

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 75
Número, 3
2023

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

VIVENCIAS *QUEER* EN EL AULA: BIENESTAR AUTOPERCIBIDO DEL PROFESORADO LGBT+ GALLEGO

Queer experiences in the classroom: self-perceived well-being among galician LGBT+ teachers

ANA M. AMIGO-VENTUREIRA⁽¹⁾ Y XANDRE GARRIDO DOCE⁽²⁾

⁽¹⁾ Investigadora independiente

⁽²⁾ Universidade de Santiago de Compostela (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.96356

Fecha de recepción: 17/09/2022 • Fecha de aceptación: 14/02/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Ana. M. Amigo-Ventureira. E-mail: ana.amigo.ventureira@gmail.com

Cómo citar este artículo: Amigo-Ventureira, A. M. y Garrido Doce, X. (2023). Vivencias *queer* en el aula: bienestar autopercebido del profesorado LGBT+ gallego. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96356>

INTRODUCCIÓN. El bienestar psicosocial del cuerpo docente es a la vez un fin en sí mismo y un requisito ineludible para mejorar la docencia y el clima en las aulas. Un factor que influye sobre este bienestar es la pertenencia a colectivos discriminados socialmente como el LGBT+. Si bien se han desarrollado numerosos estudios relacionados con las personas LGBT+ en el sistema educativo, estos se centran en su mayoría en el alumnado. **MÉTODO.** Para determinar la influencia de la LGBTfobia sobre el profesorado LGBT+, hemos realizado un estudio de tipo cualitativo, llevando a cabo entrevistas dialógicas no estructuradas a 8 docentes de perfiles diversos. **RESULTADOS.** Hemos determinado que el nivel de bienestar del profesorado se ve influido por las distintas formas en las que la LGBTfobia estructural se manifiesta en el sistema educativo. El miedo a perder el puesto de trabajo, al mobbing o la confrontación con familias LGBTfóbicas impide a parte de este colectivo vivir abiertamente su sexualidad o identidad, lo cual tiene un impacto severo sobre su salud mental y desempeño. Los efectos negativos de estas conductas discriminatorias son magnificados cuando no cuentan con una red de apoyo, en forma de grupo LGBT+ dentro del centro o contando con el respaldo de una asociación. **DISCUSIÓN.** Los resultados señalan que la LGBTfobia debe ser afrontada por parte de las instituciones con medidas específicas y eficaces para alcanzar la plena inclusión del profesorado LGBT+. El cumplimiento real de la legislación vigente en esta materia y la formación efectiva del cuerpo docente en atención a la diversidad de género y orientación sexual sobresalen como elementos fundamentales en pos de este objetivo.

Palabras clave: *Personas LGTB, Bienestar del profesorado, Integración del profesorado, Profesorado de grupos minoritarios.*

Introducción

Las vivencias de las personas LGBTQ+ en las aulas han sido ampliamente estudiadas en el ámbito académico (Faria y Carrera, 2020; Ortiz-López, Jerez-Yáñez, Cortés-Chau y Rodríguez-Cabello, 2021; McBride, 2020; Russell, Bishop, Saba y Salvatore, 2021; Okanlawon, 2021). Sin embargo, la práctica totalidad de los trabajos encontrados durante el desarrollo de esta investigación se centra en las vivencias del alumnado y apenas encontramos textos que aborden las experiencias de las personas adultas (familias, personal de administración y servicios o profesorado) que forman parte de la comunidad educativa.

Como expone el trabajo de Domenech (2011), son también numerosos los trabajos académicos orientados al estudio del estrés y el desgaste emocional y psicológico del profesorado que trabaja en las diferentes etapas. No obstante, y pese a lo que se podría esperar, aunque es cierto que la intersección entre lo LGBTQ+ y la escuela ha sido ampliamente estudiada, apenas hemos podido encontrar investigaciones relacionadas con el profesorado LGBTQ+ y sus problemáticas específicas. Esta falta de estudios, que también subraya Fumero (2019), sugiere que nos preguntemos por qué este tema no se ha considerado de interés académico.

Este enfoque, centrado principalmente en la protección de la infancia, lo encontramos también patente en la redacción de protocolos y leyes orientadas a la protección de los derechos del colectivo LGBTQ+, como la *Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia*, que en su apartado orientado al ámbito educativo obvia cualquier mención a la defensa de los derechos de las personas LGBTQ+ adultas que forman parte de la comunidad educativa, pese a que la protección de sus derechos afectaría tanto a su propio bienestar como al del clima del centro.

Sin embargo, sabemos que los contextos laborales son entornos complicados para las personas LGBTQ+, que ven cómo en ocasiones su visibilización se ve penalizada, llegando a ver su empleo en peligro. Esto sucede particularmente en el entorno laboral docente, ya que las transgresiones en el ámbito del género y la sexualidad suponen un cortocircuito en el deseo de excelencia y normalidad impuesta al profesorado (Platero y Langarita, 2016).

La penalización de esta visibilidad se ha enfocado desde la preocupación por la promiscuidad sexual, la moralidad y la protección de los niños (Mishel, 2020). Para abordar este tema, Mishel (2020) nos expone un ejemplo planteado por Conell (2015) en su libro *School's out: Gay and lesbian teachers in the classroom*, en el que recoge cómo durante la década de los cincuenta se obligaba al personal docente a firmar unas cláusulas relacionadas con la moralidad y se consideraban las relaciones entre dos hombres o dos mujeres como una violación directa de las mismas. Profundizando en este asunto, Conell (2015, citado en Mishel, 2020) llegó a la conclusión de que este profesorado tendía a no declararse abiertamente no heterosexual por miedo a las acusaciones de pedofilia, idea que ya mantenía Evans (1998, citado en Penna, 2012).

Este miedo al rechazo que sufre el personal docente no es en absoluto imaginario. La investigación de Mishel (2020) arroja datos que explican esa sensación de inseguridad, ya que el 10% de las personas encuestadas afirman que se enfadarían si quien trabaja en las aulas educando a sus familiares —contemplamos aquí diversos modelos de familia— fuese gay/lesbiana cuando se les

pregunta de forma directa, pero cuando se les realiza la pregunta de manera indirecta estos porcentajes suben al 24-25%, respectivamente.

En los miedos al rechazo de los docentes LGBT+, también profundiza Trujillo (2015a) cuando reflexiona sobre los pánicos que considera más habituales: “ser preguntada en medio del aula por la orientación sexual y no acertar a dar una respuesta adecuada o llegar al centro educativo y encontrar un *graffiti* insultante, por ejemplo”. La autora subraya la dificultad añadida que entrañaría ofrecer una respuesta en clave *queer* en el primer caso.

El libro escrito por Conell (2015), al que nos referimos antes, describe también la cuerda floja en la que diariamente se encuentra el profesorado gay y lésbico, con un enfoque que es mezcla de orgullo, vergüenza, resistencia y esperanza. Una investigación que la autora inicia con la hipótesis de que las restricciones laborales sufridas por este profesorado le someten a una enorme tensión psicológica, ya que la noción de profesionalismo docente se encuentra supeditada a la *neutralidad* sexual y a una performatividad de género heteronormativa; tensiones que aumentan cuando se incluyen variables como el género y la clase social (Steggert, 2018). Sabemos, por tanto, a través de los pocos estudios disponibles, que la escuela resulta un espacio hostil para el profesorado que forma parte del colectivo (Penna, 2012).

Además, gran parte de los trabajos encontrados al respecto del tema que nos ocupa se centraban en las vivencias de docentes gays y lesbianas (Atkinson y DePalma, 2009; Conell, 2015, Flores 2009; Mishel, 2020). Entendemos que muchas de las vivencias expuestas por este profesorado son fácilmente extrapolables a docentes bisexuales o trans, pero es importante señalar la importancia de desarrollar estudios centrados en sectores más invisibilizados.

Así, Atkinson y DePalma (2009) indican que la manera en que este personal docente aprende a “construir pequeños armarios” en un entorno escolar que considera inseguro, sugiere que la heterosexualidad hegemónica se mantiene mediante un sistema de consentimiento organizado.

En resumen, como indica Flores (2009):

Es en esta relación de conocimiento/ignorancia en la que maestras y profesoras lesbianas, bisexuales y gays, construimos nuestra subjetividad docente. El silencio, la burla, el chiste, el secreto a voces son parte de las múltiples operaciones del control social que coaccionan a las identidades disidentes a mantenerse en el anonimato, a no “salir del armario”; reafirmando la división público-privado. De este modo, nuestra existencia no es pertinente ni adecuada —ni bienvenida— en el paisaje escolar (párr. 12).

DePalma y Atkinson (2009) afirman que las entrevistas que realizaron durante otra investigación a 72 docentes gays y lesbianas de Londres (Reino Unido) mostraron que “no salir del armario” en el aula suponía un proceso de vigilancia constante por parte de las personas implicadas, lo que supone una enorme desventaja frente al resto del profesorado cisheterosexual que no necesita “salir —o evitar salir— del armario” porque cuenta con el privilegio de no ser simplemente visible, sin que eso suponga ningún tipo de conflicto.

Por otra parte, el profesorado entrevistado por estas investigadoras indicaba que muchas veces su trabajo se veía afectado al evitar abordar determinadas cuestiones relacionadas con la diversidad

sexual en el aula por miedo a ver expuesta su propia orientación ante el alumnado, las familias y el resto del profesorado. Esta impresión se ve reforzada por el estudio realizado por Platero y Langarita (2016), en el que se hace referencia explícita a esta problemática, llegando a afirmar que “cuando alguien se atreve a embarcarse en esta empresa [abordar la sexualidad en el aula] recibe [...] la sospecha del entorno que se pregunta a qué viene este interés” (p. 64).

Del mismo modo, DePalma y Atkinson (2009) recogen que las suposiciones heteronormativas por parte del entorno escolar eran tan fuertes que por el simple hecho de evitar decir toda la verdad, las personas que participaron en su investigación se veían a sí mismas como partícipes de una mentira.

Otro de los aspectos destacados por las personas entrevistadas en este estudio es la importancia que la propia visibilidad del personal docente puede tener para el alumnado. Es importante tener en cuenta que estos referentes sirven tanto para el alumnado LGBT+, que se puede ver reconocido y encontrar un espacio de seguridad y libertad a la hora de abordar determinados temas, como para el alumnado que no forma parte del colectivo y para quien la “salida del armario” de su docente, con quien pasa varias horas al día y que, además, se encuentra en una posición de autoridad, puede suponer una oportunidad para la reflexión. Así vemos cómo una de las participantes reconoce “haber salido del armario” en el aula como respuesta al comentario negativo de uno de sus alumnos sobre los gays y las lesbianas.

En definitiva, como indica Flores (2009), “estar en el armario” como docente consume mucha energía psicológica y corporal. Las tácticas desplegadas para evitar despertar sospechas son complejas: performar lo heterosexual, aguantar en silencio chistes y comentarios, mantener la vida personal y el propio discurso bajo estricta vigilancia... Pero salir del mismo también requiere un esfuerzo. La diferencia aquí, para la autora, se encuentra en los efectos políticos y subjetivos, así como en las posibilidades que genera cada decisión. Así, Flores nos insta a interrogarnos como docentes acerca de los motivos por los que se establece esa autocensura y quién o qué sale directamente beneficiado de este silencio.

Frente a esto, Trujillo (2015a) aboga por una visibilidad *in your face*, evitando pasar por una “salida del armario” “o al menos no hacerlo en los términos que se esperan” (p. 1535). En su texto, la autora nos plantea también la necesidad de evitar ver la LGBTfobia únicamente como un problema de representación, ya que, centrándonos únicamente en la visibilización, podemos caer fácilmente en esencializar las identidades, en la *normalización* y asimilación de lo LGBT+ y en discursos peligrosos a través de los que tratamos de establecer qué es —y qué no— un *referente positivo en el aula*.

Ante la ausencia de estudios que abordaran estos aspectos y con la finalidad de conocer las vivencias del profesorado del contexto más cercano, decidimos ponernos en contacto con parte del profesorado LGBT+ que participa en la Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia para llevar a cabo esta investigación. Para ello, establecimos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Siente el profesorado que su identidad y/o orientación impacta en su bienestar dentro del centro educativo?
- ¿Cómo percibe el profesorado LGBT+ la LGBTfobia en el ámbito escolar? ¿Qué problemáticas específicas detecta?

- ¿Qué diferencias encontramos, en lo que se refiere a sensación de bienestar, entre el profesorado que “ha salido del armario” y el que no?
- ¿Ha afectado o cree que afectaría su “salida del armario” a la relación con la comunidad educativa?
- ¿Han notado diferencia en lo que respecta a la posible sensación de malestar con la pandemia y el teletrabajo?
- ¿Qué posibles soluciones propone el profesorado para poder vivir de forma libre su sexualidad y/o identidad de género en los centros?

Justificación y objetivos

La ausencia de trabajos académicos en el contexto gallego o español sobre las vivencias del profesorado LGBTQ+ en las aulas es patente. Consideramos relevante la falta de investigación sobre esta temática, ya que los textos académicos acaban por funcionar aquí como una suerte de archivo incompleto que, como indica Trujillo (2015b, p. 57), nos interpela a realizar una “geografía de las invisibilidades, silencios, ocultamientos...”.

Ante esta necesidad, planteamos el presente estudio en colaboración con un sector concreto del profesorado que pertenece a la Rede Educativa de Apoio LGBTQIQ+ de Galicia. Para llevarlo a cabo, establecimos una serie de objetivos tanto generales como específicos que se explican a continuación.

El primer objetivo general era generar conocimiento relacionado con las vivencias del profesorado LGBTQ+ gallego. Con esta finalidad se plantean los siguientes objetivos específicos: a) conocer la situación de bienestar autopercebido de un sector específico del profesorado gallego y b) evaluar el posible impacto de la pandemia sobre su bienestar psicosocial.

El segundo objetivo general de este estudio era servir para fundamentar políticas educativas que repercutan en una mejora de la situación de este colectivo profesional. Con este fin, establecimos los siguientes objetivos específicos: a) averiguar cuáles eran las problemáticas más habituales del personal docente que forma parte del colectivo LGBTQ+ y b) averiguar qué cuestiones específicas podrían mejorar su situación en los centros educativos.

Método

Enfoque metodológico

Al seleccionar como objeto de estudio a un colectivo marginalizado toma especial relevancia el cuestionamiento de los modelos epistemológicos y metodológicos hegemónicos que han sido utilizados históricamente para perpetuar su marginación. En áreas como la antropología, los estudios feministas o los estudios *queer*, vemos cuestionada la supuesta objetividad de la metodología positivista que busca descifrar una realidad oculta y ontológicamente aprehensible. Desde el giro posmoderno, diversas autorías (Hammersley y Gomm, 1997; Bernd-Carsten, 2003) han señalado que estas metodologías ocultan profundos sesgos introducidos de forma no siempre consciente por parte de los equipos de investigación a la hora de diseñar sus

experimentos, construir hipótesis o interpretar resultados. Al afrontar el presente estudio, hemos apostado por desligarnos de esta fútil procura de una realidad objetiva en favor de la construcción de un discurso intersubjetivo de mano de las propias personas que constituyen el foco del estudio, poniendo en valor la rigurosidad científica de lo que Haraway (1995) denomina conocimiento situado. Hemos seguido a David Berná (2011) en su apuesta por una metodología *queer*, un formato de metodologías “otras” en el que las posiciones de poder relativas de los sujetos es problematizada. Además, en este caso, el hecho de que todas las personas que participan en la entrevista se reconozcan como partícipes de la categoría de disidencias sexuales forma parte del propio proceso de producción científica. Desde esta perspectiva, es fundamental generar una relación no jerárquica, equitativa y respetuosa con las personas participantes, tratando de acceder de esta forma a un método dialógico de producción conjunta de significado.

Muestra

Para realizar el estudio contactamos con la Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia, una entidad compuesta por docentes y profesionales de la educación que ejercen su labor en la Comunidad Autónoma de Galicia y que centra su actividad en la promoción de iniciativas educativas en apoyo de la comunidad LGBT+ y la igualdad de género. Esta red está integrada tanto por personas cisheterosexuales que se definen como “aliadas”, como por miembros del colectivo LGBT+. Un total de 8 personas LGBT+ de este grupo se ofrecieron voluntarias a participar en el estudio, 6 mujeres y 2 hombres, por lo que contamos con una muestra no probabilística por conveniencia (Bornstein, Jager y Putnick, 2013). No fue posible contar con docentes trans, la muestra la conforman lesbianas, gays y bisexuales cisgénero. Todas las personas entrevistadas trabajan en la actualidad en centros públicos, una en un centro de educación infantil y 7 en centros de secundaria o/y Formación Profesional. El rango de edades y de experiencia del profesorado entrevistado es amplio, contando con informantes en la treintena que hace poco que han aprobado las oposiciones y con informantes que rozan la edad de jubilación. Se ha optado por ocultar el nombre de cada informante para mantener su anonimato, por lo que cuando se haga referencia a una entrevista concreta se utilizarán los códigos “E1, E2... E8”, según el orden en el que hemos realizado las entrevistas.

Entrevistas

La producción de datos se realiza a partir de entrevistas dialógicas no estructuradas (Berná, 2011; Feixa, 2018). Si bien contamos con un guión aproximado de los puntos a tratar, este formato de entrevista se caracteriza por la creación de un espacio de negociación en el que la conversación no está regida por una lista de preguntas cerradas determinadas previamente. Se otorga así a la persona entrevistada la agencia para expresarse fuera de los marcos establecidos por la investigación. De nuevo, siguiendo a Berná (2011), en subsiguientes entrevistas hemos mencionado ideas y vivencias recogidas con el fin de contrastar nuestra interpretación o elicitare nuevas reflexiones en las personas entrevistadas.

Las entrevistas han tenido una duración media de 50 minutos y se han realizado de forma telemática, estando presentes en cada una las dos personas que conforman el equipo investigador y

uno de los sujetos de estudio. Se ha entrevistado a cada docente una única vez. Se utiliza la plataforma jitsi.meet, que permite realizar videollamadas múltiples desde el navegador de Internet y permite, con el consentimiento explícito de las personas informantes, grabar audio y vídeo de la entrevista. Los archivos audiovisuales generados han sido posteriormente transcritos y analizados.

Resultados

Impacto psicológico

Las personas informantes coinciden en que formar parte del colectivo LGBT+ supone una fuente de estrés extra que se suma al conjunto de factores estresores que pueden afectar al bienestar psicosocial del profesorado. Muy en especial, señalan el peso de la carga mental que supone ocultar su sexualidad. Una de las docentes afirma:

Yo nunca me inventé una doble vida, pero el simple hecho no tener la naturalidad de estar tomando un café con tus compañeros, y que a lo mejor hay uno con el que no tienes mucha confianza, pues no poder compartir chorradas personales del tipo de “me fui a Barcelona a ver a mi novia”..., eso sí que me pasaba (E5, 5:25-5:53).

El hecho de tener que analizar todo lo que se dice, por si a partir de alguna información revelada de manera casual se pudiera inferir su pertenencia al colectivo, dificulta el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias con el resto de la comunidad docente y puede potenciar el aislamiento del profesorado LGBT+. Otra informante describe esta vivencia como “estar siempre con la guarda alta”.

Entre el profesorado que sí ha hecho pública su orientación sexual, la experiencia varía en gran medida según una multitud de factores. Nos informan de que es poco común que se produzcan conductas LGBTfóbicas de forma directa, como agresiones físicas o verbales, pero que sí son conscientes de que no toda la comunidad educativa acepta su presencia. Describen situaciones en las que su trabajo es obstaculizado o cuestionado, así como pequeños desencuentros que vinculan con este rechazo a su identidad disidente. Esta profesora señalaba el impacto psicológico de las situaciones que nos describía:

Nadie se atreve a insultarte a la cara, pero este tipo de situaciones te van haciendo mella (E5, 19:45-19:51).

“Salida del armario”

Al entrevistar a informantes que han ejercido la docencia tanto ocultando su orientación sexual como una vez han “salido del armario” (expresión que hace referencia a hacer pública una orientación sexual o identidad de género no cisheterosexual en un círculo social concreto), existe un consenso a la hora de describir un cambio positivo en su nivel de bienestar y experiencia docente. Uno de los motivos principales que nos señalan es el alivio de la carga mental descrita en el apartado anterior. Una docente indica:

Se nota pero para bien. Tienes tanto miedo a decir un pronombre que no toque... que al final resulta que estás haciendo el ridículo porque todo el mundo lo sabe, pero sigues ahí enredándote y entonces sufres. Mi mujer que trabaja en cuestiones de diversidad dice que la productividad de las personas LGBT+ que “están en el armario” baja un 20% porque estás en una tensión permanente, entonces por eso yo ahora que todo el mundo lo sabe, y que te da la enhorabuena, te reconoce, no sé, es genial. Te da otra seguridad (E1, 18:10-19:20).

Este reconocimiento por parte de la comunidad, el compartir espacio con otras personas del colectivo, y la satisfacción que otorga servir como referente positivo al alumnado y profesorado LGBT+ son los factores que más impactan de forma positiva en el nivel de bienestar del profesorado una vez que han dado el paso de visibilizar su identidad. Asimismo, consideran que el hacer visible su identidad les facilita ejercer como agentes de promoción de la igualdad y diversidad en sus centros. Uno de los docentes lamenta no haberse visibilizado en una plaza previa:

Me habría gustado “estar fuera del armario” cuando estaba en la privada porque hubo tres casos de violencia desagradable que se podían haber gestionado con un referente (E2, 2:43-2:53).

Público/privado

Aunque todas las personas entrevistadas ejercen en la actualidad su docencia en centros de enseñanza públicos, algunas de ellas habían trabajado previamente en centros privados o concertados. Entre quienes compartían estas vivencias existe un consenso claro en el hecho de que la situación del profesorado LGBT+ es mejor en el sistema público. Tenían presente que el hecho de hacer patente su identidad podía suponer la pérdida del empleo, por lo que existe una presión económica sumada a la social, en especial, en el caso de los centros religiosos. Un docente lo expresa así:

Hay contextos donde es más complicado ser visible, por ejemplo los centros en los que trabajé en un primer momento eran centros confesionales católicos. Una de las cosas que a mí me empujaron a preparar la oposición era que en mi futuro en ese centro no podía ser visible. Yo entiendo que mucho profesorado en centros concertados no lo pueda hacer (E6, 6:50-7:42).

Este mismo entrevistado, el único de entre los sujetos de estudio que es maestro de primaria, añade un factor extra a esta presión. Antes de trabajar en un centro público de infantil, ejercía su profesión en un centro privado de educación especial y declaró sentir una presión extra a la hora de “salir del armario”. Esta presión era, según indicó, fruto de la vinculación histórica establecida entre la homosexualidad masculina y la pedofilia, sobre la que profundizaremos más adelante.

En oposición, la seguridad laboral que existe en el sistema público reduce esta barrera. Un docente nos indica:

En la pública, mucho mejor en ese sentido. No tenía claro si quería “salir del armario” o no, pero tengo dos amigas que son profesoras que son pareja y me dijeron que aprobar la oposición era una suerte tan grande que ahora tenía que devolver al universo mi carga kármica (E2, 3:19-3:37).

En esta respuesta observamos de nuevo la percepción de la “salida del armario” como un deber moral del profesorado LGBT+.

Legislación

Tanto a la hora de visibilizarse como de realizar actividades relacionadas con el colectivo LGBT+ en los centros, un factor que reduce el estrés y da seguridad es el conocimiento de la legislación vigente en esta materia. Uno de los entrevistados contaba:

Para yo sentirme tranquilo de, no a nivel privado decir “soy gay o no gay”, sino interactuar con las familias así [siendo visible]; primero vimos hasta qué punto estaba recogido en el marco legal (E2, 7:29-8:04).

El saber que la Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia y el Anteproyecto de Decreto polo que se establece a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, respaldan al profesorado LGBT+ e instan a los centros a realizar actividades que promuevan la aceptación de la diversidad afectivosexual y de género en los centros, ofrece a las personas entrevistadas herramientas para gestionar la posible oposición de parte de la comunidad educativa. Una entrevistada nos dice:

Ahí también tienes que saberte muy claramente las leyes en las que se habla de igualdad. Me dicen “siempre tienes la ley en la mano” (E7, 21:39-22:30).

Mientras que otra de las profesoras pone este ejemplo:

Tuvimos un problema, estos [chicos] estuvieron metiendo presión en dirección diciendo que ya estaba bien de tanto feminismo, que los tenían machuchados, que por qué cargar contra los hombres. La directora me dijo que a lo mejor estábamos haciendo muchas actividades y había que espaciarlas un poco. Y ya mis compas y yo con la legislación preparada (E1, 14:39-15:35).

Rede

El profesorado entrevistado considera que su pertenencia a la Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia es un factor fundamental en su bienestar psicosocial. Esta entidad cumple varias funciones, siendo la primera y de especial relevancia la de crear un sentimiento de comunidad y apoyo mutuo que combate el aislamiento crónico del colectivo (Murray, 2011). Una docente lo resume con esta frase:

A mí la red me parece superimportante porque ves otros compañeros y otras compañeras que hacen lo mismo, entonces... es como una fuerza (E8, 11:03-11:20).

Además, tiene funciones más prácticas como la de generar recursos, aportar asesoramiento legal y dar ayuda para llevar a cabo actividades en el centro. Una informante nos dice:

A Rede para min é importantísima, porque ademais cando estás soa como estou eu no centro... non todos somos creativos nin se nos ocorren moitas cousas, e a verdade é que a xente é moi xenerosa e fan mil cousas e tiran por ti, cando te enganchas ahí nun carril, entón eu creo que a labor da rede é boísima (E3, 30:33-31:01).

Este impacto positivo es más pronunciado en los casos en los que el centro cuenta con un grupo LGBT+ en el que docentes y alumnado comparten espacios, vivencias y activismo.

Covid-19

Uno de los mayores efectos de la pandemia de Covid-19, según el profesorado LGBT+, se trata precisamente de la limitación de estos espacios de socialización LGBT+, la suspensión de las asambleas por las normativas sanitarias durante el curso 20-21, y la caída en participación en distintos grupos activistas como la propia Rede. Una profesora nos dice:

Se está potenciando el individualismo, el activismo de calle ha desaparecido, llevo meses sin ver a mis amigas ni ver a mi familia. Es que estamos en un aislamiento tan bestia que a mí sí que me está afectando, y de hecho creo que quienes más va a sufrir todo esto son los grupos activistas y los que estamos ahí luchando por erradicar discriminaciones somos quienes peor parados vamos a salir sin duda alguna (E5, 26:32-27:42).

También describen como preocupante el auge que perciben en actitudes discriminatorias hacia el colectivo. Esta misma docente especula sobre la posible vinculación de este fenómeno con la pandemia.

Este año [...] estamos viendo cómo resurgen actitudes que pensábamos que ya estaban eliminadas en el centro, actitudes LGBTIfóbicas. No sé si fue por el confinamiento o [...] aún no soy capaz de analizarlo (E4, 2:42-2:58).

Soluciones

Existe un consenso entre el profesorado entrevistado al hablar de que es necesario introducir la formación específica en atención a la diversidad de género y orientación sexual a todo el cuerpo docente.

Una entrevistada indica:

[Seguimos] a la espera de que, algún día, la Consellería se tome todo este tema en serio y el día que se consiga la formación obligatoria del profesorado en temas de género [...] porque de forma voluntaria al final acabamos yendo siempre las mismas. Y está clarísimo que, en esta profesión, si algo no es obligatorio queda a la suerte de la voluntad que tengamos algunas personas y este tema no puede quedar ahí porque por ley debe tratarse (E4, 19:12-19:54).

Por otro lado, otra docente recalca la necesidad de que además de obligatoria esta formación debe ser presencial:

Igual que te obligan a hacer un curso de gallego cuando te sacas la plaza, pues deberían obligarte a hacer... pero presencial eh, nada de online, un curso de (diversidad) (E8, 33:55-34:07).

Una entrevistada añade:

La formación no tendría que ser solo para el profesorado, tendría que ser también para el equipo directivo y para los inspectores de educación, que no hacen absolutamente nada [...]. Tendrían que controlar que todas las materias tuvieran un tratamiento como mínimo transversal de la diversidad (E5, 33:01-34:55).

Esta importancia del papel del cuerpo de inspección en educación es también remarcada por otra profesora:

Igual que hay una inspección educativa que se encarga de ver si se cumple el presupuesto [...], también tienen que velar por el currículo, ¿no? Y el currículo no es solo el visible, es el transversal también (E1, 27:05-27:15).

Además, también coinciden varias de las personas entrevistadas en la necesidad de crear referentes visibles y directos que humanicen al colectivo frente a la comunidad educativa. Esta profesora indica:

Si yo a un profe le estoy hablando de colectivo LGBT+ y profesorado LGBT+ y no conoce a nadie dirá “pero eso serán cuatro gatos”. Pero si te conoce a ti, entonces igual consigues llegar a la emoción y dice “ah, pues [...] voy a tener que tratar este tema” (E1, 29:06-7:11).

Conclusiones

A través de los resultados obtenidos, hemos visto cómo, en consonancia con lo ya expuesto por Platero y Langarita (2016), las transgresiones de género y sexualidad chocan contra la exigencia de normalidad y la excelencia impuesta al profesorado, haciendo que el entorno docente sea particularmente problemático para docentes LGBT+.

El personal docente que forma parte del colectivo refiere sufrimientos específicos relacionados con el establecimiento de relaciones sociales, que muchas veces se ven perjudicadas ante la presión de tener que ocultar su identidad y, por tanto, una parte importante de su vida, o de ser sutilmente discriminadas en su día a día.

Sin embargo, encontramos que todas aquellas personas que han practicado la docencia tanto “dentro como fuera del armario” refieren un aumento de la sensación de bienestar al hacer pública su orientación sexual, ya que reducen la carga mental que implica evitar que su entorno conozca esta información. Esto coincide con lo indicado por Flores (2009), que subraya que “estar en el armario” como docente consume mucha energía tanto psicológica como corporal, ya que las tácticas empleadas para no despertar sospechas destacan por su complejidad. También con lo planteado por DePalma y Atkinson (2009), cuando afirman que las suposiciones heteronormativas por parte del entorno escolar son tan fuertes que, por el simple hecho de evitar decir toda la verdad, el profesorado LGBT+ se llega a ver como partícipe de una mentira.

También pudimos ver cómo la situación del profesorado LGBT+ es mejor dentro del sistema público de enseñanza por la seguridad laboral que este ofrece. Conforme a los resultados obtenidos, entendemos que esta situación se debe principalmente al hecho de que en el centro privado podrían perder su empleo al no cumplir con las nociones de *neutralidad* sexual y performatividad de género heteronormativa que habitualmente se le exige al personal docente (Conell, 2015, citado en Stegert, 2018). Esta situación se ve potenciada, según la percepción de este profesorado, en los colegios privados religiosos, ya que estos parten de un sistema de valores particularmente cisheteronormativos.

Además, cabe destacar la permanencia de discursos que se pueden suponer extinguidos y que relacionan la homosexualidad y la bisexualidad con la pedofilia (Evans, 1998, citado en Penna, 2012; Conell, 2015, citado en Mishell, 2020). A lo largo de uno de los encuentros con un entrevistado que había trabajado en un centro de educación especial mientras todavía “estaba en el armario”, reflexionamos en conjunto sobre cómo este prejuicio todavía presente en las aulas es incluso más prevalente en aquellos casos en que el alumnado es percibido como más vulnerable. Así, a la barrera para vivir de manera plena y digna la propia sexualidad se suma el temor a la respuesta de la comunidad educativa, en especial del AMPA, ante una “salida del armario”.

Por otra parte, encontramos que la legislación resulta de gran utilidad para este profesorado, ya que al verse respaldado legalmente siente menos estrés y más seguridad a la hora de hacer visible su identidad en el centro/aula (no todas las personas entrevistadas eran abiertamente visibles en ambos ámbitos), de impulsar actividades relacionadas con el colectivo LGBT+ en los centros o de comunicar cualquier asunto relacionado con estos temas al resto de la comunidad educativa.

Además, percibimos que la participación en una comunidad ayudaba mucho a este profesorado y vimos que consideraban su participación en Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia un factor decisivo en su bienestar psicosocial. Uno de los aspectos por los que destacaron la relevancia de su participación en la Rede era, como ya se ha indicado, que esta cumplía la función de generar un espacio de apoyo mutuo que combate el aislamiento crónico del colectivo (Murray, 2011); un aislamiento que, por lo que hemos podido constatar, se puede ver potenciado en el caso del personal docente. Por otra parte, la participación en la Rede demuestra un impacto positivo en su desempeño y bienestar al generar y compartir recursos, aportar determinados conocimientos legales y establecer colaboraciones intercentros.

Por último, vimos cómo las personas que participaron en el estudio no se vieron, al contrario de lo que esperábamos, particularmente afectadas por la pandemia, en el sentido de que no supuso para ellas una invasión de la intimidad al tener que dar las clases desde su casa. Sin embargo, varias de estas personas reportaron el impacto que esta pandemia había tenido sobre los espacios de socialización y grupos activistas, como en la propia Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia, y cómo consideraban que eso sí había impactado directamente en sus propias vidas, así como en las realidades del centro. En esta misma línea, se comentaba que en los centros se estaba viendo resurgir un discurso particularmente LGBTfóbico y que este podría verse recrudecido, entre otros motivos, por las dificultades ya mencionadas, derivadas de la pandemia del Covid.

Tras todo lo expuesto y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por las personas participantes y las propias reflexiones que hemos ido desarrollando durante las entrevistas, concluimos que es necesario ampliar la formación tanto de las futuras docentes como de las docentes en activo. Del mismo modo, constatamos que el marco normativo que establece la *Ley 2/2014, de 14*

de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia podría ser de gran ayuda para mejorar la situación actual del profesorado LGBT+ en las aulas si su aplicación fuese real y total, puesto que recoge, entre otras cosas, la “inclusión de la realidad LGBT+ en los planes de estudio” y la “formación del personal docente”, a través de actividades de formación para el profesorado en activo, así como de los propios planes de estudio de Magisterio y de los másters de formación del profesorado, entre otros (p. 39766). Estos aspectos que, *a priori*, se encuentran orientados a la prevención de la discriminación del alumnado, también ayudarían a que el entorno escolar fuese un espacio seguro para el profesorado y las profesionales de administración y servicios que formen parte del colectivo.

Referencias bibliográficas

- Anteproxecto de Decreto polo que se establece a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Xunta de Galicia. Recuperado de: <https://bit.ly/3TpBFna>
- Atkinson, E. y DePalma, R. (2009). Un-believing the matrix: queering consensual heteronormativity. *Gender and Education*, 21(1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/09540250802213149>
- Berná, D. (2011). Jirafas, colibris y otras aberraciones. Apuntes alrededor de unas metodologías *queer* en las ciencias sociales. *La Página*, 3, 79-96. Recuperado de: <https://bit.ly/3rPmBjQ>
- Bernd-Carsten, S. (2003). *How we invent what we measure: a constructionist critique of the empiricist bias in IS research*. Ninth Americas Conference on Information Systems. Recuperado de: <https://bit.ly/3qJrqNh>
- Bornstein, M. H., Jager, J. y Putnick, D. L. (2013). Sampling in Developmental Science: Situations, Shortcomings, Solutions, and Standards. *Developmental review: DR*, 33(4), 357-370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003>
- Conell, C. (2015). *School's out: gay and lesbian teachers in the classroom*. University of California Press.
- DePalma, R. y Atkinson, E. (2009). “Permission to Talk About It”: Narratives of Sexual Equality in the Primary Classroom. *Qualitative Inquiry*, 15, 876-892. <http://doi.org/10.1177/1077800409332763>
- Dómenech, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado: variables implicadas. *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura*, 22, 27-40. Recuperado de: <https://bit.ly/3sh3S3P>
- Faria, A. y Carrera, M. V. (2020). Conocimientos y actitudes del alumnado de educación secundaria en relación a la diversidad afectivo-sexual. En M. de la Paz (coord.), *Avances en Ciencias de la Educación. Investigación y práctica* (pp. 144-150). Dykinson.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Flores, V. (2009). El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales de la enseñanza. *Escritos heréticos*. Recuperado de: <https://bit.ly/3LWLC7B>
- Fumero, K. (2019). Entorno laboral para el profesorado LGBT. *Dossier Graó*, 4, 33-36. Recuperado de: <https://bit.ly/3wbBOQi>
- Hammersley, M. y Gomm, R. (1997). Bias in social research. *Sociological Research Online*, 2, 7-19. <https://doi.org/10.5153/sro.55>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 127. Recuperado de: <https://bit.ly/34XT2Tv>
- McBride, R. S. (2020). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2), 103-134. <http://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>

- Mishel, E. (2020). Contextual Prejudice: How Occupational Context and Stereotypes Shape Bias against Gay and Lesbian Employees. *Social Currents*, 7(4), 371-391. <https://doi.org/10.1177/2329496520919912>
- Murray, O. (2011). Queer youth in heterosexist schools: Isolation, prejudice and no clear supportive policy frameworks. *Multicultural Perspectives*, 13(4), 215-219.
- Okanlawon, K. (2021). Homophobia in Nigerian schools and universities: Victimization, Mental Health Issues, Resilience of the LGBT Students and support from Straight Allies. *A Literature review. Journal of LGBT Youth*, 18, 327-359. <http://doi.org/10.1080/19361653.2020.1749211>
- Ortiz-López, N., Jerez-Yáñez, O., Cortés-Chau, F. y Rodríguez-Cabello, J. (2021). Las experiencias de los estudiantes de Medicina LGBTQ+ durante su formación: una revisión sistemática. *Revista Médica de Chile*, 149(7), 1058-1069. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000701058>
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [tesis doctoral]. Recuperado de: <https://bit.ly/39Kezp0>
- Platero, L. y Langarita, J. (2016). La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(1), 57-78. Recuperado de: <https://bit.ly/3MXaL1T>
- Russell, S., Bishop, M., Sana, V. y Salvatore, I (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *SAGE*, 8(2), 160-166. <https://doi.org/10.1177/23727322211031938>
- Steggert, S. (2018). Book Review: School's out. Gay and lesbian teachers in the classroom. *Journal of LGBT Youth*, 15(2), 132-134. <https://doi.org/10.1080/19361653.2017.1405758>
- Trujillo, G. (2015a). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui. São Paulo*, 41, 1527-1540. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Trujillo, G. (2015b). Archivos incompletos. Un análisis de la ausencia de representaciones de "masculinidades femeninas" en el contexto español (1970-1995). En R. Mérida y J. Peralta (eds.), *Las masculinidades en la Transición* (pp. 39-60). Egales.

Abstract

Queer experiences in the classroom: self-perceived well-being among Galician LGBT+ teachers

INTRODUCTION. The psycho-social wellbeing of teachers is both a goal in itself and an unavoidable prerequisite in order to better the education and the classroom climate. An aspect that has a influences on this well-being is being a part socially marginalized groups such as the LGBT+. Although numerous studies have been developed with LGBT+ people in the school system, most are focused on the students. **METHOD.** In order to gauge the influence LGBTphobia has on queer teachers a qualitative study was carried out. We have conducted non-structured dialogic interviews with 8 individuals with diverse backgrounds. **RESULTS.** We have determined that the levels of psycho-social well-being among LGBT+ teachers are directly affected by the distinct ways in which the structural LGBTphobia manifests itself in the school system. The fear of losing the job, suffering mobbing or being confronted by LGBTphobic families impedes part of this group to live their sexuality or identity openly, , which has a severe impact on their mental health and performance. The negative effects of discriminatory conduct are magnified when the teachers lack a support network, which can be a LGBT+ grou in the school center or being supported by an organization. **DISCUSSION.** The results point out the fact that LGBTphobia must be confronted by the administrations with specific and efefctive measures towards achieving the full inclusion of LGBT+ teachers. The true fulfillment of the current law in this

area, and the education of all present and future teachers regarding attention to gender diversity and sexual orientation stand out as the foremost mains in achieving this goal.

Keywords: *LGBTQ People, Teacher well-being, Teacher Integration, Minority Group Teachers.*

Résumé

Vécus queer dans la salle de classe: autoperception du bien-être des enseignants LGBT+ en Galice

INTRODUCTION. Le bien-être psycho-social du corps enseignant est à la fois un but en soi et un requis indispensable pour améliorer l'enseignements et le climat de la salle de classe. L'appartenance à un collectif discriminé socialement comme c'est le cas du collectif LGBT+ a une influence sur ce bien-être. Bien que de nombreuses études sur les personnes LGBT+ dans le système éducatif ont été réalisées, la plupart d'entre-elles se focalisent sur les élèves. **MÉTHODE.** Pour déterminer la LGBTphobie suivi par les enseignants LGBT+, nous avons réalisé une étude de type qualitatif, à travers des entretiens sous la forme de dialogues non structurées, à huit enseignant.e.s de profils divers. **RÉSULTATS.** Nous avons déterminé que le niveau de bien-être des enseignants est influencé par les différentes formes selon lesquelles la LGBTphobie structurelle se manifeste dans le sein du système éducatif. La peur de perdre son emploi, d'expérimenter du mobbing ou de confronter des familles LGBTphobes empêchent une partie du collectif de vivre ouvertement sa sexualité ou leur identité, ce qui entraîne de graves conséquences pour leur santé mentale et leur travail. Les effets négatifs de ces comportements discriminatoires sont magnifiés en cas d'absence d'un réseau de soutien LGBT+ dans l'établissement ou dans une association collaboratrice. **DISCUSSION.** Les résultats montrent que la LGBTphobie doit être affrontée par les institutions en mettant en œuvre des mesures spécifiques et efficaces afin d'atteindre la pleine inclusion du professorat LGBT+. Le respect réel de la législation en vigueur dans la matière ainsi qu'une véritable formation des enseignants en ce qui concerne l'attention à la diversité de genre et d'orientation sexuelle se révèlent comme des éléments fondamentaux en vue d'atteindre cet objectif.

Mots-clé : *Personnes LGTB, Bien-être des enseignants, Intégration des enseignants, Enseignants de groupes minoritaires.*

Perfil Profesional de los autores

Ana M. Amigo-Ventureira (autora de contacto)

Doctora por la Universidade da Coruña (UDC), ha trabajado como investigadora en el Erasmus + BRIDGE y coordinado proyectos como *Bibliodiversidade*. Sus intereses de investigación se centran en las pedagogías, metodologías y teorías *queer*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1116-3764>

Correo electrónico de contacto: ana.amigo.ventureira@gmail.com

Dirección para la correspondencia: Rúa Enrique Granados, 24, 2.º A. Ferrol. 15406 A Coruña, España.

Alexandre Garrido López

Grado en Biología por la USC (2009-2013), Máster en Profesorado de Educación Secundaria por la USC (2017-2018), Grado en Antropología Social y Cultural por la UNED (2017-actualidad), Doctorado en Educación por la USC (2020-actualidad).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5059-5511>

Correo electrónico de contacto: alexandre.gz.12@gmail.com