

(De)Construyendo Narrativas del Profesorado LGTBQ+ en una Escuela Cisheteronormativa

Raza Rex Iversen

Máster en Educación para la Justicia Social



**MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019**

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado

Trabajo final del Máster

(De)Construyendo Narrativas del Profesorado LGBTQ+ en una Escuela Cisheteronormativa

—

Las Posibilidades de una Educación Queer e Inclusiva para la Justicia Social



Estudiante: Raza Rex Iversen, 371676

Tutora académica: Liliana Jacott

UAM, Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Máster Universitario en Educación para la Justicia Social

Septiembre 2019

*“Creo que en la educación muchas veces te piensas
que lo que estás viviendo tú,
y lo individualizas, ¿no?
¿Y qué hago con esto?
El colectivizar,
el generar más grupos donde se comparte experiencias,
porque creo que es través de allí
desde donde se crece.
No creo que nadie vaya a tener...
pues la varita mágica
o el truquito de oro que va a servir siempre”*

- Luisa, profesora bollera

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. La justicia social como concepto multidimensional y transversal	5
2.2. La injusticia entendida como opresión y dominación	6
2.2.1. Las cinco caras de la opresión	7
2.3. La teoría queer y la cisheteronormatividad en el ámbito escolar	8
2.3.1. La performatividad y la matriz heterosexual	8
2.3.2. Las personas LGTBQ+ en el activismo queer	9
2.4. El profesorado LGTBQ+ y la microacción pedagógica-política	9
2.4.1. La visibilidad y la “salida del armario”	10
2.4.2. El profesorado LGTBQ+ como modelo positivo	10
2.4.3. La escuela como microcultura entre lo privado y lo público	11
3. Metodología	12
3.1. Un estudio sociocrítico para transformar la realidad	13
3.2. Una etnografía queer como la historia del presente	13
3.3. La posición investigadora	14
3.4. El proceso investigador	14
3.4.1. La realización de los grupos focales	15
3.4.2. La entrevista semi-estructurada	15
3.4.3. Análisis temático de los grupos focales	16
3.5. Participantes	17
4. Análisis de las narrativas del profesorado LGTBQ+	18
4.1. Miedos y preocupaciones	18
4.1.1. Las familias del alumnado - vigilantes de la moralidad	19
4.1.2. La dirección del centro - ¿control o apoyo desde arriba?	20
4.1.3. El alumnado - como un viaje al pasado	21
4.2. La visibilización	21
4.2.1. El armario	22
4.2.2. La salida del armario	23
4.2.3. La visibilidad performativa	24
4.2.4. La necesidad personal	24
4.2.5. La crítica queer a la salida del armario	25
4.3. Lo LGTBQ+ entre lo privado y lo público	25
4.3.1. La posición distante	26

4.3.2. La posición cercana	27
4.3.3. ¿Y tienes novio/novia?	27
4.3.4. La posición deconstructivista	28
4.4. Estrategias pedagógicas	29
4.4.1. La profesora LGBTQ+ como modelo positivo	29
4.4.2. No somos nada protagonistas	31
4.4.3. La personalización de la teoría	31
4.4.4. La solidaridad con el alumnado LGBTQ+	32
4.5. La profesora activista	33
4.5.1. La autoidentificación como activista	34
4.5.2. El activismo como micro-acción pedagógica	35
4.5.3. El activismo como reivindicaciones institucionales	36
4.5.4. El activismo como formación del claustro	37
5. Discusión y conclusiones	40
5.1. La democratización de la escuela	40
5.2. La deconstrucción de normas de género y sexualidad	41
5.3. La colectivización de lo individual	41
5.4. La lucha LGBTQ+ y alianzas políticas	42
5.5. Nuevos horizontes políticos, educativos y activistas	43
5.6. Limitaciones y futuras líneas de investigación	43
Referencias	45

1. Introducción

#ApuntaMiNombreVOX. Poco después de acabar mis prácticas con COGAM - Colectivo LGTB+ de Madrid, me desperté con la novedad de que VOX había pedido tanto el contenido como los nombres y apellidos de todas las personas que hemos impartido talleres de diversidad sexo-afectiva e identidad de género en las escuelas madrileñas (Perez Mendoza 2019). La respuesta mediática en las redes sociales frente a su “lista negra” fue el hashtag arriba mencionado (Público 2019) que tanto voluntarias y activistas como docentes utilizaron para oponerse a VOX afirmando que lo LGTBQ+ forma parte de una educación inclusiva y antidiscriminatoria y que enseñamos la diversidad sexual y de género con orgullo.

El caso ejemplifica la actual situación política en el contexto español y madrileño. El colectivo LGTBQ+ está bajo amenaza por la extrema derecha, y la escuela es un campo de batalla como arena de formación personal, social y democrática. Los nuevos vientos parlamentarios en la Comunidad de Madrid, el ayuntamiento de PP, Ciudadanos y VOX, indican un periodo de más tensión dentro de este campo. Aunque actualmente el contexto legal favorece un desarrollo positivo, la Ley de Protección Integral contra la LGTBIfobia (Comunidad de Madrid 2016) está orientada a “combatir el acoso y favorecer la visibilidad” en la escuela (artículo 30) y “asegurar la inclusión de la realidad LGTBI en los planes de estudio” (artículo 32), y asimismo subraya explícitamente que el profesorado LGTBI tiene “tanto su derecho a la intimidad como su visibilidad” (artículo 35), nos encontramos en un momento decisivo. Con el uso de la expresión inventada “ideología de género”, insinuando adoctrinamiento, la derecha se posiciona claramente de manera esencialista en contra de las perspectivas queer y feministas de los movimientos sociales que cuestionan el patriarcado y la cisheteronorma desde una perspectiva socialconstructivista.

La pequeña acción mediática contra VOX indicó una resistencia y movilización por parte del profesorado LGTBQ+ junto con activistas. Las últimas dos décadas la educación ha sido un ámbito muy priorizado dentro del activismo LGTBQ+, con un enfoque de combatir la homofobia y transfobia en la escuela (Wells 2017), pero sobre todo como un activismo “desde fuera” por parte de las asociaciones y los colectivos LGTBQ+, más que un activismo articulado desde dentro por el profesorado o los sindicatos de profesoras. Desde allí aparece la relevancia de investigar las experiencias y vivencias del profesorado LGTBQ+, junto con su papel pedagógico y político en una educación inclusiva y antidiscriminatoria para la justicia social. En el presente estudio han participado 12 profesoras LGTBQ+ de centros educativos madrileños contando sus vivencias para elucidar el campo.

Existen muchos estudios en torno a lo LGTBQ+ en la educación, y está bien documentado, internacionalmente tanto como en el contexto madrileño, que el alumnado LGTBQ+ sufre violencia y discriminación LGTBQfóbica, (Wright y Smith 2013; Dimito y Schneider 2008; COGAM 2016a; Picardo et al 2015). Sin embargo, el profesorado LGTBQ+ es un fenómeno relativamente poco investigado. En un estudio cuantitativo de Canadá de 2008 con 127 profesoras LGTBQ+ el 36 % del profesorado afirma que está algo o totalmente armarizado en el trabajo, y la mitad no se siente cómodo hablando con el alumnado sobre asuntos LGTBQ+, el 22 % tampoco con sus colegas (Dimito y Schneider 2008).

Además el 46 % ha sufrido acoso verbal por parte del alumnado y el 22 % por parte de colegas. Otro estudio canadiense de 2016 concluye que las profesoras LGTBQ+ en menor grado que sus colegas cisheteros conciben su centro educativo como un espacio seguro y que es más consciente del acoso LGTBQfóbico hacia el alumnado y de practicar una educación LGTBQ-inclusiva (Taylor et al. 2016). Entre los pocos estudios cualitativos que existen sobre el profesorado LGTBQ+, Ferfolja y Hopkins (2013) analizan cómo los discursos cisheteronormativos afectan al profesorado y a la escuela como microcultura, y las profesoras señalan que constantemente negocian estos discursos acerca de su propia visibilización y posicionamiento al respecto. La misma negociación se concluye en un estudio de Brockenbrough (2012) sobre profesores negros queer masculinos cuyas narrativas de vida implican la constante negociación del armario dependiente de los contextos institucionales y sociales en los que se encuentren. Por último, Wells (2017) ha realizado un estudio etnográfico sobre cuatro profesoras activistas LGTBQ+ en Canadá que subraya el papel progresista que puede jugar el profesorado LGTBQ+ en la transformación de la educación, activamente denunciando injusticias y desafiando estructuras cisheteronormativas en sus centros.

Como el repaso muestra, así como proponen Dimito y Schneider (2008), existe una necesidad de más estudios cualitativos que investiguen las experiencias y vivencias del profesorado LGTBQ+ y su relación con el campo pedagógico. La presente investigación responde a esa necesidad. En el marco político y académico descrito se realiza como una investigación etnográfica queer del profesorado LGTBQ+ en el contexto madrileño, con el objetivo de obtener narrativas del profesorado como vividas y articuladas por ellas mismas. De este modo, es una contribución a la comprensión de sus vivencias, sensaciones, motivaciones y posicionamientos a través de sus discursos en relación al fenómeno de ser profesora LGTBQ+, personalmente, pedagógicamente y políticamente. Sus testimonios nos dotan de importantes conocimientos cualitativos y sirven para marcar el terreno en nuestro contexto madrileño-español.

2. Marco teórico

En este capítulo se presenta el marco teórico de la investigación. Por un lado se basa en las teorías de la justicia social de Nancy Fraser e Iris Marion Young, por otro en la teoría queer y el posestructuralismo, Judith Butler y Michel Foucault, y por último en teorías fundamentadas sobre el ámbito específico del profesorado y la pedagogía crítica LGTBQ+.

2.1. La justicia social como concepto multidimensional y transversal

El terreno teórico de la justicia social se manifiesta en tres grandes corrientes: la justicia social como redistribución, como representación y como reconocimiento. Sin embargo, a pesar de sus enfoques distintos son justamente distinciones teóricas y en la práctica en la sociedad actual se mezclan entre ellas de manera transversal.

Nancy Fraser hace hincapié en la justicia social como paridad de participación en la vida social. Para ella “superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social” (Fraser 2008:39). Las injusticias pueden implicar una mala distribución de recursos económicos o sociales, una falta de reconocimiento según estatus o valor cultural, o una falta de representación en la vida política. En

otras palabras, una dimensión socioeconómica de clase, una dimensión cultural (género, raza, sexualidad etc.) y una dimensión política. Aquí la dimensión política merece atención específica. Fraser sostiene que “si entendemos la justicia como paridad participativa, admitiremos que puede haber obstáculos políticos específicos a la paridad, no reducibles a la mala distribución o al reconocimiento fallido, aunque (de nuevo) entrelazados con ambas situaciones. Estos obstáculos surgen de la constitución política de la sociedad, en cuanto distinta de la estructura de clases o del orden de estatus” (Fraser 2008:43). Por concretar, esto consiste en una exclusión de la toma de decisiones simplemente por “las reglas de decisión que les niegan la igualdad de voz o voto en las deliberaciones públicas y en la adopción democrática de decisiones” (Fraser 2008:118). Es decir, que el marco político de los procesos supuestamente democráticos es injusto. Más adelante en el análisis veremos cómo esta dimensión política, junto con la dimensión cultural, juega un papel en la experiencia personal y laboral del profesorado LGBTQ+.

Un término clave en el pensamiento fraseriano es la *justicia reflexiva*. “La expresión *justicia reflexiva* denota ese compromiso dual que indica un género de teorización que funciona a dos niveles a un mismo tiempo: atención a las reivindicaciones urgentes en defensa de los desfavorecidos y análisis al mismo tiempo de los metadesacuerdos que se entrelazan con esas reivindicaciones” (Fraser 2008:139). Fraser subraya que los dos niveles están mezclados en tiempos *anormales*, de manera interseccional, lo cual requiere justamente que hagamos una autoreflexión y un autocuestionamiento a nivel meta. Esto está en armonía con la teoría queer que precisamente pone énfasis en un cuestionamiento constante de las normas sociales y culturales y en los discursos de la normalidad. En esta misma línea Fraser también enfoca cómo el poder discursivo busca construir un sentido común entendido como el marco social que decide las posibles reivindicaciones de justicia, por lo tanto es necesario también cuestionar la hegemonía discursiva (Fraser 2008:141).

2.2. La injusticia entendida como opresión y dominación

Como Fraser, Iris Marion Young (2000) ofrece una mirada a la justicia social que se basa en un análisis transversal, incluyendo perspectivas más allá de la redistribución. Según ella el paradigma distributivo falta un cuestionamiento de las relaciones de poder tanto como de la vida pública despolitizada y los procesos democráticos, en concreto la toma de decisiones y la cultura política (Young 2000:21). Siguiendo la teoría de Habermas sobre la vida pública y la ética comunicativa Young llama la atención sobre los procesos de invisibilización y participación (Young 2000:23). En este sentido, la liberación y la justicia social implica visibilización y participación en la vida pública, dos temas centrales cuando hablamos de identidades y representación LGBTQ+, tanto en el ámbito laboral como escolar.

Para Young los términos claves para conceptualizar la injusticia son la opresión y la dominación. “La justicia social significa la eliminación de la dominación y la opresión institucionalizadas. Cualquier aspecto de la organización y práctica social relevantes para la dominación y la opresión está, en principio, sujeto a evaluación conforme a los ideales de justicia” (Young 2000:31). Es decir, la justicia social está relacionada con condiciones y procesos institucionales y sociales sistemáticos que permiten o impiden el autodesarrollo y autodeterminación de las personas, entendido como el ejercicio de las capacidades individuales, de la comunicación colectiva y de la cooperación (Young 2000:72). En este sentido Young comprende la opresión como concepto relacional, en el que los grupos sociales

existen en relación con otros grupos y siempre habrá relaciones de privilegio y poder entre ellos (Young 2000:82).

2.2.1. Las cinco caras de la opresión

Para concretar la conceptualización de la opresión, Young desarrolla el concepto de *las cinco caras de la opresión*; la explotación, la marginación, la carencia de poder, el imperialismo cultural y la violencia (Young 2000:71-113). Las caras sirven como herramientas analíticas para diagnosticar las injusticias desde una mirada estructural en la que subraya la importancia de analizar las prácticas cotidianas y los impedimentos sistemáticos que sufren algunos grupos sociales como consecuencia de normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan (Young 2000:74). En esta línea se relaciona con el concepto de la cisheteronormatividad y la matriz heterosexual (Butler 1990) como sistema sociocultural que favorece y establece la heterosexualidad como norma de la sociedad y sitúa a la persona LGTBQ+ en una posición de otredad y posible exclusión. Aquí se despliegan las caras de la opresión más relevantes con respecto a la investigación actual y la realidad del profesorado LGTBQ+.

Por *marginación* Young entiende “las personas marginales son aquellas a las que el sistema de trabajo no puede o no quiere usar” (Young 2000:94). Es decir, se quedan fuera del mercado laboral o sufren mucho miedo a ser despedidas. Cuando hablamos de personas LGTBQ+ esta marginación puede ser una realidad, dependiendo de varios factores como el contexto sociocultural y político en el que vivas y tu identidad y expresión de género. Según investigaciones, sobre todo personas trans están en mayor peligro de exclusión laboral (Coll-Planes y Missé 2018), y dentro del profesorado LGTBQ+ también se han detectado preocupaciones. En una investigación canadiense (Schneider y Dimito 2008) el 36 % del profesorado LGTBQ+ en Ontario afirma que tiene que ser algo o totalmente armarizado para proteger su trabajo, e igual el 36 % del profesorado LGTBQ+ cree que debatir temas LGTB con el alumnado arriesgaría su trabajo, lo cual sirve como un indicador de que es una preocupación real que existe en una parte del profesorado LGTBQ+.

Con la *carencia de poder* Young incluye a las personas que carecen de autoridad de varias maneras. Esto implica por un lado la falta de autonomía laboral y la falta de oportunidades para desarrollar y usar sus capacidades y creatividad, y por otro la carencia de autoridad, estatus y sentido, es decir, una falta de “respetabilidad” que conlleva que las personas no sean escuchadas o incluidas (Young 2000:99-101). Esto se relaciona con el concepto del reconocimiento en diferentes esferas, privada, jurídica y solidaria, como destaca Honneth (1996).

El *imperialismo cultural* es un tipo de poder menos relacional y más estructural. Según Young “el imperialismo cultural conlleva la universalización de la experiencia y la cultura de un grupo dominante, y su imposición como norma. Algunos grupos tienen acceso exclusivo o privilegiado a lo que Fraser llama las vías de interpretación y comunicación de una sociedad” (Young 2000:103). En la línea de la teoría queer, que se tratará más adelante, el imperialismo cultural construye la diferencia como desviación de la norma, con la construcción de estereotipos y otredad como consecuencia. Al mismo tiempo, genera una invisibilización ya que el grupo dominante no reconoce la perspectiva del grupo oprimido como perspectiva válida en el terreno social. En otras palabras, “las experiencias e interpretaciones de la vida social propias de los grupos oprimidos cuentan con pocas expresiones mientras que esa misma cultura impone a los grupos oprimidos su experiencia e interpretación de la

vida social” (Young 2000:105). Históricamente el imperialismo cultural ha oprimido profundamente a las identidades LGTBQ+ con exclusión y falta de reconocimiento en una sociedad cisheteronormativa, lo cual evidentemente también se impone en el ámbito escolar.

Por último, la *violencia* como cara de la opresión se manifiesta en tanto violencia física como verbal, incluso puede ser pequeños acosos verbales no necesariamente intencionados como se analiza en la teoría de las microagresiones de Derald Wing Sue (2010). Para que la violencia sea una opresión sistémica tiene que ser dirigida a miembros de un grupo social, solamente por ser miembros del grupo, por ejemplo personas LGTBQ+. De esta manera la violencia es una práctica social, dado que es el contexto social que la hace posible o aceptable (Young 2000:107). Además de la violencia en sí, el conocimiento diario de que estás dispuesta a ser víctima genera un miedo. Este temor a la violencia, según Young, junto con el odio conlleva una pérdida de identidad y funciona para mantener subordinados a los grupos oprimidos, por ejemplo evitando visibilidad o quedándose en el armario. La violencia es un tema muy presente en las vidas LGTBQ+. En 2017 en el Estado Español 629 incidentes de odio por orientación sexual o identidad de género fueron recogidos por las entidades LGTBI, según un informe de FELGTB (2018). Sin embargo, el informe concluye que entre un 60 y un 80 % de las violencias al colectivo no se denuncian, lo cual significa que el número real de violencias es mucho más alto de lo que refleja las estadísticas. La misma tendencia se ve en el caso específico de Madrid donde se registraron 345 delitos de odio hacia personas LGTBI en 2018 (Borraz 2019).

2.3. La teoría queer y la cisheteronormatividad en el ámbito escolar

Mientras que Young y Fraser hacen hincapié en las diferentes formas de opresión que puede sufrir un grupo oprimido, Judith Butler aborda específicamente las opresiones que giran en torno al género y a la sexualidad desde una perspectiva deconstructivista antiesencialista. La influencia de la teoría queer ha crecido los últimos años y sirve como herramienta para analizar las realidades del profesorado LGTBQ+ desde una perspectiva crítica.

2.3.1. La performatividad y la matriz heterosexual

Butler conceptualiza tanto la identidad de género, la expresión de género como la orientación sexual como el resultado de una construcción social, histórica y cultural, situándose en una contraposición a las teorías esencialistas y/o biologicistas de género y sexualidad que las analiza como algo innato o una esencia. Introduce el término *performatividad* para describir y analizar los procesos de construcción de género en los que realizamos constantemente pequeños actos generizados, actuando nuestro género a través de la ropa, el lenguaje, los movimientos, la forma de ser y hablar, interactuar con otra gente, etc. De ahí que el género se constituya como performativo. Sin embargo, el posible espectro de formas de performar es controlado por un poder discursivo, social y político, lo cual Butler denomina la *matriz heterosexual* (Butler 1990:45) en la que los actos de género son ritualizados y en estos procesos sociales se constituye una naturalización de la construcción cultural de género, la *cisheteronorma*. Esto se muestra por ejemplo en las prácticas de crianza en el mundo occidental cuyas normas de género basadas en la matriz heterosexual limitan y controlan las posibles prácticas y maneras de expresar y vivir su género. Con una referencia a Foucault (1978), el poder hegemónico heterocentrado disciplina a las personas.

La teoría queer tiene como objetivo acabar con el binarismo de género que se manifiesta dentro de la matriz heterosexual, es decir, la idea de que existen solamente dos géneros y que son opuestos (Butler 1990:18). Según Butler este binarismo es un sistema ideológico que sirve para mantener la opresión de un género sobre otro, instaurando jerarquías. De ahí que la deconstrucción del binarismo de género sea clave en la lucha feminista, precisamente el enfoque en la tercera ola del feminismo, el queerfeminismo o transfeminismo. La teoría queer quiere reconocer todo el abanico de identidades y expresiones de género, incluso personas trans, no binarias y de género fluido. De esta manera, el núcleo de la teoría queer de Butler es una crítica a la cisheteronormatividad y la heterosexualidad “obligatoria” que posiciona a la persona no hetero y/o trans como la otra, la desviada. En conclusión, si no produces el resultado esperado de la matriz heterosexual, si no cumples la cisheteronorma, estás en conflicto con el sistema binario.

2.3.2. Las personas LGBTQ+ en el activismo queer

Justamente por eso, las personas LGBTQ+ juegan un papel importante en la teoría queer, dado que cuestionan el sistema binario cisheteronormativo simplemente por su existencia, presencia y vivencia. Sin embargo, además de su propia presencia, cabe destacar la importancia de la politización y la acción política del colectivo LGBTQ+ en la construcción de un nuevo sistema realmente diverso.

“Es en esta línea que en términos de la teoría de la performatividad de género, para el sector LGBTQ la tarea no se trataría sólo de luchar por la ampliación de derechos (matrimonio, adopción, patrimonio etc.), por ‘correr la cerca’, sino por la deconstrucción del orden simbólico, ya que lo opuesto puede producir un ensanchamiento de la brecha ya existente entre formas legítimas e ilegítimas del intercambio sexual y de la expresión de género” (Duque 2010:91).

Aquí se ve precisamente las diferentes posiciones con respecto al reconocimiento de la diversidad sexual y de género, la distinción entre las políticas de normalización y las políticas de deconstrucción. Butler rechaza la política liberal actual que contribuye a la normalización y homogenización del colectivo LGBTQ+ en la cultura heterosexual, fomentando las políticas profamilia tradicionales, derecho al matrimonio, a la adopción y a la transmisión del patrimonio. Al contrario aboga por el reconocimiento como el respeto pleno a todas las identidades en una democracia radical. En conclusión, según la teoría queer hay que cuestionar y desafiar el poder social, político y discursivo que nos intenta disciplinar, y para ello las prácticas y resistencias cotidianas son importantes:

“Tal poder no es estable ni estático, sino que es reconstruido en diversas coyunturas dentro de la vida cotidiana; constituye nuestro sentido común y está cómodamente instalado en el lugar de las epistemes prevalecientes de una cultura. Más aún, la transformación social no ocurre simplemente por una concentración masiva en favor de una causa, sino precisamente a través de las formas en que las relaciones sociales son rearticuladas y nuevos horizontes conceptuales abiertos por prácticas anómalas o subversivas” (Butler 2003:34).

En otras palabras, lo personal es político, y el estar en el mundo es un acto político. Esto se puede aplicar al ámbito educativo y al trabajo y la acción micropolítica del profesorado LGBTQ+.

2.4. El profesorado LGBTQ+ y la microacción pedagógica-política

En la línea de las teorías de la justicia social y la teoría queer, el terreno educativo es un campo de batalla con posibilidades de microacción política. Esto sintoniza con la tradición de la pedagogía crítica,

en términos de Freire se puede entender la profesora como trabajadora cultural que denuncia situaciones de opresión y ofrece nuevas posibilidades de cambio social inclusivo (Freire 2010).

2.4.1. La visibilidad y la “salida del armario”

Expresar abiertamente su sexualidad y/o identidad de género en el trabajo sigue siendo una preocupación para una gran parte del profesorado LGBTQ+ (Clarke y Braun 2009; Dimito y Schneider 2008). Como analiza Foucault, históricamente se ha producido una ocultación y silencio alrededor de la sexualidad, lo cual conlleva que las identidades y personalidades de minorías sexuales sean invisibilizadas y borradas (Foucault 1978). Según el pensamiento foucaultiano este silencio genera estigma y vergüenza de tal modo que la homosexualidad siga siendo un asunto privado, adaptándose al poder discursivo hegemónico heterosexual. Aplicado a la educación, esta privatización ha sido utilizada como argumento para mantener la homosexualidad fuera del ámbito y currículo escolar. En consecuencia, la visibilidad LGBTQ+ en la escuela sea un acto político ya de por sí como sostiene Bromley (2005).

Sin embargo, existen varias posiciones con respecto a la salida del armario¹ como profesora LGBTQ+. Por un lado como argumenta Wells en su estudio cualitativo del profesorado LGBTQ+ se puede considerar la salida del armario como estrategia pedagógica y política para desafiar estereotipos y prejuicios y promover la diversidad y el respeto (Wells 2017). Por otro lado, Brockenbrough sostiene en su investigación de las experiencias de profesores negros queer masculinos que es una opción que el armario haga posible perseguir ciertos objetivos pedagógicos mientras te ofrece un nivel de protección de la vigilancia homófoba (Brockenbrough 2012). De este modo, no es simplemente una cuestión de “dentro o fuera del armario”, ya que depende del contexto, de las relaciones de poder y de los privilegios en el caso concreto (Lather 2007). Esto se relaciona también con el fenómeno bien documentado del estrés minoritario, el hecho de que las minorías en general se enfrenten al estrés social en un entorno cultural hostil (Meyer 2003).

Por último cabe destacar que existe una crítica queer clásica al concepto de la salida del armario sosteniendo que no armoniza con la teoría queer socialconstructivista porque gira en torno a categorías identitarias fijas, y porque confirma el poder de la matriz heterosexual en relación a quién tiene que salir del armario y quién no (Rasmussen 2004). En el análisis de las experiencias del profesorado entrevistado se tratará el tema de la visibilización y la salida del armario.

2.4.2. El profesorado LGBTQ+ como modelo positivo

Como señala Wells (2017) existe una oscuridad histórica alrededor de la homosexualidad, sobre todo los gays, en relación con el trabajo con menores, dado que a lo largo de la historia se ha asociado la homosexualidad con la pedofilia y el abuso sexual infantil, y además con la promiscuidad e hipersexualidad como sostienen Ferfolja y Hopkins (2013). De este modo la carga histórica homófoba influye en la concepción del educador LGBTQ+ hoy en día y plantea un cuestionamiento discursivo de la habilidad de ser modelo positivo en el trabajo con menores.

¹ Salir del armario es un modismo que significa dar a conocer voluntariamente su orientación sexual a otras, y que es traducido directamente del inglés *coming out of the closet*. Proviene de la expresión anglosajona *to have a skeleton in the closet* y se refiere a tener algo oculto que puede provocar sorpresa, vergüenza o sanción.

Frente a ese discurso Russell (2010) afirma que existe un contradiscurso en las actuales políticas liberales occidentales que enfoca la importancia de salir del armario como profesora LGBTQ+, exactamente para hacerse referentes para las personas menores LGBTQ+ en el ámbito escolar, como un acto solidario para acabar con la homofobia en la escuela. Con la misma argumentación, en el contexto español La Federación Estatal LGTB anima al profesorado a hacerse visibles y a convertirse en referentes (Borraz 2018). Sin embargo, según Russel se puede criticar esta postura por poner mucha presión y responsabilidad en el individuo en vez de enfocar las estructuras opresivas que permiten las conductas LGBTQ-fóbicas que generan el miedo de ser abiertamente LGBTQ+.

2.4.3. La escuela como microcultura entre lo privado y lo público

En su estudio “The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers” Ferfolja y Hopkins (2013) abordan la escuela como microcultura en el marco butleriano de la matriz heterosexual. Destacan la importancia de buscar alianzas y apoyo internamente en el centro escolar como profesorado LGBTQ+ para fomentar el impacto de la microacción política. Además, en la línea de Foucault, teorizan la distinción entre lo público y lo privado con respecto a lo LGBTQ+ en la escuela cuestionando la percepción de la homosexualidad como un asunto privado. Aquí detectan una nueva homonormatividad profesional, en la que la profesora LGBTQ+ tiene que adaptar a las normas de familia, pareja y género para aparecer profesional, ganar respeto y aceptación. Con el término *dividiendo el yo* (splitting the self) describen cómo la separación entre lo privado y lo público conlleva una identidad partida en dos, una profesional y otra privada (Ferfolja y Hopkins 2013). Esto se relaciona con la perspectiva habermasiana que en su análisis de la actualidad destaca la despolitización de la esfera pública, la escuela incluida, la falta de cuestionamiento de las estructuras económicas, sociales y políticas, y la conversión del profesorado en funcionarios subordinados de la autoridad de las instituciones. En fin, una jerarquización y desdemocratización con consecuencias con respecto a la paridad de participación.

En la línea de la pedagogía crítica, para democratizar la escuela puede ser útil un enfoque de las macro políticas y las micro políticas (Dahlberg y Moss 2005) tanto como las políticas del compromiso (Giroux y McLaren 1986), que le atribuye poder político a la profesora individual en forma de su agencia en el aula. Wells (2017) introduce el término educadora activista (*activist-educator*) para describir al profesorado LGBTQ+ que se convierte en activistas, o agentes de cambio social, dedicándose con compromiso social a transformar su entorno laboral tanto como comunidad local, a nivel práctico, legislativo o curricular. De esta manera, la microacción política puede ser impactante, perfectamente en la línea de la teoría queer como señala Duque:

“Es entonces, fundamental desde este enfoque crítico tratar de abrir puntos de fuga, de multiplicar los espacios de resistencia, de acción micropolítica y de generar alianzas estratégicas no esencialistas entre los otros tipos de exclusiones”. (Duque 2010:93)

El marco teórico se sintetiza en un modelo analítico (figura 1) que contiene los conceptos claves dentro de los tres ámbitos, e ilustra los procesos de deconstrucción, democratización y microacción entre los diferentes ámbitos. La profesora activista se entiende como la suma de los tres ámbitos y procesos, pero obviamente puede enfocarse más en uno dependiendo de su situación.

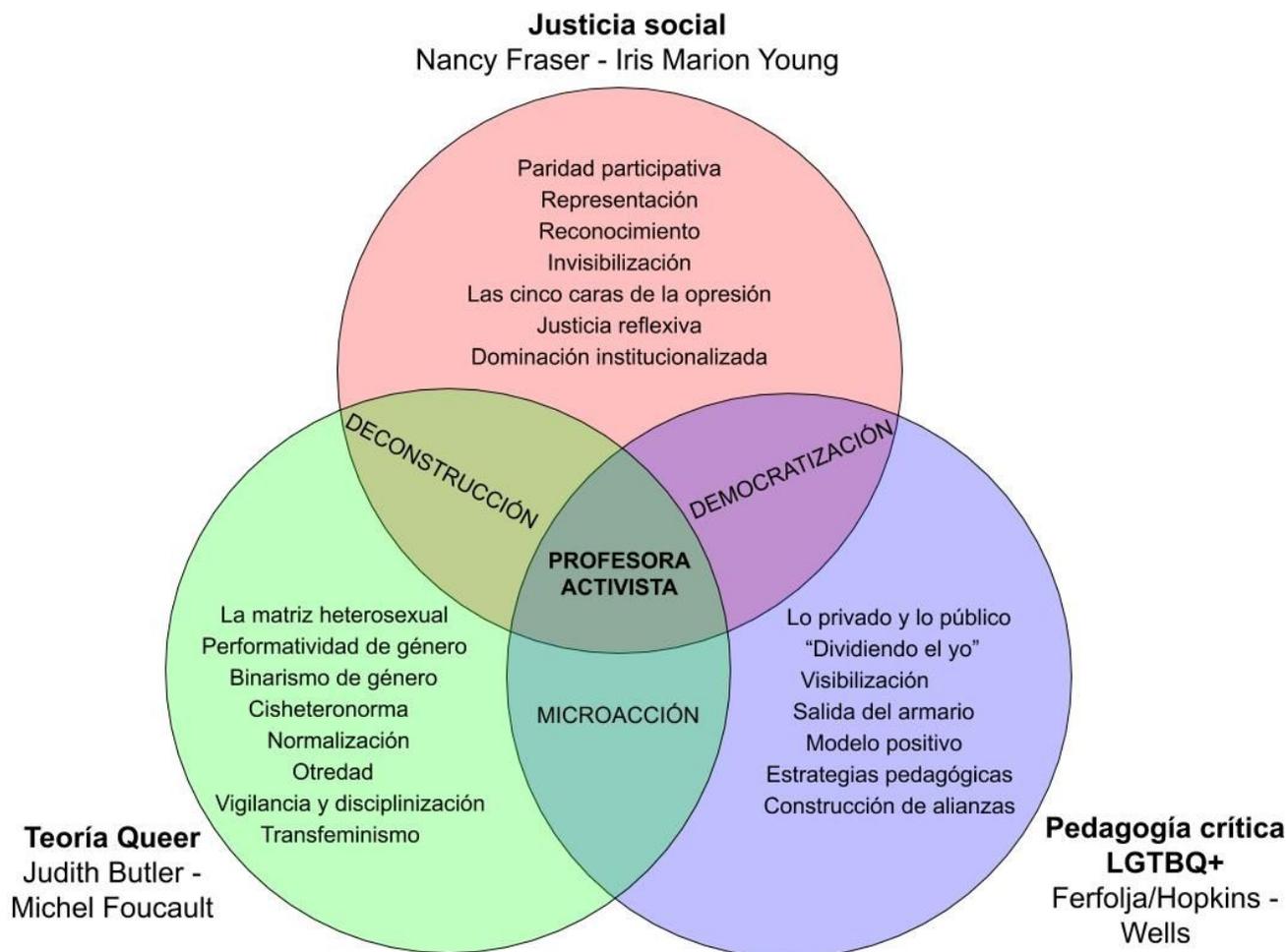


Figura 1: Modelo analítico. La profesora activista

3. Metodología

Con el terreno teórico arriba expuesto la presente investigación intenta responder a los siguientes interrogantes:

¿Cómo construye el profesorado LGBTQ+ sus subjetividades dentro del contexto de la escuela, a partir de sus posicionamientos y prácticas frente a la diversidad sexual y de género?

¿Cómo articulan su papel pedagógico y activista en una educación antidiscriminatoria e inclusiva para la justicia social?

¿Cuáles son las narrativas del profesorado acerca de qué implica ser profesora LGBTQ+ en los centros educativos, y qué implicaciones personales, sociales y políticas conllevan en el contexto actual?

En este capítulo se esboza el diseño metodológico del proyecto que se basa en el paradigma transformativo, la etnografía queer y el análisis del discurso. Asimismo se explica el proceso investigador tanto como mi propia posición investigadora.

3.1. Un estudio sociocrítico para transformar la realidad

Las suposiciones filosóficas de esta investigación se ubican en el paradigma sociocrítico transformativo que radica en la teoría crítica (Mertens 2007), tomando cuestiones de poder e injusticias sociales en cuenta, no solamente en la descripción y comprensión de la realidad, sino también enfatizando la transformación de dicha realidad. En otras palabras, el estudio no pretende ser neutral, al contrario, toma posición normativa y hace hincapié en lo que Young (2000) denomina las *posibilidades deseadas no realizadas*. Ella destaca:

"La investigación sobre la justicia social debe tener en cuenta el contexto y las causas de las distribuciones presentes con vistas a realizar juicios normativos sobre las reglas y relaciones institucionales" (Young 2000:55)

Esto sintoniza con la pedagogía crítica cuyo objetivo es cuestionar y denunciar las estructuras de opresión en la sociedad, tanto como enfocar el posible papel emancipador y transformador de la escuela. En la línea del paradigma transformativo, el presente estudio busca la colaboración con las personas agentes del campo, es decir, el movimiento LGTBQ+, y trabajar *con* el profesorado dentro de este colectivo, partiendo de sus voces y escuchando sus experiencias. De este modo, intenta combinar la teoría y la práctica, reconociendo que el profesorado construye conocimientos importantes a través de su práctica, e intentando convertir las vivencias del profesorado en posibles acciones futuras (Kinchloe, McLaren y Steinberg 2011).

3.2. Una etnografía queer como la historia del presente

La etnografía es una disciplina descriptiva y cualitativa, con inspiración en la antropología y la sociología, que aborda cómo las personas viven y construyen sentido dentro de su contexto sociocultural, estudiando las prácticas en un contexto definido y demarcado. En nuestro caso, el presente estudio tiene como foco analizar las narrativas sobre las vivencias del profesorado LGTBQ+ en la escuela española. Se parte de un método inductivo y empírico donde los temas se desarrollan y definen a lo largo de la recogida de datos, dependiendo de la lectura del campo (Madsen 2003). En esta línea, las categorías analíticas en este trabajo se han construido después de las entrevistas.

Dentro de la etnografía crítica, inspirada por Foucault (1978), la cuestión referida al análisis de las representaciones se articula claramente de forma social-constructivista. En otras palabras, no busca representación, ya que el conocimiento es social y culturalmente construido, de ahí que la representación nunca sea posible (Madsen 2003). En la investigación etnográfica la imagen de la realidad siempre es construida a través de la mirada de la investigadora y su contexto sociocultural (Brewer 2000). Sin embargo, para superar ese dilema, Willis (2000) propone el término *imaginación etnográfica* para construir un enlace entre la pequeña y la gran 'historia'. De este modo, a través de la imaginación se expande el contexto para que el estudio pueda representar e ilustrar una realidad social más grande.

El enfoque de etnografía queer es bastante nuevo y según Wells (2017) busca explorar las contra-narrativas al discurso dominante revelando las políticas y estructuras cisheteronormativas y la regulación institucionalizada de género y sexualidad (p.169). Wells la describe como una manera de investigar a nosotras mismas como personas LGBTQ+, visibilizando testimonios personales para construir *la historia del presente*, creando un diálogo entre el pasado, el presente y el futuro. En sus palabras, investigar la construcción de sentido e identidad en la vida cotidiana e identidad por parte de aquellas personas que son “otras” a través del poder, historia, estructuras de género y sexualidad y certeza ontológica (p. 269). Siguiendo la etnografía queer de Wells (2017) y Ferfolja y Hopkins (2013), lo que se propone es estudiar la escuela como microcultura. En este sentido, en este estudio queer etnográfico se opta por visibilizar los testimonios y las narrativas del profesorado LGBTQ+ para dilucidar qué tipo de prácticas y cambios educativos mejorarían nuestras vidas disidentes de sexualidad y/o género en un centro escolar dentro del sistema educativo actual.

3.3. La posición investigadora

Además del punto de partida ideológico arriba indicado, epistemológicamente la relación entre la investigadora y participantes de este trabajo juega un papel importante en la etnografía queer, y dos aspectos significativos son la comprensión de la cultura de las participantes y la creación de confianza mutua (Wells 2017). En la actual investigación mi propia posición, compartiendo las características identitarias de las participantes, ha creado un clima de cercanía y confianza deseado, y me ha permitido acercarme a su mundo con más facilidad. He aprovechado que conozco no solo los códigos LGBTQ del grupo, sino también los códigos pedagógicos relacionados con ser profesora, es decir, el lenguaje interno por un lado y las experiencias concretas en el ámbito escolar por otro. Por ejemplo, mis conocimientos acerca de las diferentes posiciones e identidades dentro de lo LGBTQ+ han sido importantes en este proyecto; saber la diferenciación que varias participantes hacen entre ser gay y ser marica, entre ser bollera y ser lesbiana, ser no binarie y utilizar elle como su pronombre. En otras palabras, he vivido el ser profesora LGBTQ+ con todo lo que este posicionamiento conlleva de reflexiones, conflictos internos y externos. Llevando a cabo los grupos focales, les he dejado claro a las participantes que vengo del mismo mundo, lo cual ha contribuido a crear tanto identificación como confianza y cercanía.

En conclusión, el estudio no pretende ser neutral, y mi posición tampoco es objetiva. Es una investigación solidaria desde dentro que parte de un posicionamiento crítico hacia las estructuras cisheteronormativas de la sociedad en general y la escuela en particular, y que se realiza desde mi posición como profesora y activista LGBTQ+.

3.4. El proceso investigador

Después de una lectura de estudios previos y teoría en torno a lo LGBTQ+ en la escuela, se decidió poner énfasis en el papel del profesorado LGBTQ+. Este interés vino en parte de mis propias experiencias prácticas siendo docente en educación secundaria, y en parte de la clara falta de investigaciones sobre la realidad del profesorado LGBTQ+. Entre los pocos estudios que existían, según mi conocimiento, ninguno era del Estado español ni del contexto europeo, sino del mundo anglosajón, sobre todo Canadá, Australia y EEUU. Además de eso, solamente una pequeña parte de

esos estudios abordan de manera cualitativa las vivencias y experiencias del profesorado LGBTQ+. De ahí que mi estudio pueda contribuir a dilucidar este campo en el contexto español.

Para poder acercarse al mundo del profesorado LGBTQ+ se eligió el método cualitativo etnográfico, con el grupo focal como instrumento investigador. Debido a que es un ámbito relativamente poco estudiado este método se puede considerar un primer paso para marcar el terreno. Dentro de los recursos que había, los grupos focales permitían por un lado hablar con muchas profesoras, y por otro conseguir información en profundidad sobre sus realidades. De este modo cumplía el objetivo de extraer diferentes narrativas y experiencias, sin buscar consenso ni soluciones a todas las problemáticas. Asimismo el grupo focal tiene una perspectiva colectiva ya que enfoca la producción de conocimiento y sentido en la interacción humana, permitiendo a las personas participantes que modifiquen sus pensamientos en el diálogo. Soy consciente de que la profundidad individual se disminuye en un grupo focal con más participantes, contando con menos tiempo para profundizar y matizar cada narrativa personal. No obstante, con el objetivo de obtener acceso a muchas narrativas diferentes, nos ha servido como suficiente información para marcar el campo.

Por último, y muy importante dentro del marco de la justicia social, quería facilitar un espacio seguro de confianza y cercanía para intercambiar experiencias, tanto duras como motivadoras, orientado hacia la colectivización de las vivencias individuales del profesorado. El poder compartir y hablar de opresiones y violencias LGBTQófobas con afines contribuye a una formación política y/o activista que encaja bien en el paradigma transformativo. Justamente esa dimensión fue comentada por casi todas las profesoras participantes, afirmando que nunca habían estado en un espacio parecido hablando con otras profesoras LGBTQ+ sobre estos aspectos de su trabajo.

3.4.1. La realización de los grupos focales

Para conseguir participantes se redactó una convocatoria abierta (Anexo 1) que fue enviada a un par de amigas que son profesoras LGBTQ+. La convocatoria ponía énfasis en el objetivo y la importancia del proyecto y además señalaba mi propia pertenencia al colectivo LGBTQ+. Compartieron la invitación con colegas suyas y de esta manera acabé teniendo 12 personas de 11 diferentes centros escolares. Fue bastante rápido lo cual indicaba un gran interés en el proyecto. A partir de allí se formaron 2 grupos con 6 en cada uno, según las fechas que pudieran, sin darle importancia a la combinación de personas en los dos grupos (Anexo 2). Logísticamente decidí tener los grupos en mi casa privada para crear un espacio acogedor y estar en un ambiente obviamente LGBTQ-inclusivo, en la línea de Plummer (2011) que sostiene que la metodología queer muestra una tendencia a aplicar métodos heterodoxos fuera de las tradicionales normas académicas. El primer grupo focal se hizo el 25 de junio y el segundo el 2 de julio 2019, cada grupo con una duración de una hora y media.

3.4.2. La entrevista semi-estructurada

Los grupos focales se realizaron como entrevistas semiestructuradas con un guión flexible. La forma semi-estructurada le da una dirección a la entrevista, pero sin controlar todo el contenido de manera rígida, lo cual permite una conversación entre la investigadora y participantes, en la que la persona participante en un diálogo dinámico puede articular sus propias percepciones de su mundo vivido (Kvale 2009). Para mejorar la calidad y crear equilibrio dentro de lo semiestructurado, se diseñó un guión (Anexo 3) con temas que quería tocar, definidos a través de teorías e investigaciones previas. A

causa de la flexibilidad hubo temas que no se trataron y otros que se lanzaron durante las conversaciones. Las preguntas principales se hicieron de forma amplia y abierta para no cerrar o dirigir las posibles respuestas. Para evitar generalizaciones a raíz de una afirmación individual se preguntó varias veces si había consenso y si el resto estaba de acuerdo con la afirmación.

Los dos grupos focales fueron grabados y luego transcritos (Anexos 4 y 5) para tener la mejor base posible para analizar y comprender el discurso, y además fortalecer la fiabilidad creando transparencia investigadora (Merriam 1998). Según las normas de anonimato y protección personal, sus nombres reales han sido cambiados por otros, lo cual ha sido de gran importancia, ya que las participantes han hablado de temas muy sensibles con posibles consecuencias personales en su trabajo.

3.4.3. Análisis temático de los grupos focales

Todos los datos han sido tratados a partir de un análisis del discurso en el que el lenguaje es el dato a filtrar e interpretar para darle sentido. El análisis del discurso se aborda desde una perspectiva foucaultiana y feminista, y el discurso se entiende como todo lo que puede ser articulado, pensado o escrito sobre un objeto, una práctica o comunidad. En el pensamiento foucaultiano el discurso construye sentido, relaciones sociales y relaciones de poder, y con eso también lo que se entiende como la normalidad, quién se encuentra dentro y quién fuera. Aquí se nota el poder disciplinar del discurso (Foucault 1978). En la línea del paradigma transformativo, el análisis del discurso implica una exploración del poder y de la resistencia, ya que el discurso no es constante, sino variable, dependiente de la relación de fuerzas entre los diferentes discursos combatientes.

El análisis realizado ha implicado una lectura detallada de las transcripciones para establecer códigos y desde allí generar categorías dentro de las narrativas de las participantes, al mismo tiempo que transversalmente (Saldana 2009). Las categorías definidas como focos del análisis son: 1) Miedos y preocupaciones. 2) La visibilización. 3) Lo LGTBQ+ dentro de lo privado y lo público. 4) Estrategias pedagógicas. 5) La profesora activista. Los códigos y categorías analíticas se encuentran en Tabla 1, y además como anexos donde aparecen las articulaciones, o unidades lingüísticas, en las que mi interpretación de su realidad se basa (Anexos 6a-6m).

Códigos previos	Códigos añadidos	Categorías analíticas establecidas
Experiencias de opresión		La visibilización
La salida del armario		
Miedos y preocupaciones		Miedos y preocupaciones
	Lo privado y lo público	Lo LGTBQ+ entre lo privado y lo Público
Modelo positivo	El contexto didáctico	
	Normalización vs deconstrucción	Estrategias pedagógicas
Activismo		
	La falta de formación del profesorado	La profesora activista
El cambio político en Madrid		

Tabla 1: Códigos y categorías analíticas

La información extraída ha sido interpretada utilizando la teoría sociocultural más amplia explicada en el marco teórico; la teoría queer, teorías de la justicia social y teorías de pedagogía crítica LGBTQ+. Esta forma de analizar ha hecho posible una investigación de cómo los discursos políticos y socioculturales contribuyen a la estructuración de las realidades subjetivas como vividas y articuladas por ellas mismas (Ferfolja y Hopkins 2013).

La investigación opta por lenguaje inclusivo y usa el femenino genérico desde un punto de vista feminista. En varios sitios sale el pronombre neutro *elle* refiriéndose a personas no-binarias que se identifican con ese pronombre no oficialmente reconocido. Ha sido importante incluir también lingüísticamente a estas identidades de género fuera del binarismo de género masculino-femenino. Se usa la abreviatura *LGTBQ+* (Lesbiana, Gay, Trans, Bisexual, Queer) como término general, sabiendo que hay otras combinaciones de siglas, por ejemplo incluyendo la *I* de intersex o la *A* de asexual. En general el profesorado entrevistado se identifica dentro de las siglas mencionadas. De todas formas, el plus indica que hay más identidades incluidas.

3.5. Participantes

Se contó con la participación de 12 profesoras en los dos grupos focales (Tabla 2). Siguiendo los principios del derecho a la autoidentificación, les pregunté explícitamente cómo se identifican dentro de lo LGBTQ+ con respecto a su sexualidad, género y pronombre preferido.

Primer grupo focal				
Nombre	Edad	Autoidentificación	Pronombre	Situación laboral
Silvia	31	Bollera	Ella	Profesora de educación física de secundaria. Cinco años de experiencia docente y trabaja en uno de los centros madrileños que se consideran trans-inclusivos.
Elisa	52	Bollera no-mujer	Ella	Profesora de arte de secundaria. 21 años de experiencia docente, trabaja en el mismo centro transinclusivo que Silvia.
Jaime	33	Gay	Él	Profesor de biología de secundaria. Cinco años de experiencia docente en colegios privados, concertados y públicos
Antonio	33	Hombre cis gay	Él	Profesor de biología y geología de secundaria. Tres años de experiencia docente.
Luisa	36	Bollera	Ella	Acaba de graduar como profesora de primaria. Experiencia docente de sus prácticas y además de la educación no-formal.
Carmen	55	Mujer lesbiana	Ella	Profesora de primaria. Muchos años de experiencia docente.

Segundo grupo focal				
Nombre	Edad	Autoidentificación	Pronombre	Situación laboral
Luca	37	Marica no-binaria	Elle	Profesore de matemáticas y tecnología de secundaria. Un año de experiencia docente y experiencia en educación no-formal.
Fernando	29	Gay	Él	Profesor de lengua de secundaria. Un par de años de experiencia docente en secundaria.
Jacobo	37	Gay	Él	Profesor de matemáticas de secundaria. 10 años de experiencia docente en institutos privados y públicos.
Ismael	29	Gay	Él	Profesor de plástica y dibujo técnico. Dos años de experiencia docente en secundaria, un año en un centro privado.
Nuri	27	Marica	Elle	Profesore de literatura y alemán de secundaria. Tres años de experiencia docente en centros privados.
Manuel	32	Gay	Él	Profesor de inglés en la escuela oficial de idiomas. Antes estuvo cuatro años en la secundaria.

Tabla 2: Participantes en los grupos focales

4. Análisis de las narrativas del profesorado LGTBQ+

En este capítulo se realiza el análisis cualitativo de los dos grupos focales, en el que se extraen temas y fenómenos relevantes que elucidan los objetivos de la presente investigación, para acercarse a sus mundos y adquirir conocimientos de sus realidades como profesoras LGTBQ+. De esta manera, vamos a esbozar las diferentes narrativas generadas en los grupos focales a través del análisis e interpretación de sus discursos.

4.1. Miedos y preocupaciones

“Yo más que al equipo docente, a los niños. O sea tú llegas como profesor nuevo a un colegio, te pueden revelar desde el minuto uno” (Antonio).

Como parte del estudio el acercamiento a los miedos y las preocupaciones que tenga el profesorado LGTBQ+ acerca de la visibilidad ha sido importante, para comprender mejor los posibles conflictos internos visibilizándose, y en último lugar las razones por hacerlo o no hacerlo. A continuación se abordan los miedos expresados por las profesoras entrevistadas (Anexo 6c). Cabe destacar que, aunque un par de participantes mencionan que nunca han vivido ninguna agresión homófoba o transfoba, pues muchas cuentan sobre experiencias de violencias LGTBQfóbicas de carácter directo o indirecto, desde preguntas intimidantes, comentarios incómodos, insultos y microagresiones, hasta casos más serios de bullying, censura, control y represión laboral por parte de la dirección (Anexo 6d).

4.1.1. Las familias del alumnado - vigilantes de la moralidad

Para muchas de las profesoras las familias son un factor importante en la decisión de visibilizarse o no en el trabajo, y madres y padres generan cierta ansiedad. Carmen no duda en eso al describir sus miedos, afirmando que:

“Sí, los padres. Las familias de los alumnos. Y luego claro, efectivamente, el entorno laboral. Los profesionales, los adultos. Pero los niños no. Sobre todo las familias y los adultos. O sea, ya noto como que es cierto que he estado en una especie muy traumática para mí, ¿vale? Como el desprecio” (Carmen).

Su afirmación sintoniza con el estudio de Dimito y Schneider (2008:59) donde el 56 % del profesorado menciona los padres como razón por no tratar asuntos LGTBQ+. Sin embargo, además del posible desprecio paternal, no siempre queda tan claro en qué consiste exactamente el miedo a las familias. Cuando Silvia reflexiona en torno a la pregunta, sostiene que para ella es relacionado con ser nueva y joven y querer demostrar su valor:

“Yo creo que es una parte para mí, que tengo las familias... que tengo la sensación de que cuando llego a un centro, como soy joven, como cada año es un centro nuevo que tengo que demostrar que soy una profesional. Es como que los siete primeros meses eres el puto último mono y es como que la gente te busca en plan “¿qué hará con los niños?”, ¿sabes?. Me da la sensación de que si se les da esa información, es como otra excusa para desconfiar más de mí. Cosa que tampoco tiene lógica ninguna, pero yo creo que en mí hay una parte que dice pff (hace sonido de pereza)” (Silvia).

Aunque Silvia acabe concluyendo que no tiene mucha lógica, el miedo está presente. Y cuando se le pregunta de forma directa si “¿ser bollera te quita puntos?” contesta que “Un poco, ¿no? (...) sí, yo creo que es una parte más hacia los adultos más que hacia los chavales” (Silvia). Esto se relaciona con el concepto de *dividiendo el yo* (splitting the self) propuesto por Ferfolja y Hopkins (2013) cuando señalan que el profesorado LGTB en el ámbito laboral tiene que actuar de manera cishetero-normativa para aparecer como profesional y ganar respeto dentro del contexto escolar, separando su vida privada de la pública.

Jaime igualmente coincide en la sensación de inseguridad que la llegada a un centro nuevo como profe LGTBQ+ puede provocar, y describe cómo se protege durante un tiempo hasta que consigue tener prestigio, y sólo posteriormente puede visibilizar su identidad sexual. Igual que Silvia, señala que las familias forman parte del miedo y la inseguridad.

“Entonces en cuanto yo llego a un centro nuevo coincido totalmente que al principio tienes la coraza hasta que te ganes un poco el prestigio de bueno, ya... mmm te has hecho con los alumnos, te has hecho con los padres. Ahora ya, es lo que tenga que venir. (...). Pero yo creo que una vez que el profesorado y el demás te hace sentirte seguro... yo creo que no tendría problemas. Pero sí que es verdad, coincido en que el tema de los padres puede ser lo que te haga estar un poquito más inseguro” (Jaime).

La narrativa de Jaime reflexiona el poder que la heteronormatividad tiene sobre nuevas profesoras, como una posible diferencia a las profesoras con más experiencia del mismo centro.

4.1.2. La dirección del centro - ¿control o apoyo desde arriba?

En algunos estudios norteamericanos el profesorado LGBTQ+ enfoca el miedo a ser despedida por ser LGBTQ+ (Wells 2017, Dimito y Schneider 2008, Taylor et al. 2016). Este miedo no es compartido directamente por las profesoras entrevistadas en la presente investigación, entre otras cosas por el sistema más centralista de oposiciones en el contexto español que da más seguridad laboral. Sin embargo, varias de las profesoras mencionan el papel del equipo directivo y el hecho de que pueda hacer tu vida laboral más difícil de otras maneras si haces demasiado ruido como persona LGBTQ+: Silvia afirma que *“No te van a echar, pero te ponen putadas de diversas formas. Yo no temo que me echen”* (Silvia) y Fernando que *“sí que pasivamente te buscan otros defectos que hagas tú, y te pueden perseguir por otros motivos hasta que consigan que tú mismo quieras irte de allí”*. En la misma línea, Jacobo sostiene que:

“Pero te pueden putear de muchas otras maneras. Son los que deciden tu horario, todo. Entonces había que tener una certeza de que lo que hagas lo van a apoyar desde arriba, y eso depende muchísimo de la dirección del centro” (Jacobo).

En conclusión, el apoyo de la dirección es una preocupación presente, lo cual subraya la necesidad de tener oficialmente una línea pedagógica LGBTQ-inclusiva como centro escolar para sentirse segura tanto visibilizándose como tratando temas LGBTQ+. Jacobo incluso añade que no cree que este apoyo exista en todas las direcciones en Madrid.

“Yo ahora mismo tampoco tengo la suficiente trayectoria en la pública como para saber si tendría el apoyo incondicional. Pero... la verdad, con la situación política que hay en la Comunidad de Madrid, que la mayoría de direcciones son de ideología de derechas, pues uno no está del todo seguro de hacerlo, sabes” (Jacobo).

Un ejemplo de esta falta de apoyo es descrito por Luca que subraya que el miedo no consiste tanto en salir del armario con el alumnado, sino en cómo actúas y hablas en clase como profesora.

“Porque al equipo directivo le parece bien que vayas a contarles cosas de marica. Pero que vayas a contarles que no hay problemitas. Entonces cuando hay de repente un problema, y una madre te quiere hablar con inspección... o ya empieza aquí las cosas, a preocuparse un poquito. Porque de repente una madre quiere hablar con inspección porque por nosotros no lo tienes la uña pintada. O porque has hablado de un caso de violencia suya familiar, y estás condicionando a mi hijo. O porque has hablado de la homofobia y la expresión “vete a tomar por el culo” y estás fomentando la penetración anal porque dices que no tiene por qué ser doloroso, ¿no?, en clase. (...). Entonces de repente se genera un miedo brutal a que “vaya que esta madre se va de inspección”. Y ahora nos va a mirar a todos, ¿no? (...) Tú lo haces, todo lo que tú quieras, pero que no haya mucho ruido. Y si lo haces, ten cuidado con lo que dices o con tu lenguaje. Entonces te genera una ansiedad porque no tienes ningún tipo de apoyo” (Luca).

Desde una perspectiva de Butler y Foucault los ejemplos mencionados ilustran los mecanismos de control social y discursivo, en el que tanto madres y padres como la dirección juegan un papel significativo, que disciplinan al profesorado LGBTQ+. En otras palabras, el poder heterocentrado genera una especie de control pedagógico que provoca cierto miedo e inseguridad a ser castigada por ejercer una pedagogía LGBTQ-inclusiva. Asimismo, algunas profesoras articulan que *“hay un tabú al sexo y a todo en torno”* (Luca) y caracterizan este tabú como un factor significativo, junto con el miedo

a la pedofilia, que limita la educación sexual más amplia, incluso la educación LGBTQ+.

“Con el tema de la pedofilia yo creo que se está creando un tabú entre la niñez y el sexo. (...). Entonces yo tengo esa impresión de que viene de allí un poco el tema. Cada vez hay más preocupación con la pedofilia, por lo tanto la sexualidad hay que totalmente echarla del ámbito infantil” (Ismael).

4.1.3. El alumnado - como un viaje al pasado

Aunque la mayoría del profesorado entrevistado afirma que su miedo sobre todo está dirigido hacia las personas adultas, es decir, familias y colegas, Antonio articula una preocupación en torno a la reacción del alumnado. Explica que tiene que ver con su propia adolescencia y vivencia en el instituto.

“A mí lo que me pasa es que yo salí del armario en mi vida personal con 16 años. Entonces, mi adolescencia, mi salida del armario y mi lucha interna fue en el instituto... entonces volver a un instituto a ser profesor era como volver un poco a la movida de las aulas de “Uy pasar por el pasillo y sale una cabeza en 4º de la ESO y a ver qué pasa”. Entonces, ha sido un poco como volver a mi vivencia personal de adolescente como marica. Entonces, era un poco esa parte psicológica subconsciente. O sea al final era un poco como tener miedo a volver mil años atrás, ¿sabes? Era eso básicamente. (...) pues por nuestra mochila de mierda, y que la tengas más llena o que la tengas menos llena, pero todas llevamos una mochilita de mierda. Pues, la que tengo volvió un poco a remover” (Antonio).

En la narrativa de Antonio, este elemento autobiográfico psicológico, que proviene del miedo o LGBTQofobia sufrida en su vida, ilustra cómo volver a un espacio, aunque sea muchos años después, puede activar los miedos generados e interiorizados a través de tu vida.

4.2. La visibilización

“Sí que hay muchos [profesoras LGBTQ+], pero es verdad que muchos de ellos deciden no hablar de ello o mantenerlo como algo privado... Y yo aquí, me hizo pensar. Joder, o sea que somos un mogollón, y esta se me está acercando como que soy el primero que... ¿sabes?” (Jacobo).

Teniendo en cuenta las violencias, opresiones, ansiedades y preocupaciones vividas por el profesorado queda claro que un ambiente agradable y abierto con la intención de ser LGBTQ-inclusivo influye mucho en la decisión de ser visible o no. Desde el principio del proceso investigador la cuestión de la visibilidad ha sido un tema principal y ha funcionado como catalizador, generando cada vez más subpreguntas y matices con respecto a las motivaciones y estrategias. A continuación, se tratarán las diferentes experiencias, sentimientos y pensamientos del profesorado entrevistado en relación al tema de la visibilización (Anexo 6a).

El grado de visibilidad entre las 12 profesoras entrevistadas varía mucho. Desde Manuel que afirma que *“Yo me avergüenzo muchísimo, pero no he sido capaz en todos los años... nunca he sido capaz de hablar de mi vida personal. Tampoco lo he ocultado, pero no... no he trascendido esa barrera. No he conseguido, por más que me hubiera gustado, no”* (Manuel). Hasta Luisa que sostiene que *“para mí llegar a la escuela, y presentarme como bollera... me quiero presentar como todo, como todo lo que sea contrario y diferente a la norma”* (Luisa). Siendo abierta o no, la visibilización es un tema común sobre el que todas las participantes han pensado mucho, lo cual demuestra que se trata de un tema

que en general ocupa mucha atención y preocupación. De ahí que todas hayan tenido sus procesos personales reflexionando y llegando a diferentes decisiones y posiciones. Todas las profesoras coinciden en que la decisión de visibilizarse siempre es individual y que nadie debería sentirse obligada a salir del armario en el trabajo. Enfocan la propia seguridad como un elemento decisivo, haciendo un análisis del contexto sociocultural del centro tanto de su propio estado mental antes de tomar la decisión de visibilizarse o no. Como lo expresa Luca:

“Yo estoy escuchando mucho como “hacerlo bien” y “hacerlo mal”. Y la verdad es que me pone como nervioso. Porque creo que realmente es una decisión tuya. Y tú estás en un proceso, y si a ti te apetece experimentar algo. Y si yo dentro de tres años estoy en un instituto en el que mis compañeros son un horror y estoy en un momento vital que no me apetece compartir, obviamente me voy a armarizar un poco. Pues lo haré. Y no creo que esté mejor ni peor” (Luca).

Esto va perfectamente en la línea de lo que sostiene Lather (2007), que no es simplemente una cuestión de “dentro o fuera del armario”, ya que depende del contexto, de las relaciones de poder y de los privilegios que afectan a cada caso concreto. Tomando en cuenta el propio espacio de seguridad, las profesoras además articulan intenciones pedagógicas y políticas con la visibilización. De este modo, tanto la cuestión de la seguridad personal como la intención pedagógica influyen en la forma de actuar, con todas las reflexiones y los dilemas que esto conlleva. A continuación, se analizarán de forma más detallada las diferentes narrativas identificadas en las entrevistas acerca de la visibilización.

4.2.1. El armario

Muchas de las profesoras han vivido periodos cortos o largos en el armario en el trabajo, es decir no expresando directamente su identidad LGBTQ+ (Anexos 6a y 6b). Es importante subrayar que el armario no siempre es una posición activamente elegida, sino una posición fluida que proviene de muchas motivaciones y condiciones, y no siempre de manera consciente. Como la narrativa de Silvia cuando reflexiona en torno a una posible salida del armario con el alumnado y elementos de vergüenza y miedo se mezclan sin ser tan identificable:

“No creo que... pero nunca lo he hecho, no sé si un futuro lo haré o no. No tengo tampoco claro si no lo hago porque me da miedo... o me da vergüenza o no sé... no lo tengo muy claro” (Silvia).

Como se ha indicado en el marco teórico, Brockenbrough (2012) sostiene que el armario te ofrece un nivel de protección de la vigilancia homófoba. Esto armoniza con la afirmación realizada anteriormente por Luca sobre el propio espacio de seguridad. Además añade que *“tú no sabes cómo el centro va a responder, ni tu compañero”* (Luca), lo cual representa el fenómeno del estrés minoritario (Meyer 2003), el sentimiento de constantemente tener que pensar en cómo navegar en el mundo y cómo tu entorno te va a recibir por ser, en este caso, minoría sexual. Aunque todas las profesoras opinan que estar dentro del armario es una posición absolutamente legítima, varias de ellas afirman unas ganas de ser más visibles en el trabajo, casi expresado como un acto político-ético que deberían hacer. Como un ejemplo de esto Manuel declara que:

“Yo lo que no hago es visibilizarme, por ejemplo. (...) No tengo la valentía quizás y no ha llegado todavía mi momento como para que yo... aunque creo que mejoraría mucho el buen rollo de la clase, mi relación con los alumnos. Es que tengo que hacerlo. ¡Tengo que hacerlo!” (Manuel).

Sin embargo, esta “norma” de la visibilización como la mejor opción no es compartida por todas, y no todas sienten la necesidad de salir del armario. En ese sentido, el armario es una posición diversa con una variedad de motivaciones dependiendo del contexto y las condiciones personales.

“No, en general en mi vida he sido muy poco activo en estas cuestiones. O sea no he sentido la necesidad de tener que reivindicar nada en general. Siempre me he sentido cómodo en los ambientes en los que me he movido” (Ismael).

4.2.2. La salida del armario

Entre las que se han visibilizado verbalmente varias cuentan que ha sido un proceso personal largo que ha durado años.

“Entonces para mí sí que ha sido como... y ahora salgo del armario, porque les cuento, bueno, absolutamente todo. Les cuento muchas cosas, intercambiamos muchas cosas de nuestra vida personal, y allí yo he notado que sí que he tenido que dar un salto, porque me salía contarlo, pero yo me notaba que... bueno, que no estaba cómodo obviamente, que me tenía que forzar a mí mismo a decir “venga hombre”, si se lo dices a otra persona o si otras cosas las cuentas sin problema, ¿por qué esta no? Y yo sí que me he tenido que forzar, y bueno lo he hecho. Pero vamos, después de tres años y pensándomelo mucho” (Antonio).

En las articulaciones de las profesoras resulta evidente que la reflexión en torno a cuándo y cómo salir del armario ocupa mucho espacio mental (Anexo 6b). Aquí se identifican varias estrategias. Varias, como por ejemplo Fernando y Jacobo, han utilizado su pareja como catapulta para compartir su orientación sexual, mencionando su estado civil o el nombre de su pareja.

“Yo sí que les he dicho que soy gay este año y que me he casado con un hombre, y se lo he dicho, y saben el nombre de él. Dicen “¿y [nombre del marido], qué tal está?” (Fernando).

Esta posición se puede caracterizar como privilegiada, en el sentido de encajar en una norma conocida de familia y pareja que probablemente te provea respeto y aceptación, enlazando con las ideas planteadas por Ferfolja y Hopkins (2013) acerca de la nueva homonormatividad profesional. En esta línea Jacobo señala que *“sí es verdad que cuando tienes pareja es más fácil porque digamos que sale más natural y menos forzado”*.

En el otro lado del espectro Luca no entra en esta categoría homonormativa ya que es poliamoroso, lo cual puede implicar tener varias parejas a la vez o a veces ningunas. Explica que después de una reflexión al final eligió la estrategia de abrirse poco a poco, no como el gran discurso de salida del armario, sino mencionándolo cuando pasaron cosas en clase relacionadas con lo LGBTQ+.

“Pues, al principio me planteaba los primeros días presentarme desde mi identidad, porque creo que también es algo político y que puede ser potente. Pero creo que me colocaba en un lugar ya directamente en el que... no estaba... o sea el tema central iba a ser ese, ¿no? Y probablemente necesitara experimentar también un espacio de seguridad para mí. E incluso con los compañeros no llegué y dije absolutamente nada, ¿no? Pero sí que poco a poco cuando pasaron cosas en clase iba mencionándolo, o incluso si no iba mencionando pues aclarando determinadas cosas, incluso llegando al nivel de hablar del poliamor o... depende de las situaciones, no” (Luca).

La narrativa de Luca toca otro aspecto importante que también gira en torno a la homonormatividad,

esto es, su identidad no-binaria y expresión de género fluida no normativa, que incluso puede ser una visibilización más compleja, y en su caso “un trabajo de tiempo”.

“De repente llego a la escuela y mi entrada inicial era no mostrar nada, no pintarme las uñas, no llevar nada femenino, o que se pudiera considerarlo, o mi fluidez estaba en un lado completamente, ¿no?. Y poco a poco experimentando con conformidad y seguridad, y llegando a ir con las uñas pintadas, con falda un día, con determinadas cosas. Pues fue un trabajo de tiempo” (Luca).

Como se nota, con una referencia a Foucault (1978), al principio Luca se encontró adaptándose al poder discursivo hegemónico heterosexual, ocultando su identidad y expresión de género, como una reacción humana para protegerse y conocer y analizar el espacio antes de visibilizarse.

Por último, las salidas no planificadas también existen dentro del abanico de estrategias, aun siendo espontáneas y por lo tanto no directamente reflexionadas. Jacobo comparte una experiencia de esto:

“De repente hay una situación en una clase que digo. 8.10 de la mañana y yo con la legaña y con mi abrigoito y me dice una alumna “Profe, es que ese abrigo que llevas es muy gay”. Y le digo “Pues claro, es que yo soy gay”. Y entonces la alumna “¡Que el profe es gay, que el profe es gay!” (Jacobo).

4.2.3. La visibilidad performativa

Varias participantes cuentan que nunca verbalizan directamente su orientación sexual, sino que la expresan de otras formas. Carmen afirma que *“yo tengo pluma, entonces no hace falta que diga nada. Que voy con mi pluma y ya”* y en la misma línea Silvia *“que creo que es obvio, o sea quiero decir... creo que hay una parte no dicha. Que yo he tenido una bollera en clase, y yo creo que es obvio que sabe que yo soy bollera”*. En otras palabras para estas profesoras, “la pluma”, es decir, las características “visibles” que no corresponden con las normas de su género asignado, funciona como una visibilización de su orientación sexual. Esta posición también es compartida por Elisa que además menciona otros elementos en torno a su forma de ser y hablar que expresan su pertenencia al colectivo LGBTQ+:

“Ahora bien, es evidente que soy bollera. Por mi modo de hablar. Luego soy “feminazi”. Luego cuando hablamos de lo LGBTQ es evidente que conozco un montón de términos y tal. Y luego bueno, ahora todos se habláis y tal, ¿no?” (Elisa).

Según Wilman (2009) esta estrategia performativa se caracteriza por “saliendo del armario ya estando fuera” (“coming out as already out”), es decir, que te leen como LGBTQ+ aunque nunca has declarado nada verbalmente. La estrategia de no hacer una salida del armario directa parece común. Sin embargo, Luisa plantea una duda con respecto a la pluma y la “obviedad” antes expresada. *“Yo tengo la sensación de que los códigos que entendemos dentro de ciertos grupos nos parecen súper visibles, pero que fuera no son tan visibles”*. Siguiendo este hilo sería importante verbalizar su orientación sexual y/o identidad de género con el alumnado si buscas una visibilización entendida por todas.

4.2.4. La necesidad personal

Antonio cuenta que le ha costado visibilizarse con el alumnado, pero después de unos años lo ha hecho. Describe cómo la salida del armario para él proviene de una necesidad personal “un poco

egoísta”, ya que fomenta su bienestar, le provoca una sensación de tranquilidad y ser “profe completo”.

“Para mí es un poco un acto egoísta. Yo me siento cómodo cuando el de enfrente sabe todo lo que soy. Entonces muchas veces yo siento que no soy un profe... al 100% de lo bueno que podría ser, porque me estoy guardando una cosita que para mí es importante que el de enfrente sepa. Entonces para mí saliendo del armario, aparte de ser responsable, demostrar diversidad, etc, es también un poco un acto egoísta para yo quedarme tranquilo y decir "ya está, ahora estoy tranquilo". Y ahora ya me siento cómodo. Antes me sentía cómodo en el 90% de las situaciones, pues ahora ya en el 100". Entonces ya tenéis el profe completo” (Antonio).

Esta misma necesidad personal es expresada por Luca, que además describe su proceso como una especie de “propia sanación”.

“Para mí es difícil tapar ciertas cosas, y en el momento en el que vengo del labor anterior em... para mí era una cosa de mi espíritu que necesitaba, ¿no? Después de no haber sentido el mandar como otro marica del trabajo porque estaba armarizado...” (Luca).

Las afirmaciones de Antonio y Luca se relacionan mucho con la ocultación de la homosexualidad y la vergüenza impuesta por la sociedad, fenómenos analizados por Foucault. En este sentido, se puede interpretar que visibilizarse para algunas personas es una necesidad personal para fomentar el propio bienestar, rompiendo con la ocultación y vergüenza interiorizada.

4.2.5. La crítica queer a la salida del armario

Como se ha descrito en el marco teórico existe una crítica queer socialconstructivista al concepto de la salida del armario sosteniendo que confirma el poder de la matriz heterosexual en relación a quién tiene que salir del armario y quién no (Rasmussen 2004). Elisa comparte esta posición y la explica así:

“Yo no estoy a favor de las salidas del armario ex profeso. (...). Yo políticamente... no estoy a favor de la desarmarización, porque... ¿por qué hay que hacerlo desde lo LGTBQ cuando a mí nadie me dice "pues yo soy hetero" o "yo soy, em, a mí me va la zoofilia"? A mí qué me importa, ¿no? Entonces, no sé por qué, em, personas en torno a lo LGTBQ tenemos que hacer ese esfuerzo. Me parece que es un esfuerzo muy grande. Y yo no estoy dispuesta a... pues por allí” (Elisa).

Aquí se puede identificar por un lado un objetivo claro de deconstrucción de la cisheteronorma. Por otro lado es interesante que la postura de Elisa vaya en la línea de la crítica de Russell (2010) frente al discurso liberal que le pide al profesorado LGTB que salga del armario para ser un referente y contribuir a la eliminación de la homofobia, una postura que según Russell pone mucha presión y responsabilidad en el individuo. Cuando Elisa afirma que *“me parece un esfuerzo muy grande”* y que no está dispuesta a hacerlo, refleja exactamente la crítica a la individualización del problema colectivo.

4.3. Lo LGTBQ+ entre lo privado y lo público

“Entonces, me prohibió absolutamente hablar de este tema en mis clases. Y me dijo "tú estás aquí como profe de matemáticas, y no puedes hablar de esto. Esto se habla en las casas” (Jacobo).

Durante los dos grupos focales se mostró con claridad un eje que de cierto modo enmarca las reflexiones en torno a la visibilización, la cuestión de lo privado y lo público (Anexo 6e). Una gran parte

del profesorado hace referencias a lo personal y privado por un lado y lo profesional por otro, lo cual plantea la pregunta de dónde tu orientación sexual y/o expresión de género se ubican en este eje. Como se ha descrito en el marco teórico, históricamente la privatización de la sexualidad ha sido utilizada como argumento para mantener la homosexualidad fuera del ámbito y currículo escolar. Justamente por eso es interesante que muchas de las profesoras utilicen la expresión “hablar de mi vida personal” cuando se refieren a hablar de su orientación sexual (Anexo 6e). Aunque no necesariamente sea intencionado, ilustra cómo la ocultación y privatización de la homosexualidad históricamente impuesta influye en nuestra manera de pensar y expresarnos. En lo siguiente, el tema de lo privado y lo público se analiza marcando las diferentes posiciones del profesorado entrevistado.

4.3.1 La posición distante

Dentro de este grupo se encuentran las profesoras que articulan que normalmente prefieren mantener una distancia entre lo profesional y lo personal. Una de ellas es Carmen que afirma:

“No sé, estamos hablando de salir del armario o no en lo que es el ámbito profesional, ¿no? Considero también, a lo mejor por generación... el ámbito profesional lo dejo en lo profesional, y luego lo personal sí con algún compañero o compañera me llevo bien, sí que se lo digo, hablo con él abiertamente y tal, pero lo normal es que separe ámbitos” (Carmen).

Aquí, como varias veces durante el primer grupo focal en el que participaron Carmen y Elisa, las diferencias de cohorte generacionales se ponen en juego como una posible explicación de diferentes maneras de abordar y gestionar el tema de la visibilidad entre lo privado y lo público. Elisa que también es de una cohorte generación mayor de las personas entrevistadas explica que *“mi generación ha sido de las puertas cerradas, porque había mucho oculto, mucha agresión no dicha. Y tenías que abrirlas a patadas. Entonces claro, esa actitud luego te deja muy marcada”* (Elisa). En otras palabras, las condiciones culturales, sociales y políticas de un momento histórico dado afectan cómo te sientes al respecto. Además en el caso de Elisa, subraya que es una persona muy reservada en general. De todas formas, para ella la posición más distante no solamente es una cuestión de preferencia, sino también de capacidad personal:

“Luego cualquier tema personal, yo también hago una distinción, yo trabajo solo con enanos, o sea de 12 a 13. Entonces allí, tengo 300. Entonces yo el tema, em, de esto del ratio que tenemos tan terrible, ¿no?... Tan... a mí me agota muchísimo, y entonces claro algo personal, no puedo, o sea profesionalmente no puedo. Entonces yo mantengo con ellos una relación muy profesional, lo que no quiere decir que sea lúdica etc y un montón de cosas, pero no entro en lo personal, porque no puedo, no me da el cuerpo” (Elisa).

Sin embargo, no se puede dividir tan claramente según generaciones, ya que también existen personas de las generaciones más jóvenes que prefieren la posición más distante, y que no les gusta hablar de temas personales con el alumnado y sus colegas:

“Y muchos profesores lo decían a los alumnos abiertamente. Pero fue mi primera experiencia dando clases... y yo no quise decirlo... pues entre mis colegas lo decía, pero a los alumnos no me sentía cómodo como para decirlo. No me gusta hablar con ellos de temas de mi vida privada, ¿no? Me muestran, sobre todo al principio, más distante, aunque desde el primer día me preguntaron “¿tienes novio, tienes novia?”. Y yo también intento evitar ese tema desde el principio” (Ismael).

4.3.2. La posición cercana

En segundo lugar tenemos las profesoras que se sienten más cómodas siendo cercanas, es decir, mezclando lo que llaman su vida privada con su vida profesional. Para Antonio esto implica hablar abiertamente de su propia orientación sexual, aunque le ha costado superar la barrera:

“Cada uno tiene su estilo y cada uno se implica, bueno les cuenta cosas personales, y les pide que cuenten cosas personales, dependiendo de su personalidad. Y yo sí que he notado que soy una persona que demanda mucha información y también da mucha, entonces tengo hablar de mí... de mi vida privada, yo me he notado que me he cortado por ser gay. Entonces para mí sí que ha sido como... y ahora salgo del armario, porque les cuento, bueno, absolutamente todo”. (Antonio)

Aquí se nota la referencia al *estilo personal*, expresado como un factor psicoemocional que va más allá de tus opiniones y estrategias pedagógicas, que influye en la decisión de visibilizarse o no. Varias profesoras hacen esa referencia.

“Nunca he hecho una salida del armario como tal así oficial hacia los niños porque en general... bueno cada uno demuestra también nuestro estilo, a mí mis clases sí me gusta ser más o menos cercano, y que sea un ambiente extendido...pero sí que es cierto que comparado a lo mejor con otros compañeros que dicen "ay me ha contado no sé quién, no sé qué, no sé cuántos" creo que no tengo un perfil a lo mejor como tan cercano con ellos de hablar de relaciones muy personales con ellos” (Jaime).

Además, como en los casos de Antonio y Jaime, es una característica para una gran parte del profesorado que se han inhibido de participar en conversaciones por ser LGBTQ+, evitando hablar de ciertos temas o contestar ciertas preguntas.

4.3.3. ¿Y tienes novio/novia?

La pregunta más frecuente, y más representativa del eje privado-público, que reciben las profesoras es la de “¿tienes novio/novia?”, hecha de forma heteronormativa utilizando el género esperado para una pareja heterosexual. Todas, sin excepción, mencionan la pregunta como una que el alumnado les hace a menudo (Anexos 6e y 6f) . Aunque la pregunta a primera vista parece inocente, tiene un peso más grande en la vida LGTB en el ámbito público. En el contexto escolar la pregunta funciona como un puente entre lo privado y lo público, que potencialmente puede generar muchos nervios o ansiedad ya que te invita a visibilizar tu identidad LGBTQ+ explícitamente.

“En mi experiencia, lo que me ha pasado muchas veces es lo de "profe, ¿tienes novia?". Esto es una pregunta que me han hecho mucho. Yo durante la primera mitad de mi trayectoria como profe, no abordaba esta pregunta, como que la esquivaba o no sé, no me acuerdo muy bien qué hacía” (Jacobo)

Varias participantes describen cómo la pregunta les parece un momento de “cotilleo” o “fisgoneo” que les genera angustia. Como Jacobo en la cita arriba mencionada, muchas de las profesoras tienen experiencias de no querer contestar la pregunta, y no siempre saber cómo reaccionar. Frente a la pregunta aplican diferentes estrategias, dependiendo de su nivel de visibilidad, cercanía y posición pedagógica-política. Varias, como Ismael, mencionan que esquivan la pregunta de una manera u otra.

“Desde el primer día me preguntaron “¿tienes novia?”. Y yo evidentemente pues lo mismo, cambio de tema o respondía que no era una pregunta adecuada para un primer momento. (Ismael).

Otras participantes simplemente contestan que “no” sin elaborar que, de hecho, tienen pareja del mismo género. Otras, como Nuri, aprovechan la situación para hacer pedagogía.

“Ay profe, ¿y tienes novia?”. Pues es que contestar con otra pregunta. O sea, no voy a evitar la pregunta, pero es como... Lo primero, ¿por qué tiene que ser novia? Y lo segundo, ¿por qué tuviera que tener pareja? Es como todo en esta pregunta está mal. Del principio al fin. Entiende que conmigo todo lo que acabas de decir está mal. Y aprende a tratar conmigo. Yo me toca adaptar a ti, pero tienes que aceptar que todo lo que me acabas de preguntar está mal. Todo. Es parte de enseñar eso. Y ellos también luego recapacitan mucho acerca de esto, y, cuando te preguntan, te preguntan de otra manera” (Nuri).

Aquí vemos cómo Nuri activamente aborda la pregunta de manera crítica a la cisheteronorma, cuestionando las normas implicadas en la forma de preguntar del alumnado, en concreto sobre las expectativas tanto de género como amor. Este es un buen ejemplo de una intervención pedagógica con una perspectiva queer deconstructivista que además tiene impacto porque, según Nuri, el alumnado se pone a reflexionar y cambia su manera de preguntar y de plantearse estos temas.

4.3.4. La posición deconstructivista

Por último, más allá de las posiciones mencionadas hay profesoras que en términos muy claros cuestionan el binarismo entre lo privado y lo público y que buscan superarlo cuando se habla de la sexualidad en la esfera pública. Para Luca es simplemente imposible hacer la distinción, ya que sostiene que “lo marica” le atraviesa completamente en todos los aspectos de la vida, tanto privada como pública. En otras palabras, para él es imposible que se entienda como una cuestión de “compartir su vida privada”.

“Es que para mí el marica no es mi vida privada. Es muy difícil que yo pudiera decir con quién me acuesto no desde mi percepción de género y desde mi persona. A mí por ejemplo mi identidad marica no es una cosa que yo pueda decir que no estoy compartiendo mi vida privada. Es que a la hora de mi manera de pensar, mi manera de ver la vida, mi manera de entender el género, mi manera de actuar frente a las opresiones, eso me atraviesa completamente. Entonces es algo que... o sea mi pluma además que es visible y que se convierte en comentarios de las plumas siempre, en un segundo, por dios. Tienen ganas de comentarlo todos, ¿no? Siempre he recibido comentarios de ello, entonces no es algo que pueda decidir que es mi vida privada. Que es mi vida pública” (Luca).

La afirmación indica por un lado un rechazo a la sexualidad como algo privado, “que es mi vida pública”, y por otro plantea la pregunta de la visibilidad como una selección activa, enfocando los diferentes privilegios en torno, si tienes mucha “pluma” o no, y si en realidad es posible ocultar tu identidad sexual y de género aunque no la verbalices. En la misma línea deconstructivista, Nuri explica que es muy consciente de cómo comparte elementos de su vida, es decir, el contexto y la forma, y busca generar reflexión política.

“Cuando digo algo, sé en qué momento lo estoy diciendo, cómo lo estoy diciendo, y quiero que sea un... que sea algo que asiento. Estoy compartiendo algo de mi vida, y lo estoy haciendo de manera política, ¿no?, en el sentido de que... no suele apasionar mucha confianza en la educación reglada, en los idiomas, pero creo que el

simple hecho de que una persona con un corpus como yo esté ocupando ese espacio en ese lugar ya tiene un valor de por sí, entonces voy a ocuparlo con todas las consecuencias” (Nuri).

En otras palabras, para Nuri hablar de su vida privada es una oportunidad para politizar la esfera pública, ocupando el espacio con su discurso y lenguaje, justamente lo que Habermas (2010) y Fraser (2008) abogan en sus teorías sobre la democracia deliberativa. Es decir, se trata de promover la democratización del ámbito público creando tanto visibilidad como representación, actuando políticamente frente a estos temas. Luca además enfoca el potencial didáctico de compartir experiencias de su vida LGTB con el alumnado.

“Y luego lo aprovecho los talleres para hablar de mis experiencias de violencia de mi vida, incluso contar mi padre o la violencia que he sufrido en el trabajo, para que entiendan otros lugares, no. Y eso con los alumnos fue muy reconfortante, porque dejaban de verlo desde un lugar teórico, que tenemos que ser buenos, no. Que aquí hay una persona, que mira lo que le pasaba en la infancia, lo que le pasaba en su propio instituto cuando estaba aquí en un instituto como este, ¿no?” (Luca).

En esta afirmación de Luca se puede entender la personalización del asunto como una herramienta pedagógica que contribuye a que el alumnado tome conciencia sobre cómo actúan las estructuras de opresión. En conclusión, el equilibrio y el conflicto entre lo privado y lo público es una cuestión muy presente en el discurso y la vida cotidiana del profesorado LGBTQ+ entrevistado. Asimismo, a nivel político-administrativo también se muestra como un eje determinante para la línea pedagógica en torno a lo LGBTQ+, ya que varias participantes cuentan ejemplos de cómo la percepción de la homosexualidad como un asunto privado se utiliza como argumento por parte de los equipos directivos para ejercer control y censura de lo LGBTQ+ (Anexos 6e y 6d).

4.4. Estrategias pedagógicas

“A mi ex-novia la llevé porque quería enseñarles que había otra forma de entender el amor, pero el desamor también. Y era como... es como una forma de que yo entiendo la educación de implicarme” (Luisa).

Como destaca Bromley (2005) la visibilización LGBTQ+ en la escuela es un acto político ya de por sí, siguiendo el pensamiento foucaultiano sobre la histórica ocultación de la homosexualidad el espacio público. Sin embargo, la visibilización solamente es una parte del abanico pedagógico en una educación LGBTQ-inclusiva y antidiscriminatoria. A continuación, se identifican las diferentes estrategias pedagógicas que utilizan, proponen o comentan las profesoras entrevistadas (Anexo 6g), lo cual implica también sus motivaciones e intenciones pedagógicas. Cabe destacar que las entrevistadas opinan que el profesorado LGTB tiene una responsabilidad especial acerca del tema, siendo del colectivo y habiendo vivido lo LGBTQ+ en primera persona. No obstante, el papel que juega puede manifestarse de muchas formas.

4.4.1. La profesora LGBTQ+ como modelo positivo

La cuestión de ser un referente debido a la visibilización de su identidad LGBTQ+ es un tema presente en las políticas actuales (Russell 2010), y dentro del profesorado entrevistado genera diversas opiniones (Anexo 6h). En general se muestran dos posiciones o líneas diferentes. La primera posición le atribuye una gran importancia a la profesora como modelo positivo, poniendo énfasis en la falta de

referentes LGBTQ+ en la vida infantil y adolescente en un mundo cisheteronormativo. Jacobo explica:

“Y en un momento dado me di cuenta de la falta de referentes que tenían estos niños. Sobre todo porque yo me movía en el ámbito de una privada, religiosa, muy conservadora... en el cual estoy absolutamente seguro de que ninguno de los niños habían sido expuestos intencionalmente a ningún modelo que saliera de la heteronorma, ¿no? Entonces en un momento dado dije "coño, pues es que este es mi papel aquí". Yo tengo que darles un referente de autoridad como soy yo de profesor al que muchos de ellos admiran” (Jacobo).

De este modo, se puede entender el modelo positivo como una cuestión de representación LGBTQ+ en la vida pública, generando visibilidad LGBTQ+ en la vida joven, y asimismo como una señal de reconocimiento a las personas jóvenes LGBTQ+. Con una referencia a la autoridad, Jacobo enfoca el significado especial de la forma de ser y hablar de la profesora, tiene un rol impactante.

“De hecho, el momento en el que te conviertes en su única referencia no heterosexual confían muchísimo en ti porque no conocen a mucha otra gente adulta. Sí que conocen a mucha otra gente adolescente que está en la misma situación, etc., algún familiar. Pero no tienen mucho adulto alrededor que tenga ese papel de ser alguien con una cierta autoridad. Entonces yo allí vi claro que tenía también un lugar de ocupar, digamos como referente, ¿sabes?” (Jacobo).

En la primera afirmación de Jacobo vemos cómo el contexto sociocultural influye en la interpretación de la necesidad de ser un referente, en su caso por estar en un centro educativo muy conservador. Varias de las profesoras reflexionan en torno a esto, sobre todo las diferencias entre centros públicos y privados, y entre ciudad y campo. Ismael, por haber trabajado tanto en la ciudad de Madrid como fuera, explica que *“sí que me di cuenta de que Madrid no tiene nada que ver con las zonas rurales. Y que en estos lugares realmente hace mucho más falta sensibilizar, y que tengan referentes” (Ismael).*

Varias participantes mencionan como un objetivo educativo dibujar una imagen de la persona LGBTQ+ como una persona cualquiera, en el sentido de normalizar la diversidad y mostrar una representación más amplia de lo LGBTQ+, lo cual va en la línea de lo que sostiene Wells (2017), respecto a que la visibilidad puede romper los estereotipos. Cuando Jaime se refiere a “los que salen en la tele” implica justamente este rompimiento de estereotipos.

“Pero es simplemente como un ejemplo, no como dándome mucha importancia de "quiero ser UN ejemplo para ellos". No, pero sí que es verdad que durante mucho tiempo los referentes que han tenido referente, han sido, pues yo qué sé, pues los que salen en la tele y que pueden ser más circo y otros no, y que digan "pues también mi panadero y mi profe y mi no sé quién " y que vean un poco (pausa larga) pues normalidad y diversidad en todos los sentidos” (Jaime).

Siguiendo esta reflexión, Luisa subraya que ser referente no significa que seas el ideal, alguien a imitar, sino una persona entre muchas en la gran mar diversa.

“Claro. Pero, y lo mismo con pues "una bollera que es profe" y "una niña que va al campeonato de fútbol porque juega al fútbol". Pero no desde un referente entendido como algo a imitar, sino como parte más de la numeración y de la ecuación, ¿sabes?, de estas normalidades.” (Luisa).

4.4.2. No somos nada protagonistas

La segunda posición cuestiona el papel de la profesora como referente, no por rechazarlo totalmente, sino para no atribuirle demasiada importancia. Antonio y Elisa pintan esta línea:

“Lo que para mí fue un mundo, o un mini mundo, que luego no es para tanto. Que ellos, te lo preguntan y al final es una curiosidad como “bueno pues mi profe es gay”, pero es que no ocupamos una parte tan importante en su cabeza, y ellos “hasta luego, me voy al patio porque voy a hablar con el instagram”. Y es que hay otras cosas” (Antonio).

“Exacto, eso también lo veo. No somos nada protagonistas”. (...). Yo creo que la educación está muy despersonalizada, por lo menos las experiencias que he vivido yo en la secundaria. Y me pregunto ¿hasta qué punto a nivel humano el profesorado de ESO de 10 grupos dos horas cada uno somos una referencia? (Elisa).

Aquí se plantea la pregunta esencial de las diferentes esferas de socialización, disminuyendo la el papel de la profesora como referente LGTBQ+. Cuando Elisa se refiere a la despersonalización de la educación toca otra vez el tema de la cercanía personal versus la distancia profesional, no como preferencia individual sino como condición general de la organización de las escuelas de hoy en día, enfocadas más hacia el aprendizaje de las materias que hacia la formación personal. Elisa elabora que *“en Secundaria esa visión de que tenemos un rol educativo no es nada frecuente, ¿eh?. Hay esa ideita de que es como casi profesor de universidad.”* (Elisa). En consecuencia, sostiene que para el alumnado su propio mundo de referencia tiene mayor significado.

“Yo veo que es más importante para el alumnado que saques temas LGTBQ y lo traten desde su perspectiva. Que no que tú digas que eres bollera. Por ejemplo saco temas transversales de mi currículo... em y entonces aprovecho siempre para tocar temas LGTBQ o identidad de género o temas feministas y tal, pero relacionado con mi asignatura, ¿no? Y luego lo elaboran desde ellos. Eso les gusta muchísimo” (Elisa).

Con respecto a la despersonalización Jaime matiza que el contexto influye mucho en el nivel de referencia, en concreto las horas que estés con el alumnado de un grupo creando más o menos cercanía personal *“es verdad que... no somos... un referente máximo, y vuelvo aunque insista, soy más referente cuando doy 3-4 horas de biología que cuando doy dos de tecnología”* (Jaime). Esta reflexión es mencionada por varias de las profes que cubren materias más pequeñas, dando 2 horas a la semana a cada grupo (Anexo 6i). De esta manera, el marco didáctico juega un papel importante en ser referente o no. No obstante, Antonio sostiene que también depende de la personalidad y del estilo de la profesora, es decir, que hay una parte individual más allá de las condiciones socioculturales y didácticas.

“Tú decías eso de que no te parece que seamos referentes, y yo creo que también, un poco hilando a la personalidad que tiene cada uno. Porque al final ser profe, pues tú eres tú y tu personalidad define qué tipo de profe eres”. (Antonio)

4.4.3. La personalización de la teoría

Para varias de las profesoras que se visibilizan frecuentemente, el método de utilizar su propia persona, de una manera u otra, es una clara estrategia pedagógica. Esto implica compartir

experiencias y ejemplos de tu propia vida o utilizar tu propia persona para generar reflexión, es decir, hablar en primera persona. En otras palabras, lo personal se considera pedagógico. Luisa es una de las profesoras que hace un gran esfuerzo para cuestionar las normas de género y sexualidad en su labor pedagógica. Cuenta en concreto cómo utiliza su expresión de género como una herramienta pedagógica.

“Yo lo que hago por ejemplo de herramientas es... cambio mucho la forma en la que me visto. Es una tontería, pero tengo días en los que me he visto muy masculina, o más masculina, romper un poco esquemas... y es divertido. A veces aparezco con ropa que les parece que es más de... nunca me pongo así tacones en plan muy femenino y tal, pero a veces sí que me pongo mucho más... en un rol que ellas ven perfectamente que es tremendamente masculino, lo asocian con su padre. Y a partir de allí, BAM, se saca temas” (Luisa).

La forma en la que Luisa trabaja las normas de género en este ejemplo se fundamenta en la *performatividad de género* de Butler, ya que visibiliza los procesos de construcción de lo masculino y lo femenino, literalmente performando, y de ahí también la posible deconstrucción.

Como argumento para personalizar la teoría varias profesoras articulan explícitamente el abismo que existe entre la teoría y la práctica, y desde allí la necesidad de personalizar para que el alumnado tenga un ejemplo concreto de una persona LGBTQ+. Luca tiene ejemplos de cómo incluir historias de su propia vida e infancia ha tenido un gran impacto pedagógico, saliendo de la pura teoría.

“Y eso con los alumnos fue muy reconfortante, porque dejaban de verlo desde un lugar teórico, que tenemos que ser buenos, no. Que aquí hay una persona, que mira lo que le pasaba en la infancia, lo que le pasaba en su propio instituto cuando estaba aquí en un instituto como este, ¿no? Y eso, pues a mi me sirvió mucho. Más a ellos les sirvió un montón por lo que cuentan” (Luca).

En conclusión, muchas profesoras articulan el objetivo de llevar los temas teóricos de diversidad sexo-afectiva a la práctica. Como lo explica Antonio:

“La teoría se lo saben. Ellos han aprendido que es lo que hay que hacer. Y a veces te sorprenden algunos, lo avanzados que están, y te lo dicen todo. Luego la movida es la práctica. Lo natural o todas las micro LGTB-fobias que hay” (Antonio).

4.4.4. La solidaridad con el alumnado LGBTQ+

En el discurso del profesorado el alumnado LGBTQ+ funciona como un catalizador y motivación en el trabajo diario. Queda claro que además de la formación general LGBTQ+ anti-discriminatoria dirigida a todo el alumnado, la solidaridad específica con estudiantes LGBTQ+ juega un papel importante. En esta línea Luca destaca el sentimiento de tener un aliado:

“Yo creo que está guay que sientan que hay un aliado. Y hay veces que eso es muy guay para que se acerquen a ti, o para... incluso si hay algo de visibilidad, y de repente pues ayuda a gente está lidiando con su primera visibilidad, ¿no? Ayuda mucho, y creo que eso es fundamental, por ponerlo allí” (Luca).

De esta manera, la representación visible funciona como un apoyo concreto, una invitación a que te soliciten ayuda si necesitan hablar con una persona LGBTQ+. Un ejemplo concreto acerca de la

importancia que tiene este hecho, es presentado por Jacobo, cuando trajo una carta al segundo grupo focal, que había recibido de una estudiante bisexual al fin del curso:

"Me ha hecho muchísima ilusión que hayas sido el primer referente LGTB que jamás he tenido en el ambiente académico, que al menos yo sea consciente. Ver que no era la única y que al menos había alguien más realmente ayuda. Por mucho que mi bisexualidad la tenga bastante resuelta, ver a alguien de la comunidad siempre ayuda a seguir luchando" (Jacobo leyendo la carta de una estudiante bisexual).

La solidaridad y empatía con el alumnado LGBTQ+ puede implicar un compromiso personal muy alto. En el siguiente caso de Luisa, la solidaridad con el alumno trans implica permitir que le haga preguntas muy personales, y potencialmente intimidantes.

"Pues tenía un peque en clase que se había cambiado de nombre... y cuando allí me decía "eres chica", pues yo decía que "hay días donde me siento muy chico". Y a partir de allí sacábamos una historia de qué significa... qué es ser chica y empezábamos a pintar, y eran cosas súper pequeñas como por ejemplo tener pestañas implicaba ser chica. Entonces lo debatíamos "joder, ¿y tú no tienes pestañas!?" . Y de pronto se generaba eso, pero se generaba a través de un cuestionamiento en el que yo no me ponía de primera, porque tenía a un peque detrás que tenía nueve años y que estaba viviendo un bombazo". (Luisa).

Como Luisa en este caso, varias profesoras cuentan, que han dejado su propia seguridad o zona de confort en segundo plano, en solidaridad con el alumnado LGBTQ+, o para contribuir a la formación general de todo el alumnado, abordando preguntas LGBTQfóbicas, hechas desde la curiosidad o incluso como afirma Jacobo desde *"un absoluto analfabetismo en diversidad sexual"*. No obstante, Luisa subraya que también ha de cuidarse, porque es duro ejercer esa forma de pedagogía.

"Sí, pero también cuidado con las exigencias y autoexigencias. Es decir, yo porque estoy en el momento en el que estoy, yo voy y digo, esto es mi activismo ahora mismo. Esto es lo que me interesa. Lo que me interesa desde la piel. Pero porque estoy en el momento en el que estoy. A lo mejor en otro momento dentro de 10 años hacemos este grupo de discusión y yo digo "pues mira, me veis un poco bajita" y no me apetece llegar, porque tirar desde lo tuyo es duro, ¿sabes? Es duro, o puede ser duro" (Luisa).

4.5. La profesora activista

"Yo creo que necesitamos hacer comunidad... que no lo hacemos. Y compartir experiencias y darnos apoyo, porque muchas veces estamos solas. Y no sabemos cómo abordar cosas (...). No hay ningún manual que esté escrito" (Luca).

El último foco del presente análisis es el activismo, es decir, hasta qué punto las profesoras LGBTQ+ entienden su labor educativa como activismo, y cómo lo practican. Como se ha indicado en el marco teórico, varias posiciones teóricas (Dahlberg y Moss 2005; Giroux y McLaren 1986; Butler 2003; Wells 2017) enfatizan la microacción pedagógica-política. Y por su parte, Wells (2017) introduce el término *activist-educator* para describir al profesorado LGBTQ+ que se convierte en activistas. En general se identifican tres grupos destinatarios en la actividad del profesorado cuyo esfuerzo puede ser dirigido hacia el alumnado y la pedagogía, hacia las colegas y la formación y colaboración, o hacia la dirección y cambios estructurales del centro. Un cuarto enfoque sería la comunidad local en un sentido más amplio, pero este tema no ha sido abordado en las entrevistas. Siguiendo las líneas teóricas marcadas aquí se analizan las diferentes posiciones del profesorado en los tres terrenos (Anexo 6j).

4.5.1. La autoidentificación como activista

En primer lugar, cuando se les pregunta directamente si se consideran activistas en el trabajo, las respuestas son muy dispersas, desde claramente afirmativas hasta un rechazo al concepto. El término tiene diferentes connotaciones en los discursos del profesorado, dependiente de sus experiencias previas de hacer activismo o no fuera del ámbito escolar. Ismael por ejemplo no se identifica nada con el término activista:

“No me considero activista, nunca me lo he considerado. No, no. Y no sé... vamos, hay cosas del activismo con las que... o sea... o ciertas cosas con las que no estoy de acuerdo y me cuesta a lo mejor... más conectar”. (Ismael).

Entre las participantes que toman una posición dubitativa con respecto a considerarse activistas, varias proponen otros términos. Como Antonio que se identifica más como responsable *“Yo más que activista, responsable. De que esos chavales tengan una información completa y diversa”* (Antonio). O Silvia que propone el término “humano”.

“No sé si me considero activista dentro de mi trabajo. Creo que quizás lo único es como una parte más humana, ¿no? Es decir, por ejemplo tengo un chaval trans en 1º de la ESO, y voy a hablar con él porque sé que tiene un pito en su cabeza. Pero lo veo más como... no me identifico con un perfil activista. Es más como humano, y que yo a lo mejor tengo un poco más sensibilidad con estos temas que otros profes... Un niño me dice “tengo la regla, eso es muy raro” y yo le digo “no, no es nada raro, hay chicos que tienen la regla”. Pero no me veo, no me identifico como activista. Quizás mi parte activista la aislo un poco del trabajo. Pero igual sí hay un toque activista, pero no sé” (Silvia).

Igual que Silvia y Antonio, Jacobo también refleja una posición pedagógica activa frente a lo LGBTQ+, aunque no se considera activista. *“Yo no me considero activista, pero es verdad que las circunstancias que he vivido a lo largo de los años, me han hecho tomar una posición más activa a la hora de hacer pedagogía”* (Jacobo). Sus posiciones indican un objetivo claro de pedagogía inclusiva y anti-discriminatoria, y aun siendo definida en otros términos que activista, es dirigida hacia la formación del alumnado tanto como a promover la solidaridad con el alumnado LGBTQ+ en particular. En otras palabras, se trata de una pedagogía practicada como una especie de activismo, sin necesariamente pensarla como activismo. Nuri lo compendia de esta manera:

“(...) Me parece que al final lo que estoy haciendo es ser profesor. Es como, hablo todo el rato de lo que me atraviesa. Entonces, supongo que es exponerme en filas de activistas, pero no considero que lo que estoy haciendo es ser activista, en el sentido de que lo que estoy haciendo es... ser profesor.” (Nuri)

En el otro lado del espectro se encuentran las que se identifican como activistas. Estas profesoras tienen en común que también han estado involucradas en el activismo LGBTQ+ fuera del trabajo, en colectivos o asociaciones. Fernando sostiene que visibilizarse en sí es activismo, “tengas una base teórica o no”:

“La heterosexualidad es lo que se te presupone, ¿no? Si te están preguntando todo el rato si tienes novia y no sé qué, y no lo desmientes, van a pensar... lo que piensan es que eres hetero. Entonces al decir que eres homo, y

al enfrentarte a esos comentarios (...) Todo esto en cierto modo que estás exponiendo y por tanto estás haciendo activismo. O sea tengas una base teórica detrás o no, estás haciendo activismo” (Fernando).

Más radicalmente las narrativas de Luca y Elisa expresan una dedicación total al activismo, como un aspecto que les atraviesa completamente en todas las partes del trabajo.

“Soy completamente activista. Y sin poder salir de ese lugar. Porque para mí ser docente ya es ser activista. Desde la manera en la que estás enfocando la propia clase y estás gestionando el grupo, estás facilitando un grupo de aprendizaje, y la manera en la que lo haces pues está abarcando diversidades. Y ya es súper político y súper activista, ¿no? Y luego en cuanto a los profesores también” (Luca).

“Entonces el aspecto activista es súper importante. No solamente con lo LGBTQ, también anticapitalista, feminista. Y para mí es militancia. Por eso no me aburro en mi curso. Porque hay una militancia allí. Esto es una oportunidad para esto, para esto y para esto. Continuamente. Y yo creo que es mucho por ser LGBTQ. Porque a lo mejor si fueras una persona más heteropatriarcal que se casa, el modelo del mainstream, a lo mejor no tendrías la pedrada esa tan...” (Elisa).

A continuación, se enfocarán los diferentes tipos de activismo que el profesorado articula, incluyendo ejemplos concretos y analizándolos desde una perspectiva de justicia social.

4.5.2. El activismo como micro-acción pedagógica

En prolongación a lo que afirma Luca, Luisa presenta una perspectiva de “cómo vivimos nuestra vida personal como activismo” según la que todo en nuestro entorno es político y potencialmente objeto de acción.

“Para mí... yo creo que llevo mucho tiempo dando, pues como formación o cursos en temas relacionados con... o muy metida dentro de ambientes activistas de lo colectivo, de cómo generamos esto y cómo generamos lo otro, y cada vez estoy más interesada en cómo vivimos nuestra vida personal como forma de activismo. Por eso, para mí llegar a la escuela, y presentarme como bollera... me quiero presentar como todo, como todo lo que sea contrario y diferente a la norma, para poder ser parapeto de muchas niñas y niños que no tienen los recursos que tengo yo como adulta” (Luisa).

Por un lado su activismo va en la línea de la acción deconstructivista queer que hace hincapié en la micro-acción cotidiana, superando la barrera previamente analizada entre lo privado y lo público, buscando inspiración en el lema feminista de “lo personal es político”. Por otro lado, la solidaridad con el alumnado LGBTQ+ se articula como una redistribución de privilegios y recursos personales.

“Es que desde la pública con la cantidad de privilegios que tienes, cómo no vas a usar tus privilegios para ponerte allí. Y más allá... Joder, porque tienes ese trabajo, tienes ese recurso, seguro que tienes una red afectiva, tienes una edad. Es que yo veo a un chavalín de 10 años teniendo que lidiar con todo eso, o sea... prefiero que se ría. "Bueno, vamos a sentarnos y nos reímos". Lo sé gestionar mucho mejor que lo va a saber gestionar un peque. Entonces, por eso como educadora me parece... me parece... claro es una posición por supuesto, pero yo desde mi piel lo hago y lo intentaré hacer aunque no me apetezca. Me parece que forma parte del activismo en el que yo creo” (Luisa).

Su forma de abordarlo es interesante, porque rompe con la clásica distinción dentro de la justicia social, donde la lucha LGBTQ+ tradicionalmente se ubica en el eje de reconocimiento. Sin embargo, la

narrativa de Luisa enfoca la redistribución de recursos personales, tomando en cuenta su propio privilegio, y cuando destaca que “yo desde mi piel lo hago y lo intentaré hacer aunque no me apetezca” implica una pérdida de seguridad personal para fomentar lo que Fraser (2008) denomina *paridad de participación en la vida social*, en este caso la participación del alumnado LGTBQ+.

4.5.3. El activismo como reivindicaciones institucionales

Según el profesorado entrevistado el activismo dirigido hacia la dirección y las estructuras formales del centro educativo es más complejo. De hecho, solamente dos de los centros representados en las entrevistas tienen una comisión específica para trabajar lo LGTBQ+ en la escuela. El resto declara que simplemente no existen este tipo de comisiones en sus centros. Por lo tanto este tipo de activismo también está menos articulado en el discurso del profesorado, que tiene sobre todo el alumnado, y en parte sus colegas, en mente cuando reflexionan en torno a su trabajo como activismo. No obstante, dos de las profesoras, Silvia y Elisa, trabajan en el mismo centro, que es uno de los 7 centros de la Comunidad de Madrid que llevan a cabo un programa de inclusión del alumnado trans, y cuentan cómo han intentado meter su activismo en el centro, entre otros sitios en la Comisión de Igualdad. Aunque sea un centro oficialmente certificado como trans-inclusivo, expresan mucha frustración con el equipo directivo y el trato de los temas LGTBQ+.

Silvia: *Sí pero cuando estás en un centro nuevo y no entiendes cómo funciona toda la movida. Yo he ido a este centro habiendo leído artículos en la prensa diciendo "hostia, que guapo", y luego allí y he dicho...*

Elisa: *Sí, eso es. Ese es el problema. Explota mucho mediáticamente.*

Silvia: *A mí, ya no es que no se haga nada. Es que encima sale en la tele.*

Elisa: *Exacto, es que sale en la tele, en la prensa, en El País, y se sobredimensiona un montón. Como si fuera un centro de...*

Silvia: *Y luego, ¿cuál es el protocolo para cuando llegan chavales trans? (Cambia a tono de burla) "Les llamamos por su nombre elegido". Y es como...*

Elisa: *¡No hay protocolo! Yo llevo diciéndolo, y llevo pasándoles materiales. Y hoy les he propuesto que se haga una comisión de acogida del alumnado LGTBQ.*

Silvia: *Yo les he propuesto hacer un grupo de apoyo del alumnado trans... entre ellos mismos. Y (cambia a tono de burla) "bueno, el año que viene, vamos viendo".*

Elisa: *El grupo de apoyo entre ellos, ya lo he dicho 3 o 4 años, y no me han hecho ni caso.*

Silvia: *Yo les he dicho un grupo de apoyo y (cambia a tono de burla) "ay qué buena idea, qué buena idea".*

Elisa: *No, no, pero ni caso, no me han hecho ni caso. Ahora como han hecho esa comisión les he dicho "pues lo decís en el claustro". (...)*

Entrevistadora: *Es decir, ¿que meterse en los... pues los procesos de toma de decisiones para cambiar las estructuras es un poco cuesta arriba con estos temas?*

Silvia: *Yo sí lo diría. No es nada fácil.*

Elisa: *Sí, yo lo que llevo peor es que se explote mediáticamente. Es lo que me jode".*

Como puede verse, las dos profesoras opinan que el centro se aprovecha de la bandera LGTBQ+ como una especie de chapa de inclusión y diversidad hacia el público, pero sin realmente hacer nada en la práctica, y en el intento de proponer cambios reales se han encontrado con resistencia o falta de acción por parte del equipo directivo. Relacionado con el concepto de las cinco caras de opresión (Young 2000), se puede entender su situación como una sensación de *carencia de poder*, en el sentido de que carecen de autoridad o estatus, es decir, una falta de “respetabilidad” que conlleva que las personas no sean escuchadas o incluidas. El hecho de que no se sientan escuchadas cuando se

trata de temas LGBTQ+, un ámbito donde son las expertas con conocimiento especial siendo del colectivo, naturalmente genera mucha frustración y rabia. Elisa explica la frustración como un encuentro con el cisheteropatriarcado.

“Pero claro... lo que pasa es que la gente que está allí es el cisheteropatriarcado. Y el cisheteropatriarcado no tiene ni puta idea de todo esto, no-binario no sé qué, alucinan. Entonces, no es por pedir peras al olmo. Son una representación de lo que hay fuera de nuestra burbuja. Entonces, ¿cómo tratan los temas? Pues en la prehistoria. Bastante que hacen, ¿no?” (Elisa).

De esta manera, siguiendo el pensamiento de Young (2000), la injusticia se muestra como dominación institucionalizada en los centros escolares, enmarcada por un *imperialismo cultural* donde el cisheteropatriarcado genera una invisibilización en la que el grupo dominante, aquí la dirección cisheterosexual, no reconoce o no toma en cuenta la perspectiva del grupo oprimido, aquí el profesorado LGBTQ+, como perspectiva válida en el terreno social. Silvia se ha metido en la Comisión de Igualdad y sostiene que *“yo tengo esa sensación de estar allí todo el año, ¿y para qué sirven las reuniones?”* (Silvia), y Elisa sigue explicando su experiencia acerca de cómo en realidad el tratamiento de temas LGBTQ+ en las comisiones del instituto desaparece con la burocracia:

“Que es un puto papeleo. Que es un rollo burocrático, no tiene más. Y fíjate lo importante que debiera ser tratar este tipo de temas. Y de allí radiar a los departamentos. Esa es la teoría. Pero no se hace en absoluto” (Elisa).

Las narrativas de Elisa y Silvia indican un malestar y descontento con las estructuras democráticas del instituto, y apoyado por la crítica fraseriana se puede interpretar que el marco político de los procesos supuestamente democráticos es injusto, “sin igualdad de voz o voto en las deliberaciones públicas y en la adopción democrática de decisiones” (Fraser 2008:118). Tomando esto en cuenta, en una escuela para la justicia social, se ha de democratizar la escuela como institución, con pleno reconocimiento, representación y acceso igualitario a la participación por parte de toda la comunidad educativa. Para superar las barreras burocráticas y las posibles resistencias de la dirección, Luisa propone un activismo extra-sistémico, organizando actividades fuera del marco oficial del colegio:

“¿Pero dónde están los docentes y las familias organizando eso? Más allá de lo institucional, de los certificados y tal. Por ejemplo, yo en el colegio estoy en la Comisión de Género y Diversidad. Y desde allí se pide pasta y se organiza...” (Luisa)

Su propuesta encierra un enfoque no-institucional de alianzas humanas, incluyendo también a las familias como agentes fuera del claustro y del alumnado. Luca cuenta sobre una experiencia parecida de formación de un grupo extra-curricular:

“Lo que sí hemos hecho es un grupo para trabajar el feminismo y la diversidad sexual, hemos hecho un grupo. Pero para un proyecto del centro para enfocar y hacer cosas a nivel tutoría y actividades extraescolares, y allí un enfoque así más global, pero no así como una comisión propia de nuestra realidad, o intentar hacer de allí, sino para proyectos del centro” (Luca).

4.5.4. El activismo como formación del claustro

Durante los dos grupos focales se mostró un patrón claro de falta de formación sobre temas LGBTQ+ en los centros escolares que le genera mucha frustración al profesorado entrevistado (Anexo 6k).

Cuentan entre otras cosas que en la formación de docente “*no hay nada relacionado con género*” (Luisa), que “*incluso la psicopedagoga no tiene ni idea*” (Luca) y “*creo que mi centro sea un centro a donde vendrían los chavales trans, y no hay una formación sobre este tipo de chavales, me parece un show*” (Silvia). Sobre todo el tema trans se articula como especialmente olvidado, en torno al cual existe mucha ignorancia, y las identidades no-binarias son mencionadas varias veces como algo incomprensible para el resto del profesorado. Según Elisa “*orientación sexual e identidad de género se confunden absolutamente*”, y Luisa cuenta que “*cuando un chaval les dice "Oye, es que me cambio de nombre", y "¿Por qué esa tontería?, ¿qué significa?". Y "Se habrán divorciado los padres"* (Luisa)

Sus testimonios indican que queda mucho por aprender y mejorar en los centros educativos, y que un activismo dirigido al profesorado puede ser potente. Luca intenta hacer ese activismo enfocado en la formación de sus colegas, lo cual le parece una labor muy dura. Aquí describe cómo su activismo le mete en una posición de ser “*la pesada*”.

“Esto me coloca en un lugar horrible, ¿eh?, y me cansa muchísimo y me agota (...). Y entonces lo hago también desde allí, pero es agotador porque cada charla en el departamento, cada vez que alguien dice... em... algo que es homófobo. Yo conseguí que las profesoras ya no dijeran a los niños "a tomar por el culo". O sea. Y para mí, pues bueno, todo el rato era la pesada. Pero no son mis amigos, mis amigos ya tengo en otros lugares, y aquí yo vengo a hacer otras cosas. Y la verdad que no he hecho muchos amigos” (Luca).

La experiencia de Luca se relaciona con el término *feminist killjoy* (aguafiestas feminista en castellano) de Sara Ahmed (2010), es decir, una persona que al denunciar injusticias y opresiones en la vida cotidiana desbarata el ambiente alegre cuestionando las conductas o afirmaciones de su entorno. En el caso de Luca queda claro que ser una *killjoy* puede conllevar consecuencias personales en la relación con tus colegas, dado que la intervención genera una relación que puede ser más conflictiva. En la relación con el claustro en general se identifica una experiencia común de sentirse socialmente fuera, en referencia a la norma de vivir en pareja heterosexual con hijos. Varias profesoras expresan este mecanismo. Como explica Elisa:

“Aunque te lleves bien y tal, pero tú estás como en otro plano. Están los que tienen su marido, sus hijos y tal, y todos lo comparten, y luego tú... que no compartes esa misma historia. No eres del grupo social, pero eso tiene su lógica” (Elisa).

De esta manera, en términos butlerianos *la matriz heterosexual*, o en las palabras de Young *el imperialismo cultural*, se muestra como un fenómeno constantemente presente, y “lógicamente” puede excluir al profesorado LGBTQ+ que no comparte la vida heteronormativa. En consecuencia, le pone en una posición de otredad e invisibilidad, es decir, una especie de exclusión social, perfectamente en la línea de la teoría de *dividiendo el yo* según la que la profesora LGBTQ+ tiene que adaptarse a las normas de familia, pareja y género para encajar (Ferfolja y Hopkins 2013).

Justamente la dimensión mencionada del miedo al conflicto social puede ser parte de la razón por la que varias de las profesoras no se meten con sus colegas denunciando LGBTQfobia o perspectivas cisheteronormativas. Jacobo afirma que:

“Es verdad que yo por ejemplo con mis compañeros adultos, no soy tan activo al hablar de estos temas. Porque son gente adulta ya, y mira si no se han formado a estas alturas, pues es difícil que yo les vaya a cambiar... su manera de ver las cosas” (Jacobo).

Antonio, en la misma línea, explica que aunque exista la necesidad, no se atreve a acercarse a sus colegas, a corregirlas, solamente les habla del tema cuando le preguntan directamente.

“Sí, pero cuando preguntan. Más que ir a ellos. Pues de lo que hablabas tú de las viejas, el hombre de Cromañón allí puesto, pues no me voy a acercar a decirle "oye, tú sabes que...". A mí no me sale. Estaría bien que lo hiciera, con las personas que más lo necesitan, pero yo más con la gente que lo pregunta” (Antonio).

Lo arriba mencionado plantea la pregunta de cómo interactuar con sus colegas al identificar LGTBQfobia. Aquí también se muestran diferentes estrategias, como la estrategia directa de Elisa:

“En mi centro como hay alumnado matriculado con este perfil, pues claro que te encuentras muchos problemas en las sesiones de evaluación. Entonces, yo no me corto un pelo. Chorradas y tal. Hoy no hemos escuchado muchas chorradas, pero oyes unas cosas, entonces yo saco la catana y no dejo a títere con cabeza. Y no se atreven a abrir la boca. La verdad es que cuando yo saco la catana he eliminado una sed de transfobia jajaja. Bueno, mi estrategia es poco sutil la verdad. Cuando hay cosas tránsfobas, homófobas y tal, aunque sea inconscientemente, yo las pongo allí encima de la mesa, y esa persona nunca vuelve a hablar de ese tema. Es que no lo sé hacer de otra manera, lo siento. Es que soy de una generación, que nos han machacado, entonces claro, sacas la bomba atómica” (Elisa).

Aunque la retórica de “sacar la catana” es muy dura en la narrativa de Elisa añade que “todo con educación, por supuesto (...) me pongo a explicar los términos y tal y no sé qué. En ese sentido, yo no entro en el plano personal”. Frente a la confrontación directa y dura se muestra una estrategia más suave buscando diálogo, en este caso con una colega que no respetaba la identidad no-binaria de una alumne trans. Luisa explica la estrategia así:

“Lo que decías tú antes, Elisa, lo de la catana... que lo entiendo, y yo creo que he sido bastante PUM también. Sin embargo, me he visto en este tiempo que llevo siendo profe en situaciones en las que veías claramente que era un desconocimiento absoluto, pero grave ¿eh? (...) Y al final tuvimos que hacer un trabajo con la profe para explicarle que podía estar allí, y que desde allí había que respetarlo y que no había confusión, simplemente que aquí... (...). Y yo creo que el trabajo que se hizo fue más productivo sin sacar la catana” (Luisa).

Por la falta de formación y por el desconocimiento de cómo tratar lo LGTBQ+, varias profesoras han vivido y ejercido el rol de “orientadora LGTBQ+” para el resto del centro que les pide que hablen con alumnas LGTBQ+ de otros grupos.

“Entonces, pues de repente te dicen "oye, que creo que en clase tengo una reinona. ¿Por qué no vas tú a confirmarlo a hablar con él?". Y dicen cosas así. Te están poniendo en un lugar de que tú eres el que tienes que apoyar porque son tus cosas de nuevo. Y... y es un lugar muy chungo porque al final estás sufriendo también violencia, o porque parece que esto es una cosas de "sólo lo entendemos nosotras. Qué marginal" (Luca).

En la narrativa de Luca lo interpreta como una forma de “lavarse las manos”, para no tener que tratar el asunto, partiendo desde una perspectiva de lo LGTBQ+ como algo exclusivamente interno y que debe ser abordado sólo entre personas LGTBQ+. De ahí que sostenga que la formación y responsabilidad se deberían ampliar para que todo el profesorado supiera cómo tratar lo LGTBQ+, y las diferentes diversidades en general. Su estrategia frente a eso es acompañar a la colega, pero sin hacerse cargo.

“Y aquí es una sensación doble, porque por un lado no quieres ser tú el único referente, porque crees que es un tema que tenemos que tratar todas. Pero por otro lado no quieres que vaya ella sola con el chaval o la chavala... vamos listas, ¿no? Pero en vez de mandarte a ti, vamos las dos juntas. Yo creo que mi formato es así siempre. Siempre le digo algo así, nos vamos las dos porque es tu responsabilidad y parece que es que la rara no lo entendemos entre nosotras” (Luca).

En conclusión, en el discurso de las que toman una posición activista se pinta una imagen de un profesorado LGTBQ+ que está muy interesado en contribuir a la formación de sus colegas y que asume una gran responsabilidad. Por otro lado, simultáneamente expresa una frustración y una sensación de estar con demasiada responsabilidad, una responsabilidad que debería ser más compartida, por colegas y la dirección, también mostrándose como formación obligatoria, y no simplemente optativa, aquí articulada por Silvia: *“No digo que no haya que hacer cosas, pero creo que hay una responsabilidad por parte de la dirección del centro. Tengo que reclamar a mi directora que haga una formación, ¿sabes? (Silvia).* De este modo, el activismo dirigido hacia la dirección y hacia el resto del claustro se pueden complementar. En las palabras de Luca, sin esta formación amplia el profesorado abandona a una gran parte del alumnado.

“Yo daba la charla LGTB para los alumnos, pero aquí los profesores tendrían que venir. Y cuando tú vas a dar la charla, o a una tutoría de algún profe, lo primero que hacen es irse, porque no tiene que estar allí, porque piensa que esto ya es una cosa... por lo de antes no. Que la marica ya está con sus cosas, y no tengo por qué escucharlo. Y yo creo que tu responsabilidad como docente, como pedagogo, es saber lo que es todo esto, ¿no? Si no tienes ni idea, hoy en día, lo que es una persona pansexual o una persona trans, estás despreciando un 10% de tu alumnado. O 20, 15, depende de donde estés, ¿no? ¿Y por qué está habiendo eso?” (Luca).

5. Discusión y conclusiones

Las narrativas del profesorado han iluminado el campo, y en este capítulo se discuten las implicaciones educativas, sociales y políticas de las narrativas en el contexto actual, relacionándose a los diferentes ámbitos del modelo analítico de la profesora activista (figura 1).

5.1. La democratización de la escuela

Muchas de las narrativas del profesorado LGTBQ+ cuestionan elementos institucionales relacionados con la formación y la organización de la escuela. En primer lugar, las profesoras señalan una grave falta de formación en torno a lo LGTBQ+, dentro del profesorado, los equipos directivos y las psicopedagogas, lo cual conlleva una serie de consecuencias tanto para ellas como para el alumnado, específicamente el alumnado LGTBQ+. En particular el tema trans se articula como uno en torno al que existe una ignorancia extendida generando mucha confusión y falta de atención pedagógica. Para fomentar la educación antidiscriminatoria e inclusiva sería necesario priorizar la formación internamente en los centros, a nivel político-administrativo y en formación del profesorado en las universidades.

En segundo lugar, en sus narrativas las profesoras proponen que se aborde lo LGTBQ+ como una responsabilidad compartida por todo el profesorado, no como un asunto interno entre profesoras y alumnas LGTBQ+. Tanto la labor pedagógica con el alumnado LGTBQ+ como la oposición a la

homofobia y transfobia en general han de ser un esfuerzo colectivo. Esto subraya el papel significativo que juega la administración política junto con los equipos directivos de los centros. Una línea pedagógica-política claramente posicionada a favor de la diversidad sexual y de género, que señale apoyo y solidaridad, contribuye a que el profesorado LGTBQ+ se sienta más seguro visibilizándose o tratando temas LGTBQ+ en clase.

Asimismo el profesorado expresa una frustración de no ser suficientemente incluido y escuchado en los procesos institucionales tratando asuntos relacionados con lo LGTBQ+ a nivel local. Esto se puede interpretar como una falta de reconocimiento de sus conocimientos específicos dentro del ámbito y una invitación a que la escuela se democratice institucionalmente, incluyendo a las voces LGTBQ+, abriendo los procesos de toma de decisiones para que sean más inclusivos, justamente en la línea de la paridad de participación (Fraser 2008) y el ejercicio de las capacidades individuales, de la comunicación colectiva y de la cooperación (Young 2000).

5.2. La deconstrucción de normas de género y sexualidad

Las narrativas de las profesoras indican que la reflexión en torno a su identidad sexual y/o de género ocupa mucha energía personal, pensando en visibilizarse o no, cuándo y cómo, pensando en estrategias personales y pedagógicas y en posibles situaciones vulnerables. El hecho de que los discursos se articulen así subraya que todavía nos movemos en un sistema cisheteronormativo donde ser LGTBQ+ es un tema que genera inseguridad trabajando en el ámbito escolar. En consecuencia, visibilizarse conlleva una sensación de ser expuesta de una forma u otra, una posición de ser “la otra”, la desviación de la norma (Butler 1990; Young 2000), y tener que explicar y defender su existencia. De ahí que la visibilización de su identidad LGTBQ+ en el ámbito escolar sea un asunto complejo y ambiguo. Por mucho que las profesoras quieran ser un modelo positivo visible, la propia seguridad, la posibilidad de no sentirse permanentemente expuestas y la protección frente a situaciones de opresión, discriminación y exclusión, es un punto decisivo, como autodefensa contra la vigilancia cisheteronormativa.

Con inspiración en la teoría queer, este estudio propone una profunda deconstrucción de las normas de género y sexualidad como herramienta pedagógica y política, desafiando la matriz heterosexual y el binarismo de género. Una deconstrucción de las normas, entendida como la creación de miles de normalidades en vez de una superior, contribuiría a que el profesorado LGTBQ+ se sintiera menos expuesto, ya que su mundo no sería concebido como raro y desviado. No obstante, varias profesoras mencionan otras normas alrededor de la cisheteronorma, por ejemplo normas de familia, pareja, matrimonio y monogamia, como otra brecha entre ellas y el resto del profesorado que afecta a su visibilización. En otras palabras, se puede entender que se crean nuevos armarios y nuevas invisibilidades, por ejemplo en torno a la no monogamia o al VIH, por lo tanto la deconstrucción de normas ha de ser abordada en un sentido más amplio.

5.3. La colectivización de lo individual

En las narrativas del profesorado se han identificado una amplitud de estrategias personales, pedagógicas y activistas frente a la visibilización tanto como a la labor educativa. Las profesoras presentan ejemplos y experiencias importantes de microacciones en sus centros oponiéndose a la

LGTBQfobia y la cisheteronorma. Sin embargo, en una perspectiva más amplia, se muestra un patrón de individualización, en el sentido de que se llevan a cabo como acciones individuales y que existen pocos intercambios de experiencias tanto como reflexiones colectivas sobre cómo abordar las problemáticas y posicionarse al respecto.

Esta narrativa activista, enfatizando la colectivización de las vivencias individuales, se considera importante en la posible organización del profesorado LGBTQ+ con los objetivos de fomentar las condiciones laborales y el apoyo mutuo en torno a, por ejemplo, la visibilización. Interpretando las narrativas del profesorado se concluye que la visibilización individual por un lado puede ser una medida pedagógica muy potente, pero por otro una carga personal grande que puede hacer disminuir la sensación de seguridad. A pesar de que haya consenso de que la visibilización siempre es una decisión individual, varias participantes simultáneamente expresan cierta frustración o decepción con la gran cantidad de colegas LGBTQ+ que se quedan en el armario o que no apoyan abiertamente la labor LGBTQ+ que se hace, ya que genera una sensación de ser la única que se visibiliza, la que se expone siempre. Eso también indica que un esfuerzo colectivo podría ser un avance al respecto. En esta línea, un resultado concreto de los grupos focales fue una sensación de “revelación” expresada por muchas de las profesoras participantes, articulando que el compartir experiencias y estrategias con otras profesoras LGBTQ+, por primera vez, les generó inspiración y ganas de involucrarse más.

El eje analizado de lo LGBTQ+ entre lo privado y lo público en las narrativas revela unos hallazgos con implicaciones políticas en el contexto educativo y político actual. El discurso dominante de la orientación sexual como un asunto dentro de “lo privado” conlleva una contribución, probablemente no intencionada, a la ocultación estructural de las sexualidades LGBTQ+, frente a la heterosexualidad que se queda constantemente visible en la esfera pública como la norma. Siguiendo el pensamiento de Butler (1990) y Foucault (1978) resulta significativo tanto a nivel personal como político insistir en que la sexualidad no se puede entender como un asunto privado, e incluso menos en el caso de sexualidades minoritarias que se encuentran en posiciones de opresión estructural. Esto implica la necesidad de politizar la esfera pública, la escuela incluida, en un sentido deliberativo habermasiano y fraseriano.

En el cuestionamiento de la sexualidad como un asunto privado es crucial que desmontemos el pensamiento de “ideología de género” de la derecha conservadora, y que insistamos en la responsabilidad pública de visibilizar y enseñar todas las identidades sexuales y de género. En concreto, las profesoras entrevistadas cuentan que es normal que las familias firmen un papel para que su hija no atienda a charlas sobre temas LGBTQ+ aunque sea obligatorio participar según las leyes educativas, con la argumentación de no recibir “ideología de género” insinuando que tiene carácter de adoctrinamiento. Esto subraya por un lado la necesidad de un esfuerzo colectivo frente a las corrientes políticas conservadoras, y por otro la necesidad de un trato transversal de lo LGBTQ+ en la educación, en las tutorías y en los currículos de las materias, lo cual también es destacado y practicado por varias de las participantes del estudio.

5.4. La lucha LGBTQ+ y alianzas políticas

En los grupos focales varias de las profesoras activistas explican que conciben lo LGBTQ+ como parte de un marco político más amplio, feminista, anticapitalista y antirracista, unificando luchas políticas de

manera interseccional, mientras que otras argumentan por un colectivo LGBTQ+ no asociado con la izquierda y más enfocado en los derechos específicos del colectivo. Los dos posicionamientos plantean la pregunta de dónde se ubica la lucha LGBTQ+ en el terreno político. ¿Como ámbito propio aislado de la escala política de derecha-izquierda o como parte de luchas más amplias de los movimientos sociales progresistas, que históricamente se han asociado con la izquierda y la lucha para la justicia social? Este debate no es nuevo, ya que es una línea divisoria en el activismo LGBTQ+ desde hace muchos años, ejemplificado por los dos orgullos madrileños, el Orgullo Oficial y el Orgullo Crítico (Nistal 2017).

Ferfolja y Hopkins (2013) destacan la importancia de buscar alianzas y apoyo internamente en el centro escolar como profesorado LGBTQ+ para fomentar el impacto de la microacción política. En esta línea varias de las participantes reflexionan en torno a las estrategias y alianzas interseccionales en su activismo local. Sin embargo, resulta que la imagen es borrosa y las alianzas posibles dependen del contexto local. Incluso se articula una crítica dirigida hacia dentro del colectivo LGBTQ+, en concreto la falta de participación gay en el activismo local y una perspectiva demasiado homonormativa, lo cual otra vez ilustra las contradicciones internas y diferentes niveles de privilegios y miradas políticas.

5.5. Nuevos horizontes políticos, educativos y activistas

Volviendo al inicio de este estudio, es decir, a VOX y la amenaza al colectivo LGBTQ+ en el ámbito educativo, el contexto político actual indica por un lado unos retos muy serios, pero por otro también posibilidades. El profesorado entrevistado, sin excepciones, articula una gran preocupación frente a la situación parlamentaria y las posibles consecuencias que conllevará para lo LGBTQ+ en el ámbito educativo, no solamente a nivel de contenido sino también a nivel personal con respecto a su propia situación laboral (Anexo 6I). Expresan miedo de más control, censura, vigilancia y persecución desde arriba por parte de la administración política y los equipos directivos. Sin embargo, la situación también indica nuevas posibilidades activistas, ya que se identifica un proceso de concienciación y politización del profesorado LGBTQ+, y el giro político puede ser la chispa que encienda la organización y el activismo.

En conclusión, entre el pragmatismo cotidiano pedagógico nos deberíamos permitir soñar con otra educación más justa, inclusiva y queer, en las palabras de Muñoz (2009) soltando el utopismo queer, repensando las relaciones entre género, sexualidad, justicia social y educación juntas en el presente, pero sin aclarar cómo posiblemente se presenten en el futuro.

5.6. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Con las narrativas analizadas, este estudio ha contribuido a una comprensión de las realidades del profesorado LGBTQ+ en la escuela en el contexto madrileño-español orientado a la creación de un sistema educativo para la justicia social. Como se ha indicado en el apartado metodológico se considera un primer paso dentro del campo, y futuras investigaciones serían necesarias para explorar el fenómeno desde otros ángulos y poner en evidencia todo el campo.

Aunque las 12 profesoras participantes en este estudio cubren varias identidades sexuales y de género, soy consciente de que la representatividad de la muestra podría ser mejor. Hubiera sido

interesante ampliar las identidades representadas en la investigación, para obtener más narrativas de diferentes intersecciones. Por ejemplo, no había personas trans binarias, ni bisexuales, ni personas racializadas. Sin embargo, he mantenido el término *profesorado LGBTQ+* como término paraguas en el proyecto, ya que sus narrativas pueden ser compartidas transversalmente, independientemente de identidad sexual y de género.

Aquí se proponen más estudios cualitativos en profundidad; entrevistas individuales e historias de vida para comprender mejor las motivaciones y estrategias individuales del profesorado LGBTQ+, en interacción con las vivencias a lo largo de su vida. Asimismo sería de gran importancia investigar las diferentes identidades e intersecciones dentro del grupo, sobre todo un enfoque específico del profesorado trans, ya que sus vivencias con respecto a identidad y expresión de género implican otros elementos y retos que los de su orientación sexual. Incluir a otros ejes de opresión también sería significativo con respecto a la comprensión de las identidades diversas, por ejemplo el profesorado LGBTQ+ racializado y sus vivencias de racismo junto con LGBTQfobia. Por último, estudios cuantitativos también ayudarían a aclarar la extensión de las problemáticas identificadas en este estudio.

Con los datos recogidos no se pretende de ninguna manera sacar conclusiones sobre la narrativa general o las condiciones de todo el profesorado LGBTQ+ en la escuela española, ya que este no es el objetivo del estudio. No obstante, se pretende que el estudio nos dé acceso a suficiente información cualitativa y ejemplos de narrativas que puedan ilustrar el fenómeno de ser profesora LGBTQ+, lo cual ha hecho posible analizar tanto cohesión y tendencias como contradicciones y conflictos. En conclusión, marcar diferentes posicionamientos y estrategias dentro de las narrativas, y con la *imaginación etnográfica* (Willis 2000) percibir esta pequeña historia como una realidad social más grande.

Referencias

Ahmed, S. (2010). Feminist Killjoys (And Other Willful Subjects). Polyphonic Feminisms: Acting in Concert, *The Barnard Center for Research on Women*, Issue 8.3.

Borraz, M. (2018). *El Observatorio contra la LGTBfobia registró casi 30 incidentes de odio al mes en Madrid en 2018*. El Diario, 9 Abril 2019.

https://www.eldiario.es/madrid/Observatorio-LGTBfobia-registro-incidentes-Madrid_0_886462134.html

Borraz, M. (2018a). *Ser profesora fuera del armario es ver a niños que te miran con cara de 'hay alguien más como yo', es ser referentes*. El Diario, 10 Octubre, 2018.

https://www.eldiario.es/sociedad/Profesores-armario-Ves-alguien-importantisimo_0_823468200.html

Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Philadelphia: Open University Press.

Brockenbrough, E. (2012). Agency and abjection in the closet: the voices (and silences) of black queer male teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25:6, 741-765.

Bromley, R. (2005). Authors' reactions. In J.T. Sears (Ed), *Gay, lesbian and transgender issues in education: Programs, policies and practices*, 30. Nueva York, NY: Harrington Park Press

Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge

Butler, J. (2003). *Resignificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo*. Contingencia, hegemonía, universalidad. Retirado de Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavov Zizek, FCE. Bs. As., 2003, 16-48

Clarke, V., y Braun, V. (2009). Editor's introduction: Is the personal pedagogical? Sexualities and genders in the higher education classroom. *Feminism and Psychology*, 19(2), 175-180.

COGAM, (2016a). Benítez, E. (Coord.). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM.

Coll-Planes, G. y Missé, M. (2018). *Identificación de los factores de inserción laboral de las personas trans. Exploración del caso de la ciudad de Barcelona*. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 13(1), 45-68. doi: 10.14198/OBETS2018.13.1.02

Comunidad de Madrid. (2016). *La Ley de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid*. LEY 3/2016, de 22 de julio.

- Dahlberg, G. y Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFarmer.
- Dimito, A. y Schneider, M. S. (2008). Educators' Beliefs about raising Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Issues in the Schools: The experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 49-71.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*. Colegio Hispanoamericano, 85-95.
- FELGTB - Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Trans y Bisexuales. (2018). *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI - Informe delitos de odio e incidentes discriminatorios al colectivo LGTBI 2018*.
- Ferfolja, T. y Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311-324
- Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Giroux, H.A. y Giroux, S.S. (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. Cultural Studies. *Critical Methodologies*, 6(21), 21-32.
- Giroux, H.A. y McLaren, P. (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition*. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.
- Kinchloe, J; McLaren, P. y Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S (Ed.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*, 163-177. California: Sage Publications.
- Kvale, S. (2009). *InterView*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Lather, P. (2007). *Getting lost. Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.

- Martín, D. (2018). *Sólo un 23% de los agredidos LGTBI acude a comisaría a denunciar*. El Mundo, 5 Feb 2018. <https://www.elmundo.es/madrid/2018/02/05/5a7743be468aeb902e8b465d.html>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research* 2007(1), 212. DOI: 10.1177/1558689807302811.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: *Conceptual issues and research evidence*. *Psychological Bulletin* 129, 674-697. doi:10.1037/0033-2909.129.5.674.
- Muñoz, J. E. (2009). *Cruising utopia: The then and there of queer futurity*. New York: New York University Press.
- Nistal, Lucía.(2017). *Orgullo crítico de Madrid frente al capitalismo rosa del World Pride*. La Izquierda Diario, 13 Junio 2017. <http://www.laizquierdadiario.com/El-Orgullo-critico-de-Madrid-frente-al-capitalismo-rosa-del-World-Pride>
- Perez Mendoza, S. (2019). *Vox pide a la Comunidad de Madrid los nombres y apellidos de las personas que imparten talleres LGTBI en los colegios*. El Diario, 11 julio 2019. https://www.eldiario.es/madrid/Vox-Comunidad-Madrid-apellidos-LGTBI_0_919358901.html
- Pichardo Galán, J. I. (Coord.), de Stéfano Barbero, M., Sánchez Sainz, M., Puche Cabezas, L., Molinuevo Puras, B., Moreno Cabrera, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid.
- Plummer, K. (2011). Critical humanism and queer theory. Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S (Ed.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*, 195-207. California: Sage Publications.
- Público. (2019). *#ApuntaMiNombreVOX. La contundente respuesta tuitera a la «caza de brujas» de Vox contra los derechos LGTBI*. 12 Julio 2019 <https://www.publico.es/tremending/2019/07/12/apuntaminombrevox-la-contundente-respuesta-tuitera-a-la-caza-de-brujas-de-vox-contra-los-derechos-lgtbi/>
- Rasmussen, M. L. (2004). The problem of coming out. *Theory into practice*, 43(2), 144-150. doi:10.1353/tip.2004.0025.
- Russell, V. (2010). Queer teachers' ethical dilemmas regarding queer youth. *Teaching Education* 21(2), 143–56.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Taylor, C.G., Meyer, E.J., Peter, T, Ristock, J., Short, D., Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions and practices: The every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in canadian schools. *Journal of IGBT Youth*, 13(1-2), 112-140.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra

Wells, K. (2017). Sexual Minority Teachers as activist-educators for social justice. *Journal of LGBT Youth* 2017, 14(3), 266-295.

Willman, R.K. (2009). Coming out when you're not really in: Coming out as a teachable moment. *Feminism & Psychology*, 19(2), 205-209. Doi 10.1177/0959353509102205

Wright, T. E. y Smith, N. (2013). Bullying Of LGBT Youth And School Climate For LGBT Educators. *GEMS (Gender, Education, Music, & Society)*, 6(1), 1-12