

Sección uno: Ensayo

Nuevos retos hacia la inclusión de la atención a las diversidades

Abriendo armarios: La visión del alumnado sobre la diversidad afectivo sexual en las aulas.

Openinig closets: Students views on affective-sexual diversity in classroomms

Elipe, P.
Universidad de Jaén.
mpelipe@ujaen.es

Martos-Castro, M.
Universidad de Jaén.
mmc00145@red.ujaen.es

Resumen

La diversidad afectivo-sexual, corporal y de género supone una realidad solo recientemente visibilizada, de forma explícita, en los contextos escolares. A pesar del avance social en el reconocimiento de esta, aún existen ciertas reticencias en cuanto a su consideración como parte consustancial de la diversidad humana. El objetivo de este estudio fue conocer las percepciones de adolescentes y jóvenes andaluces sobre la diversidad afectivo sexual en las aulas. La muestra estuvo constituida por 44 estudiantes, de entre 15 y 25 años, ($M = 18,9$, $DT = 2,3$), 25 cisgénero-heterosexuales y 19 LGBTQ+. Se utilizó un diseño cualitativo de grupos focales. Los resultados muestran que, a pesar del avance en cuanto a visibilidad de la diversidad sexo-genérica en las aulas, dicha diversidad aún no está integrada como parte del día a día de las aulas, persistiendo un modelo heteronormativo. Además, se puso de manifiesto la existencia de diversos tipos de violencia hacia quienes cuestionan dicho modelo. Se discuten los resultados en relación con estudios previos enfatizando la necesidad de promover una educación inclusiva que contemple, de forma explícita, la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género como parte constitutiva y enriquecedora de los grupos humanos.

Palabras clave: Diversidad afectivo-sexual, LGBTQ+, Bullying, Contexto escolar, Discriminación.

Abstract: Affective-sexual, bodily and gender diversity is a reality that has only recently become explicitly visible in school contexts. Despite social progress in the recognition of this diversity, there is still some reticence regarding its consideration as an inherent part of human diversity. The aim of this study was to find out the perceptions of Andalusian adolescents and young people about affective-sexual diversity in classrooms. The sample consisted of 44 students, aged between 15 and 25 ($M = 18.9$, $SD = 2.3$), 25 cisgender-

straight and 19 LGBTQ+ youth. A qualitative focus group design was used. The results show that, despite progress in terms of the visibility of gender diversity in the classroom, such diversity is still not integrated as part of everyday classroom life, with a heteronormative model persisting. In addition, the existence of various types of violence towards those who question this model was revealed. The results are discussed in relation to previous studies, highlighting the need to promote inclusive education that explicitly considers affective-sexual, bodily and gender diversity as a constitutive and enriching part of human groups.

Keyword: Affective-sexual diversity, LGBTQ+, Bullying, School context, Discrimination.

Introducción

La sexualidad en seres humanos es una realidad biopsicosocial que trasciende la biología. Tal y como reconocen tanto la Organización Mundial de la Salud como la Asamblea Mundial para la Salud Sexual, “la sexualidad se construye a través de la interacción entre el individuo y las estructuras sociales.” (World Association For Sexual Health, 1999, p.1) y comprende no solo el sexo sino también el erotismo, la intimidad, las identidades y roles de género, la orientación sexual, el placer y la reproducción, sin que todas estas dimensiones tengan que expresarse necesariamente. La sexualidad se encuentra influida por la interacción de factores sociales, biológicos, psicológicos, políticos, económicos, religiosos, espirituales, éticos, legales, culturales e históricos (OMS, 2006). Esta variedad de dimensiones e influencias cristalizan en el amplio espectro que configura lo que se ha venido en llamar diversidad afectivo-sexual, corporal y de género (DASCG en adelante, también referida de manera abreviada como diversidad afectivo sexual, DAS).

No obstante, históricamente, la sexualidad ha estado fuertemente influida por el modelo binarista tradicional (Borrillo, 2001). Este modelo, genera una visión reducida sobre la propia sexualidad humana cargada de prejuicios y estereotipos en torno a lo que se considera normal o no (Butler, 2009).

Diversidad afectivo-sexual, discriminación y violencia en el ámbito educativo

El ámbito educativo supone, en nuestro contexto, una de las principales influencias en el desarrollo de jóvenes y adolescentes. Los centros educativos son responsables no sólo de la transmisión de contenido instruccional sino también de la socialización y desarrollo de las y los menores. En este sentido se esperaría que la sexualidad, como una de las áreas relevantes del desarrollo, fuese abordada en dicho ámbito. De todas formas, la educación sexual en los centros educativos ha sido un tema ignorado y escasamente tratado (Hernández, 2008). Junto a esta escasez de formación también se ha señalado que la visión de la sexualidad que se transmite al alumnado es una visión reduccionista que lejos de educar en diversidad sexual y afectiva, favorece una visión heterosexista de la sociedad, promoviendo la aparición de actitudes y conductas homofóbicas (Butler, 2009). Así, como señalan Sánchez-Torrejón y Mestre (2021), la escuela es uno de los contextos en los que se transmiten y perpetúan las normas hegemónicas de género desde temprana edad.

No obstante, en la última década se han producido importantes avances sociales y legislativos en relación a la DASCG que han supuesto un reconocimiento de los derechos de las personas LGBTQ+ (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, *queer* y cualquier otra corporalidad, orientación, identidad y expresión no recogida en las anteriores) en diversos contextos y, de forma concreta, en el ámbito educativo. Específicamente, Andalucía promulgó en 2014 la “Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía”, ley de la que se derivó la puesta en marcha de una orden que incorpora un “Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo” (Orden 28 de abril de 2015) y que supuso incorporar la atención a las identidades de género en el contexto educativo. Además, recientemente se ha promulgado la “Ley 8/2017, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía” que ha supuesto, asimismo, un marco integral de protección de derechos. De forma simultánea a estos avances las principales sociedades científicas han ido “despatologizando” la diversidad y cuestionando las prácticas realizadas en diversos contextos hacia personas LGBTQ+. Así, en 2016 la Asociación Mundial de Psiquiatría determinó la no existencia de pruebas científicas sólidas que muestren el posible cambio intencional de la orientación sexual de una persona. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA), por su parte, declaró en 2009 inadmisibles el uso de terapias de conversión sexual uniéndose en 2017 a esta recomendación el Consejo General de la Psicología de España (Infocop, 2020). Asimismo, en 2019 la OMS excluyó la transexualidad del capítulo de “trastornos de personalidad y comportamiento” de la Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE-11 (OMS, 2019). Todos estos cambios suponen claros avances en la consideración de la DASCG como algo natural e inherente a la naturaleza humana.

Sin embargo, a pesar de estos avances, identidad y orientación sexual siguen siendo, en España, una de las principales causas de delitos de odio (Gutiérrez et al., 2020). Asimismo, los estudios nacionales e internacionales señalan una mayor victimización en el ámbito escolar dirigida hacia jóvenes LGBTQ+ (Benítez, 2016; Llorent et al. 2016; Kosciw et al., 2018; Pichardo & de Stéfano, 2015; Toomey y Russell 2016). Además, algunos de estos estudios ponen de manifiesto no sólo una mayor prevalencia de victimización sino también una mayor intensidad de esta (Elipe et al., 2021; Garaigordobil & Larrain, 2020).

Así pues, si bien ha habido importantes avances en la visibilización y normalización de la DASCG, los resultados de estudios sobre discriminación y violencia en contextos educativos parecen indicar que el respeto y aceptación real de dicha DASCG está aún lejos de conseguirse a nivel real y efectivo. En este sentido, este estudio pretende indagar en las percepciones que tienen las y los jóvenes sobre este tema. En concreto, el principal objetivo de esta investigación fue profundizar en la percepción de adolescentes y jóvenes andaluces sobre la DASCG en el contexto educativo. Este objetivo se concretó en dos específicos:

- a. Analizar las concepciones de las y los jóvenes estudiantes sobre la DASCG.
- b. Conocer las percepciones sobre la visibilidad de esta diversidad en los centros educativos.

Metodología

El diseño de investigación utilizado fue un diseño cualitativo de grupos focales, técnica muy utilizada en el análisis de tópicos emergentes o poco estudiados, ya que permite obtener una gran cantidad de información sobre aspectos de un tema específico (Krueger, 1994).

1. Participantes

Se realizó un muestreo incidental utilizando la técnica de “bola de nieve”. La muestra se formó por 44 estudiantes andaluces entre 15 y 25 años ($M = 18,86$, $DT = 2,29$) pertenecientes al último curso de E.S.O., educación postobligatoria y educación universitaria. En relación al sexo asignado al nacimiento, la composición fue 27 personas de sexo femenino y 17 de sexo masculino, de las cuales 41 afirmaron tener identidad cisgénero y tres trans. Con respecto a la orientación sexual, 26 afirmaron ser heterosexuales, seis gais, tres lesbianas y nueve bisexuales. Los participantes fueron organizados en ocho grupos focales (GF en adelante) de entre 4 y 8 personas. Los grupos se establecieron en función del sexo y la DASCQ quedando configurados como sigue:

- a) Mixto en cuanto a diversidad, LGBTQ+ y cis-heterosexuales, y femenino (LGBTQ+H-F): GF 1 y GF 2
- b) Mixto en cuanto a diversidad y a sexo (LGBTQ+ H-MF): GF 3 y GF 8
- c) Cis-heterosexual masculino (CH-M): GF 5
- d) Cis-heterosexual femenino (CH-F): GF 7
- e) LGBTQ+ masculino (LGBTQ+M): GF 4
- f) LGBTQ+ femenino (LGBTQ+F): GF 6

2. Instrumentos

Se diseñó una entrevista semiestructurada siguiendo las orientaciones de Krueger (1994), compuesta por seis grandes áreas temáticas. No obstante, en este estudio únicamente se han utilizado las dos primeras: a) Conceptualización de la diversidad afectivo-sexual; en este apartado se preguntaba sobre qué entendían por diversidad, así como términos que conocían en relación con la misma; b) Visibilidad de la diversidad afectivo-sexual en el centro educativo; se preguntaba sobre los aspectos concretos en los que veían la diversidad en relación al alumnado, al profesorado y al contenido educativo. Al alumnado de E.S.O. y educación postobligatoria se les pidió que contestaran pensando en sus vivencias en el momento actual; al universitario pensando en sus años de enseñanza postobligatoria.

3. Procedimiento

De forma previa al inicio del estudio se obtuvo la autorización Comité de Ética de la Universidad de Jaén (FEB.20/4.TFM). Para contactar con las y los participantes, la primera autora del estudio, profesora de Psicología, difundió en varias clases la información señalando el carácter voluntario de la participación y asegurando el tratamiento confidencial de la información. Paralelamente, el segundo autor solicitó la colaboración en el estudio a través de contactos directos y redes sociales (WhatsApp e Instagram). Se contactó con las personas interesadas, vía mail, explicándoles de forma detallada en qué consistiría su participación. Además, se les envió el consentimiento

informado que debían firmar para participar en el estudio y una ficha de datos básicos que servirían para organizar los grupos. Una vez organizados los grupos y acordadas las fechas para realizar los GF se citó a las y los participantes vía mail. Debido a las condiciones sanitarias derivadas del COVID, confinamiento total y parcial en las diversas fechas en que se realizó el estudio, los GF fueron desarrollados vía “Google Meet”, excepto el primero que se realizó justo la semana anterior a que se decretara la situación de pandemia. La duración aproximada de cada grupo fue entre una hora y hora media. Todos fueron desarrollados entre marzo de 2020 y abril de 2021. Durante la transcripción de los datos, estos fueron anonimizados utilizando el alias “participante” y un número asignado para referirse a cada persona.

4. Análisis de datos

Tras la realización de los GFs, el discurso se transcribió manualmente con la ayuda del procesador *Microsoft Word*. Durante la transcripción, la codificación de la información se realizó siguiendo el proceso analítico de la Teoría Fundamentada, basado en el paradigma de “codificación abierta, axial y selectiva” elaborado por Strauss y Corbin (2002). Para ello se siguieron los pasos descritos por Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla (2011): una vez organizado el corpus del estudio, se procede a una primera lectura del material, a partir de la cual, se elaboran conclusiones que sirven de base para el desarrollo del análisis. Durante el proceso de codificación, toda la información extraída de las citas se fue reduciendo siguiendo un proceso inductivo, asociándose las citas relevantes a códigos (codificación abierta), agrupándose estos códigos en categorías de orden superior (codificación axial), pasando finalmente a una mayor abstracción de la información en categorías finales emergentes. Con objeto de analizar la fiabilidad de las categorías emergentes finales se realizó un análisis interjueces, entre los dos autores del estudio, utilizando el coeficiente de concordancia *Kappa de Cohen*. Los resultados oscilaron entre 0,88 y 1 lo cual indica una muy buena consistencia interna, siguiendo el criterio de Ullibbarri y Pita (1999).

Con objeto de obtener una idea precisa de las percepciones más prevalentes entre el alumnado, además del análisis cualitativo, se llevó a cabo un segundo análisis, de tipo cuantitativo, sobre las frecuencias con las que aparecían las diversas categorías de significado.

Para el análisis de las citas, se utilizó el software “Atlas ti. Cloud”; el análisis cuantitativo se desarrolló utilizando *Microsoft Excel* y el paquete estadístico *SPSS*, versión 24.

Resultados

1. Concepciones sobre la diversidad afectivo sexual

Se identificaron 33 citas en relación con el significado de la diversidad afectivo-sexual. De estas, casi la mitad aludían a la orientación afectivo sexual, seguidas de las que hacían alusión a las relaciones de pareja (ver tabla 1). En tercer lugar, apareció como categoría más frecuente la violencia.

Tabla 1. Categorías emergentes al preguntar por el significado de DAS y número de citas en cada categoría.

Categorías emergentes	Frecuencia (%)
Orientación sexual	15 (45,5)
Relaciones de pareja	11 (33,3)
Violencia	4 (12,1)
Visibilidad social	2 (6,1)
Identidad de género	1 (3,0)

Fuente: Elaboración propia.

La orientación apareció en el discurso tanto de forma concreta como haciendo alusión a ella a través de otras denominaciones como gustos o preferencias. A continuación, se incluyen, a modo de ejemplo, citas de diferentes participantes, señalando el GF y la categoría a la que pertenecen: “A mí sencillamente se me vino pues las distintas orientaciones sexuales...” (GF4, LGBTQ+), “Yo entiendo la diferencia de gustos sexuales.” (GF5, CH-M).

También se hizo alusión a las relaciones afectivas: “A mí me viene a la cabeza los distintos tipos de relaciones que se pueden llegar a tener, no sé, como en plan, las distintas relaciones en sí tanto las sexuales como las que van más al ámbito afectivo” (GF2, LGBTQ+H-F).

En cuanto a la violencia, resulta llamativo cómo al preguntar por diversidad aparecen temas como la discriminación o la violencia: “Yo entendí como una discriminación que pueda sentir una persona hacia otra por el sexo que tenga” (GF8, LGBTQ+H-MF); “Como he dicho, con estos términos no, o sea, se han dado casos, de lo típico de marica o maricón, o marimacho... en esos términos así, pero no tanto como homosexual o heterosexual, casi siempre iban como a hacer daño” (GF1, LGBTQ+H-F).

En menor medida, aparecieron algunas citas que hacían alusión a la consideración social de la diversidad: “Pues yo por ejemplo... lo primero que pensé, fue... sobre cómo la gente de... la gente con diferentes... sexualidades están en la sociedad, es decir, y cómo las tratan la gente, eso es lo que pensé yo...” (GF6, LGBTQ+F).

Se ha de señalar que solo una persona introdujo el término de la identidad de género: “No sé si esto también, pero aparte de cómo expresar tu sexualidad, y eso, también como expresar tu identidad, tu identidad sexual” (GF6, LGBTQ+F).

En cuanto a términos específicos que conocían relacionados con este tema, en general se observó un escaso vocabulario. La mayor parte de términos que aparecieron estaban relacionados con la orientación sexual, siendo el propio término “orientación sexual” el más referido (Ver tabla 2). En concreto, de los 17 términos que aparecieron, ocho se refieren a distintas orientaciones sexuales, siendo tres directamente insultos referidos por una de las participantes que enfatizó que son estos, y no otros, los términos en los que se escucha hablar de la diversidad en los centros educativos, apoyando el resto del grupo

esta afirmación. Además, fue fundamentalmente en los GF femeninos en los que se aportaron más términos.

Tabla 2. Términos específicos nombrados en los diferentes GF.

	LGBTQ+ H-F (GF1, GF2)	LGBTQ+ H-MF (GF3, GF8)	LGBTQ+ M (GF4)	LGBTQ+ F (GF6)	CH-M (GF5)	CH-F (GF7)
Homosexual	X					
Heterosexual	X					X
Asexual	X					
Lesbiana						X
Bisexual						X
Marica	X					
Marimacho	X					
Gay (insulto)	X					
Orientación sexual		X	X	X	X	X
Atracción sexo-afectiva	X					
Expresión de género	X					
Transexual	X					
Identidad sexual/ género		X		X		
Dificultad			X			
Diversidad	X		X			
Género	X				X	
LGBTI				X		

Fuente: Elaboración propia.

2. Visibilidad de la diversidad afectivo-sexual en el centro educativo

En cuanto a la visibilidad de la diversidad en el centro, se introdujo la cuestión preguntando en qué aspectos se percibía la diversidad entre el alumnado, entre el profesorado y en el propio centro o contenido curricular.

En relación al alumnado, las respuestas dadas se organizaron en 12 categorías de significado que, a su vez, responden a tres grandes categorías (ver tabla 3): situaciones en las que la diversidad es abiertamente visible en el centro (visibilidad); situaciones en las que la visibilidad de la diversidad proviene de situaciones de rechazo o discriminación (rechazo); y situaciones en las que las personas se ven “obligadas” a esconder sus características o bien aún no son conscientes de su propia sexualidad (ocultamiento).

Tabla 3. Categorías emergentes de significado en relación con la visibilidad de la DAS entre el alumnado y número de citas en cada categoría.

Categorías emergentes	Frecuencia (%)
VISIBILIDAD	
Jóvenes LGB+ que muestran abiertamente su orientación sexual	16 (25,4)
Jóvenes LGB+ selectivamente abiertos	7 (11,1)
Jóvenes con expresión de género no normativa	5 (7,9)
Jóvenes trans visibles	2 (3,2)
Total citas visibilidad	30 (47,6)
RECHAZO	
Rechazo al colectivo LGBTQ+	8 (12,7)
Ataques a la expresión de género no normativa	7 (11,1)
Ataques a la orientación sexual no heterosexual	5 (7,9)
Total citas rechazo	20 (31,7)
OCULTAMIENTO	
Jóvenes que esconden su sexualidad	4 (6,3)
Presunción de heterosexualidad en el alumnado	3 (4,8)
Heteronormatividad	2 (3,2)
Jóvenes que desconocen o están descubriendo su sexualidad	2 (3,2)
Ocultamiento de la DAS	2 (3,2)
Total citas ocultamiento	13 (20,6)

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la visibilidad, en la mayor parte de los GF se hizo referencia a la vivencia abierta de distintas orientaciones sexuales -lesbianas, gay, bisexuales, etc.- en los centros educativos. De hecho, algo más de una cuarta parte de las citas codificadas en relación a este tema fueron en este sentido. Fueron, sobre todo, los grupos de jóvenes heterosexuales quienes mantuvieron que, en general, existe una normalización de la diversidad en las aulas. Ejemplos de estas citas son: “En mi clase sí hay una gran diversidad sexual, y cada uno comparte su orientación sexual, y se trata con libertad, y no juzgamos unos y otros”. (GF7, CH-F), “Lo veo en la normalidad de la clase, o sea, nos tratamos todos como personas...” (GF5, CH-M).

También aparecieron citas, sobre todo en los grupos LGBTQ+, de jóvenes selectivamente abiertos con su orientación sexual, que la muestran o esconden dependiendo del clima de la clase y la ideología que atribuyen al profesorado: **Moderador:** “Has comentado que en el instituto tenías un amigo que era homosexual, ¿Él lo manifestaba abiertamente?” **Participante:** “Al principio no, hubo un día que fue cuando lo dijo, lo dijo primero a sus amigos...” (GF3, LGBTQ+H-MF).

En mi caso la clase está dividida en dos grupos, entonces a lo mejor hay una mitad de la clase que puedes totalmente confiar para contarle, pero a lo mejor en la otra mitad de la clase, hay gente que a lo mejor no lo tolera tanto... (GF6, LGBTQ+F).

Pues depende del profesor, porque en mi caso en mi instituto, por ejemplo, hay profesores que sí que son más conservadores y no lo entienden tanto, o que, si se les hace algún comentario sobre el tema, sueltan el típico insulto, de maricón y todas esas cosas. (GF6, LGBTQ+F)

De igual modo, se hizo alusión a jóvenes que se muestran con expresiones de género no normativas o muestran una identidad trans. No obstante, en este último caso se hizo alusión a la identidad y a la orientación mezclando ambos conceptos: “Que era más llamativo, porque le gustaba mucho, mm como decir, bueno tenía gestos más de mujer, a veces le gustaba vestirse de mujer, pintarse las uñas, cosas pues que en mi entorno no se veían tanto”.(GF3,LGBTQ+H-MF), “Yo tenía un amigo en el ciclo que era directamente de género fluido, que directamente era estilo... un día era hetero, a lo mejor otro día era otra cosa” (GF8, LGBTQ+H-MF).

Por otra parte, en torno a un tercio de las citas muestran cierto rechazo hacia las orientaciones y expresiones de género no normativas. Es, sobre todo, el alumnado LGBTQ+ quien menciona el tema la violencia en las aulas:

A menudo saltan comentarios homófobos, por ejemplo, el otro día estábamos en mi clase y estábamos hablando con un profesor que sí se puede hablar de estos temas y saltó un compañero que dijo que homosexual le sonaba a enfermedad mental. (GF8, LGBTQ+H-MF)

Por ejemplo, mi mejor amiga y yo siempre hemos jugado al fútbol y ella ha sido más masculina que yo y ella ha recibido bullying y yo no y ese tema nunca se ha tratado y ella siempre lo ha llevado como ha podido, pero nunca se ha tratado en el aula ni nada que ella recibiera bullying. (GF1, LGBTQ+H-F)

Los primeros años de instituto no sufrí bullying como tal, pero lo típico de “este es mariquita no sé qué, tal y cual” pero conforme me iba haciendo más mayor que yo era más consciente de lo que a mí me gustaba y de lo que era, si alguien se metía conmigo, tenía la madurez como de apartarlo o afrontarlo de x maneras. (GF4, LGBTQ+M)

En tercer lugar, se mencionan diversas situaciones en las que el alumnado esconde su sexualidad: “Por mi parte no, o sea, yo no yo no salí del armario” (GF2, LGBTQ+H-F).

También aparecieron citas que hacían referencia a la presunción de heterosexualidad y a cierta heteronormatividad entre el alumnado: “Pues yo en mi caso, en mi clase creo que no hay nadie que sea gay...”. (GF5, CH-M); “Yo desde mi parecer creo que yo tuve que sufrir en cierta parte, heterosexualidad obligatoria, ¿vale? en plan, tengo que decir que soy hetero porque sé que voy a sufrir si soy quien quiero ser” (GF4, LGBTQ+M).

Claro cuando tu entras al instituto, todo el mundo presupone que eres hetero, y sobre todo los primeros años que tú no te has ubicado, te desplazan más o te marginan... si juegas a equis cosas, ya no te hablan, o lo típico que están haciendo deporte y por ser chico tienes ya que jugar al fútbol, y no puedes ir a saltar la comba, y si te vas a saltar a la comba ya te miran mal... (GF4, LGBTQ+M)

También aparecen citas relacionadas con jóvenes que señalan el carácter dinámico de la identificación de la propia orientación sexual a nivel evolutivo. Por ejemplo: “Yo tengo que decir que yo no sabía que era bisexual y claro durante toda la época del instituto yo creía que era hetero...” (GF4, LGBTQ+M).

Asimismo, algunos jóvenes piensan que la diversidad, en general, se oculta: “Yo diría que, para nada, que ni entre los compañeros, ni entre los profesores, ni se ve absolutamente nada la verdad. No se comenta, no se habla...cuando puede haber algún caso peculiar relacionado con eso, se oculta aún más...” (GF4, LGBTQ+M).

En cuanto a la visibilidad de la diversidad en relación con el profesorado, una vez analizado el discurso se observaron nuevamente, tres grandes grupos de referencias: uno que hace alusión a la visibilidad y normalidad a la hora de tratar el tema en clase (visibilidad); uno que denota cierto rechazo tanto por parte del alumnado hacia el profesorado LGBTQ+ o hacia el profesorado que trata el tema abiertamente en clase, como del profesorado hacia este tema (rechazo); y uno relacionado con evitar hablar del tema, tanto a nivel personal como en clase, y con presuponer la heterosexualidad, tanto del alumnado hacia el profesorado como a la inversa (ocultamiento).

Tabla 4. Categorías emergentes de significado en relación con la visibilidad de la DAS entre el profesorado y número de citas en cada categoría.

Categorías emergentes	Frecuencia (%)
VISIBILIDAD	
Profesorado LGB+ abierto con propia su orientación sexual	9 (16,7)
Profesorado que habla abiertamente de las orientaciones sexuales y se muestra abierto a hablar con el alumnado de este tema	9 (16,7)
Total citas visibilidad	18 (33,3)
RECHAZO	
Rumores/cotilleo, comentarios despectivos y ataques al profesorado LGB o que aborda el tema de la DAS en clase	12 (22,2)
Profesorado que rechaza o se burla de las orientaciones o identidades sexuales no normativas	5 (9,3)
Total citas rechazo	17 (31,5)
OCULTAMIENTO	
Profesorado que oculta su orientación sexual	4 (7,4)
Profesorado que evita hablar de DAS en clase	3 (5,6)
Profesorado que presupone la heteronormatividad del alumnado	1 (1,9)
Alumnado que presupone la heteronormatividad del profesorado	11 (20,4)
Total citas ocultamiento	19 (35,2)

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que en más de un tercio de las citas se hace referencia a profesorado que trata el tema con normalidad en clase (16,7%) o que muestra abiertamente su propia orientación (16,7%): “Yo la verdad, que un profesor mío en el instituto pues una vez pues sí estuvo hablando sobre ese tema, y pues nos estuvo diciendo vaya que hay que respetar cada gusto de cada persona y eso” (GF8, LGBTQ+H-MF).

Yo sí tuve el caso de un profesor, que comentó en la clase que había pasado mucho en su vida y demás..., y nos estuvo contando, de que al final con sus 30 años o por ahí, se dio cuenta de que era gay, y que llevaba ya casado unos 15 años con su pareja. (GF5, CH-M)

En mi caso fue porque obviamente la mujer (se refiere a una profesora) pues tenía una vida fuera y tenía una pareja, y entonces claro, fuera ella no se escondía bajo ningún concepto, otra cosa es que ella no lo pregonara, pero es verdad que ella no se escondía ella iba a comprar pues con su pareja, pues como cualquier persona. (GF4, LGBTQ+M)

Por el contrario, en más de una quinta parte de las citas se mencionó el rechazo, por parte del alumnado o de las familias, al profesorado LGBTQ+ o que abordaba el tema de la diversidad en clase:

Nosotros teníamos a una profesora que era lesbiana, pero claro, eso en ningún momento fue algo que ella dijera abiertamente, eso básicamente la gente era como una especie de rumor, y creo que era casi peor, porque los chavales cuando llegan a la ESO, no tienen la cabeza nada clara, y la verdad es que a la profesora, la discriminaban bastante los propios alumnos, y era una cosa paradójica, o sea, porque te imaginas que pueda sufrir discriminación un alumno pero que la pueda sufrir un profesor... por su orientación sexual es bastante curioso. (GF4, LGBTQ+M)

*Yo tenía una profesora que era muy liberal, no sé cómo explicarlo, una persona normal sabes, pero se veía como muy liberal, entonces ya desde primero de la ESO siempre intentó pues eso hablar con nosotros de estos temas, nosotros nos lo pasábamos genial con ella, hacia las clases súper guay súper amenas, y en el momento que se enteraron los padres fueron a machacarla, **Moderadora:** ¿De qué se enteraron los padres? **Participante:** Pues de que estaba hablando de estas cosas con nosotros, de orientación sexual, de sexualidad en general y cosas así, entonces le pusieron una amonestación desde el centro y le dijeron que no hablase más del tema. Y ella abiertamente decía que era bisexual en plan como que daba ejemplo e intentaba visibilizar estas cosas, pero se le atacó muchísimo hasta que al final ya tuvo que pedir el traslado porque era un machaque constante contra ella. (GF1, LGBTQ+H-F)*

Por otra parte, casi un 10% de las citas recogen cierto rechazo en forma de comentarios o burlas, por parte del profesorado, hacia el tema de la DAS:

Yo creo que hay profesores y profesores. Pues a mí algunos por ejemplo, me han apoyado hasta tal punto de que les he presentado mi pareja y otros de que bueno que le hemos preguntado que opinaban sobre el tema y a mí una vez un profesor me dijo que no veía bien que en el día del orgullo la gente se exhibiera de esa forma, o sea que, hay profesores que sí que lo apoyan mucho, pero creo que sobre todo los profesores que son más mayores, pues no sé, creo que las personas más mayores, suelen ser más conservadoras por lo general, y eso pues lo llevan un poco peor. (GF6, LGBTQ+F)

Hay un profesor, que sí que es joven y todo eso, pero a veces, hace bromas cuando no viene, porque le preguntamos “¿Por qué no has venido?”, porque estaba faltando bastante tiempo, y siempre nos dice “Porque me estaba cambiando el género” en plan, es mentira él no se está cambiando el género, y hace ese tipo de bromas que bueno a lo mejor a la mitad de la clase les hace gracia y algunos nos quedamos como... no sé si esto debería de ser una broma. (GF6, LGBTQ+F)

Asimismo, al igual que ocurría al analizar la visibilidad entre el alumnado, encontramos que sigue existiendo cierto ocultamiento o evitación del tema de la diversidad en clase entre parte del profesorado, así como cierta presunción de heterosexualidad tanto por parte del profesorado hacia el alumnado como a la inversa: “Entre los profesores no vi nada [...]. A ver, diciéndome lo de diversidad, te digo pues yo creo que son heterosexuales” (GF3, LGBTQ+H-MF).

En mi caso creo que hay algunos que son gais, pero no lo mencionan en clase, pero por ejemplo hay un profesor que tiene Instagram y los de una clase se hicieron como una cuenta de estas falsas y descubrieron que era homosexual, y pues ya a partir de ahí se vio quien era gay o heterosexual, pero como que no lo quieren decir, siempre dicen “mi pareja, mi pareja” pero nunca “mi marido” ni cosas de estas. (GF7, CH-F)

Siempre que a lo mejor sacábamos el tema o intentábamos preguntar o algo siempre lo intentaban negar, nos decían que no que ya eso pues que ya cuando maduráramos ya se hablaría de eso, que eso no era para nuestra edad, que eso eran otras cosas diferentes, pues ahora te das cuenta de que realmente es necesario hablarlo cuando eres chico, cuando te estás descubriendo. (GF2, LGBTQ+H-F)

*Me ha pasado hace nada, no es malo, pero que destaca que ahora mismo sigue habiendo una heteronormatividad y es que a lo mejor yo soy muy cariñosa con mi mejor amiga en clase y también con mi mejor amigo, pero con mi mejor amigo siempre me dicen que si somos novios y con mi mejor amiga no. **Moderador:** Vale, te refieres a los profesores ¿no? **Participante 2:** Sí, sí. (GF6, LGBTQ+F)*

Por último, cuando se pregunta sobre la visibilidad de la DAS en los contenidos escolares o en el propio centro, son escasas las citas que mencionan la presencia de contenidos relacionados con este tema. De hecho, del análisis del discurso se extrae que gran parte de la visibilidad de la diversidad sexual en los centros, proviene del propio alumnado: “Es verdad que sucede porque juntas a un grupo de personas y por eso hay cierta visibilidad, pero no había en ningún momento por parte de la institución, nada, o sea, todo por parte del alumno.” (GF4, LGBTQ+M)

Además, la mayor parte de las citas (ver tabla 5) enfatizan la idea de que este tema no se aborda en el aula y que los contenidos refuerzan la heteronormatividad: “En mi caso hemos tenido charlas sexuales, pero no de otro tipo de orientación que no sea la heterosexual... Y también deberían de hablar de otro tipo de orientaciones porque también son importantes.” (GF7, CH-F); “Nosotros tuvimos una charla de Cruz Roja, pero era bastante heteronormativa” (GF6, LGBTQ+F). “En ningún momento vinieron a explicarnos estas cosas, ni vino nadie a decirnos nada de este tema, o sea no era algo de lo que se hablara.” (GF2, LGBTQ+H-F)

Tabla 5. Categorías emergentes de significado en relación con la visibilidad de la DAS en los contenidos y en el centro educativo y número de citas en cada categoría.

Categorías emergentes	Frecuencia (%)
Heteronormatividad en los contenidos	21 (75,0)
Charlas sobre DAS	5 (17,9)
Contenido LGBTQ+ en el temario	1 (3,6)
Grupos LGBTQ+ en el centro	1 (3,6)
Total	28

Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría de los casos se señaló que este tipo de contenido se aborda en charlas impartidas por profesionales externos y se puso de manifiesto cierto impacto de estas intervenciones a posteriori:

Sí, recuerdo bien una charla en 1º de Bachillerato, de un muchacho de Málaga, que era sexólogo y abiertamente gay, llevaba casado creo que 20 años, o cosa así con su novio, tenían adoptados creo que tres hijos, y pues la charla trató sobre digamos ver pues que eso es normal. y allí preguntaba “¿Quién cree que pertenece al colectivo?” El muchacho era muy amable y como que se hacía muy cercano ¿sabes? E incluso una compañera reconoció que en ese momento que al levantar la mano dijo “yo soy del colectivo” Ahí salió del armario como se suele decir. (GF5, CH-M)

Pues... simplemente... pasó después de una charla que tuvimos también acerca del... colectivo LGTB. En la hora siguiente, toda la clase se puso a debatir sobre qué personas homosexuales estaban bien vistas y cuáles no, y casi todos los comentarios de parte de profesores y alumnos eran, que... Si una persona es gay, está bien que sea gay, pero si no lo va gritando por ahí o... Está bien visto un gay que lleve traje y corbata, pero no una persona que sea gay y se maquille... (GF8, LGBTQ+H-MF)

En cuanto a otro tipo de inclusión de esta temática, una de las participantes, refirió haber tratado el tema como parte de una asignatura y otro señaló la creación, en su centro, de un grupo de alumnado para abordar esta temática: “En la asignatura de Psicología de 2º de Bachillerato, también tuvimos un tema que era de la sexualidad y hubo un apartado exclusivamente para hablar de eso” (GF6, LGBTQ+F).

Yo lo que sí quiero decir, es que en mi centro en sí ¿Vale? Aparte de que se trata este tema, se ha hecho este año como una especie de... no es una clase en sí ¿vale? pero sí es un grupo, que tenemos nosotros que se llama grupo de igualdad, donde tratamos pues diferentes temas pues por ejemplo el día de la mujer, el día de la violencia, el día del orgullo y tal y pues vamos impartiendo clases sobre esto. (GF8, LGBTQ+H-MF)

Discusión y conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue conocer la percepción del alumnado en torno a la DASCG en los contextos educativos. En concreto, se pretendía recoger evidencias sobre las ideas y concepciones que mantienen los y las jóvenes acerca de la diversidad y la visibilidad de esta en las aulas, así como la normalización o rechazo en torno a esta. Los resultados ponen de manifiesto un conocimiento limitado en relación a la DASCG, circunscribiéndose, sobre todo, al ámbito de la orientación sexual. El alumnado que manifiesta conocer o hace referencia a otras dimensiones diferentes a la orientación, como la identidad o la expresión de género, es escaso; lo cual sugiere poco avance en la necesaria formación integral en educación sexual, hecho señalado por autores como Sánchez y Rivera (2021). No obstante, se aprecia una creciente visibilidad de dicha diversidad en las aulas, vinculada, sobre todo, a la presencia de orientaciones sexuales LGB que son vividas de forma abierta, o selectivamente abierta, tanto entre alumnado como entre profesorado.

En relación a la aceptación o normalización de esta diversidad, es preciso mencionar que aparece aún muy vinculada a actitudes de discriminación y rechazo, tanto por parte de los iguales como por parte del profesorado e incluso del alumnado hacia el profesorado. En concreto, tanto al analizar la visibilidad entre alumnado como entre profesorado, aparecen numerosas referencias a situaciones de violencia relacionadas tanto con la orientación sexual (LGB), como con las expresiones de género que rompen o cuestionan la heteronormatividad. Además, el alumnado percibe este rechazo, por parte del profesorado, fundamentalmente a través de comentarios indirectos hacia el colectivo LGBTQ+, así como a través del uso de “bromas” que denotan cierta burla hacia aspectos que se salen de la heteronormatividad.

Asimismo, aparecen referencias al ocultamiento de esta realidad por parte de las personas implicadas, alumnado y profesorado, por miedo al rechazo o la violencia. De igual modo, el alumnado identifica, y perpetúa, cierta presunción de heterosexualidad hacia sus iguales y hacia el profesorado.

En cuanto a la visibilidad de la DASCG en el propio centro o en los contenidos educativos, hay acuerdo generalizado en que es un tema escasamente tratado que sigue estando, fundamentalmente, a cargo de agentes externos y que aún suscita cierta polémica tanto entre alumnado como entre profesorado. En este sentido, años después sigue estando vigente la llamada de autoras como Espelage (2016) a dejar de poner excusas para no incorporar este tema, de manera específica, en la investigación y acción en el ámbito educativo. Como bien señala dicha autora, seguir ignorando esta realidad, con el conocimiento que tenemos en la actualidad, simplemente no es ético.

En síntesis, estos resultados ponen de manifiesto que, a pesar de los avances en derechos legislativos y visibilidad del colectivo LGBTQ+ en la sociedad, la diversidad en los centros educativos dista mucho de estar normalizada, observándose aún un clima hostil y violento hacia las conductas que se salen de la heteronormatividad. Por otra parte, los resultados también apuntan hacia una mayor apertura a la diversidad. No obstante, dicha apertura parece estar más relacionada con las propias vivencias y visibilidad del alumnado y profesorado LGBTQ+ que, con una apuesta institucional clara, en cuanto a currículo e inclusión en los centros educativos, de forma explícita, de actividades formativas.

Agradecimientos

Este trabajo se desarrolló en el marco del proyecto “Acoso LGBTQ+fóbico: un estudio sobre la naturaleza y complejidad del fenómeno” del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI, 2020) [P18-RT-2178]. Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades. Junta de Andalucía. Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020. Los autores agradecen la financiación recibida.

El trabajo de Martos-Castro fue financiado por una beca de colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte durante el curso académico 2019/2020.

Referencias

- Benítez, E. (Coord). (2016). *Cyberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia*. [Cyberbullying LGBT-phobic. New ways of intolerance]. Grupo de Educación de COGAM. <https://tinyurl.com/mrvy4u5d>
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Bellaterra.
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Elipe, P., Espelage, D.L. & Del Rey, R. (2021). Homophobic Verbal and Bullying Victimization: Overlap and Emotional Impact. *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00613-7>
- Espelage, D. L. (2016). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology -No more excuses. *Journal of School Psychology*, 54, 5–8. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.11.002>
- Garaigordobil, M. & Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 28(62), 77–87. <https://doi.org/10.3916/c62-2020-07>.
- Gutiérrez, J., Sánchez, F., Fernández, T., Herrera, D., Martínez, F., San Abelardo, M.Y., Rubio, M., Gil, V., Santiago, A.M., Gómez, M.G., & Gómez, J. (2020). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Ministerio de interior. Gobierno de España. <https://tinyurl.com/bdcuh56v>
- Hernández, C. (2008). *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años*. Narcea.
- Infocop (2020, 5 de noviembre). El Experto Independiente de la ONU insta a prohibir globalmente las “terapias de conversión”. *Infocop online*, http://www.infocop.es/view_article.asp?id=15037.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey*. Gay Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). <https://tinyurl.com/4fdev5py>
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.

- Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 193, Sec. I, de 9 de agosto de 2014, 63930-63943. <https://tinyurl.com/2tw9jc9u>
- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 33, Sec. I, de 6 de febrero de 2018, 13818-13847. <https://tinyurl.com/ykc8hfhp>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, 7(October), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>.
- Muñoz-Justicia, J. & Sahagún-Padilla, M. A. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo y A. Perinat, A. (Eds.), *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp. 299-363). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 96, de 21 de mayo de 2015, 10-14. <https://tinyurl.com/mpchcrau>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Clasificación internacional de enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad*. Médica Panamericana.
- Pichardo, J. I. & de Stéfano, M. (Eds.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa. [Sexual diversity and school coexistence. An educational opportunity]*. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Torrejón, B. & Mestre, Y. (2021). Cyberbullying homofóbico en Educación Primaria: hacia una escuela libre de homofobia. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-12.
- Sánchez, B. & Rivera, C. (2021). Homofobia en la escuela: Psicología afirmativa gay en el contexto educativo. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 329-340. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2188>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Toomey, R. B. & Russell, S.T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: a meta-analysis. *Youth and Society*, 48, 176-20. <https://doi.org/10.1177/0044118X13483778>.

Ullibarri, L. & Pita, S. (1999). Medidas de concordancia: el índice de Kappa. *Cadernos de Atención Primaria*, 6(4), 223-226.

World Association For Sexual Health (WAS) (26 Agosto, 1999). *Derechos sexuales*. Hong Kong: WAS <https://tinyurl.com/4wb2uwur>

