sexual”, “una vez, unx alumnx me dio las gracias por visibilizar mi orientación sexual el primer día de clase”, “cuando algún/alguna alumno/a te busca como profe LGTB para hablar de su identidad o orientación y te pide ayuda”, entre muchos otros ejemplos. Por tanto, podemos deducir que la visibilidad del profesorado LGTB no solo es fundamental como experiencia positiva a nivel personal, sino que también lo es para el alumnado LGTB. Además, la visibilidad también aparece como experiencia positiva, pero no en las mismas proporciones, puesto que se da en relación al resto de profesorado LGTB, es decir, en ese encuentro entre “iguales”: “Un compañero de trabajo confió en mí para expresar que no sabía si era bi o gay. Quería que yo le acompañase un poco y me gustó la confianza depositada”.

Todo ello nos lleva a pensar que “la centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan” (Fernando Hernández, 2019a, p.28).



Fig. 4. *Mondongo en relación a la identidad.*



Fig. 5. *Mondongo en relación a la identidad.*

Un ejemplo claro de lo expuesto son las experiencias recogidas derivadas de la creación que se muestra en la figura 4: “Cuando en un grupo-clase al salir yo del armario, salieron dos alumnas más. Y otro (grupo) me dijo: me has tocado la patata”, “Conocer compañeras y compañeros LGTBIQ entre el profesorado genera una sensación de inclusión por el hecho de empatizar y saber que, si tengo algún desazón/preocupación, podría contar con ellos y ellas para hablar de eso”, “Mi hija hizo que saliera del armario y, desde entonces, no he parado de salir porque siempre es un estar saliendo” o “Servir como referente me hace sentir muy bien: que alguien se sienta reflejado en mí y sienta que su experiencia es compartida”.

Sin embargo, las experiencias negativas derivadas de la presunción de heterosexual o la falta de visibilidad del colectivo no son ausentes, tal y como muestran las respuestas a la creación de la figura 5: “Incomprensión y falta de soporte. En ocasiones me siento sola como un bicho raro, tener que siempre dar explicaciones por la presunción de heterosexualidad”, “Cuando el alumno te mira y te juzga con las gafas de los prejuicios homofóbicos/LGTBIfóbicos”, “Al hablar de mi pareja (...), tener que dar explicaciones y que no se sintiera mal (cuando se disculpó)” o “La importancia tan escasa que se da en no pocas ocasiones al sufrimiento de adolescentes que no se atreven o no saben cómo salir del armario, elemento que he constatado en algunos equipos docentes”.

Esta dinámica, como ya se ha explicado anteriormente, consistía en escribir una experiencia positiva y una negativa como profesorado LGTB, en resonancia a alguna estatua-mondongo. Es interesante señalar la reacción a la dinámica en sí, en concreto, a nombrar las experiencias negativas como tales, a menos que representaran violencias muy explícitas y/o agresiones. Es decir, las formas de discriminación vividas cuesta identificarlas como experiencias negativas, lo que nos lleva a pensar que las participantes, al igual que las persona que formamos parte de un colectivo marcado históricamente por el trauma, el dolor y la vergüenza, interiorizamos la posibilidad de recibir comentarios, desaires, silencios y miradas incómodas como una experiencia no negativa. Por tanto, normalizamos el ser objeto de estas violencias. Al igual que la figura 6, estamos acostumbradas a estar cabeza abajo y sobrevivir.

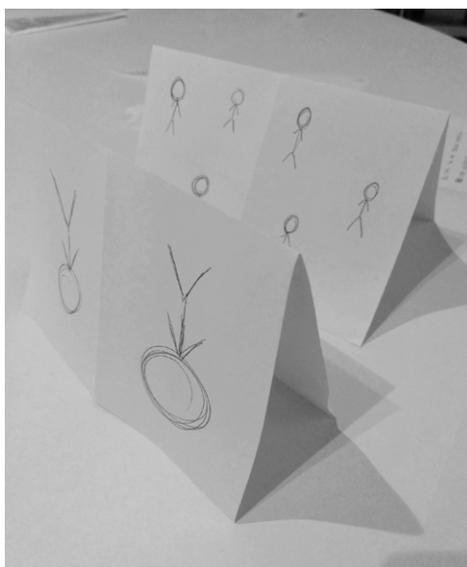


Fig.6. *Mondongo en relación a la identidad.*

Un ejemplo de lo expuesto se puede observar en las siguiente afirmaciones: “Experiencias negativas como tal no he tenido, pero al actuar oyendo comentarios entre alumnos del tipo no me toques maricón oyes respuestas del tipo ya está el profe maricón defensor de los maricones y eso, al gestionarlo, te das cuenta que no todo está bien y tenemos las dos caras de la misma moneda en los institutos” o “No es experiencia negativa/negativa pero, cuando hablas de pareja, dan por supuesto que si soy mujer, tengo una pareja chico... y tener que dar explicaciones de que es una mujer, a veces, me da pereza”.



Fig. 7. *Mondongo en relación a la identidad.*

En cuanto a experiencias negativas que vive el profesorado LGTB e identifica como tales, e inspiradas por creaciones como las de la figura 7, por un lado, encontramos el insulto entre el propio alumnado: “Utilizar bollera (como insulto) hacia una compañera. Esto se lo dijo cuando la niña estaba jugando al fútbol”, “Estómago encogido cuando por los pasillos oigo no me seas maricón” o “Estar de viaje con alumnxs y cruzarnos por la calle con una manifestación, que el alumnado pensaba que era por el orgullo, y los chicos hacían comentarios homófobos”. En cuanto a la LGTBIfobia dirigida explícitamente a las personas participantes por parte del alumnado, mayormente aparece en forma de insulto: “Un alumno a la salida del IES me preguntaba si era maricón o marica, chillando delante de los amigos”, “experimentos científicos” (alumno hablando sobre DSG en la que la persona formadora se identifica como trans no binarie) o “cuando un alumno me llamó travelo en medio de una discusión en clase”.

Cuando la violencia la ejerce el propio profesorado, está más relacionada con el hecho de naturalizar la heterosexualidad y la percepción de amenaza frente la visibilidad LGTB: “Tuve una conversación con el director de mi IES en la que me dijo que ahora que ya no hay agresiones por la calle a las personas no hetero, que si ahora vamos a querer que lo normal sea eso”, “Hay conocidxs, compañerxs, familiares que critican/cuestionan por qué desarrollo actividades relacionadas con la diversidad de género y orientación sexual” o “¿Por qué se lo lleva todo a lo LGTB?”.



Fig.8. *Mondongo en relación a la identidad.*

Por último, queremos destacar la figura 8, la cual nos plantea el exceder los límites, un orden desobediente, un límite no excluyente donde la diferencia es la protagonista. Además, nos plantea la idea de vivir/habitar en el margen conscientemente. El margen, como metáfora, ha sido muy usado por feministas y/o grupos minoritarios como estrategia de resistencia y posibilidad, margen, puente y/o frontera (Gloria Anzaldúa, 2016; Cherríe Moraga, 1988), como categoría analítica para pensar las cuestiones identitarias. Por tanto, el margen es elegido como estrategia, así como resistencia y posibilidad, como un lugar de pertenencia donde se genera comunidad: “Alumnos me dieron las gracias porque el primer día de clase hablé de mi orientación” o “Todas mis alumnas piensan y sienten de manera diferente. ¿Debe haber alguna que necesite ayuda por su condición sexual?”

Aunque, no siempre, las respuestas son las esperadas desde ese margen visible: “Recuerdo una vez en la que en una clase que yo creía “abierta” y tolerante, empática y cómplice, me echaron en cara que yo era muy partidista en temas de género y que “no respetaba” a aquellos y aquellas que no pensaban como yo. Me sentí extrañamente mal y defraudado conmigo mismo. Se me reprochaba precisamente lo que yo justamente pretendía al contrario y, de golpe, me sentí deshilachado, como un lápiz al que le hacen punta y se rompe sin conseguir que esta se mantenga, algo así como despedazado en mis propósitos”.

3. Miedos

A partir de un rectángulo en el suelo que marca el espacio estético, se separa la realidad de la ficción. Este es un espacio mágico en el que un bolígrafo puede ser cualquier cosa. Además, ayuda a construir personajes y separar persona de personaje y así nos podemos alejar de los sentimientos que pueda generarnos el personaje que encarnamos, al no sentir que se nos juzga a la hora de que alguien pueda comentar cosas de ese mismo personaje. La potencialidad de carácter metafórico es llevada al *Focus Group* con el uso de las técnicas del Teatro de las Oprimidas y la marcación de un espacio para la acción. Ahí es donde, a través de las esculturas corporales o *tableaux vivants*, un personaje representaba un miedo y el resto, desde fuera, hace una lectura de dicha propuesta desde el proceso de *semiosis*⁷. Con ello, el efecto de la propuesta se multiplica, ya que cada una leemos desde la experiencia propia y lo simbólico no tiene una sola interpretación, pues es una apertura de mundos. Además de la lectura verbal, después se complejiza la propuesta al sumarse otras estatuas corporales que completan la imagen inicial.

De hecho, la cultura mayoritaria o dominante cataloga de ignorante o inculto todos aquellos cuerpos que no se ajustan a los cánones, generando lo que se conoce como la monocultura del saber. Así, habitar un cuerpo y un deseo diverso nos hace ser menos válidas, menos cultas, lo que provoca que la subjetividad de las personas LGTB está conformada por el miedo al rechazo, al insulto y al menosprecio. Por tanto, la alteridad está más cerca del no ser que del ser, y aun consiguiendo ser, se está dentro de lo salvaje. Es decir, la inseguridad se hace intrínseca porque fuera de nuestros iguales nunca nadie se alegró o festejó lo que somos: **“fuera de la heteronorma no puedes existir”**.

Podemos agrupar los miedos compartidos por las personas participantes en relación a tres categorías que son constitutivas de la creación de la subjetividad del profesorado LGTB: la relación con el resto de profesorado, con el alumnado y con las familias.

⁷una encarnación de significados, que siempre es construida mediante complejas tecnologías en las que lo social y lo técnico se funden” (Haraway, 1999 p.125).

3.1. Miedos en relación al resto del profesorado:

Inesperadamente, los miedos en relación con los compañeros han resultado ser los más extendidos y fundamentados, en comparación a las pocas experiencias negativas que nos han compartido. Esta diferencia entre experiencias negativas relacionadas con el resto de profesorado y miedos tan vinculados a ellos nos vuelve a remitir a la incapacidad debida a una permisibilidad que tenemos las personas LGTB de identificar las formas de violencia simbólica o implícitas: “Miedo al cuchicheo, a que te acusen de adoctrinar y o convertir a los alumnos...” o “de querer que ahora esto sea lo normal”.

Así, a través de abordar de una forma simbólica en el *Focus Group*, a través de los miedos aparecieron experiencias reales vinculadas con experiencias negativas vividas con el resto de profesorado. Por ejemplo, una de las premisas más repetidas fue la de que, al verbalizar ser gay y/o lesbiana y/o bisexual, los compañeros responden que eso pertenece a la vida privada. Esta separación entre vida privada o personal con lo que es público, además de ejercer la violencia de quien tiene el derecho a ser público y quien no, nos recuerda la frase de lo personal es político y, como dice Valeria Flores, (2013) lo personal es pedagógico: “A mí me han dicho que tampoco es necesario (visibilizarse) porque bueno... yo no te cuento si me acuesto o no con mi novio, eso es mi vida privada. Y claro, al final me veo yo hablando en neutro para evitar eso. Y entonces lo paso mal... Igual si eres un tío no tienes tanto problema porque puedes decir: pues he ido al cine y estábamos súper cansados, pero yo no lo puedo decir” (habla una participante que se identifica como lesbiana) o “Incertidumbre, no sé qué cara pondrán al conocer mi orientación. Por ejemplo, me toca las narices el comentario: que más da, es tu vida privada”.

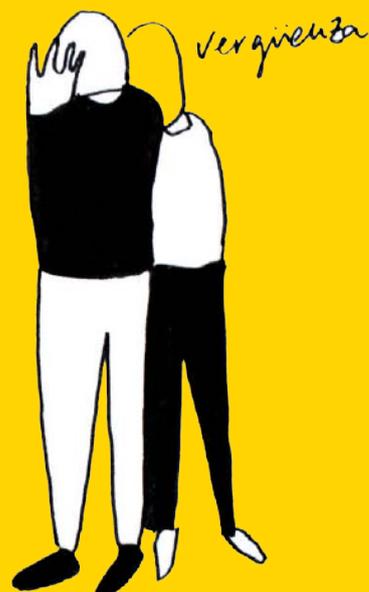


Fig.9. Relatoría gráfica de Miedos.

A través de la propuesta corporal en forma de estatura traducida en dibujo, como muestra la figura 9, aparece el sentimiento de no ser normal, de no encajar en el modelo del buen profesor. Estos son mensajes tan repetidos que pasan a formar parte de la piel, pues es la marca de ser diferentes y responsables de esa diferencia: “En lo más profundo sentimos vergüenza”, “La idea es que la hetero-norma está tan presente que, cuando tú haces algo que se sale un poquito, tienes una parte de gente que te da palmaditas y que te dice qué guay todo. Pero luego, en realidad, hay un montón de obstáculos que te van poniendo y que, de alguna manera, te están diciendo que por ahí no, chica. Y para mí es como ese miedo de ¿quién eres tú, ocupando este espacio aquí y adoctrinando o de alguna manera lanzando mensajes? Te limitan, te acusan de adoctrinar”; “A mí a veces me ha pasado, la primera vez que vas a una clase, el decir que no se me note. Piensas que eres un espejo transparente del que todo sabe cualquier cosa, como que te sientes vulnerable. Como que tienes que representar una imagen como profesor, como modelo...”.

Como vemos, hay un miedo a visibilizarse como LGTB y a que el resto de profesorado te identifique como LGTB. En argot LGTB, diríamos que hay un miedo a “que se note” que lo eres, es decir, existe un medio hacia la pluma. Históricamente, las personas LGTB, debido a nuestras experiencias traumáticas, hemos aprendido a esconder la pluma, a no identificarnos públicamente como LGTB y, en definitiva, a no mostrarnos tal como somos por miedo a las consecuencias. Las escuelas, institutos y universidad -en general, los centros educativos-, no son espacios libres de las consecuencias violentas de visibilizarse para el profesorado LGTB. Los mensajes en forma de advertencia que recibe dicho profesorado por parte de sus compañerxs existen: si el profesorado LGTB se muestra, puede haber repercusiones. Estas dinámicas generan que la responsabilidad colectiva recaiga en una responsabilidad individual sobre el propio profesorado LGTB: “He mentido sobre mi sexualidad o, simplemente, no he dicho eso que realmente querría en más de una ocasión”, “hace 5 años, seguramente, te hubiese dicho que lo hubiera ocultado porque personalmente aún no tenía la seguridad de salir públicamente del armario como se suele decir. No me sentía fuerte como para afrontar comentarios o miradas”, “Hace relativamente poco que salí del armario en el trabajo. Me daba miedo, ahora me hace gracia. Me hace sentir bien. Salir del

armario no es una cosa que pasa una vez y ya, como en las películas. Sales del armario cada día”, “En mis inicios, sentía la necesidad extrema de decirles cuál es mi orientación sexual: demostrarme a mí misma que era valiente y que no me daba “apuro” visibilizarme. Pero, con el paso del tiempo, creo que lo hacía por miedo”. Dichos temores se repiten en cualquier eje de opresión y en los procesos de exclusión donde hay una violencia estructural, simbólica y directa que es grupal y comunitaria. Así pues, se responsabiliza a quien recibe la opresión de manera individual, es decir, la víctima de las agresiones aparece como la máxima responsable.

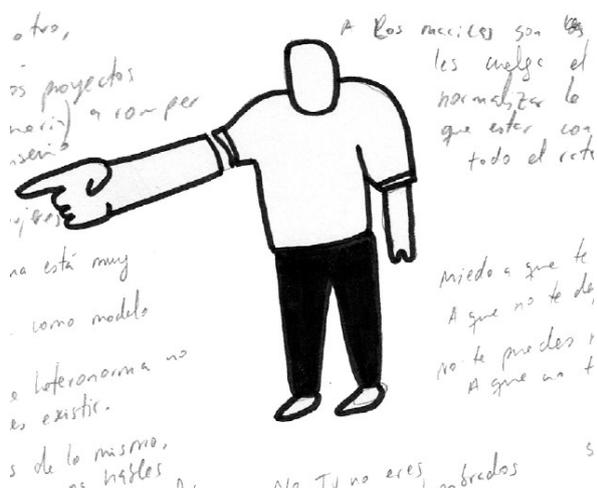


Fig 10. Relatoría gráfica de Miedos

De la misma forma, con la propuesta corporal representada en la figura 10 aparecieron los miedos de ser “acusados por otros profesores de incitar a los alumnos a ser LGBTIQ+”, “Claro, porque la hetero-norma está bien. Pero si somos nosotros, es que estamos adoctrinando... no hace falta que lo cuente”, “Tú no eres lo que esperamos, esa no es la dirección... siempre con los mismos temas, NO, NO y NO” o “miedo a estar sólo con la lucha”.



Fig. 11. Relatoría gráfica de Miedos.

Como muestran las respuestas a la figura corporal representada en la figura 11, la autocensura, el auto-odio o la auto-domesticación de lo abyecto, en definitiva, la LGTBfobia interiorizada, se puede confundir con el reparo a no molestar al resto, a no llamar la atención, a ser correctx. Constituye una falsa modestia que conlleva la normalización de violencias invisibles, difíciles de identificar por miedo a las consecuencias: “Ahora encima va de víctima”, “los niños son normales, ¿no lo ves?”.

Por otra parte, esta autocensura nos hace conectar con los efectos que nuestras investigaciones pueden tener sobre las personas participantes, sobre todo los que generosamente nos han regalado su tiempo y entrega para la investigación. Mientras escribimos este informe de la investigación, reverberan en forma de titulares algunas de las conclusiones o ideas a las que hemos llegado, como que el profesorado LGTB recibe LGTBfobia de sus compañerxs de trabajo. Si se hace público, ¿cómo reaccionarán los docentes? ¿Habrá repercusiones sobre los docentes desarmonizados? ¿Asustará a los que están dudosos? Y lo que nos preocupa más: ¿cómo reaccionaron “los de los murmullos, los de eso es de tu vida privada, o los de ahora querréis que eso sea lo normal”? ¿Reconocerán sus prácticas como homófobas o caerá otra vez el peso sobre el cuerpo de los docentes desviados? ¿Cómo hacer visibles las violencias invisibles sin que haya una confusión del problema con la persona? Es decir, ¿cómo poder hacer visible la cultura cisheteronormativa y sus repercusiones?

3.2. Miedos en relación al alumnado:

En esta escultura de miedos, inicialmente se generó la figura que está en primer plano, la que se da un puñetazo a sí misma en la cara y, *a posteriori*, se completó con las otras dos figuras que miran sorprendidas. Al pedirles que añadieran sonidos o palabras surgió: “¿Qué?, ¡qué asco!”.



Fig. 12. Relatoría gráfica de Miedos.

Desde fuera, al preguntar quienes podrían ser estos personajes y qué miedos encarnaría la respuesta, la respuesta fue que lo diría el alumnado ya que el profesorado “lo hace por la espalda” o “el profesor lo hace discretamente”. De nuevo, encontramos la dicotomía entre violencias explícitas por parte del alumnado y violencias más sutiles por parte del profesorado. Esta figura en cuestión ayudó a destapar una experiencia violenta vivida: “El curso pasado, recuerdo en un debate en clase a un chaval que dijo que tampoco pasa nada porque maten a un gay”.

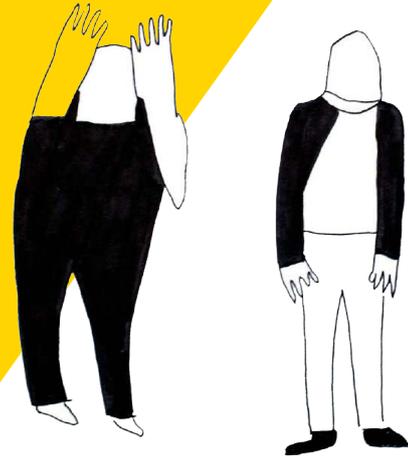


Fig. 13. Relatoría gráfica de Miedos

En esta figura, de nuevo se vinculó con violencias por parte del alumnado hacia el profesorado LGTB: “insultos en la calle. Escuchar insultos por los pasillos a otros alumnos. Que te callen la boca. Quedarte sin argumentos”. A la vez que se relacionó con la “Voluntad de protección al alumnado”.



Fig. 14. Relatoría gráfica de Miedos

El cuerpo encarna las experiencias vividas en el pasado porque nos vincula al presente: “Yo, a veces, me siento muy al desnudo, como si de repente fuese sin ropa, y es como que quiero taparme. Cuando me preguntan alguna vez eso de “¿y tú tienes novia?”, puede ser un comentario que me hagan donde, de repente, me siento súper

fuera del armario y como que me encojo. Me pasa que me preocupa si se me notan las tetas, entonces ya no van a pensar que soy un chico... Y mi cuerpo... como que se me va. Ese miedo al desnudo, miedo a que me expongan”.

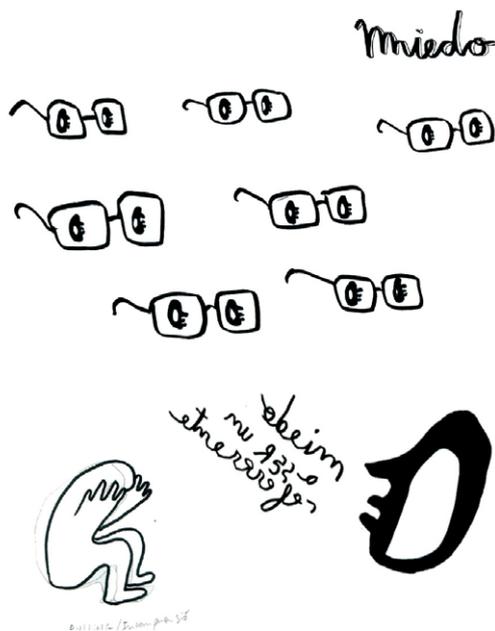


Fig. 15. Relatoría gráfica de Miedos

Como en la figura 13, vuelve a aparecer la hiper-responsabilidad del profesorado LGTB como referente: “El miedo viene más de que resuene en los alumnos, que quieran expresarse y que ese intento de expresión acabe en que gente de su alrededor, ya sean familias, alumnos o profesores, los machaquen... Está ahí ese pavor de que intenten ser ellos mismos gracias a verme como referente, pero que los acabe jodiendo”.



Fig. 16. Relatoría gráfica de Miedos

Esta propuesta corporal representada en la figura 16 generó la siguiente lectura desde fuera: “Miedo a que te acusen de pervertir a su hija”. Aun cuando son escasas las manifestaciones de estas experiencias en el Focus Group, no podemos obviarlas debido a que la LGTBIfobia por parte de las familias está muy presente en el contexto político actual del estado español. Entendemos que se debe, sobre todo,

a las campañas de la derecha y ultraderecha que afectan al colectivo LGTB en concreto y en general a todo el ámbito educativo. Algunas de estas campañas son las realizadas por la defensa del pin parental o el estacionamiento de autobuses con mensajes de odio y transfobia frente centros educativos. Serían necesarias muchas contracampañas para dar la tranquilidad, no sólo al profesorado, sino a todas las personas que trabajan con menores. Esta amenaza necesita de una respuesta clara, continuada y directa en forma de discriminación positiva por parte de las administraciones.

“Tienes preocupaciones que yo dudo que un compañero hetero tenga... Sobre todo, cuando te planteas tratar determinadas cosas dentro del aula. No quiero generalizar, pero no me he encontrado este tipo de conflictos que tenemos por ser homosexuales. En algunos casos, cuando tratas estos temas, a veces te planteas ¿y si las familias me dicen algo?... y más ahora con esto del pin parental”.

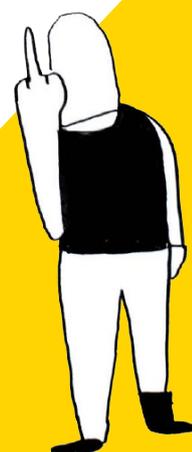


Fig. 17. *Relatoría gráfica de Miedos*

Mucho de lo compartido en la dinámica de “miedos” generaba un mal cuerpo que debía ser transformado. Para ello, se utilizó la herramienta de la Varita mágica para resignificar ese miedo tras la lectura. La figura 17 muestra de una manera irónica la capacidad de resiliencia y de reponerse que tiene el profesorado LGTB frente a las violencias.

4. Estrategias

Como ya se ha explicado anteriormente, esta dinámica consiste en escribir individualmente estrategias con la posterior puesta en común en pequeños grupos para compartir habilidades, renombradas ahora como superpoderes y así poderse imaginar súper profes. Así, se pide a las participantes que se pongan un nombre como “cuadrilla”. Esta dinámica es una multiplicación de la propuesta de Antonia López

Varela ponente en las VII Jornadas de Educación “TRANSformando la sociedad, educando en la diversidad” (2018) organizadas por FELGTB y Ben Amics en Mallorca. Se complementa esta dinámica con las metodologías del Teatro de las Oprimidas pidiendo a cada subgrupo que forme una estatua con movimiento y sonido para enseñárselo al resto del grupo.

Estas superheroínas podrían ser las nuevas figuras de dicción, disidentes de género y sexualidad con superpoderes. Los sistemas de dominación están articulados a través de “ficciones vivas” como el sexo, el género, la sexualidad, la edad, el capacitismo, la raza, etc., que naturalizan las diferencias en un ejercicio de perpetuación de las opresiones. Para desarticularlas desde los feminismos, se proponen estrategias creativas que suponen un ejercicio de resistencia al inventar nuevas ficciones (“Nuevas figuraciones” al decir de Haraway o “Fabulaciones” en Marleen Barr), con las que renovar el imaginario y hacer alianzas estratégicas de supervivencia. Y, como apunta Braidotti (2004) siempre con ironía y parodia, son estas unas de las armas más poderosas y menos nostálgicas para el momento en el que nos encontramos. La política de la parodia o del como si son la mejor manera de inventar las revoluciones que están por llegar colectivamente y, en este proceso, lo paródico, lo creativo y lo vírico tienen un papel fundamental.

Como estrategias en referencia a la visibilidad, aparece el visibilizarse a través de la expresión de género diversa (pluma): “no freno los *manerismos bien de manos y de piernas cruzadas*”, “voy al cole con las uñas pintadas” o “Usar ropa extravagante o llamativa”. También mencionan el salir del armario explícitamente en relación al alumnado: “La estrategia que he adoptado últimamente es ser sincero. A veces es más fuerte nuestro miedo a ser visibles que realmente ser visibles frente al alumnado”, “doy pie a que me pregunten debido a que llevo la bandera en el estuche de profesor”, “avanzarme al alumnado y dar información para cortar las habladurías” o “La sinceridad rompe el rumor”.

Es interesante como aparecen estas mismas estrategias de desarmarizarse en el caso concreto del hacer frente a violencias: “no es un insulto, es lo que soy (...)”

cuando alguien le dice maricón o bollera a un compañero, Les dejo claro (...) que me están insultando a mí” o “Ponerlo en primera persona”.

También lo simbólico aparece como una estrategia para visibilizarse a través de la visibilidad del colectivo: “llevó la pulsera con la bandera LGTB”, “llevar camisetas o pins con banderas del orgullo”, “no dejar pasar ninguna oportunidad de hablar de la identidad o orientación, diversidad de género o sexual”, “explicitar la diversidad de género y sexual como una riqueza”, “uso lenguaje inclusivo”, “hablar abiertamente del tema cuando encuentro que hay curiosidad real y no mala intención”.

Uno de los ejes más relevantes por su potencial educativo es la capacidad del profesorado LGTB para atender la diversidad en las aulas a través del currículum oculto, esencial en cuanto a competencias educativas. De hecho, encontramos las siguientes estrategias:

- Introducir referentes a través de materiales diversos: “lecturas en inglés con temática LGTB (*Modern Family*, biografías de personajes LGTB)”, “mencionar series, libros, películas que sean relevantes entre otras personas del colectivo” o “Introducir temas LGTBQ+ (vídeos) con el tema del género”.

- Modificar contenidos heteronormativos no relevantes para la materia en cuestión para ampliar el imaginario: “Poner ejemplos diversos, por ejemplo, frases a analizar sintácticamente. Salir de los clásicos Pepe y María se gustan o Joana pone una lavadora”, “Visibilizar la diversidad sexual, afectiva y de género en mis materiales”.

- Utilizar los espacios de tutoría o de creación de climas de confianza con el alumnado para trabajar la diversidad sexual o de género: “Escritura: qué harías si hay *bullying*, LGTBfobia en tu clase” o “Proyectar en clase una imagen que pueda generar debate en torno a la diversidad e ir preguntando sin afirmar o corregir, para que el alumnado aprenda a ser crítico y a argumentar sin la necesidad de corrección ni aprobación”, “No dar por supuesta la identidad de género por/para el alumnado ni que se reconozcan con el nombre de las listas” o “mostrar la interseccionalidad”.

- Utilizar recursos externos a la formación reglada para complementar las carencias de ésta en relación a la diversidad sexual y de género: “Realizar suficiente formación sobre educación sexual” o “Talleres de educación y diversidad afectivo-sexual organizados por el alumnado en base a sus inquietudes”.

- Aprovechar fechas señaladas: “el 8 de marzo, toda la semana hacemos historia del feminismo”.

En cuanto a estrategias para la erradicación de la LGTBIfobia en los centros, el profesorado LGTB propone:

- “Visibilizar la heteronorma como una imposición social” o “cuestionar la heteronorma mostrando la diversidad” a través de “llamarle la atención a la gente si hace comentarios heterocisnormativos”, “poner ejemplos a la inversa: invertir situaciones” o “cuando me dicen que usan la palabra marica como una expresión sin maldad, no como insulto, les pregunto que si no hay maldad porque no utilizan también la palabra hetero de la misma manera y les animo a que hagan la prueba”. Estos dos últimos ejemplos de metodología propuesta son muy interesantes y encajan perfectamente con una metodología feminista o *queer*. Las normas sociales están muy interiorizadas y en general se hace difícil identificar lo que entendemos como natural o como verdad, aquello bueno o válido; en realidad, todas estas categorizaciones tienen un componente cultural muy fuerte. Las personas que no encajamos en estas normas sociales a menudo somos identificadas, como poco, anti naturales o artificiales, defectuosas o malas y poco válidas. Invertir situaciones permite dar cuenta del carácter construido de estos rasgos, tal como propone Susan Stryker (2017):

“La naturaleza con la que ustedes me acosan es una mentira. No confíen en ella para protegerse de lo que yo represento, porque es una fabricación que encubre la falta de fundamento del privilegio que ustedes buscan mantener a mi costa. Ustedes han sido tan construidas como yo, la misma Matriz anárquica nos ha parido. Las invito a investigar su naturaleza, como yo he sido obligada a confrontar con la mía” (p. 201)

Cuando la LGTBIfobia aparece en el centro el profesorado, dependiendo del tipo de la forma en la que se manifiesta (discriminación o agresión) y desde quien se dirija y hacia quien (LGTBIfobia entre el profesorado, entre el alumnado, del profesorado al alumnado o del alumnado al profesorado), se han compartido las siguientes estrategias:

Por ejemplo, se muestra una fuerte tendencia a mostrar tolerancia cero frente a las formas de LGTBIfobia: “Sancionar las faltas de respeto”, “Confrontar los comentarios directamente”, “Presentarlo como agresión no tolerada”, “ponerme seria cuando hablamos de agresiones sexistas y más cuando alguna persona las hace” o “Cuando oigo cualquier insulto LGTBI (marica o bollera) lo corto de raíz y les dejo claro que no es admisible”, “El profesorado, cuando intuyo que me están juzgando por ser lesbiana, les informo que no tienen ningún derecho a hablar de mí sin derecho a réplica” o “En el caso de los profesores, será más sutil, pero habrá comentarios: no apreciar a la otra persona y aislar sus comentarios; ella sola se retira”.

Frente a los insultos, y como ya hemos comentado, el profesorado LGTB responde con la reapropiación: “Cuando oigo alguna cosa que no me gusta, normalmente la palabra marica, le digo al alumno en cuestión si puede ser en privado o semi-privado... dentro de mi clase eso no se puede decir porque yo me siento insultada y puede ser que algún otro también lo sienta (por él, por alguien de su familia, un amigo...)”, “Empoderarme de las palabras y decir ¿y qué?”, “Utilizar insultos o discriminaciones (si salen en clase o en el patio) para explicar y hacer que el alumnado aprenda y empaticé”. Por tanto, esta estrategia cumple una doble función: por una parte, supone una respuesta a la LGTBIfobia ejercida por el alumnado con el fin de erradicarla y, por la otra, da visibilidad al profesorado LGTB.

Cuando la violencia es ejercida por el alumnado, el profesorado también tiende a responder con formas en las que se fomente el debate y el pensamiento crítico: “Si en un debate sale cualquier comentario LGTBIfóbico, en lugar de intentar censurarlo intento animar a participar al alumnado que normalmente está más callado o le cuesta más mostrarse. El objetivo es que el compañero que ha hecho el comentario se pueda

ver rectificado por un igual y no por el profesorado. Me ha dado resultados en alguna ocasión, cuando un/a alumno/a con sentido común habla. Eso puede animar a otros a sumarse y hacer visible que la voz de aquel que más chilla y provoca es minoritaria y, sobre todo, que no es respaldada por el grupo”. También algunas coinciden en utilizar las herramientas del Plan de Acción Tutorial “ante situaciones de conflictos, tutorías individuales, círculos de confianza y planteamiento de dilemas”. Cabría preguntarse por qué eligen estas estrategias que promueven el debate frente a las anteriores de tolerancia cero. De hecho, sólo aparecen cuando la violencia la ejerce el alumnado y no cuando la LGTBIfobia es provocada por el profesorado: ¿es debido a la autoridad que tiene el profesorado LGTB frente a su alumnado? ¿es debido a la responsabilidad educativa que tiene la profesión? o ¿es debido a que no existen o son deficientes los espacios para el debate y el pensamiento crítico entre profesorado (claustros, reunión departamento, salas de profesorado, etc.)? Una participante plantea como estrategia “buscar alianzas con el profesorado y el alumnado para poder tratar el tema abiertamente y en positivo”, lo que nos da a entender que, en estas situaciones, el profesorado aliado (es decir aquel que trabaja activamente por la erradicación de la LGTBIfobia aunque no sea LGTB) se tiene que buscar, es decir, que es una minoría o, en cualquier caso, que no conforma todo el claustro.

Estas últimas estrategias basadas en el Plan de Acción Tutorial aparecen no sólo como medidas correctoras frente a la LGTBI-fobia, sino que también se manifiestan como medidas preventivas y metodológicas para generar climas de confianza que permitan la atención a la diversidad por parte del profesorado y alumnado: “Hacerlos hablar y que den razones, ideas o, simplemente, que se expresen. Y, a partir de esto, preguntarles la opinión en el grupo grande, para posteriormente pasar a expresar o explicar lo que hemos comentado”, “En mi clase hay respeto por la diversidad: todos nos hemos de respetar, transmitir esta idea y expresar que somos un equipo”, “Mostrar la interseccionalidad” o “No dar por supuesta la identidad de género por/para el alumnado ni que se reconozcan con el nombre de las listas”.

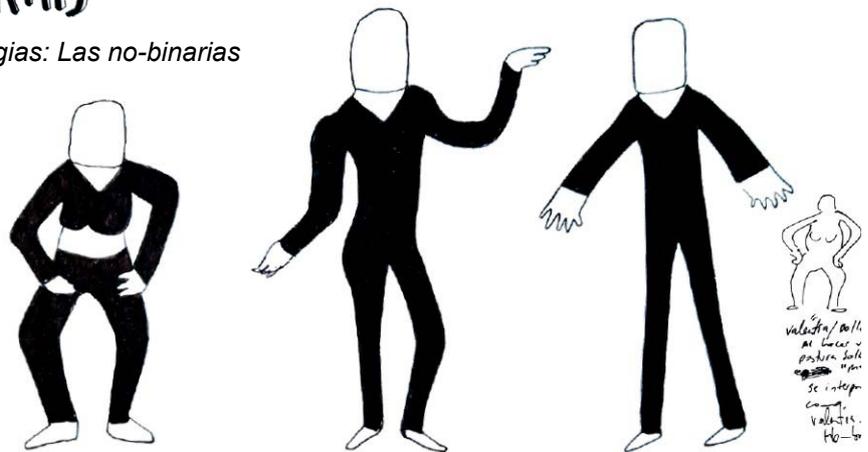
Fig. 18. Relatoría gráfica Estrategias: Las D.E.C (Diversidad, empatía y confianza)



Fig. 19. Relatoría gráfica Estrategias: Diversitat power

LAS NO-BINARIAS

Fig. 20. Relatoría gráfica Estrategias: Las no-binarias



SUPERNORMALES

Fig. 21. Relatoría gráfica Estrategias: supernormales

Es interesante constatar que la mayoría de estrategias nombradas pueden ser un recurso educativo para atender la diversidad en las aulas más allá de la sexualidad o el género del profesorado. Es decir, con el afán de atender al alumnado LGTB, son herramientas que pueden llevar a cabo también el profesorado cisheterosexual. Es aquí donde la figura del profesorado LGTB aparece fundamental, ya que su conocimiento surge a través de la propia experiencia y deviene recurso pedagógico para el profesorado que carece del conocimiento, sensibilidad o experiencia para empatizar con el alumnado diverso.

5. Necesidades

Agrupamos las cartas de necesidades en relación a unos nodos como son la visibilidad, la formación y recursos, la protección real y la necesidad de comunidad. Todos ellos son centrales en las necesidades expresadas por el profesorado LGTB.

En relación a la visibilidad, se repite la idea de salir del armario, el empoderamiento y la necesidad de que el centro educativo sea un lugar donde los docentes se sientan igual de seguros para visibilizar cómo se sienten fuera de él: **“Necesitamos más personas que muestren su diferencia y su identidad sexual igual que lo hacen fuera del ámbito docente, sin esconder ni sobreactuar: siendo”**. En este sentido, se remite la carta repetidamente a toda la comunidad educativa (padres, madres, alumnos, profesores, conselleria, GOIB, Ministerio de Educación, CEP, Convivèxit...), es decir, la responsabilidad de que **“Profesorado LGTBIQ+ sea visible”** no es sólo individual sino administrativa y no es por ellos, sino por y para el alumnado: **“Necesitamos profesorado visible, hemos de ser referentes para nuestro alumnado. Nuestro alumnado nos necesita”**.

Además, proponen como necesidad la estrategia de dar visibilidad al colectivo con **“la organización de charlas con referentes LGTB Al Ministerio de Educación, al Consell d’Educació de les Illes Balears... a todas las personas implicadas en la educación”**.

No obstante, donde han aparecido más necesidades es en relación a la formación DSG y a los materiales pedagógicos LGTBIQ+. Para las personas participantes es de suma importancia que la formación sea obligatoria para todo el equipo educativo y que no recaiga en la responsabilidad individual. Para ello, hay quien propone que se articule esta necesidad a través de recursos legales y curriculares : “Ley estatal LGTBIQ+ que contemple la DSG en el currículum oficial (al Ministerio de Educación)”, “Inclusión en el currículum de la diversidad afectivo-sexual (a la sociedad mundial)”. O esta última, que focaliza la necesidad en la difusión de los recursos que ya existen, pero que a menudo la comunidad educativa desconoce: “Que los protocolos lleguen a todos los docentes, no solo a algunos (al Ministerio de Educación, familias, docentes, Consellería de Educación de Baleares)”.

Otra estrategia para que se articule esta necesidad de basa, directa y explícitamente, en la formación y recursos sobre DSG que impliquen a toda la comunidad educativa, independientemente del género o sexualidad de las personas que lo componen: “Formación (...) para todes les docentes”, “Formación específica sobre diversidad sexual para las tutores/as”, “formación para afrontar la perspectiva LGTBIQ desde la asignatura”, “más talleres de diversidad en la escuela, más difusión de jornadas y talleres LGTBI para profesorado”, “Más formaciones anuales sobre diversidad afectivo-sexual y de género; que los docentes estemos mejor preparados y sensibilizados” o “coeducación a Go-Go!: formación a equipos directivos; profesorado y talleres de educación afectiva y sexual con perspectiva de género y diversad; apoyo del equipo directivo, abordar temática LGTBIQ en equipos docentes”. La necesidad de recursos y materiales pedagógicos para dar a conocer las realidades LGTB también son representativas para las participantes, como se observa en la siguientes afirmaciones “materiales didácticos en todos los niveles”, “recursos didácticos de tutoría” o “referentes LGTBIQ+ y transfeministas en los centros: currículums, materiales...”.

Finalmente, y aunque en menor medida comparada con la anterior, también aparece la necesidad de seguir con formaciones para el alumnado: “Necesito que se incluya expresamente, en los aspectos que se trabajan todas las tutorías, talleres

sobre género e identidad sexual. Si un tutor/a no se ve capacitado para hacerlo, garantizar que alguien externo al centro venga a hacer un taller de calidad con todos los grupos de alumnado”.

En referencia a la LGTBfobia que reciben las participantes o el alumnado LGTB, su necesidad se centra en recibir apoyo del profesorado aliado: “apoyo del resto de profesorado cuando he recibido ataques verbales”, “necesito encontrar complicidad con otros profesores, que tengan ganas de implicarse de verdad y plantarle cara a las posturas rancias y homófobas de otros profes”, “reconocimiento por parte del profesorado”, “seguridad, apoyo legal para ser, libremente” o “necesitaríamos terapeutas para dar respuesta a los alumnos y a los docentes en momentos de crisis personal”.

La necesidad de encuentros con iguales se manifiesta específicamente, pero la necesidad transversal a todas es la de contar con una comunidad afín, es decir, que el resto de la comunidad educativa, aun sin ser LGTBQI+, se haga cargo de las injusticias, las diferencias o violencias no sólo en materia de diversidad de género y sexual, sino de la interseccionalidad de las opresiones y poder formar redes de afinidad: “Círculos de apoyo, orientación y redes sin necesidad de medicalizar”, “Un espacio donde el alumnado LGBTI puedan ser atendidos y se sienta seguro (donde haya una persona que resuelva dudas, oriente..)”, “comisión de alumnado de coeducación y diversidad”, “creo necesario establecer una unidad (comisión o lo que sea) para atender a la diversidad afectivo-sexual” o “Necesitaría un espacio en mi instituto donde poder trabajar todos los aspectos relacionados con el corazón y la diversidad” o “Necesito que el alumnado sea consciente de que están en su derecho de ser respetados y que a ninguna persona se le puede ningunear por ser auténtico. Tenéis el apoyo de profes sensibles dispuestos a acompañaros”.

Finalmente, una de las personas participantes, al igual que las investigadoras, expresa la necesidad de seguir con esta senda: “Más actividades como las de hoy donde podamos compartir experiencias, necesidades, miedos y recursos. Más espacios seguros”.

C ONCLUSIONES

Visibilidad

Aunque se observa una tendencia de las personas participantes de esta investigación a no identificarse explícitamente como LGTB frente al alumnado o resto del profesorado, sí que se visibilizan a través de actos cotidianos. Es decir, se observa un conflicto o nudo en relación a la identidad LGTB y al presentarse como tal en el ámbito de su profesión. No obstante, la visibilidad aparece a través de la expresión de género (el aspecto y la actitud del propio profesorado), de la simbología iconográfica LGTB (pins o banderas) o de los actos de la palabra (uso del género que se considera, a priori, opuesto para referirse a sí mismxs o al hacer explícito el género de sus parejas afectivas).

Por otro lado, aunque existe un conflicto con la visibilización de la propia identidad por parte del profesorado LGTB, las personas participantes coinciden en que lo más gratificante para ellxs como docentes es ser referentes positivos para el alumnado, deseando poder generar cambios a través del aprendizaje y el apoyo. Es por ello que se necesitan referentes LGTBIQ+ docentes lo suficientemente empoderadx para, precisamente, reforzar que las experiencias del alumnado no se basen en la discriminación y el miedo a visibilizar sus propias identidades diversas.

Además, se atiende a la existencia de las dificultades que tiene el profesorado LGTB para mostrarse visible en la escuela y para evitar así que esta ausencia de referentes LGTB visibles como docentes recaiga en una responsabilidad individual del propio profesorado LGTB. De hecho, a menudo se siente solo o atomizado y, en consecuencia, serán necesarias campañas de visibilidad que faciliten al profesorado LGTBI empoderarse dentro del sistema educativo. El objetivo no es otro que generar referentes para el alumnado, especialmente para el alumnado LGTBI que necesita, urgentemente, espacios seguros en los que sentirse acompañadx. En este sentido, las personas participantes han mostrado la necesidad de generar espacios o estrategias que favorezcan el establecer vínculos y alianzas entre docentes LGTB.

El cambio social y el reconocimiento de derechos de las personas LGTBI en los últimos años ha facilitado que el alumnado cuente con referentes visibles a través de los medios de comunicación o de las redes sociales, además de aquellos referentes propios con los que pueda contar en los entornos de socialización fuera de la escuela (familia, amigxs, etc). En comparación con el profesorado LGTBI que ha participado en la investigación, por lo general, este no ha contado con referentes cercanos y empoderadxs durante su etapa educativa, ni siquiera en los medios de comunicación. Estos elementos condicionan directamente lo relacionado con las dificultades que se mencionan anteriormente, al mostrarse visibles en la escuela.

LGTBIfobia

Esta dificultad para sentirse empoderadx dentro de la escuela por parte del profesorado LGTB estaría directamente relacionada con una percepción de que sus experiencias vitales hacen que tengan que enfrentarse a una serie de situaciones que el resto del profesorado (cis-heterosexual) no ha experimentado. Por ejemplo, se mencionan las palabras discriminación, miedo al rechazo, menosprecio, armarización... Por tanto, se genera una situación de desigualdad motivada por estos miedos que percibe el profesorado LGTB a la hora de visibilizar sus identidades.

En los últimos años, la profesión educativa ha mostrado una sensibilidad para establecer mecanismos en la erradicación de la LGTBIfobia. No obstante, los centros educativos -como microcosmos de la sociedad- aún distan de ser espacios libres de la misma, incluso la ejercida hacia el personal docente LGTB que, a diferencia del alumnado, goza de un cierto privilegio debido a su supuesta autoridad. Así, el profesorado LGTB que ha participado de la investigación muestra un sentimiento de frustración al no poder ser unx mismx o tener que representar un cierta apariencia heterosexual.

Las violencias compartidas por las personas participantes ejercidas por parte del alumnado son mayoritariamente en forma de insulto hacia el resto de alumnado y, también, hacia el propio profesorado LGTB. La reapropiación del insulto como identidad/orientación se transforma en su herramienta pedagógica. También es usada

como motor para salir del armario y pasarlo a primera persona, con lo que se genera un espacio de debate con el alumnado.

En cuanto a las violencias ejercidas por parte del resto de profesorado, estas se manifiestan de formas más sutiles. El mayor conflicto que encuentran se da cuando sus iguales les ponen en duda, les minusvaloran, cuchichean o les acusan de adoctrinar. Es abrumadora la necesidad del profesorado LGTB de que el resto de compañerxs reciban formaciones específicas en materia de diversidad sexual y de género y no solo las personas que estén interesadas.

El mito que relaciona la experiencia LGTB con la promiscuidad y/o la pedofilia todavía hoy opera en el imaginario colectivo. Frente a esta violencia, la estrategia de normalizarse a través de la familia diversa, pero con estructura heteronormativa, sigue vigente como un pequeño manto protector. La idea de la normalidad, normalizar, naturalizar la experiencia LGTB aparece como transversal en todos los apartados del *Focus Group*. De hecho, es escasa la estrategia de poner en duda la heteronormatividad.

Con todas estas reflexiones deducimos que el miedo a ser visibles viene también marcado por aquellas experiencias negativas a las que se han enfrentado a lo largo de su experiencia laboral. El personal docente LGTB arrastra una biografía cargada de LGTBI-fobia que hace que se tenga miedo al rechazo o a que les hagan daño físico o psicológico.

Es interesante señalar que la erradicación de la LGTBI-fobia por parte del profesorado LGTB está focalizado en el alumnado, dejando fuera de campo el espacio de los centros educativos como estructuras en sí mismas que hay que repensar en la lucha contra la misma. Así, a la vez que la mayoría manifiesta la necesidad de construir un espacio seguro, llama la atención que se ve como un microespacio dentro del centro y no como el centro en sí mismo.

Estrategias

La falta de formación en diversidad sexual y de género se convierte en el eje principal que reproduce la LGTBIfobia dentro del sistema educativo, percibido por el profesorado a través de la falta de estrategias y recursos (tanto pedagógicos como personales) de los que dispone.

Aún así, las personas docentes LGTB identifican que cuentan con una mayor sensibilización para la detección de situaciones de discriminación hacia el alumnado LGTBIQ+. Esta percepción se justifica en que, al haber sufrido la discriminación en primera persona, cuentan con una perspectiva experiencial que posibilita problematizar ciertas situaciones de LGTBIfobia que están normalizadas dentro del sistema educativo.

Así, puesto que en la mayoría de los casos conocen los mecanismos a través de los cuales la discriminación se reproduce, son capaces de introducir estrategias pedagógicas que permiten abordar el problema con el alumnado. Sin embargo, este tipo de estrategias son aplicadas, situándose fuera del currículo oficial del sistema educativo, de manera que sería necesario establecer un marco de apoyo para que el profesorado LGTB se sienta respaldado a la hora de trabajar la diversidad sexual y de género en la escuela.

A pesar de que, como se comentaba anteriormente, el profesorado LGTB desarrolla sus propias estrategias para frenar la LGTBIfobia en las aulas, resulta preocupante el desconocimiento de una parte de las personas participantes de la Ley 8/2016 para garantizar los derechos de las personas LGTBI y para erradicarla. Dicho hecho nos lleva a concluir que es urgente hacer llegar a los espacios educativos los recursos disponibles para las personas LGTBIQ+ en la lucha contra la discriminación.

Por tanto, se traduciría en el desarrollo de un plan de formación en Diversidad Sexual y de Género para el profesorado que sea continuo, transversal y obligatorio, de modo que no únicamente el profesorado ya sensibilizado participe en este tipo de formaciones. Además, es necesario dotar de los recursos necesarios al profesorado

LGTB y desplegar así protocolos específicos, guías y manuales de intervención en los que poder apoyarse.

Por tanto, a nivel educativo, es vital la creación de servicios especializados, así como la difusión de la Ley LGTBI y la formación en el uso del protocolo de acompañamiento al alumnado trans*, el protocolo de prevención y actuación ante el acoso escolar LGTBfóbico. Todo eso está sujeto a la promoción y adhesión a proyectos como Escuelas Seguras de la FELGTB, desde los cuales crear una red de centros educativos que trabajen para erradicar la LGTBfobia en el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alí, Lara, y Giazú, Enciso (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. Disponible en <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>
- Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands/ La Frontera: La Nueva Mestiza*. (Trad. C. Valles) Madrid: Capitán Swing (Original en inglés, 1987).
- Berná, David; Cascone, Michele, y Platero, Lucas (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 6(4).
- Braidotti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Boal, Augusto (2008). *Teatro del oprimido*. Alba editorial.
- Carrasco-Segovia, Sara, y Hernández, Fernando (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 26. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7283536>
- Carrera Fernández, María Victoria (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-13. Disponible en <https://doi.org/10.35362/rie6121257>
- De Stéfano Barbero, Matías; Puche Cabezas, Luís, y Pichardo Galán, José Ignacio (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(29.1), 49-60. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>
- Esteban, Mari Luz (2004). *Antropología del cuerpo*. Barcelona: Bellaterra.
- Esteban, Mari Luz (2008). *La materialidad de la identidad*. Donostia: Hariadna Editorial.
- Flores, Valeria (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista Escritura, política, educación*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber. Vol. 1*. Madrid: SIGLO XXI Editores.
- Gómez, Jan y Nuñez, Sheyla (Coord.) Ben Amics (2019) Jóvenes ante la diversidad sexual y de género. Palma. Recuperado de www.benamics.com

- Haraway, Donna (2004). *Testigo_Modesto@_Segundo_Milenio.HombreHembrac_Conoce_Oncorrotón*. Barcelona: UOC
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ed. Morata
- Harding, Sandra (1998). *Is There a Feminist Method?* En *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis. Indiana University Press. 1987.
- Hernández, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Disponible en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hernández, Fernando y Revelles Benavente, B. (2019a). La perspectiva postcualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones *Educatio Siglo XXI*, 37, 21-48. Disponible en <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández, Fernando (2019b). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37, 11-20. Disponible en <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Irwin, Rita. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 2=(65-66), 106-113. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>
- Lauretis, Teresa De (1992). *Alicia Ya no. feminismo, Semiótica, Cine (primera edición 1984)*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia. Boletín Oficial del Estado, 30 de juny de 2016, num. 157, pp. 46599-46621.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7134299>
- Mendos, Lucas Ramón (Coord.) ILGA (2020). *State-Sponsored Homophobia*. ILGA. Recuperado de ilga.org
- Moraga, Cherríe, y Ana Castillo (Eds.) (1988). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Edic. Ismo
- Peluso, Leonardo (2018) Apuntes para repensar la inclusión educativa. *Tópos para un debate de lo educativo*, 10, 49-55.
- Pichardo Galán, José Ignacio, y De Stéfano Barbero, Matías (eds.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Planella, Jordi, y Asun Pie (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías Trans*. Barcelona: UOC

Pujol, Joan, y Montenegro, Marisela (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y sociedad*, 40(1),57-70. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/24779>

Sánchez Sáinz, Mercedes (2019). *Pedagogías Queer*. Madrid: Ed. Catarata.

Stryker, Susan (2017). Mis palabras a Victor Frankenstein sobre el pueblo de Chamonix performando la ira transgénero. En M. Missé / P. Galofre (Eds.). *Políticas trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. Barcelona/Madrid: Egales.

Trujillo, Gracia (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. Disponible en <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508142550>

Vela, José Antonio M. (Coord.). *COGAM (2019) LGTBFOBIA en las aulas 2019*. Madrid: COGAM. Recuperado de www.cogam.com

Vidiella, Judit (2014). De fronteras, cuerpos y espacios liminales. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 78-99 Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337032941006>

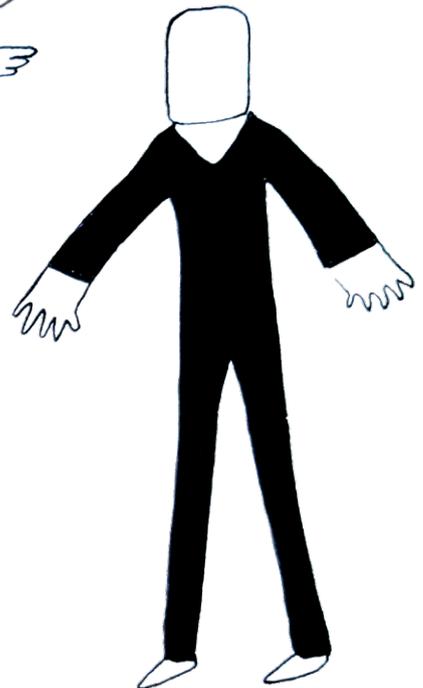
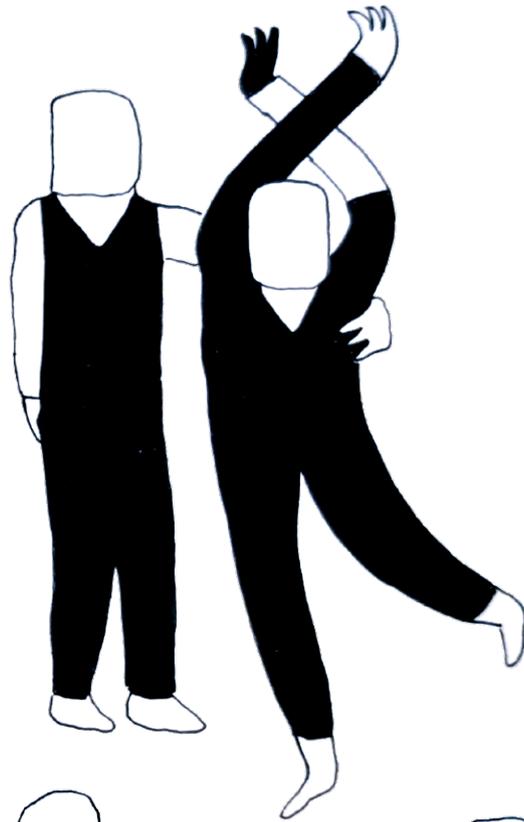
Warner, Michel (1994). Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory. *Contemporary Sociology*, 23(6), 905. <https://doi.org/10.2307/2076123>

Zafra, Remedios (2013). *(H)ADAS. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean*. Madrid: Editorial Páginas de Espuma.

Zafra, Remedios (2008). Conectar, Hacer, Deshacer (los Cuerpos). *Revista Zehar*, 64, 138-145. Disponible en art_rzafra_10-08_zehar (remedioszafra.net)

A NEXO RELATORÍA GRÁFICA

chuletas gráficas



¿Quién soy yo? (como profe LGTBI)?

PRESENTACIÓN

LEDD
Proyecto de investigación de Ben Amies y Le Koparda teatre.

-¿CÓMO EDUCAMOS?
-¿CÓMO ESTÁ LA SITUACIÓN NO DES DE EL ALUMNADO, SINO DESDE EL PROFESORADO?

2 METODOLOGÍAS A SEGUIR ← desde el site "entrevistas."

Confidencialidad del proyecto. Relatos anónimos.

uno de los objetivos: artículo internacional de carácter académico.

¿Quién soy yo?

¿quién eres tu?



TELEGRAMA PRESENTACIÓN

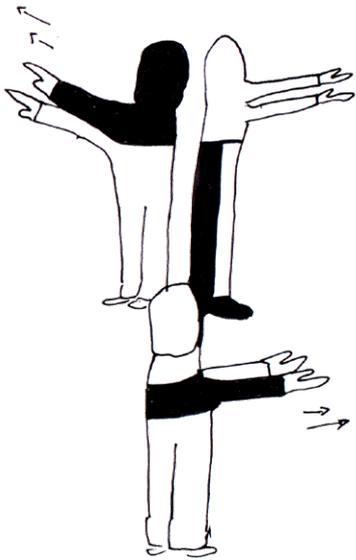


quién soy

- Profe institut tecnologia. Trans en masculí.
- BOLLERA y formadora en centros educat
- Profe secundaria
- TRANS NO BINARIO Y BISEXUAL. MONITRA TIEMPO LIBRE
- MARICA
- Profe artista
- MARICA profe de primaria
- Doctora en la universidad. DOLENCIA + TEATRO + ACTIVISMO

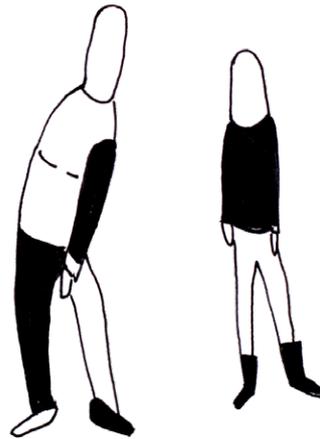
qué expectativas tengo

- influencia a gran escala a mejorar la situación LGTBI+Q
- superar historias, el enemigo es otro, luchamos por lo mismo
- dimensionar la situación LGTBI en los centros educativos.
- crear redes
- No se sabe bien las expectativas. A ver qué pesa.

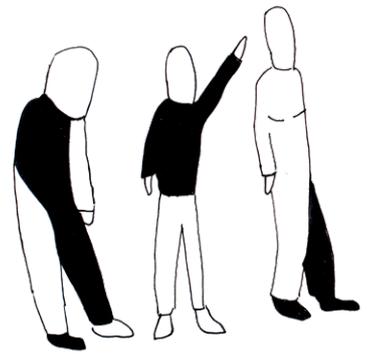


JUGAR

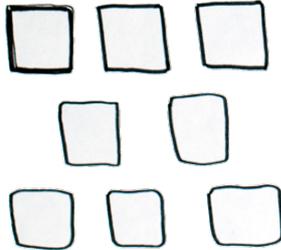
BUSCARSE



PASEAR



ENCONTRARSE



"mondongos"

- 7 stick figures → 7 PERSONAS
- 7 'x' marks → 7 EXPERIENCIAS
- 7 squares → 7 FOLIOS + BOLIS
- 7 squares → 7 FOLIOS

CREACIÓN 7 MONDONGOS

Se me nota?

¿debo explicarme como ballera? o es muy evidente que lo soy?

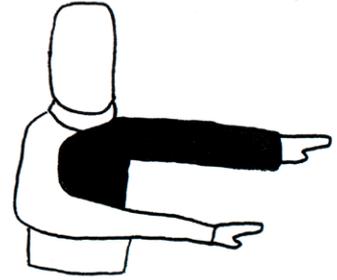
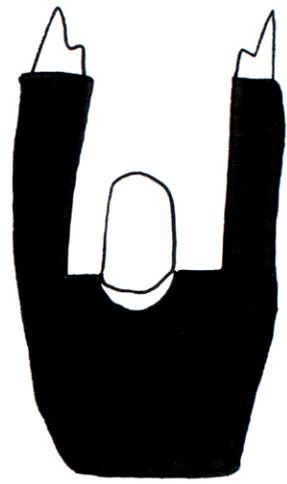
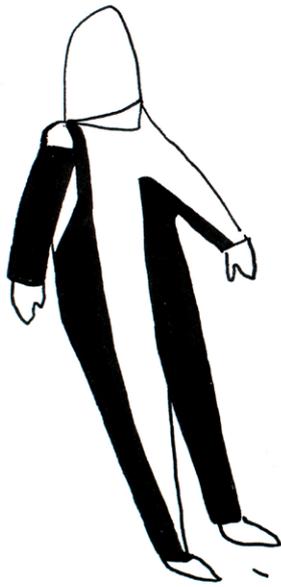
Las personas somos personas.

respetarse en la singularidad

mi propia etiqueta

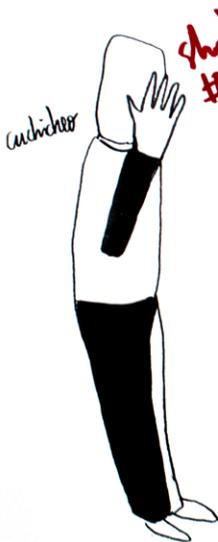
la trampa del sistema binario

mondongos



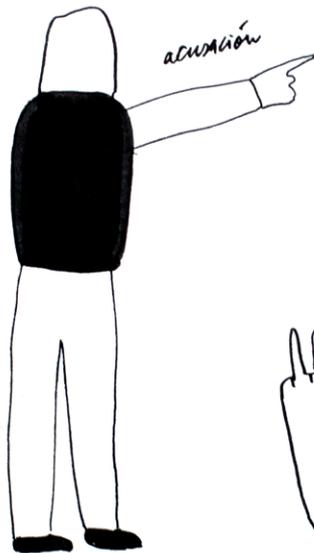
opresión
Rabia
NO saber qué hacer
acostumbrados a comer "esas"
cosa cada día.
Terror que vivir otra realidad.
El ser diferente.
Impotencia / Iniciar al ^{LESTO} alumnado que sea
homo, ave, oropello, me importa una
mierda. Los mismos
comentarios siempre,
¿para qué ^{comido el día} del oropello hetero?
Sentirse muy al desnudo.

MIRA COMO
SE MUEVE

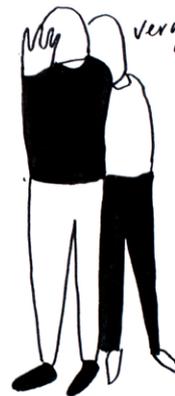


cuchicheo

shh
#!!



acusación

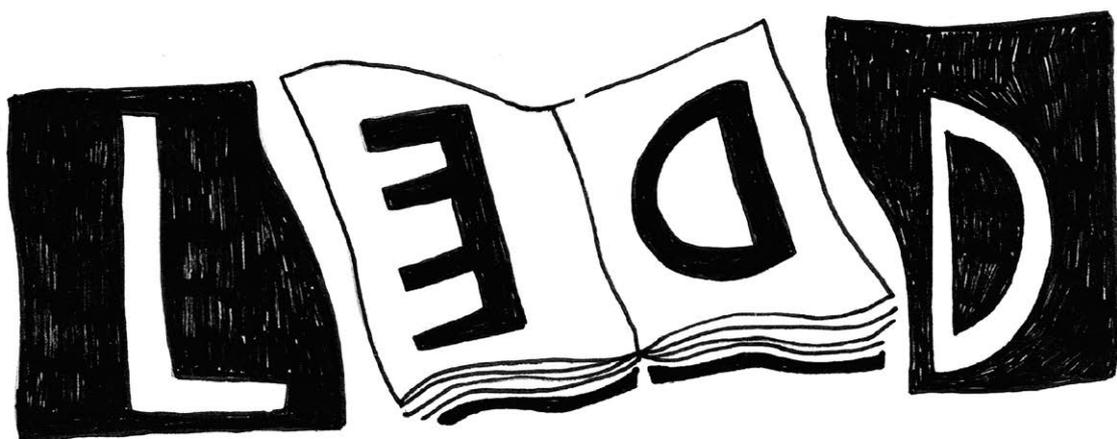
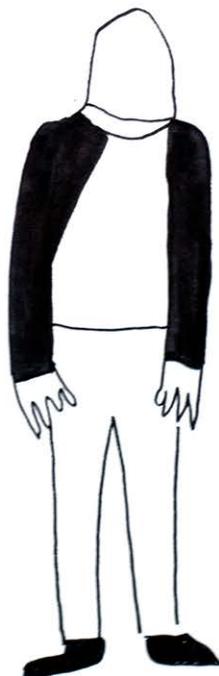


vergüenza



esculturas corporales

PROFE/PEOR PESADILLA



LABORATORI

D'EXPERIENCIES

DOCENTS

DIVERSES

Proyecto desarrollado por :

Ben Amics Assoc. LGTBI de les Illes Balears y La Lioparda Teatre
CC (BY, NC, ND)

Equipo investigador:

Héctor Olmos Sierra, Jan (Alejandro) Gómez Saiz, Leo Albuquerque Tudela, Manuela Acereda Cobo y Tatiana Casado de Staritzky

Investigación financiada por la Dirección General de Derechos y Diversidad de la Conselleria de Presidencia.

Diseño y maquetación: Natalia Fariñas Rebollo



G CONSELLERIA
O PRESIDÈNCIA,
I CULTURA I IGUALTAT
B DIRECCIÓ GENERAL
/ DRETS I DIVERSITAT

